


ISSN: 1814-2052
ISSN (online): 2311-7273

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **6**

2023



**ИНКЛЮЗИВНОЕ
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ: ВЕКТОРЫ
СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**INCLUSIVE HIGHER
EDUCATION IN RUSSIA:
VECTORS OF STRATEGIC
DEVELOPMENT**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ:
ВЕКТОРЫ СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Тематические редакторы: В.В. Рубцов, Г.Г. Сaitгалиева

2023 • Том 28 • № 6

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

**INCLUSIVE HIGHER EDUCATION IN RUSSIA: VECTORS
OF STRATEGIC DEVELOPMENT**

Editors of the thematic issue: V.V. Rubtsov, G.G. Saitgalieva

Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

Moscow State University of Psychology & Education
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



Главный редактор

В.В. Рубцов ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Первый заместитель главного редактора

А.А. Марголис ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Заместитель главного редактора

А.А. Шведовская ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Редакционная коллегия

Н.Н. Авдеева ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Б.Б. Айсмонтак ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Т.В. Ахутина МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
Т.А. Базилова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
В.А. Болотов НИУ ВШЭ, Москва, Россия
И.А. Бурлакова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
О.П. Гаврилушкина ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
А.Г. Гогоберидзе ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Е.Л. Григоренко Йельский университет, США
М.А. Егорова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Е.И. Исаев ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Н.Н. Нечаев ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
К.Н. Поливанова НИУ ВШЭ, Москва, Россия
Н.Г. Салмина МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
Г.В. Семья ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
М.Г. Сорокова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Т.А. Строганова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Е.В. Филиппова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Гарри Даниелс Университет Оксфорда, Великобритания
Урио Энгестрем Университет Хельсинки, Финляндия
Анналиса Саннино Университет Хельсинки, Финляндия
Франческо Аркидьяконо Университет Нюшатель, Швейцария
Дора Левтерова Университет «Паисий Хилендарский», Пловдив, Болгария
Гэри Глен Прайс Университет Висконсин, Мэдисон, США

Редакционный совет

Е.Г. Дозорцева ФГБУ «ГНЦССП им. В.П. Сербского», Москва, Россия
О.А. Карабанова МГУ им. Ломоносова, Москва, Россия
Л.П. Кезина Реабилитационный центр для инвалидов «Преодоление», Москва, Россия
Т.М. Марютина ФГБОУ ВПО РГГУ, Москва, Россия

«Психологическая наука и образование»

Индексируется:
ВАК Минобрнауки России, ВИНТИ РАН, РИНЦ, Web of Science, Scopus, ProQuest, EBSCO, DOAJ.
Издается с 1996 года
Периодичность: 6 раз в год
Свидетельство регистрации СМИ: ПИ № 013168.
Дата регистрации 26.11.1994
Лицензия ИД №01278 от 22.03.2000 г.
Формат 70 × 100/16
Тираж 1000 экз.
Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

Editor-in-Chief

V.V. Rubtsov MSUPE, Moscow, Russia

First deputy Editor-in-Chief

A.A. Margolis MSUPE, Moscow, Russia

Deputy Editor-in-Chief

A.A. Shvedovskaya MSUPE, Moscow, Russia

Editorial Board

N.N. Avdeeva MSUPE, Moscow, Russia
B.B. Aismontak MSUPE, Moscow, Russia
T.V. Akhutina Lomonosov MSU, Moscow, Russia
T.A. Basilova MSUPE, Moscow, Russia
V.A. Bolotov HSE University, Moscow, Russia
I.A. Burlakova MSUPE, Moscow, Russia
O.P. Gavrilushkina MSUPE, Moscow, Russia
A.G. Gogoberidze Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia

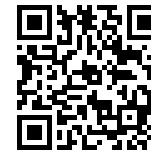
E.L. Grigorenko Yale University, USA
M.A. Egorova MSUPE, Moscow, Russia
E.I. Isaev MSUPE, Moscow, Russia
N.N. Nechaev MSUPE, Moscow, Russia
K.N. Polivanova HSE University, Moscow, Russia
N.G. Salmina Lomonosov MSU, Moscow, Russia
G.V. Semya MSUPE, Moscow, Russia
M.G. Sorokova MSUPE, Moscow, Russia
T.A. Stroganova MSUPE, Moscow, Russia
E.V. Philippova MSUPE, Moscow, Russia
Harry Daniels University of Oxford, Great Britain
Yrjo Engestrom Helsinki University, Finland
Annalisa Sannino Helsinki University, Finland
Francesco Arcidicono University of Neuchatel, Switzerland
Dora Levterova «Paisy Hilendarsky» University, Plovdiv, Bulgaria
Gary Glen Price University of Wisconsin, Madison, USA

The Editorial Council

E.G. Dozortseva SRCSFP V. P. Serbskogo, Moscow, Russia
O.A. Karabanova MSU, Moscow, Russia
L.P. Kezina Rehabilitation Center for Disabled «Overcoming», Moscow, Russia
T.M. Maryutina RSUH, Moscow, Russia

«Psychological Science and Education»

Indexed in:
Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Referativnyi Zhurnal, RUNEB, Russian Index of Scientific Citing database, EBSCO Publishing, Web of Science, Scopus, ProQuest, DOAJ.
Frequency: 6 times a year since 1996
The mass medium registration certificate:
PN №013168 from 26.11.1994
License № 01278 of 22.03.2000
Format 70 × 100/16
1000 copies
All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted.
Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the publisher.



Психологическая наука и образование

ПОДПИСКА

Подписка на журнал по объединенному каталогу «Пресса России»
Индекс — 72623
Сервис по оформлению подписки на журнал
<https://www.pressa-rf.ru>
Интернет-магазин периодических изданий «Пресса по подписке»
www.akc.ru

Полнотекстовая электронная версия журнала публикуется на
<https://psyjournals.ru/journals/pse>

Издательство ФГБОУ ВО МГППУ

Редакция:
127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 209
Тел. (495) 632-99-75; факс (495) 632-92-52

Редакционно-издательский отдел:
123290, Россия, Москва, Шелепихинская наб., д. 2 а. Офис 409
Тел. (499) 244-07-06 доб. 223

Научный редактор — В.Э. Пахальян
Редактор, корректор — А.А. Буторина
Компьютерная верстка: М.А. Баскакова
Секретари — Д.М. Василенко
Переводчик — А.А. Воронкова

Psychological Science and Education

Full-text electronic version available at
<https://psyjournals.ru/en/journals/pse>

Publishing House MSUPE

Editorial Office: Sretenka str., 29, Moscow, Russia, 127051 off. 209
Printing Office: Shelepikhinskaya emb., 2 a, Moscow, Russia, 123290 off. 409

Scientific editor — Pahal'yan V.
Editor and proofreader — Butorina A.
DTP: Baskakova M.
Executive Secretaries — Vasilenko D.
Translator — Voronkova A.

Содержание

ИНКЛЮЗИВНОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ВЕКТОРЫ СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО 4

Психология образования

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

*Рубцов В.В., Сайтгалиева Г.Г., Денисова О.А., Волосникова Л.М.,
Гутерман Л.А., Краснопевцева Т.Ф., Борозинец Н.М., Осьмук Л.А.*

ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 6

Волосникова Л.М., Федина Л.В.

ИНКЛЮЗИВНОЕ СОВЕРШЕНСТВО: НОВАЯ МОДЕЛЬ УНИВЕРСИТЕТА
В XXI ВЕКЕ НА ОСНОВЕ УНИВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНА ОБУЧЕНИЯ 24

Каштанова С.Н., Кудрявцев В.А., Краснопевцева Т.Ф.

КУЛЬТУРА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА 33

Осьмук Л.А.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ САМОСОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ И ЛИЧНОСТИ
СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 45

Борозинец Н.М., Водолажская М.Г., Соловьева О.В., Сальникова О.Д., Шеховцова Т.С.

КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ
С ИНВАЛИДНОСТЬЮ, ПРИОБРЕТЕННОЙ В ПРОЦЕССЕ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ
И СПЕЦИАЛЬНЫХ ВОЕННЫХ ОПЕРАЦИЙ, В КОНТЕКСТЕ РЕСУРСНОГО
ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 53

ДРУЖЕСТВЕННАЯ СРЕДА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ВУЗЕ

Дегтярева В.В., Жданова И.В.

КОНСТРУИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
ДЛЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА 62

Федина Л.В., Сайтгалиева Г.Г., Кухтерина Г.В., Семеновских Т.В., Соловьёва Е.А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ В ГЕТЕРОГЕННОЙ
СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА 70

ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ВУЗЕ

Денисова О.А., Леханова О.Л., Гудина Т.В.

ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ
ВУЗОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 82

Гутерман Л.А., Горюнова Л.В.

МОТИВАЦИОННО-КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 93

Винокурова И.В., Фильченкова И.Ф.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ СРЕДСТВАМИ
ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ 103

Козловская Г.Ю., О.П. Демиденко, Прилепко Ю.В., Эм Е.А., Колокольникова М.В.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ, ПРИОБРЕТЕННОЙ
В ПРОЦЕССЕ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ВОЕННЫХ ОПЕРАЦИЙ 113

Вне тематики

Психология образования

Геворкян С.Р., Испирян М.М., Саркисян В.Ж., Тадевосян А.В.

ИССЛЕДОВАНИЯ И ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «ШАХМАТЫ»
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ 121

INCLUSIVE HIGHER EDUCATION IN RUSSIA: VECTORS OF STRATEGIC DEVELOPMENT

INTRODUCTION 4

Psychology of Education

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF INCLUSIVE HIGHER EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION

Rubtsov V.V., Saitgalieva G.G., Denisova O.A., Volosnikova L.M., Guterman L.A., Krasnopevtseva T.F., Borozinets N.M., Osmuk L.A.

GOAL, OBJECTIVES AND MAIN DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF INCLUSIVE HIGHER EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION 6

Volosnikova L.M., Fedina L.V.

INCLUSIVE EXCELLENCE: A NEW UNIVERSITY MODEL IN THE 21ST CENTURY BASED ON UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING 24

Kashtanova S.N., Kudryavtsev V.A., Krasnopevtseva T.F.

CULTURE OF INCLUSION IN THE EDUCATIONAL ECOSYSTEM OF A MODERN UNIVERSITY 33

Osmuk L.A.

SELF-PRESERVATION OF HEALTH AND PERSONALITY AMONG STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE INCLUSIVE EDUCATION AS A PROBLEM STATEMENT 45

Borozinets N.M., Vodolazhskaya M.G., Solovieva O.V., Salnikova O.D., Shekhovtsova T.S.

THE CONCEPT OF PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF PERSONS WITH DISABILITIES ACQUIRED DURING COMBATS AND SPECIAL MILITARY OPERATIONS AS A RESOURCE FOR ORGANIZATIONS OF HIGHER EDUCATION 53

FRIENDLY ENVIRONMENT IN UNIVERSITIES FOR STUDYING AND ASSISTANCE FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

Degtyareva V.V., Zhdanova I.V.

DESIGNING A SOCIOCULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT 62

Fedina L.V., Saitgalieva G.G., Kukhterina G.V., Semenovskikh T.V., Solovyova E.A.

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS IN A DIVERSE UNIVERSITY ENVIRONMENT 70

PROFESSIONAL PREPARATION FOR UNIVERSITY TEACHERS AND ASSISTANTS WORKING WITH STUDENTS WITH DISABILITIES

Denisova O.A., Lekhanova O.L., Gudina T.V.

INCLUSIVE CULTURE AS AN INDICATOR OF THE READINESS OF UNIVERSITY SPECIALISTS TO SUPPORT INCLUSIVE HIGHER EDUCATION 82

Guterman L.A., Goryunova L.V.

MOTIVATIONAL AND COGNITIVE ASPECTS OF FORMATION OF TEACHERS' PROFESSIONAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES IN INCLUSIVE EDUCATION 93

Vinokurova I.V., Filchenkova I.F.

EXPERIMENTAL WORK ON COMPETENCE BUILDING OF A UNIVERSITY TEACHER IN INCLUSIVE EDUCATION BY MEANS OF DIGITAL TECHNOLOGY 103

Kozlovskaya G.U., Demidenko O.P., Prilepko Y.V., Em E.A., Kolokolnikova M.V.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL BASIS FOR FOFMATION OF TEACHERS WORKING WITH STUDENTS WITH DISABILITIES ACQUIRED DURING SPECIAL MILITARY OPERATIONS 113

**Extra Section
Psychology of Education**

Gevorgyan S.R., Ispiryanyan M.M., Sarkisyan V.J., Tadevosyan A.V.

RESEARCH AND EXPERIENCE OF TEACHING THE SUBJECT "CHESS" IN THE EDUCATIONALN SYSTEM OF THE REPUBLIC OF ARMENIA 121

Уважаемые читатели!

Перед вами тематический номер журнала «**Инклюзивное высшее образование в России: векторы стратегического развития**». Актуальность и востребованность поставленных в нем задач обусловлены тем, что в последние годы численность студентов с инвалидностью, обучающихся по программам высшего образования в вузах России, существенно возросла. По данным Федеральной службы государственной статистики, общая численность инвалидов на 01.01.2022 составила 11331 тыс. человек, из них 521 тыс. человек в возрасте 8—17 лет, 490 тыс. человек в возрасте 18—30 лет. По предварительным данным мониторинга инклюзивного высшего образования Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, в 2022 году общая численность обучающихся в вузах лиц с инвалидностью и ОВЗ составила 33368 человек (для сравнения: по состоянию на 01.09.2021 численность данной категории обучающихся в вузе составляла 31100 человек).

Рост количества обучающихся с инвалидностью в системе высшего образования свидетельствует об эффективной государственной политике в области создания условий для получения высшего и профессионального образования лицами с инвалидностью, с одной стороны, с другой — указывает на необходимость уделять особое внимание процессу развития инклюзии в вузах страны с целью обеспечения возможности выбора человеком с инвалидностью образовательной организации высшего образования по месту проживания и расширения спектра образовательных программ, доступных для освоения данной категорией обучающихся.

Напомним, что в России законодательное закрепление термин «инклюзивное образование» получил в 2012 году. Сегодня инклюзивное образование понимается как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (ФЗ № 273, п. 27, ст. 2). В то же время инклюзивные процессы в вузах России остаются во многом terra incognita. По данным исследователей, анализирующих состояние научных разработок проблем инклюзивного высшего образования, эта научная область изучена недостаточно. Многие проблемные поля инклюзии в высшей школе часто остаются в тени. При этом понимание того, как строить инклюзивную среду, комфортную для всех участников образовательных отношений в образовательной организации, принципиально важно для выработки дальнейшей стратегии развития инклюзивного образования в России, совершенствования подходов работы с рассматриваемой категорией обучающихся, реагирования на те запросы, которые возникают как со стороны субъектов образовательного процесса, государственных структур, так и общества в целом.

Сегодня трансформируются образ человека с инвалидностью, представление о его потребностях и возможностях. Закономерно, что в данных условиях изменяются как модели функционирования социальных институтов, в частности, образования, так и сам человек, его образ жизни, способы и формы получения образования, деятельность, мышление, поведение, коммуникация. Трансформируются также образовательные и социальные практики обучения и трудоустройства лиц с инвалидностью, которые являются важнейшими составляющими развития инклюзивного высшего образования и повышения качества жизни людей с инвалидностью.

Внедрение инклюзии в высшую школу потребовало перестройки существующих в ней процессов, а также способствовало поиску совершенно новых подходов к структуре образовательного процесса вуза, разработке и апробации инновационных образовательных методов и технологий. Основная идея инклюзивного образования — от полноценного включения в образование к полноценному социальному включению и социальному функционированию человека с инвалидностью как субъекта общественной деятельности — сегодня приобретает новый смысл — **от инклюзии в образовании к социальной инклюзии**.

Очевидно, что образовательные организации высшего образования Российской Федерации находятся в разной степени готовности к реализации инклюзивного образования студентов с инвалидностью. Сохраняются проблемы использования терминологического словаря в отношении тех процессов, которые связаны с включением данной категории обучающихся в образовательный процесс вуза. Так, например, категория «обучающийся с инвалидностью» или «студент с инвалидностью» не представлена в действующем нормативно-правовом поле, нет определения данной

социальной группы в существующих федеральных законах, обеспечивающих доступ к получению образования и включение данной категории студентов в образовательную среду.

Следующее — это недостаточное осознание сотрудниками образовательных организаций важности и значимости инклюзивного высшего образования как для людей с инвалидностью, так и для здоровых людей, роли работника с инвалидностью в формировании инклюзивной корпоративной культуры в коллективе образовательной организации, необходимости «управления через ценности» (понимание и поддержка ценности каждого сотрудника организации, в том числе имеющего индивидуальные особенности и потребности).

Невозможно обойти вниманием сохраняющиеся проблемы архитектурной доступности учебных корпусов, зданий и общежитий как в столичных, так и в региональных вузах, очень часто зависящих в том числе и от финансовых возможностей организации, требующих от руководителя принятия соответствующих управленческих решений.

Актуальным проблемным полем остается формирование инклюзивной культуры в образовательных организациях высшего образования. Следует констатировать, что инклюзивная культура в школе, колледже, вузе, обществе находится в объективе внимания большого количества ученых, которые исследуют данную проблематику с целью конструирования релевантных современному обществу механизмов включения людей с инвалидностью в социальное взаимодействие. При этом продолжает сохраняться проблема «сопротивления» части преподавателей высшей школы обучению студентов с инвалидностью, особенно когда это требует изменения привычных приемов обучения, использования иных образовательных технологий, адаптации учебно-методических материалов под потребности определенной категории обучающихся.

Не отрегулированы и механизмы финансирования реализации образовательных программ высшего образования, учитывающих специальные условия обучения студентов с инвалидностью, и, как следствие, не проработаны механизмы материального стимулирования, поощрения в вузах преподавателей и сотрудников, работающих со студентами с инвалидностью, сопровождающих процесс обучения данной категории обучающихся, адаптирующих учебно-методические материалы дисциплин под их потребности и запросы.

Важным вопросом остается «цифровая зрелость» российских вузов в части организации обучения студентов с инвалидностью. Деятельность в этом направлении связана с персонализацией обучения и преодолением цифрового разрыва. Персонализация обучения меняет традиционную организацию образовательного процесса и обеспечивает достижение каждым обучающимся высоких результатов, используя различные вариации форматов получения высшего образования. У обучающихся с инвалидностью должны не только накапливаться знания, но и развиваться способности учиться, ориентироваться в большом информационном потоке, оценивать актуальность знаний и навыков в текущий момент и адаптироваться к изменениям в профессии, которые могут произойти за время обучения.

Определенным барьером в реализации инклюзивного высшего образования в части выстраивания непрерывной образовательной траектории человека с инвалидностью являются проблемы социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к образовательной среде вуза. Анализ работы вузов свидетельствует также об отсутствии специальных программ, направленных на сопровождение процесса адаптации студентов-первокурсников с инвалидностью к образовательной среде высшего учебного заведения.

Ответы на эти и многие другие вопросы высшего инклюзивного образования представлены в материалах тематического номера. Он подготовлен Ассоциацией инклюзивных вузов — общественно-профессиональной организацией, в задачи которой входят теоретико-методологическое обоснование и исследование процессов образовательной и социальной инклюзии, а также проектирование эффективных практик получения лицами с инвалидностью доступного и качественного профессионального образования. Вы имеете возможность ознакомиться с результатами этой работы.

*Рубцов Виталий Владимирович
Саитгалиева Гузель Газимовна*

**Концептуальные основы инклюзивного высшего образования
в Российской Федерации**

**Conceptual Foundations of Inclusive Higher Education
in the Russian Federation**

**Цель, задачи и основные направления
развития инклюзивного высшего
образования в Российской Федерации**

Рубцов В.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Саитгалиева Г.Г.

ФГБОУ ВО «Российский университет спорта «ГЦОЛИФК»
(ФГБОУ ВО РУС «ГЦОЛИФК»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0216-4167>, e-mail: ggg2910@mail.ru

Денисова О.А.

ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»
(ФГБОУ ВО ЧГУ), г. Череповец, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0236-9181>, e-mail: denisova@indox.ru

Волосникова Л.М.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
(ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4774-3720>, e-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Гутерман Л.А.

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО ЮФУ),
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6294-4910>, e-mail: laguterman@sfedu.ru

Краснопевцева Т.Ф.

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина» (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина),
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8929-9368>, e-mail: tfk1001@yandex.ru

Борозинец Н.М.

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
(ФГАОУ ВО СКФУ), г. Ставрополь, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-7132>, e-mail: nborozinetc@ncfu.ru

Осьмук Л.А.

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»
(ФГБОУ ВО НГТУ), г. Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4896-3055>, e-mail: osmuk@mail.ru

В статье дан анализ современного состояния инклюзивного высшего образования в России по итогам реализации Межведомственного комплексного плана мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ОВЗ на 2016—2018 годы (утв. Правительством Российской Федерации 23 мая 2016 г. № 3467п-П8), согласно которому был реализован комплекс мероприятий, способствующих обеспечению получения качественного высшего образования лицами с инвалидностью. Разработка и принятие этого документа стали началом нового этапа в становлении и развитии инклюзивного высшего образования в Российской Федерации, который определил цели, задачи и пути достижения основных показателей создания доступной образовательной среды в вузах России. Сегодня в Российской Федерации разработан новый Межведомственный комплексный план мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе профориентации и занятости указанных лиц, который был утвержден заместителем Председателя Правительства Российской Федерации Татьяной Алексеевной Голиковой № 14000п-П8 (далее соответственно — Межведомственный комплексный план, МКП, ВО, СПО). МКП 2021 г. был сформирован Минобрнауки России совместно с Минпросвещения России, Минтрудом России, другими федеральными органами исполнительной власти и общественными организациями. Мероприятия Межведомственного комплексного плана объединяют более 25 исполнителей. Разработка данного плана как документа стратегического планирования основывается на принципах преемственности и непрерывности с учетом этапов и результатов реализации ранее принятых документов и во многом определяет основные направления развития инклюзивного высшего образования.

Ключевые слова: инклюзивное высшее образование; студенты с инвалидностью; концепция развития инклюзивного высшего образования; ресурсные учебно-методические центры по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, государственное задание № 075-03-2023-150/9.

Благодарности. Авторы благодарят руководителей Ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ, созданных на базе вузов, за совместную работу и результаты, достигнутые в процессе реализации проекта «Создание и развитие деятельности ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ на базе образовательных организаций высшего образования».

Для цитаты: Рубцов В.В., Сaitgalieva Г.Г., Денисова О.А., Волосникова Л.М., Гутерман Л.А., Краснопевцева Т.Ф., Борозинец Н.М., Осьмук Л.А. Цель, задачи и основные направления развития инклюзивного высшего образования в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 6—23. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280601>

The Purpose, Objectives and Main Directions of the Development of Inclusive Higher Education in the Russian Federation

Vitalyi V. Rubtsov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Guzel G. Saitgalieva

The Russian University of Sport "GTSOLIFK", Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0216-4167>, e-mail: ggg2910@mail.ru

Olga A. Denisova

Cherepovets State University, Cherepovets, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0236-9181>, e-mail: denisova@inbox.ru

Ludmila M. Volosnikova

Tyumen State University, Tyumen, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4774-3720>, e-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Larisa A. Guterma

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6294-4910>, e-mail: lara57@mail.ru

Tatyana F. Krasnopevtseva

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8929-9368>, e-mail: tfk1001@yandex.ru

Natalia M. Borozinets

North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-7132>, e-mail: nborozinetc@ncfu.ru

Lyudmila A. Osmuk

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4896-3055>, e-mail: osmuk@mail.ru

The article provides an analysis of the current state of inclusive higher education in Russia based on the results of the implementation of the Interdepartmental Comprehensive Action Plan to ensure accessibility of vocational education for people with disabilities for 2016—2018 (approved by the Government of the Russian Federation on May 23, 2016 N 3467p-P8). According to which a set of measures was implemented to help ensure that persons with disabilities receive high-quality higher education. The development and adoption of this document marked the beginning of a new stage in the formation and development of inclusive higher education in the Russian Federation, which determined the goals, objectives and ways to achieve the main indicators of creating an accessible educational environment in Russian universities. Today in the Russian Federation a new Interdepartmental Comprehensive Action Plan has been developed and approved to increase the accessibility of secondary vocational and higher education for people with disabilities and limited health capabilities, including career guidance and employment of these persons. It was approved by the Deputy Prime Minister of the Russian Federation Tatyana Golikova No. 14000p-P8 (hereinafter referred to as the Interdepartmental Comprehensive Plan, ICP, VO, SPO). The 2021 ICP was formed by the Russian Ministry of Education and Science together with the Russian Ministry of

Education, the Russian Ministry of Labor, other federal executive bodies and public organizations. The activities of the Interdepartmental Comprehensive Plan bring together more than 25 performers. The development of this Plan, as a strategic planning document based on the principles of succession and continuity, taking into account the stages and results of the implementation of previously adopted documents and largely determines the main directions for the development of inclusive higher education.

Keywords: inclusive higher education; students with disabilities; concept of development of inclusive higher education; resource educational and methodological centers for training disabled people and persons with disabilities.

Funding. The study was carried out with the support of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, No. 075-03-2023-150/9.

Acknowledgements. The authors are grateful to the director Resource educational and Methodological Center for the training of disabled people. The Center was created on the basis of universities for the joint work and results achieved in the process of implementing the project "Creation and development of the resource educational and methodological centers for the training of disabled people and persons with disabilities on the basis of educational organizations of higher education".

For citation: Rubtsov V.V., Saitgalieva G.G., Denisova O.A., Volosnikova L.M., Guterman L.A., Krasnopedtseva T.F., Borozinets N.M., Osmuk L.A. Goal, objectives and main directions of development of inclusive higher education in the Russian Federation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 6, pp. 6—23. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280601> (In Russ.).

Введение

После ратификации Конвенции о правах инвалидов ООН доступное и качественное высшее образование для людей с инвалидностью является главным лейтмотивом развития социальной политики в области образования и в то же время важнейшим основанием дальнейшего роста качества и уровня жизни для всех граждан Российской Федерации, в том числе для данной категории населения [7]. Ориентация социальной политики на всемерное удовлетворение потребности людей с инвалидностью в получении высшего образования требует не просто изменений, а глубокой трансформации всей системы образования, в том числе программ, проектов, организационных и управленческих решений.

Инклюзивная трансформация высшего образования обозначает подход, при котором учет разнообразия является приоритетом в процессе изменений экосреды. Трансформация, в отличие от изменений каких-либо локальных аспектов, предполагает преоб-

разование университета как системы, т.е. изменение его цели, миссии, его функций в обществе и в соответствии с этим — набора осуществляемых деятельностей, применяемых технологий и организационных форм. Изменения затрагивают и план идеального (образ университета, понимание его миссии), и план действительного (то, как устроен университет, какова его деятельность). В роцессах трансформации университет становится другим — «другой сущностью», соответствующей ситуации новой «пересборки мира» [3].

Инклюзивная трансформация включает четыре основных характеристики: 1) процесс; 2) идентификация и устранение барьеров; 3) включенность и прогресс всех студентов; 4) учет учащихся из группы риска [1]. Кроме того, инклюзивная трансформация (инклюзивное совершенство) рассматривается как процесс и результат, включающий достижение высоких академических результатов и высокий уровень субъективного благополучия всех членов университетского сообщества [2].

Начавшееся в 2016 году форсированное развитие инклюзивного высшего и профессионального образования в России способствовало созданию ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ на базе образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования, выстраиванию сетевых связей между заинтересованными субъектами данного процесса, позволило сформировать систему поддержки обучающихся с инвалидностью, поступивших в вузы, и разработать алгоритм взаимодействия с работодателем, заинтересованными в трудоустройстве лиц с инвалидностью, получивших высшее образование [4; 8]. Следует отметить, что в этот период происходит постепенное формирование методологии инклюзивного высшего образования, увеличивается количество научных публикаций, в которых рассматриваются инклюзивные процессы в высшей школе с разных позиций. На портале научной электронной библиотеки eLibrary.ru 12036 научных работ исследуют различные направления инклюзивного высшего образования, из них за последние 3 года (2020—2022 гг.) — 4097 научных публикаций [6]. По данным МБД Scopus, с 1996 по 2022 годы опубликовано 845 научных публикаций с ключевыми словами «инклюзивное высшее образование», «университет», «студенты с инвалидностью»; при этом Российская Федерация входит в первую десятку стран по количеству таких публикаций и занимает почетное четвертое место (исследование проводилось в декабре 2022 г.). Эти исследования открывают возможности разработки поисковых (исследовательских, трендовых, эксплоративных) и нормативных прогнозов. В первом случае имеется в виду прогнозирование развития инклюзии в вузах на основе условного продолжения тех тенденций прошлого и настоящего с опорой на программы, проекты, решения, которые способны изменить существующие тенденции, дать им новый импульс. Во втором случае — прогнозирование путей достижения желательного состояния — получение доступа к высшему образованию, получение его на ка-

чественном уровне, а затем и независимой жизни людей с инвалидностью — на основе заранее определенных норм, идеалов, целей, конкурентоспособности на рынке труда наравне со здоровыми людьми.

Развитие инклюзивного высшего образования в России является стратегическим планом, который определяет основные принципы, приоритетные цели, задачи, направления и механизмы реализации процесса получения высшего образования студентами с инвалидностью. В Российской Федерации в рамках выполнения Межведомственного комплексного плана мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ОВЗ на 2016—2018 годы (утв. Правительством Российской Федерации 23 мая 2016 г. № 3467п-П8) был реализован комплекс мероприятий, способствующих обеспечению получения качественного высшего образования лицами с инвалидностью [7]. Разработка и принятие этого документа стали началом нового этапа в становлении и развитии инклюзивного высшего образования в Российской Федерации, который определил цели, задачи и пути достижения. Стратегическим результатом реализации мероприятий Межведомственного комплексного плана 2016—2018 гг. стало планомерное увеличение численности студентов с инвалидностью, обучающихся в вузах России, а также рост количества образовательных организаций высшего образования, в которых создаются необходимые специальные условия для качественного освоения образовательных программ лицами с инвалидностью. По данным Федеральной службы государственной статистики, общая численность инвалидов на 01.01.2022 составляла 11331 тыс. чел., из них 521 тыс. чел. в возрасте 8—17 лет, 490 тыс. чел. в возрасте 18—30 лет. По опубликованному на портале Инклюзивноеобразование.рф официальным данным мониторинга по вопросам приема, обучения и трудоустройства лиц с инвалидностью и ОВЗ, в котором приняли участие 1140 вузов с учетом филиалов в качестве самостоятельных единиц, проводимого Министерством науки и высшего образования Российской Федерации, в 2022 году

общая численность обучающихся в вузах лиц с инвалидностью составляла 33368 человек (для сравнения: по состоянию на 01.09.2021 численность данной категории обучающихся в вузе составляла 31100 человек, а на 01.09.2019 — 25252 человека). Наиболее востребованными (топ—10) программы подготовки бакалавриата среди лиц с инвалидностью являются: педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), юриспруденция, экономика, педагогическое образование, информатика и вычислительная техника, психолого-педагогическое образование, прикладная информатика, специальное (дефектологическое) образование, менеджмент, информационные системы и технологии.

Справочно: федеральный портал Инклюзивноеобразование.рф обеспечивает информационную и методическую поддержку инклюзивного высшего образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Важно отметить, что сетевая модель создания и развития ресурсных учебно-методических центров (далее — РУМЦ) по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ на базе образовательных организаций высшего образования позволила сформировать современную систему сопровождения деятельности образовательных организаций высшего образования по реализации и развитию инклюзивного высшего образования, апробировать управленческие и организационные механизмы развития инклюзивного высшего образования России через выстраивание партнерской сети вузов, в которых обеспечиваются специальные условия обучения студентов с инвалидностью, внедряются механизмы персонифицированной профориентационной работы, позволяющей человеку с инвалидностью сделать правильный выбор в своей образовательной и профессиональной траектории развития, существенно обновить содержание программ обучения и внедрить дифференцированные модели дружественной среды образовательной организации для людей с инвалидностью, имеющих различные образовательные потребности.

Основная часть

О некоторых результатах реализации проекта

По итогам 2022 года в России функционируют 13 РУМЦ по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ, подведомственных Министерству науки и высшего образования Российской Федерации, и 8 ресурсных учебно-методических центров, имеющих отраслевую принадлежность к министерствам просвещения, здравоохранения, культуры, сельского хозяйства, транспорта, спорта. За каждым РУМЦ закреплена «территория ответственности» (от 2-х до 9-ти субъектов Российской Федерации в зависимости от количества вузов и обучающихся в них студентов с инвалидностью). Сформировавшаяся сетевая модель (которая сегодня насчитывает более 600 вузов) взаимодействия вузов-РУМЦ и вузов-партнеров позволяет обеспечить на региональном уровне большую вариативность выбора образовательных программ высшего образования, что, несомненно, способствует повышению доступности и качества получения лицами с инвалидностью высшего образования и персонификации услуг и сервисов для удовлетворения уникальных образовательных потребностей обучающихся.

За период 2016—2022 гг. в России разработаны и внедрены модели:

- персонифицированной профориентационной работы;
- персонифицированного сопровождения поступления в вуз;
- персонифицированной системы психолого-педагогического сопровождения во время освоения образовательных программ на уровне бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры, а также обучения на программах повышения квалификации или профессиональной переподготовки;
- персонифицированного содействия трудоустройству.

Персонифицированная профориентационная работа включает в себя мониторинг образовательных потребностей школьников с инвалидностью, профессиональные пробы и тестирования, которые позволяют своев-

ременно реагировать на образовательные запросы потенциальных абитуриентов с инвалидностью, обеспечивать необходимое сопровождение специалистами в период получения высшего образования и влиять на осознанный выбор профессии данной категории обучающихся. В деятельности сети РУМЦ регулярной является практика реализации консультаций по индивидуальным траекториям профессиональной ориентации на основе средств профессиональной диагностики с учетом нозологий. Проводимые сетью РУМЦ по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ мероприятия способствуют развитию системы профориентационной работы и обеспечению доступности приема на образовательные программы профессионального образования для инвалидов и лиц с ОВЗ.

Персонифицированное поступление в вуз представляет собой учет особых потребностей при подаче документов, поступлении, собеседовании, помощь в выборе образовательной программы в соответствии с интересами, представленными результатами ЕГЭ, состоянием здоровья абитуриента.

Персонифицированная система психолого-педагогического сопровождения во время освоения образовательных программ предусматривает предоставление запроса на особые образовательные условия, отказ или запрос на адаптированную образовательную программу; адаптацию к вузу; консультации педагогов, закрепление психолога и тьютора; создание специальных условий для освоения образовательной программы, практик, НИР, ГИА в зависимости от нозологии.

Персонифицированное содействие трудоустройству включает интегративную деятельность руководителей практики, тьюторов, работодателей, представителей служб занятости населения, общественных организаций, департаментов труда и занятости населения.

За рассматриваемый период с целью организации консультативной помощи представителям партнерских организаций, сотрудникам вузов-партнеров, студентам с инвалидностью, родителям обучающихся, работодателям на базе РУМЦ по обучению

инвалидов и лиц с ОВЗ организована работа call-центров. Консалтинговая поддержка осуществляется по вопросам выбора образовательных организаций высшего образования, приема в вуз, организации обучения, сопровождения и поддержки в процессе получения высшего образования, а также создания доступных рабочих мест и мероприятиям по содействию трудоустройству выпускников с инвалидностью.

Важным направлением деятельности сети РУМЦ является обеспечение методического сопровождения реализации инклюзивного высшего образования. Сетью РУМЦ разработаны и используются методические материалы, учебные пособия, учебно-методические материалы для обучающихся и преподавателей, описаны практики работы специалистов по обучению и сопровождению лиц с инвалидностью, представленные на федеральном портале ИВО (<https://xn--80aabdcpejeebhqo2afglbd3b9w.xn--p1ai/>) и ресурсах АСИ, коробочные решения на сайте ВЯТГУ (<https://forum.vyatsu.ru/projects/magazin-korobochnyh-resheniy/>).

Ключевым мероприятием, обеспечивающим развитие инклюзии в вузах, является формирование и совершенствование компетенций у сотрудников образовательных организаций по вопросам создания специальных условий для обучения студентов с инвалидностью. Сетью РУМЦ высшего образования реализуются дополнительные профессиональные программы (программы повышения квалификации) как разработанные сетью, так и уникальные авторские для сотрудников вузов-партнеров по вопросам обучения, сопровождения и трудоустройства лиц с инвалидностью.

Большое внимание в работе РУМЦ уделяется вопросам содействия трудоустройству выпускников с инвалидностью, заканчивающих образовательные организации высшего образования. Разработаны и внедрены вузовские программы по содействию трудоустройству и постдипломному сопровождению выпускников с инвалидностью. Успешно реализуются программы дополнительного образования для студентов с инвалидно-

стью выпускных курсов и работодателей. Реализация данных программ предполагает формирование у студентов навыков самопрезентации и презентации портфолио своих достижений, демонстрирующих потенциальному работодателю профессиональные компетенции, сформированные в процессе обучения. Среди значимых мероприятий, способствующих трудоустройству студентов с инвалидностью, следует выделить Всероссийский конкурс студенческих проектов с участием студентов с инвалидностью «Профессиональное завтра», который с 2018 года проводится сетью ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ. С 2022 года вузами-РУМЦ реализуются сетевые программы обучения для кураторов практической подготовки (учебной и (или) производственной практики) из числа представителей работодателей по вопросам взаимодействия с обучающимися с инвалидностью.

В рамках реализации МКП сетью РУМЦ обеспечивается выполнение президентских инициатив, таких как развитие инклюзивного волонтерства и добровольчества (Конституция Российской Федерации (ч. 4, 5 ст. 13; ч. 2 ст. 19, ст. 30); ФЗ от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2019); Федеральный закон от 11.08.1995 № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях»; Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17.10.2008 № 1662-р); концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года (распоряжение Правительства Российской Федерации от 27.12.2018 № 2950-р) и туризма (распоряжение Правительства Российской Федерации от 27.12.2012 № 2567-р, государственная программа Российской Федерации «Развитие культуры и туризма» на 2013—2020 годы. В качестве инструмента ее реализации также принята федеральная целевая программа «Развитие внутреннего и

въездного туризма в Российскую Федерацию (2011—2018 годы)», Стратегии развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года). Сеть РУМЦ организуется и проводятся Всероссийские смены по инклюзивному волонтерству и инклюзивному туризму, включающие формирование дополнительных компетенций у участников смены, создание и представление авторских проектов.

Важным направлением деятельности сети является развитие реабилитационного направления деятельности РУМЦ ВО в соответствии с Концепцией развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года.

Значительным результатом развития сети ресурсных центров являются апробация и внедрение модели межведомственной и межсекторальной региональной системы многоуровневого взаимодействия с образовательными организациями высшего образования, школами, организациями профессионального образования, общественными организациями инвалидов, службами занятости, работодателями, региональными органами исполнительной власти, министерствами (департаментами, управлениями, комитетами) образования, труда и социальной защиты населения.

Все результаты деятельности сети РУМЦ в рамках выполнения государственных заданий (2016—2022 гг.) и межведомственных комплексных планов проходят многоступенчатую экспертную оценку, соответствуют Стандарту доказательности эффективности практик инклюзивного образования, что и является основой специальных условий для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Принципиальные результаты докладываются представителями сети РУМЦ и вузов-партнеров на ежегодном Форуме по инклюзивному образованию, научно-практических конференциях международного, всероссийского уровня, публикуются в монографиях, высокорейтинговых журналах, подтверждаются свидетельствами и патентами.

В целях совершенствования государственной политики в сфере инклюзивного высшего образования, учитывая результаты, достигнутые в ходе реализации Межведомственного комплексного плана мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ОВЗ на 2016—2018 годы (утв. Правительством Российской Федерации 23 мая 2016 г. № 3467п-П8), в 2021 году был разработан новый Межведомственный комплексный план мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе профориентации и занятости указанных лиц, который был утвержден заместителем Председателя Правительства Российской Федерации Татьяной Алексеевной Голиковой № 14000п-П8. МКП 2021 г. был сформирован Минобрнауки России совместно с Минпросвещения России, Минтрудом России, другими федеральными органами исполнительной власти и общественными организациями. Мероприятия Межведомственного комплексного плана объединяют более 25 исполнителей. Разработка данного плана как документа стратегического планирования основывается на принципах преемственности и непрерывности с учетом этапов и результатов реализации ранее принятых документов.

Межведомственный комплексный план состоит из 55 мероприятий, объединенных в три ключевых раздела:

I. Развитие системы профориентационной работы и обеспечение доступности приема на образовательные программы профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья;

II. Внедрение лучших практик профессионального образования для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ;

III. Сопровождение трудоустройства выпускников с инвалидностью.

Реализация мероприятий МКП в каждом разделе осуществляется по следующим направлениям:

— нормативно-правовая база и финансовые механизмы;

— квалифицированные кадры и новые управленческие модели развития инклюзивного профессионального образования;

— развитие инфраструктуры образовательных организаций (ВО, СПО) и цифровых технологий для обеспечения равного доступа к образованию;

— разработка образовательного контента для инвалидов и лиц с ОВЗ и проведение научно-методических исследований.

При государственной поддержке активно развивается современная высокотехнологическая инфраструктура вузов. На базе университетов созданы и функционируют технопарки, коворкинг и инжиниринговые центры, где разрабатываются проекты и создаются условия для реализации предпринимательских инициатив студентов с инвалидностью.

С 2022 года ведется системная работа по укреплению материально-технической базы университетов, приведение ее в соответствие к условиям современного развития науки и технологий, в том числе способствующих разработке реабилитационных средств, что представлено в видеопаспорте доступности вузов.

Инклюзивное высшее образование — это сфера, которая стремительно меняется. Мобильность студентов, разработка новых реабилитационных и ассистивных технологий, создающих условия разнообразного включения студента с инвалидностью в учебный процесс и способствующих широкому спектру возможностей для самореализации, меняют состояние инклюзивного высшего образования, жизнь конкретного человека с инвалидностью.

Ключевые вызовы современного этапа развития инклюзивного высшего образования

Официальные статистические данные общей численности инвалидов в Российской Федерации демонстрируют незначительное снижение показателей данной категории населения за последние 8 лет и относительную стабильность показателей численности инвалидов I и III групп. Однако показатели детской инвалидности имеют тенденцию к росту (табл. 1).

Таблица 1

Общая численность инвалидов по группам инвалидности (на 1 января года)

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Всего инвалидов, тыс. человек	12751	12261	12111	11947	11875	11631	11331	10933
в том числе:	1283	1309	1466	1433	1422	1367	1304	1282
I группы								
II группы	6250	5921	5552	5356	5209	4982	4745	4506
III группы	4601	4395	4442	4488	4556	4578	4553	4423
дети-инвалиды	617	636	651	670	688	704	729	722
Общая численность инвалидов, приходящаяся на 1000 человек населения	87,0	83,5	82,5	81,4	80,9	79,6	77,8	74,7

Положительные тенденции, связанные с относительно устойчивыми показателями численности инвалидов в России, сохраняются, по нашему мнению, благодаря целенаправленной политике государства в части формирования системы ранней помощи детям, рожденным с различными отклонениями в состоянии здоровья, а также развития реабилитационных услуг, которые способствуют снятию инвалидности и возвращению к полноценной жизни человека, имеющего нарушения в состоянии здоровья.

Поскольку целью данной работы является проектирование развития инклюзивного высшего образования, которое в большинстве случаев имеет возрастные границы от 18 лет и старше, будет интересным рассмотреть распределение инвалидов по возрасту и полу за последние годы (2020—2023 гг.) (табл. 2).

Данные табл. 2 свидетельствуют, что численность инвалидов трудоспособного возраста, в том числе в возрасте 18—30 лет и 31—60 лет (мужчин), 31—55 лет (женщин), снизилась и по состоянию на 1 сентября 2023 года составляет 1270 тыс. человек.

Таблица 2

Распределение инвалидов по полу и возрасту (тыс. человек)

	на 1 января 2020 г.			на 1 января 2021 г.			на 1 января 2022 г.			на 1 января 2023 г.		
	Всего	в том числе		Всего	в том числе		Всего	в том числе		Всего	в том числе	
мужчины		женщины	мужчины		женщины	мужчины		женщины	мужчины		женщины	
Всего инвалидов по основным возрастным группам:	11877	5204	6673	11633	5134	6499	11331	5046	6285	10933	4876	6057
в возрасте 8—17 лет	476	272	204	496	286	210	521	300	221	525	304	221
трудоспособного возраста	3456	2157	1299	3651	2243	1408	3330	2013	1317	3216	1946	1270
в том числе: в возрасте 18—30 лет	484	268	216	485	242	243	490	262	228	462	279	183
мужчины в возрасте 31—60 лет, женщины в возрасте 31—55 лет	2972	1889	1083	3166	2001	1165	2840	1751	1089	2754	1667	1087

Безусловно, необходимо поддерживать тенденцию снижения показателей инвалидности в возрастной группе от 18 лет и старше совершенствованием различных форм оказания реабилитационной помощи, направленной на предупреждение прогрессирования заболеваний и наступления инвалидности. Несмотря на то, что сохраняется положительная динамика снижения численности инвалидов в возрастной группе 18 лет и старше, фокус следующего этапа развития инклюзивного высшего образования сосредоточен на опережающих действиях по вопросам привлечения мультидисциплинарных команд для определения профессиональной траектории человека с инвалидностью и потребностей в образовании, трудоустройства лиц с инвалидностью, получивших профессиональное образование, а также на оказании дальнейшей необходимой помощи инвалидам в части реализации конституционного права на получение доступа к качественному высшему образованию. Видится необходимой реализация комплекса мер, направленных на непрерывное сопровождение образовательной и профессиональной траектории человека с инвалидностью на всех этапах получения образования и последующего доступного трудоустройства.

Из представленного выше краткого обзора достигнутых за период 2016—2022 гг. сетью РУМЦ по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ позитивных результатов совершенно очевидно, что развитие инклюзивного высшего образования должно учитывать социально-экономические и демографические условия и отвечать на новые возникающие потребности лиц с инвалидностью, среди которых:

неразвитость механизмов учета индивидуальных возможностей и потребностей человека с инвалидностью при смене уровней образования;

ограниченная доступность образовательных программ высшего образования для различных категорий студентов с инвалидностью в разных регионах Российской Федерации;

недостаточное использование потенциала образовательной среды вуза при

осуществлении реабилитационных мероприятий в процессе получения студентами с инвалидностью высшего образования;

недостаточная эффективность межведомственного и межуровневого взаимодействия при формировании региональных систем развития инклюзивного высшего образования;

дефицит инклюзивных навыков и компетенций;

преобладание традиционных образовательных стратегий, ориентированных на однородный контингент;

доминирование представлений об инклюзивном образовании на основе медицинской модели инвалидности; представлений об инвалидности как индивидуальном дефиците;

недооценка гуманитарных, психологических аспектов инклюзивного образования;

несоответствие темпов обновления материально-технической базы, содержания и методов обучения студентов с инвалидностью темпам развития науки, техники, экономики, технологий;

недостаточное обеспечение условий реализации образовательных программ, учитывающих специальные условия обучения студентов с инвалидностью;

сохраняющийся дефицит в современном, в том числе реабилитационном оборудовании при реализации образовательных программ высшего образования;

ограниченное использование опыта обучения (практик инклюзивного высшего образования) при подготовке специалистов в области образования и социальной сферы;

не проработаны механизмы выявления, отбора и тиражирования практик (технологий) в области обучения и сопровождения студентов с инвалидностью;

требуются разработка и апробация новой экономической модели развития инклюзии в высшем образовании, актуализация работы по расчету стоимости и повышающих коэффициентов к нормативному финансированию обучения студентов с инвалидностью в образовательных организациях высшего образования, учитывающей нозологию заболевания, имеющиеся ограничения при освоении программы.

Цели и задачи развития инклюзивного высшего образования

Целями развития инклюзивного высшего образования являются создание условий для самореализации студента с инвалидностью, развитие его успешности, витальности, а также воспитание высококравственной, гармонично развитой, активной и социально ответственной личности.

Для достижения цели развития инклюзивного высшего образования необходимо решение следующих задач:

совершенствование системы организации и управления инклюзивным высшим образованием путем включения в программы развития вузов мероприятий инфраструктурной и кадровой политики по совершенствованию условий доступности для инвалидов;

разработка и внедрение единых критериев оценки инклюзивной образовательной организации высшего образования, разработка типовой модели инклюзивной образовательной организации высшего образования;

обновление инфраструктуры образовательных организаций высшего образования, в том числе путем разработки и внедрения эффективной экономической модели развития инклюзии в образовательных организациях высшего образования;

совершенствование системы персонифицированной профориентационной работы, в том числе разработка порядка выдачи сертификата персонифицированного финансирования независимо от места проживания, состояния здоровья и уровня материальной обеспеченности семьи, предоставляющего право получения среднего профессионального образования и высшего образования по программам магистратуры детям-инвалидам, инвалидам I и II групп, инвалидам с детства, инвалидам вследствие военной травмы или заболевания, полученных в период прохождения военной службы, ветеранам боевых действий;

формирование единого открытого образовательно-реабилитационного пространства, расширение спектра набора услуг, предоставляемых образовательными орга-

низациями высшего образования при обучении студентов с инвалидностью;

включение студентов с инвалидностью в процесс инклюзивного преобразования вуза, учет их голосов при принятии решений;

распространение моделей предоставления образовательно-реабилитационных услуг студентам с инвалидностью на базе тех образовательных организаций высшего образования, в которых они учатся;

расширение возможностей использования практик по обучению и сопровождению студентов с инвалидностью в образовательном и воспитательном процессе при подготовке специалистов в области образования и социальной сферы;

включение практик инклюзивного высшего образования в образовательные программы подготовки, обеспечивающих формирование у обучающихся практического опыта работы с лицами с инвалидностью;

совершенствование механизмов ответственности и непрерывности образовательных траекторий лиц с инвалидностью между средним общим, средним профессиональным и высшим образованием;

вовлечение обучающихся с инвалидностью в программы и мероприятия ранней профориентации, обеспечивающие ознакомление с современными профессиями и профессиями будущего, поддержку профессионального самоопределения, формирования навыков планирования карьеры, включающие инструменты профессиональных проб, стажировок в условиях реального времени;

обеспечение взаимодействия с наставниками из научных организаций для вовлечения студентов с инвалидностью в научную деятельность;

вовлечение обучающихся с инвалидностью в разработку реабилитационных технологий и ассистивного оборудования;

развитие системы творческих конкурсов, фестивалей, научно-практических конференций, в которых принимают участие обучающиеся с инвалидностью;

совершенствование деятельности по организации академической и социальной мобильности студентов с инвалидностью, включая

экскурсии по историко-культурной, научно-образовательной и патриотической тематике, оказание содействия в организации студенческих культурно-патриотических круизов;

создание условий для профессионального развития и самореализации управленческих и педагогических кадров, работающих со студентами с инвалидностью;

совершенствование механизмов подготовки и непрерывного повышения квалификации педагогических и управленческих кадров по вопросам инклюзивного высшего образования;

развитие института наставничества при трудоустройстве и закреплении на рабочем месте выпускника вуза с инвалидностью;

совершенствование условий для использования цифровых сервисов и контента, доступных для студентов с инвалидностью, для образовательной деятельности по образовательным программам;

развитие инклюзивной культуры среди вузовского сообщества, включая продвижение проектов инклюзивного волонтерства.

Принципы государственной политики в области инклюзивного высшего образования

К принципам государственной политики в сфере инклюзивного высшего образования студентов с инвалидностью относятся:

открытость, выраженная в построении межведомственного взаимодействия и повышении степени влияния на сферу инклюзивного высшего образования студентов с инвалидностью и иных субъектов, включая родителей и детей;

вариативность образовательных программ, связанная с обеспечением разнообразия образования исходя из запросов, интересов и жизненного самоопределения студентов с инвалидностью;

доступность качественного высшего образования для студентов с инвалидностью разных социальных групп, вне зависимости от территории их проживания;

клиентоцентричность, персонализированность, обеспечивающие возможность участия каждого человека с инвалидностью

путем внедрения персонализированного финансирования (образовательного сертификата) независимо от места проживания, состояния здоровья и уровня материальной обеспеченности семьи, предоставляющего право получения среднего профессионального образования и высшего образования по программам магистратуры детям-инвалидам, инвалидам I и II групп, инвалидам с детства, инвалидам вследствие военной травмы или заболевания, полученных в период прохождения военной службы, ветеранам боевых действий;

практико-ориентированность образовательных программ высшего образования, позволяющая проектировать индивидуальный образовательный маршрут студента с инвалидностью с учетом направлений социально-экономического развития субъектов Российской Федерации;

доказательность эффективных практик инклюзивного образования;

преемственность программ обучения уровней образования в образовательной траектории человека с инвалидностью.

Ожидаемые результаты

Предусматривается достижение следующих результатов:

в Российской Федерации осуществлен переход на персонализированное финансирование вариативной образовательной траектории человека с инвалидностью, обеспечена возможность поступления с использованием сертификатов персонализированного финансирования во все типы образовательных организаций, в том числе негосударственные;

в субъектах Российской Федерации предоставлены сертификаты персонализированного финансирования не менее чем 25 процентам лиц с инвалидностью на программы СПО — до 2024 года, не менее чем 30 процентам — до 2030 года;

в систему организации и управления региональной политикой по развитию инклюзивного образования включены образовательные организации высшего образования с учетом задач социально-экономического

развития субъектов Российской Федерации, в том числе потребностей соответствующих отраслей экономики;

совершенствована система организации и управления инклюзивным высшим образованием путем включения в программы развития вузов мероприятий инфраструктурной и кадровой политики по совершенствованию условий доступности для инвалидов;

разработаны и внедрены единые критерии оценки инклюзивной образовательной организации высшего образования, разработана типовая модель инклюзивной образовательной организации высшего образования;

обновлена инфраструктура образовательных организаций высшего образования, в том числе путем разработки и внедрения эффективной экономической модели развития инклюзии в образовательных организациях высшего образования;

совершенствована система персонализированной профориентационной работы, в том числе разработка порядка выдачи сертификата персонализированного финансирования независимо от места проживания, состояния здоровья и уровня материальной обеспеченности семьи, предоставляющего право получения среднего профессионального образования и высшего образования по программам магистратуры детям-инвалидам, инвалидам I и II групп, инвалидам с детства, инвалидам вследствие военной травмы или заболевания, полученных в период прохождения военной службы, ветеранам боевых действий;

сформировано единое открытое образовательно-реабилитационное пространство, расширен спектр набора услуг, предоставляемых образовательными организациями высшего образования при обучении студентов с инвалидностью;

разработаны и внедрены модели предоставления образовательно-реабилитационных услуг студентам с инвалидностью на базе тех образовательных организаций высшего образования, в которых они учатся;

расширены возможности использования практик по обучению и сопровождению студентов с инвалидностью в образовательном

и воспитательном процессе при подготовке специалистов в области образования и социальной сферы;

практики инклюзивного высшего образования включены в образовательные программы подготовки, обеспечивающие формирование у обучающихся практического опыта работы с лицами с инвалидностью;

совершенствованы механизмы преемственности и непрерывности образовательных траекторий лиц с инвалидностью между средним общим, средним профессиональным и высшим образованием;

обеспечено включение обучающихся с инвалидностью в программы и мероприятия ранней профориентации, обеспечивающие ознакомление с современными профессиями и профессиями будущего, поддержку профессионального самоопределения, формирования навыков планирования карьеры, включающие инструменты профессиональных проб, стажировок в условиях реального времени;

обеспечено взаимодействие с наставниками из научных организаций для вовлечения студентов с инвалидностью в научную деятельность;

обеспечено вовлечение обучающихся с инвалидностью в разработку реабилитационных технологий и ассистивного оборудования;

обеспечено развитие системы творческих конкурсов, фестивалей, научно-практических конференций, в которых принимают участие обучающиеся с инвалидностью;

совершенствована деятельность по организации академической и социальной мобильности студентов с инвалидностью, включая экскурсии по историко-культурной, научно-образовательной и патриотической тематике, оказание содействия в организации студенческих культурно-патриотических круизов;

созданы условия для профессионального развития и самореализации управленческих и педагогических кадров, работающих со студентами с инвалидностью;

совершенствованы механизмы подготовки и непрерывного повышения квалификации педагогических и управленческих

кадров по вопросам инклюзивного высшего образования;

обеспечено развитие института наставничества при трудоустройстве и закреплении на рабочем месте выпускника вуза с инвалидностью;

совершенствованы условия для использования цифровых сервисов и контента, доступных для студентов с инвалидностью, для образовательной деятельности по образовательным программам;

обеспечено развитие инклюзивной культуры среди вузовского сообщества, включая продвижение проектов инклюзивного волонтерства.

Заключение

Генеральные направления развития инклюзивного, в том числе и высшего образования были сформулированы в Меморандуме форума «Инклюзивная школа. Успешность каждого ребенка», проходившего в г. Грозный 18—19 апреля 2023 года. Меморандум определяет политику образовательной инклюзии, которая опирается на следующие ценности нашего сообщества:

- дружелюбие и безопасность образовательной среды;
- отсутствие дискриминации;
- непрерывность включения в течение всей жизни;
- персонализация и релевантность поддержки.

Исходя из следующих принципов:

- доказательности практик;
- командности и синергии участников образовательного процесса;
- ученикоцентричности в организации образовательного процесса;
- партнерства детей и взрослых и учета мнения учеников;
- универсального дизайна обучения;
- связи школы со всеми институтами общества;
- признания и учета культурно-исторического контекста и традиций страны.

В данном документе определены задачи профессионального и общественного сообщества на 2023 год, которыми являются:

1. Формирование целостного глоссария инклюзии;

2. Выработка картины системного подхода к субъективной оценке зрелости инклюзии и показателей инклюзивной культуры образовательного учреждения (оценка конечным благополучателем);

3. Формирование критериев и механизма оценки доказательности лучших практик;

4. Выработка модельных решений для ресурсной обеспеченности инклюзии (сетевое взаимодействие, социальное партнерство, наставничество, новая методология расчетов финансирования инклюзивных процессов);

5. Формирование детско-взрослых сообществ.

Таким образом, федеральная сеть РУМЦ является уникальным инструментом развития ИВО на территории Российской Федерации, значительные результаты качественных и количественных показателей этого процесса убедительны и стабильно повышаются. При этом мы видим, что, запустив и стабилизировав процесс развития ИВО, миссия данного проекта не может быть закончена, так как поставлены новые задачи, определены результаты до 2030 г. Деятельность федеральной сети выходит на новый стратегический уровень. Это определяется:

— увеличением категории лиц с инвалидностью, в том числе после СВО, которым гарантировано государством обучение на бюджетной основе как при получении первого высшего, так и второго высшего образования;

— неоднородностью социально-психологических и психолого-педагогических характеристик молодых людей с инвалидностью (в том числе после СВО), требующей выработки новых подходов к сопровождению ИВО;

— поддержкой и реализацией федеральных инициатив на уровне регионов в рамках реализации региональных программ сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве;

— развитием реабилитационной отрасли и необходимостью использования потенциа-

ла РУМЦ ВО в развитии средств реабилитации инвалидов;

— необходимостью создания лабораторий на базе вузов, позволяющих осуществлять научные (фундаментальные и прикладные) исследования, формировать практики ИВО с доказанной эффективностью, а также рассматривать эти лаборатории в качестве баз практики, эффективных для подготовки специалистов, профессиональная деятельность которых связана с образовательной и социальной инклюзией;

Литература

1. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Вогана; пер. с англ. И. Анিকেева; науч. ред.: Н. Борисова; под общ. ред. М. Перфильевой. М.: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.
2. Волосникова Л.М., Загвязинский В.И., Кукуев Е.А., Федина Л.В., Огороднова О.В. Конвергенция концепций академического и инклюзивного совершенства исследовательских университетов // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 4. С. 43—78. DOI:10.17853/1994-5639-2021-4-43-78
3. Ефимов В.С., Лаптева А.В., Дадашева В.А. Форсайт высшей школы России: новые миссии и функции, перспективные технологии и форматы деятельности // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 3(79). С. 13—48.
4. Марголис А.А., Рубцов В.В., Серебрянникова О.А. Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход: сборник статей (Библиотека журнала «Психологическая наука и

References

1. But T., E'jnskou M. Pokazateli inkluziui: prakticheskoe posobie. T. But, M. E'jnskou; pod red. M. Vogana; per. s angl. I. Anikeeva; nauch. red.: N. Borisova; pod obshh. red. M. Perfil'evoj. Moscow: ROOI «Perspektiva», 2007. 124 p
2. Volosnikova L.M., Zagvyazinskij V.I., Kukuev E.A., Fedina L.V., Ogorodnova O.V. Konvergenciya koncepcij akademicheskogo i inkluzivnogo sovershenstva issledovatel'skix universitetov. *Obrazovanie i nauka*, 2021. Vol. 23, no. 4, pp. 43—78. DOI:10.17853/1994-5639-2021-4-43-78
3. Efimov V.S., Lapteva A.V., Dadasheva V.A. Forsajt vy'sshej shkoly' Rossi: novye e missii i funkcii, perspektivny'e tekhnologii i formaty' deyatel'nosti.

— необходимостью широкой популяризации полученных результатов сетью РУМЦ ВО;

— гармонизацией требований к показателям развития инклюзивного высшего образования министерств, РАО, РАН;

— необходимостью экспертной оценки участниками федеральной сети РУМЦ ВО и Ассоциацией инклюзивных вузов деятельности по развитию инклюзивного высшего образования, осуществляемой структурами и организациями, не входящими в данный федеральный проект.

образование») / под ред. В.В. Рубцова. М.: МГППУ, 2018. С. 64—73.

5. Межведомственный комплексный план мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе профориентации и занятости указанных лиц (утв. Правительством Российской Федерации 10.04.2023 № 3838п-П8) [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_449388/ (дата обращения: 15.06.2023).
6. Научная электронная библиотека eLibrary.ru [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/keywords.asp> (дата обращения: 22.08.2023).
7. ООН. Конвенция о правах инвалидов. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года [Электронный ресурс]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 01.09.2023).
8. Сaitгалиева Г.Г., Васина Л.Г., Гутерман Л.А. Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов как ресурс развития инклюзии в вузе // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 3. С. 57—71. DOI:10.17759/psyedu.2019110305

Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz, 2012, no. 3(79), pp. 13—48.

4. Margolis A.A., Rubczov V.V., Serebryannikova O.A. Koncepciya proekta razvitiya kachestva i dostupnosti vy'sshego obrazovaniya dlya licz s invalidnost'yu v Rossijskoj Federacii. Razvitie inkluziui v vy'sshem obrazovanii: setevoj podhod: sbornik statej (Biblioteka zhurnala "Psixologicheskaya nauka i obrazovanie"). Pod red. V.V. Rubczova. Moscow: MGPPU, 2018, pp. 64—73.
5. Mezhdedomstvenny'j kompleksny'j plan meropriyatij po povыsheniyu dostupnosti srednego professional'nogo i vy'sshego obrazovaniya dlya invalidov i licz s ogranichenny'mi vozmozhnostyami zdorov'ya, v tom chisle proforientacii i zanyatosti

ukazanny'x licz (utv. Pravitel'stvom RF 10.04.2023 N 3838p-P8) [Electronic resource]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_449388/ (Accessed 15.06.2023).

6. Nauchnaya e`lektronnaya biblioteka eLibrary.ru [Electronic resource]. URL: <https://elibrary.ru/keywords.asp> (Accessed 22.08.2023).

7. OON. Konvenciya o pravax invalidov. Prinyata rezolyuciej 61/106 General'noj Assamblei ot 13

dekabrya 2006 goda. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (Accessed 01.09.2023).

8. Saitgalieva G.G., Vasina L.G., Guterman L.A. Resursny'j uchebno-metodicheskij centr po obucheniju invalidov kak resurs razvitiya inkluzii v vuze. *Psixologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 57—71. DOI:10.17759/psyedu.2019110305

Информация об авторах

Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», президент, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), президент Федерации психологов образования России, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Сaitгалиева Гузель Газимовна, кандидат социологических наук, доцент, начальник научно-методического отдела Ресурсного учебно-методического центра ФГБОУ ВО «Российский университет спорта «ГЦОЛИФК», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0216-4167>, e-mail: ggg2910@mail.ru

Денисова Ольга Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дефектологического образования, директор Ресурсного учебно-методического центра Северо-Западного федерального округа по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью на базе ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (ФГБОУ ВО ЧГУ), г. Череповец, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0236-9181>, e-mail: denisova@inbox.ru

Волосникова Людмила Михайловна, кандидат исторических наук, доцент, директор Института психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4774-3720>, e-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Гутерман Лариса Александровна, кандидат биологических наук, доцент, руководитель Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО ЮФУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6294-4910>, e-mail: laguterman@sfedu.ru

Краснопеvцева Татьяна Федоровна, директор Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8929-9368>, e-mail: tfk1001@yandex.ru

Борозинец Наталья Михайловна, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой коррекционной психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (ФГБОУ ВО СКФУ), г. Ставрополь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-7132>, e-mail: nborozinetc@ncfu.ru

Осьмук Людмила Алексеевна, доктор социологических наук, профессор, директор Института социальных технологий, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» (ФГБОУ ВО НГТУ), г. Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4896-3055>, e-mail: osmuk@mail.ru

Information about the authors

Vitaliy V. Rubtsov, Doctor in Psychology, Academician of the Russian Academy of Education, Professor of the UNESCO Department "Cultural and Historical Psychology of Childhood", President of the Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Guzel G. Saitgalieva, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Head of the scientific and methodological department of the Research Educational and Methodological Center The Russian University of Sport "GTSOLIFK", Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0216-4167>, e-mail: ggg2910@mail.ru

Olga A. Denisova, Doctor in Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Defectology Education, Director of the Resource Training and Methodological Center of the North-West Federal District for the Education of Persons with Disabilities at Cherepovets State University, Cherepovets, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0236-9181>, e-mail: denisova@inbox.ru

Ludmila M. Volosnikova, PhD in History, Associate Professor, Director of the Institute of Psychology and Pedagogy Tyumen State University, Tyumen, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4774-3720>, e-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Larisa A. Guterman, PhD in Biology, Associate Professor, Director of the Resource Training and Methodological Center of the Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6294-4910>, e-mail: lara57@mail.ru

Tatyana F. Krasnopevtseva, Senior Teacher, Director Resource educational and Methodological Center for the training of disabled people and persons with disabilities and disabilities Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhniy Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8929-9368>, e-mail: tfk1001@yandex.ru

Natalia M. Borozinets, PhD in Psychology, Head of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-7132>, e-mail: nborozinets@ncfu.ru

Lyudmila A. Osmuk, Doctor of Sociological Sciences, Professor, Director of the Institute of Social Technologies, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4896-3055>, e-mail: osmuk@mail.ru

Получена 05.10.2023

Принята в печать 20.12.2023

Received 05.10.2023

Accepted 20.12.2023

Инклюзивное совершенство: новая модель университета в XXI веке на основе универсального дизайна обучения

Волосникова Л.М.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ),
г. Тюмень, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4774-3720>, e-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Федина Л.В.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ),
г. Тюмень, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2822-0692>, e-mail: l.v.fedina@utmn.ru

Доступное и качественное высшее образование является сегодня нравственным и правовым императивом. При этом сохраняются многочисленные барьеры для получения высшего образования. Ориентация высшего образования на мировые рейтинги и показатели экономической эффективности вступает в противоречие с инклюзивными ценностями. Инклюзивная политика, опирающаяся на медицинскую модель инвалидности, нуждается в пересмотре и обновлении, как и механизмы адаптации изначально недоступных сервисов и программ. Целью исследования является проектирование модели инклюзивного университета на основе универсального дизайна. Метод исследования — обзор и теоретический анализ научных публикаций, посвященных инклюзивному высшему образованию и размещенных на платформах SpringerLink, PubMed, Frontiers и Taylor & Francis Group. В работе рассматриваются концепции инклюзивного совершенства и универсального дизайна для обучения, проводится теоретический анализ возможности применения этих подходов для трансформации современного университета. Авторами предложена модель, которая учитывает: организационную культуру, показатели инклюзивного совершенства, принципы трансформации образовательной среды, внешние факторы, глобальный и национальный контекст и процесс трансформации (вовлеченность, представление, действие через множественность средств и сред с опорой на агентность). Ожидаемый результат имеет высокую значимость для отечественной мировой науки и находится в тренде ключевых научных исследований образования и его трансформации, ориентированной на ценности социальной справедливости, доступности и равных возможностей, а также отвечает на ситуацию кризиса в сфере гуманитарных наук.

Ключевые слова: инклюзивное совершенство; академическое совершенство; высшее образование; университет; универсальный дизайн обучения.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Минобрнауки России, государственное задание № 075-03-2023-150/9.

Для цитаты: Волосникова Л.М., Федина Л.В. Инклюзивное совершенство: новая модель университета в XXI веке на основе универсального дизайна обучения // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 24—32. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280602>

CC BY-NC

Inclusive Excellence: A new University Model in the 21st Century Based on Universal Design for Learning

Ludmila M. Volosnikova

Tyumen State University, Tyumen, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4774-3720>, e-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Ludmila V. Fedina

Tyumen State University, Tyumen, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2822-0692>, e-mail: l.v.fedina@utmn.ru

Affordable high-quality university education is a moral and legal imperative today. At the same time, there are still numerous barriers to get this university education. The orientation of higher education towards world rankings and economic efficiency indicators contradicts with inclusive values and goals. Inclusive politics needs radical revision and updating. The aim of this research is to design an inclusive university model based on universal educational design. The research method is a review and theoretical analysis of scientific publications devoted to inclusive higher education and published on the platforms Springer-Link, PubMed, Frontiers and Taylor & Francis Group. The paper examines the concepts of inclusive excellence and universal design for learning and provides a theoretical analysis of the possibility of using these approaches to transform a modern university. The authors propose a model that takes into account: organization of the educational environment, external factors, global and national context and the process of transformation (involvement, representation, action through a plurality of means and environments based on agency). The expected result is of high importance for Russian and world science and is in the trend of key scientific research of education and its transformation, focused on the values of social justice, accessibility and equal opportunities, and also responds to the crisis situation in the humanities.

Keywords: inclusive excellence; academic excellence; higher education; university; universal design for learning.

Funding. The reported study was funded by Ministry of Education and Science of the Russian Federation, No. 075-03-2023-150/9.

For citation: Volosnikova L.M., Fedina L.V. Inclusive Excellence: A New University Model in the 21st Century Based on Universal Design for Learning. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 6, pp. 24—32. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280602> (In Russ.).

Введение

Конвенция о правах инвалидов ООН [6] и Инчхонская декларация — «Образование 2030» определяют всеобщее инклюзивное качественное образование в качестве цели для устойчивого развития человечества [4]. Меж-

ду тем высшее образование сталкивается с многочисленными вызовами и барьерами [5].

Нарастающая гетерогенность образовательного контингента является одновременно ресурсом и вызовом высшей школе. Адаптация образовательной программы под опреде-

ленную subgroupу (нозологию) оказывается под вопросом, что приводит к поиску универсально-персонифицированных решений [1; 17]. «Не существует “типичного студента”, единой учебной программы или подхода, который работал бы в разных дисциплинах или культурах», — пишет L. Goodman [17].

Дилемма целей академического и инклюзивного совершенства содержит внутреннее противоречие: достижение высоких образовательных и научных результатов [20] против принципов справедливости, доступности и равенства возможностей. Это особенно наглядно осознается исследователями университетами России (программа 5/100, «Приоритет-2030»). Ответом может стать осмысление и принятие концепции инклюзивного совершенства, интериоризированной большинством ведущих исследовательских университетов мира [2].

Сосредоточенность университетов на стратегии физической и архитектурной доступности и недооценка человеческих, педагогических и психологических аспектов инклюзивного образования (психологического благополучия, автономности и агентности) — еще один выход. Сеть Ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (РУМЦ) в своей работе демонстрирует необходимость новых инструментов обучения. Университеты России должны перейти к следующему рубежу инклюзивности — дизайну для образования [2].

Целью исследования является проектирование модели инклюзивного университета на основе обзора теоретического анализа научных публикаций, посвященных инклюзивному высшему образованию и размещенных на платформах SpringerLink, PubMed, Frontiers, Taylor & Francis Group. Методологической основой модели избраны концепции инклюзивного совершенства и универсального дизайна обучения.

Для достижения поставленной цели нам необходимо ответить на три ключевых вопроса:

Что представляет собой инклюзивное совершенство в высшем образовании?

Как и каким образом можно измерить/зафиксировать инклюзивное совершенство?

Что/какие практики/стратегии создает инклюзивное совершенство в университете? Исследование подготовлено на основе теоретического анализа научных публикаций.

1. Инклюзивное совершенство для высшего образования

Изменения основополагающих парадигм восприятия мира привели к кристаллизации новой модели университета, миссия которого выходит за рамки развития образования и науки, принимает на себя ответственность за служение справедливости для устойчивого развития [2].

Еще тридцать лет назад ведущей стратегией университетов мира было академическое совершенство. Педагоги, усвоившие дух академического превосходства, сосредотачивают внимание на достижениях и тем самым способствуют исключению, хотя, возможно, и ненамеренно [21]. Современное образование не сможет добиться успеха, если будет доступно лишь немногим избранным.

Модель инклюзивного совершенства (далее — ИС) была предложена в 2005 году Американской Ассоциацией колледжей и университетов. В ней разнообразие, справедливость и инклюзивность определяют достижение академических вершин [26, с. 9] как система трансформационных изменений, относящихся к: 1) среде; 2) организационному поведению; 3) организационной культуре (миссия, видение, ценности, традиции, нормы); 4) системе показателей ИС; 5) стратегии изменения ИС. Особенностью модели ИС является то, что она «работает от внешнего уровня внутрь, вовлекая внешнюю среду в игру с поведенческими аспектами» для преобразования академического совершенства в инклюзивное [26, с. 29].

Принципы ИС сформулированы следующим образом: «1) Мы не только видим различия, мы принимаем различия; 2) Мы верим в наличие различий и ответственны за то, чтобы каждый имел возможность в полной мере участвовать, преуспевать и руководить в университете; 3) Мы также считаем, что

наш университет преуспевает только тогда, когда каждый человек преуспевает; 4) Мы считаем, что должны действовать таким образом, чтобы учитывать опыт каждого» [10].

Поиск иных философско-антропологических оснований для описания совершенств может опираться на подход, в котором развитие человека в сложном мире рассматривается как открытая целостность [8]. В сложных системах между детерминизмом и непредсказуемостью нет несовместимости, А.Г. Асмолов выделяет два вида избыточности, которые это обеспечивают: специализированную (в виде копий специализированных структур, по принципу «незаменимых нет») и универсальную (по принципу «уникальность каждого») [8, с. 33]. Создание условий для развития бесконечного множества уникальных личностей сегодня может стать ключевым ориентиром для образования. Такой подход утверждает, что конвергенция академического и инклюзивного совершенства — драйвер развития университета.

1.1. Подходы и инструменты оценки инклюзивного совершенства

Оценка качества высшего образования через призму академического совершенства определяется показателями глобальных рейтингов. Это может вынуждать руководство университетов отдать приоритет краткосрочным мерам, а не инвестировать в долгосрочные стратегии, такие как инклюзия. Также сложно учесть институциональные разнообразие и региональный контекст. «Эти трудности могут привести к несправедливым сравнениям в оценках академической ценности, тем самым поддерживая неравенство в системе высшего образования», — пишет М. Кауяли [16].

Очевидно, что вопрос о критериях оценки ИС достаточно сложен и нуждается в широкой дискуссии. Необходимо учитывать, что это больше процесс, чем результат, истинная сила которого в том, что он может стимулировать процесс трансформации всех структур университета [13, с. 27].

Модель ИС формулирует для этих целей следующую рамку: 1) доступ и равенство,

2) разнообразие в формальном и неформальном учебном плане, 3) климат в кампусе, 4) обучение и развитие студентов [26].

В эмпирических исследованиях сделан шаг в пользу проверки и обсуждения инструментов оценки. Для оценивания учебной программы используются такие маркеры, как эффективность, доступность, гибкость, результаты обучения, материалы курсов и стратегии преподавания [14], системы управления классами через интернет [21]. Для оценки обучения и развития студентов исследователи использовали оценку уверенности, самостоятельности и добросовестности в обучении, открытости опыту [24].

В модели ИС равный доступ в высшем образовании характеризуется не только равенством условий, но и результатов: 1) равенством доступа ко всем уровням высшего образования, 2) равенством условий, дополненным ресурсами с учетом индивидуальных потребностей, 3) равными успехами всех студентов, 4) равенством в доступе к разнообразным формам вовлекающего обучения [26, с. 8]. Парадигме равенства в высшем образовании соответствует универсальный дизайн в обучении (далее — УДО).

2. Принципы универсального дизайна обучения в высшем образовании

Универсальный дизайн определяется Конвенцией о правах инвалидов как «дизайн предметов, обстановок, программ и услуг, призванный сделать их в максимально возможной степени пригодными к пользованию для всех людей без необходимости адаптации или специального дизайна» [6]. Подход был предложен Центром прикладной специальной технологии (A. Meyer, D. Rose, D. Gordon, 2016). Он опирается на результаты исследований когнитивной нейробиологии и объясняет, почему, чему и как люди учатся.

УД в высшем образовании — это в первую очередь проактивный дизайн, предполагающий упреждающее проектирование. «Этот подход согласуется с социальными моделями инвалидности, в которых вместо того, чтобы реактивно обеспечивать приспособления, продукт или среда сразу “рож-

даются доступными»», — отмечает Ш. Бургштайлер [11, с. 239].

В отечественной науке и практике терминология УД является инновационной [1]. Основные принципы УДО находят отражение в нормативных документах (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОСы и др.) и изучаются в отдельных тематических контекстах [3].

Отмечаются недостаток исследований применения принципов УДО в высшем образовании и потребность в разработке методологии, создании модели и описании условий ее реализации [25]. УДО с его установками на универсальную пользу («хороший дизайн для инвалидов, например, пандусы, приносит пользу всем») [18; 23], верой в успешность и эффективное обучение каждого привлекает все больше интереса в качестве теоретической основы инклюзивной педагогики [1; 5].

Исследования фиксируют связь между УДО и проявлением самостоятельности, добросовестности в обучении, открытостью опыту у студентов [24], вовлечением в ее реализацию всех участников образовательного процесса с учетом мнения всего сообщества в оценках [17].

Эффективность предложенной модели УДО подтверждается исследованиями, установившими системность применения принципов [12] на различных уровнях образования [9]. В научной литературе описаны кейсы успешной трансформации университета и колледжа [12; 17; 25]. Вместе с тем исследователи фиксируют сложности методологического характера: отмечаются проблемы с достоверностью полученных результатов на основании неточности выборки [22], учета и контроля демографических данных, сложности с дизайном исследования [23]; доказательной базы в экспериментальных исследованиях [22].

2.1. Развитие личности как цель УДО в инклюзивном высшем образовании

Модель ИС можно описать как динамическую систему, в фокусе внимания которой находится уникальная личность, а ее развитие является приоритетом. УДО, в свою очередь, становится средством достижения этой цели.

В своих исследованиях Д.А. Леонтьев с соавторами установили, что решающим фактором, определяющим траекторию развития лиц с ОВЗ, являются психологические ресурсы (жизнестойкость, автономия, субъектность и др.) [7, с. 15—16, 28]. Вместе с тем отечественный патернализм в отношении студентов с инвалидностью, опирающийся на медицинскую модель инвалидности, несет многочисленные риски: синдром выученной беспомощности, формирование собственной неполноценности, доминирование внешнего локуса контроля.

Среди стратегий изменения ИС Д.А. Williams с соавторами (2005) выделяют «видение и заинтересованность», когда сотрудники понимают и разделяют ценности, понимают организационные изменения и участвуют в их проектировании [26, с. 27]. Необходимо учитывать голоса и опыт студентов из социально уязвимых групп, поощрять их быть архитекторами своей карьеры и образования.

Установив растущее нежелание студентов выражать свои взгляды, особенно тех, кто придерживается точки зрения меньшинства, Jacqueline P. Leighton (2023) отмечает, что УДО — ресурсный подход для развития их уверенности и самостоятельности [19]. Вовлеченность студентов в формирование траектории обучения и управление своим образованием имеет определяющее значение для удовлетворенности результатами обучения [1, с. 27; 14; 23]. Учащиеся являются мощными катализаторами перемен, и их роль «союзника» является неотъемлемой частью изменений [17].

Ju S. с соавторами (2017), изучив 20 эмпирических исследований, опубликованных в период с 1972 по 2016 годы, показали, что различные проявления агентности (самозащита, самосознание, постановка целей и их достижение) стимулируют студентов активно обращаться за помощью и поддержкой для достижения академического успеха [15].

3. Модель инклюзивного совершенства в высшем образовании на основе универсального дизайна

Разработка модели ИС в высшем образовании на основе УДО предполагает комплекс-

ное и системное соотношение всех характеристик двух изученных концепций (см. рис.).

Центром модели являются ключевые основания ИС, которые составляют организационную культуру (миссия, видение, ценности, традиции, нормы). Они создают платформу для запуска инклюзивной трансформации и обеспечивают сохранение базовых ценностей. Фокусом изменений должны стать такие показатели инклюзивного совершенства, как: 1) равенство и доступность, 2) разнообразие в формальном и неформальном учебном плане, 3) климат в кампусе, 4) обучение и развитие студентов. В соответствии с ключевыми принципами УДО средой для трансформации должна стать множественность сред, способов и форм реализации обучения, а также стратегий реализации ИС. Проектирование реальных шагов в конкретных условиях должно опираться на анализ и учет внешних факто-

ров, способствующих и препятствующих ИС. Учет влияния глобального и национального контекста необходим как ключевая рамка соотношения универсальности и уникальности процессов инклюзивной трансформации в университете.

Принципиальной особенностью модели ИС университета на основе УДО является акцентное внимание на процессе трансформации, который начинается с конкретного субъекта (студента, преподавателя, администратора). Ключевые этапы обучения по принципам УДО: вовлеченность, представление, действие и выражение через множественность средств и сред с опорой на агентность и активизацию субъектной позиции.

Обсуждение и выводы

Универсальный дизайн в высшем образовании может стать методологической

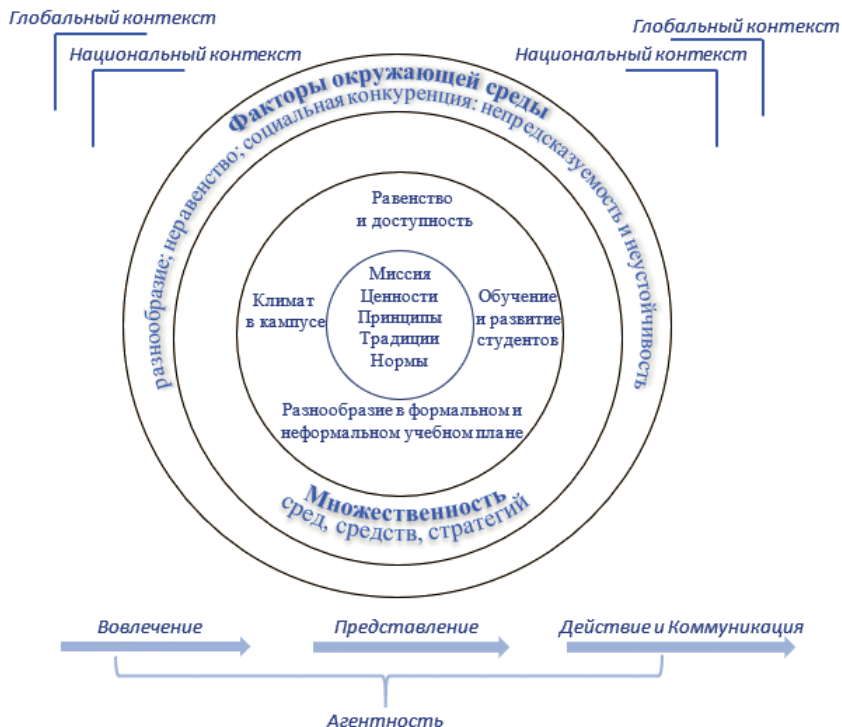


Рис. Модель инклюзивного совершенства университета на основе универсального дизайна обучения

основой для принятий решений, отвечающих всем вызовам, с которыми сталкиваются российские университеты при проектировании инклюзивных сред. В дискурсе об универсальном дизайне приводятся яркие национальные примеры его реализации, реконструктивизации общих принципов УД в национальном контексте. Возможны два варианта последствий внедрения УДО в высшем образовании. Творческое усвоение

принципов универсального дизайна может стать драйвером процессов технологического и гуманитарного прорывов нашей страны, стратегией достижения целей национальных проектов. Вариант второй, который также возможен, — механический перенос его механизмов без усвоения его гуманистических смыслов, порой противоречащих доминирующим в нашем сознании эссенциалистским представлениям о человеке.

Литература

1. Аলেখина 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. DOI:10.17759/pse.2022270506
2. Волосникова Л.М., Загвязинский В.И., Кукуев Е.А., Федина Л.В., Огороднова О.В. Конвергенция концепций академического и инклюзивного совершенства исследовательских университетов [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2021. Том 23. № 4. С. 43—78. DOI:10.17853/1994-5639-2021-4-43-78
3. Давыдова Е.М., Радченко В.Ю., Радченко О.С. Принципы универсального дизайна как основа формирования профессиональных компетенций дизайнеров // Филологическая наука. Вопросы теории и практики: в 3 ч. 1. № 4(58). Тамбов: Грамота, 2016. С. 186—190.
4. Инчхонская декларация — Образование-2030: обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни // Всемирный форум по образованию, Incheon, Korea R, 2015. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_rus
5. Кантор В.З. Инклюзивное высшее образование: специальные средовые условия обучения студентов-инвалидов в вузе [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 44—56. DOI:10.17759/psyedu.2019110304
6. Конвенция о правах инвалидов (заключена в г. Нью-Йорк 13.12.2006) / Собрание законодательства Российской Федерации от 11 февраля 2013 г. № 6. Ст. 468.
7. Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Лебедева А.А. Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования. М.: Смысл, 2017. 79 с.
8. Человек как открытая целостность: Монография / Отв. ред. Л.П. Киященко, Т.А. Сидорова. Новосибирск: Академиздат, 2022. 420 с.
9. Almeqdad Q.I., Alodat A.M., Alquraan M.F., Mohaidat M.A., Al-Makhzoomy A.I.K. The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis // Cogent Education. 2023. Vol. 10. № 1. DOI:10.1080/2331186X.2023.2218191
10. America's Unmet Promise: The Imperative for Equity in Higher Education. Ed. by K. Witham, L. Malcom-Piqueux, A.C. Dowd, E.M. Bensimon. Washington, 2016.
11. Burgstahler S. Leveling the Playing Field for Students with Disabilities in Online Opportunities / In: Bonous-Hammarth M. (eds.). // Bridging Marginality through Inclusive Higher Education. Neighborhoods, Communities, and Urban Marginality. Palgrave Macmillan, Singapore, 2022. DOI:10.1007/978-981-16-8000-7_11
12. Capp M.J. The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016 // International Journal of Inclusive Education. 2017. Vol. 21. № 8. P. 791—807. DOI:10.1080/13603116.2017.1325074
13. Clayton-Pedersen A.R., Musil C.M. Making Excellence Inclusive a Framework for Embedding Diversity and Inclusion Into Colleges and Universities' Academic Excellence Mission. Washington, DC: AAC&U, 2009. 9 p. URL: <https://www.aacu.org/sites/default/files/files/mei/MakingExcellenceInclusive2017.pdf>
14. Espada-Chavarria R., González-Montesino R.H., López-Bastias J.L., Diaz-Vega M. Universal Design for Learning and Instruction: Effective Strategies for Inclusive Higher Education // Educ. Sci. 2023. № 13. P. 620. DOI:10.3390/educsci13060620
15. Ju S., Zeng W., Landmark L.J. Self-Determination and Academic Success of Students With Disabilities in Postsecondary Education: A Review // Journal of Disability Policy Studies. 2017. Vol. 28. № 3. P. 180—189. DOI:10.1177/1044207317739402
16. Kayyali M. The Relationship between Rankings and Academic Quality // International Journal of Management, Sciences, Innovation, and Technology IJMSIT. 2023. Vol. 4. № 3. P. 1—11. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4497493>
17. Kelly A.M., Padden L., Fleming B. (Eds.). Making Inclusive Higher Education a Reality: Creating

a University for All (1st ed.). Routledge, 2023. DOI:10.4324/97811003253631

18. *Kirsten T.B., Tobin T.J.* Reach Everyone, Teach Everyone: Universal Design for Learning in Higher Education. West Virginia University Press, 2018. Project MUSE: muse.jhu.edu/book/62887

19. *Leighton J.P.* Chapter 13 Universal Design for Learning to Enhance Freedom of Action and Expression in Teacher Education // *The Future of Teacher Education*. Leiden, The Netherlands: Brill, 2023. DOI:10.1163/9789004678545_013

20. *Magnússon G., Göransson K., Lindqvist G.* Contextualizing inclusive education in educational policy: The case of Sweden // *Nordic Journal of Studies in Educational Policies*. 2019. Vol. 5. № 2. P. 67—77.

21. *Molbæk M., Hedegaard Sørensen L.* Universal Design for Learning: Accessible Learning Environments and School Development / I.K. Koreeda, M. Tsuge, S. Ikuta, E.M. Dalton, L.P. Ewe (red.) // *Building Inclusive Education in K-12 Classrooms and Higher Education: Theories and Principles*. 2023. P. 21—38. IGI global. DOI:10.4018/978-1-6684-7370-2.ch002

References

1. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Approach to Modeling Inclusive Environment in Educational Organization. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 69—84. DOI:10.17759/pse.2022270506

2. Volosnikova L.M., Zagvyazinskii V.I., Kukuev E.A., Fedina L.V., Ogorodnova O.V. Konvergentsiya kontseptsii akademicheskogo i inkluzivnogo sovershenstva issledovatel'skikh universitetov [The convergence of the concepts of academic and inclusive excellence at research universities] [Elektronnyi resurs]. *Obrazovanie i nauka = The Education and science journal*, 2021. Vol. 23, no. 4, pp. 43—78. (In Russ., abstr. in Engl.).

3. Davydova E.M., Radchenko V.Ju., Radchenko O.S. Principy universal'nogo dizajna kak osnova formirovaniya professional'nyh kompetencij dizajnerov [Principles of universal design as a basis for the formation of professional competencies of designers] [Elektronnyi resurs]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki [Philological sciences. Questions of theory and practice]*, 2016. Vol. 4, no. 58, pp. 186—190.

4. Inchkhonskaya deklaratsiya — Obrazovanie-2030: obespechenie vseobshchego inkluzivnogo i spravedlivogo kachestvennogo obrazovaniya i obucheniya na protyazhenii vsei zhizni [Incheon Declaration: Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All]. World Education Forum, Incheon, Korea R, 2015. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_rus (In Russ.).

5. Kantor V.Z. Inclusive Higher Education: Special Environmental Conditions for Teaching Disabled Students [Elektronnyi resurs]. Psychological-Educational

22. *Murphy M.P.* Belief without evidence? A policy research note on Universal Design for Learning // *Policy Futures in Education*. 2021. Vol. 19. № 1. P. 7—12. DOI:10.1177/14782103209402062021

23. *Rao K., Gravel J.W., Rose D.H., Tucker-Smith T.N.* In: Tierney R.J., Rizvi F., Erkican K. (Eds.). *International Encyclopedia of Education*. 2023. Vol. 6. Elsevier. DOI:10.1016/B978-0-12-818630-5.14079-5

24. *Sanford D., Tabak F.* Personality and universal design for learning in management education // *Organization Management Journal*. 2023. Vol. 20. № 3. P. 107—119. DOI:10.1108/OMJ-01-2022-1440

25. *Schreffler J., Vasquez E., Chini J. et al.* Universal Design for Learning in postsecondary STEM education for students with disabilities: a systematic literature review // *IJ STEM Ed*. 2019. Vol. 6. № 8. DOI:10.1186/s40594-019-0161-8

26. *Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions / D.A. Williams, J.B. Berger, S.A. McClendon.* By the Association American Colleges and Universities. 2005. URL: <https://clck.ru/35nw9b>

Studies, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 44—56. DOI:10.17759/psyedu.2019110304 (In Russ., abstr. in Engl.).

6. Konventsiya o pravakh invalidov (zaklyuchena v g. N'yu-lork 13.12.2006) [Convention on the Rights of Persons with Disabilities]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml

7. *Leontiev D.A., Alexandrova L.A., Lebedeva A.A.* Razvitiye lichnosti i psihologicheskaya podderzhka uchashhihsja s OVZ v uslovijah inkluzivnogo professional'nogo obrazovaniya [Personality development and psychological support of students with disabilities in inclusive vocational education]. Moscow: Smysl, 2017. 79 p.

8. *Chelovek kak otkrytaya tselostnost'* [Man as an open integrity]: Monograph / Ed. by L.P. Kiyashchenko, T.A. Sidorova. Novosibirsk: Akademizdat, 2022. 420 p.

9. *Almeqdad Q.I., Alodat A.M., Alquraan M.F., Mohaidat M.A., Al-Makhzoomy A.I.K.* The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 2023. Vol. 10, no. 1. DOI:10.1080/2331186X.2023.2218191

10. *America's Unmet Promise: The Imperative for Equity in Higher Education.* Ed. by K. Witham, L. Malcom-Piqueux, A.C. Dowd, E.M. Bensimon. Washington, 2016.

11. *Burgstahler S.* Leveling the Playing Field for Students with Disabilities in Online Opportunities. In: Bonous-Hammarth M. (eds.). *Bridging Marginality through Inclusive Higher Education. Neighborhoods, Communities, and Urban Marginality*. Palgrave Macmillan, Singapore, 2022. DOI:10.1007/978-981-16-8000-7_11

12. *Capp M.J.* The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*,

2017. Vol. 21, no. 8, pp. 791—807. DOI:10.1080/13603116.2017.1325074
13. Clayton-Pedersen A.R., Musil C.M. Making Excellence Inclusive a Framework for Embedding Diversity and Inclusion Into Colleges and Universities' Academic Excellence Mission. Washington, DC: AAC&U, 2009. 9 p. Available at: <https://www.aacu.org/sites/default/files/files/mei/MakingExcellenceInclusive2017.pdf>
14. Espada-Chavarria R., González-Montesino R.H., López-Bastias J.L., Diaz-Vega M. Universal Design for Learning and Instruction: Effective Strategies for Inclusive Higher Education. *Educ. Sci.*, 2023, no. 13, p. 620. DOI:10.3390/educsci13060620
15. Ju S., Zeng W., Landmark L.J. Self-Determination and Academic Success of Students With Disabilities in Postsecondary Education: A Review. *Journal of Disability Policy Studies*, 2017. Vol. 28, no. 3, pp. 180—189. DOI:10.1177/1044207317739402
16. Kayyali M. The Relationship between Rankings and Academic Quality. *International Journal of Management, Sciences, Innovation, and Technology IJMSIT*, 2023. Vol. 4, no. 3, pp. 1—11. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4497493>
17. Kelly A.M., Padden L., Fleming B. (Eds.). Making Inclusive Higher Education a Reality: Creating a University for All (1st ed.). Routledge, 2023. DOI:10.4324/9781003253631
18. Kirsten T.B., Tobin T.J. Reach Everyone, Teach Everyone: Universal Design for Learning in Higher Education. West Virginia University Press, 2018. *Project MUSE* muse.jhu.edu/book/62887
19. Leighton J.P. Chapter 13 Universal Design for Learning to Enhance Freedom of Action and Expression in Teacher Education. The Future of Teacher Education. Leiden, The Netherlands: Brill, 2023. DOI:10.1163/9789004678545_013
20. Magnússon G., Göransson K., Lindqvist G. Contextualizing inclusive education in educational policy: The case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policies*, 2019. Vol. 5, no. 2, pp. 67—77.
21. Mølbæk M., Hedegaard Sørensen L. Universal Design for Learning: Accessible Learning Environments and School Development. I.K. Koreeda, M. Tsuge, S. Ikuta, E.M. Dalton, L.P. Ewe (red.). Building Inclusive Education in K-12 Classrooms and Higher Education: Theories and Principles, 2023, pp. 21—38. IGI global. DOI:10.4018/978-1-6684-7370-2.ch002
22. Murphy M.P. Belief without evidence? A policy research note on Universal Design for Learning. *Policy Futures in Education*, 2021. Vol. 19, no. 1, pp. 7—12. DOI:10.1177/14782103209402062021
23. Rao K., Gravel J.W., Rose D.H., Tucker-Smith T.N. In: Tierney R.J., Rizvi F., Erkican K. (Eds.). *International Encyclopedia of Education*, 2023. Vol. 6. Elsevier. DOI:10.1016/B978-0-12-818630-5.14079-5
24. Sanford D., Tabak F. Personality and universal design for learning in management education. *Organization Management Journal*, 2023. Vol. 20, no. 3, pp. 107—119. DOI:10.1108/OMJ-01-2022-1440
25. Schreffler J., Vasquez E., Chini J. et al. Universal Design for Learning in postsecondary STEM education for students with disabilities: a systematic literature review. *IJ STEM Ed*, 2019. Vol. 6, no. 8. DOI:10.1186/s40594-019-0161-8
26. Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions. D.A. Williams, J.B. Berger, S.A. McClendon. By the Association American Colleges and Universities. 2005. URL: <https://operations.du.edu/sites/default/files/2020-04/model-of-inclusive-excellence.pdf>

Информация об авторах

Волосникова Людмила Михайловна, кандидат исторических наук, доцент, директор Института психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4774-3720>, e-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Федина Людмила Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2822-0692>, e-mail: l.v.fedina@utmn.ru

Information about the authors

Ludmila M. Volosnikova, PhD in History, Associate Professor, Director of the Institute of Psychology and Pedagogy Tyumen State University, Tyumen, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4774-3720>, e-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Ludmila V. Fedina, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of childhood's psychology and pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogy Tyumen State University, Tyumen, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2822-0692>, e-mail: l.v.fedina@utmn.ru

Получена 04.10.2023

Принята в печать 20.12.2023

Received 04.10.2023

Accepted 20.12.2023

Культура инклюзии в образовательной экосистеме современного вуза

Каштанова С.Н.

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина), г. Нижний Новгород, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2050-345X>, e-mail: kaslana@yandex.ru

Кудрявцев В.А.

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина), г. Нижний Новгород, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2405-4946>, e-mail: kudvol@yandex.ru

Краснопевцева Т.Ф.

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина), г. Нижний Новгород, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8929-9368>, e-mail: tfk1001@yandex.ru

В данной статье рассматриваются актуальные вопросы определения дефиниции «культура инклюзии» в контексте субъективных представлений работающих педагогов и студентов педагогического вуза о лицах с ОВЗ и инвалидностью, особенностях их жизнедеятельности и перспективах их социальной интеграции. Персональные позиции отдельных субъектов образовательного пространства в значительной мере предопределяют обобщенный образ некой идеальной модели инклюзивных образовательных и социокультурных пространств. Особое внимание уделено вопросам безусловного принятия лиц с ОВЗ и инвалидностью, закрепления за ними активной субъектной позиции, партнерского соавторского участия в процессах социальной интеграции и жизненной самореализации. Предпринята попытка содержательной дифференциации понятий «инклюзивная культура» и «культура инклюзии» с обозначением основных компонентов данной дефиниции и определения факторов успешной реализации инклюзивных процессов в образовательной экосистеме современного вуза. Предлагаются некоторые стратегические решения формирования и развития культуры инклюзии в экосистеме вуза, представленные по четырем векторам деятельности с примерным перечнем мероприятий. Материалы статьи актуализируют понятия образовательной экосистемы в аспекте ее взаимосвязи с процессами инклюзии и развитием системы непрерывного качественного и доступного образования для всех.

Ключевые слова: инклюзивное образование; культура инклюзии; инклюзивная культура; педагогическое образование; образовательная экосистема.

Для цитаты: Каштанова С.Н., Кудрявцев В.А., Краснопевцева Т.Ф. Культура инклюзии в образовательной экосистеме современного вуза // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 33—44. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280603>

Culture of Inclusion in the Educational Ecosystem of a Modern University

Svetlana N. Kashtanova

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2050-345X>, e-mail: kaslana@yandex.ru

Vladimir A. Kudryavtsev

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2405-4946>, e-mail: kudvol@yandex.ru

Tatyana F. Krasnopevtseva

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8929-9368>, e-mail: tfk1001@yandex.ru

This article discusses the current issues of defining the “inclusion culture” in the context of the subjective perceptions of working teachers and students of a pedagogical university about people with disabilities, the peculiarities of their life and the prospects of their social integration. The personal positions of individual actors of the educational space largely determine the generalized image of a certain ideal model of inclusive educational and socio-cultural spaces. Special attention is paid to the issues of unconditional acceptance of persons with disabilities, securing their active position, partner co-author participation in the processes of social integration and self-realization. An attempt is made to differentiate the concepts of “inclusive culture” and “culture of inclusion” with the designation of the main components of this definition and the definition of factors for the successful implementation of inclusive processes in the educational ecosystem of a modern university. We proposed some strategic solutions for the formation and development of a culture of inclusion in the ecosystem of the university according to four vectors of activity with an approximate list of activities. The materials of the article actualize the concepts of the educational ecosystem in terms of its correlation with the processes of inclusion and the development of a system of continuous high-quality and affordable education for all.

Keywords: inclusive education; culture of inclusion; inclusive culture; teacher education; educational ecosystem.

For citation: Kashtanova S.N., Kudryavtsev V.A., Krasnopevtseva T.F. Culture of Inclusion in the Educational Ecosystem of a Modern University. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 6, pp. 33—44. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280603> (In Russ.).

Введение

Экосистема любой организации — это совокупность взаимодействующих элементов и структур, которые существуют внутри и вокруг организации. Под экосистемами в сфере образования понимаются взаимосвязанные образовательные пространства,

которые объединяют как институциональных, так и индивидуальных участников (провайдеров образования), оперирующих различными образовательными ресурсами для индивидуального и коллективного обучения [11].

В исследованиях А.Г. Безпаловой возвращено представлено понятие «экоин-

клюзивность вуза», которое обозначает форсированную активность университета в отношении инклюзивных студентов на всех стадиях образовательного процесса, информационно, технически и технологически современную поддержку обучения учебных программ профессионального направления, что в совокупности пролонгированно направлено на трудоустройство таких выпускников и формирование жизненно устойчивой концепции социально адаптированной личности [1]. Активная поддержка всесторонних связей со своими выпускниками и партнерами, эффективная коллаборация вуза, бизнеса и общественных некоммерческих организаций в отношении инклюзии позволит повысить уровень развития экосистемы университета [5]. Инклюзия является одним из важных компонентов образовательной экосистемы, так как она направлена на обеспечение равных возможностей для всех участников образовательного процесса независимо от их индивидуальных особенностей или способностей.

Важную роль в обеспечении равных возможностей в получении доступного и качественного образования играют культура и этика инклюзии как сложный полисубъектный процесс, определенный этический кодекс и нормы недискриминационного общения, уважительной коммуникации между людьми с инвалидностью и без инвалидности [9]. Культура инклюзии как компонент образовательной экосистемы выступает в качестве определенного системообразующего социокультурного феномена, обеспечивающего формирование «именно идеологии, стратегий, средств, форм, технологий самого процесса инклюзии» [8].

Проблематика данного исследования касается аспектов дифференциации и содержательного наполнения дефиниции культуры инклюзии в контексте субъективных представлений и ожиданий педагогов образовательных экосистем, реализующих процессы обучения, воспитания и социализации лиц с ОВЗ и инвалидностью на разных ступенях образования. Полученные данные позволяют определить основные направления деятельности, ориентированные

на повышение компетентности субъектов образовательного пространства и развитие общей культуры инклюзии образовательной экосистемы вуза.

Методы

В качестве объекта исследования рассматривались субъективные представления и ожидания педагогов разных ступеней образования, имеющих непосредственный опыт взаимодействия с лицами с ОВЗ и инвалидностью и студентов, получающих дефектологическое образование. Указанные респонденты представляют субъектное пространство образовательной экосистемы современного вуза и выступают в качестве актуальных и потенциальных ретрансляторов идеологии формирования культуры инклюзии как основы построения системы непрерывного инклюзивного образования. Основным методом исследования был выбран метод экспертных оценок, построенных на данных анкетного опроса респондентов и первичного статистического анализа полученных данных. Авторский опросник состоял из 25 вопросов, раскрывающих субъективные представления и ожидания по отношению к людям с ОВЗ и инвалидностью и опыт взаимодействия с ними; общее понимание термина «культура инклюзии» и его содержательного наполнения; представления об основных направлениях, средствах и ожидаемых трудностях формирования и развития культуры инклюзии в современном обществе.

Выборка участников составила 250 человек, в том числе 130 человек — студенты направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» в возрасте от 18 до 24 лет, 120 человек — педагоги школ и дошкольных образовательных организаций в возрасте от 22 до 62 лет, имеющие опыт обучения детей с ОВЗ и инвалидностью более одного года. Участники обеих исследовательских групп — женского пола. Для констатации значимости различий в субъективных представлениях и ожиданиях респондентов использовался метод анализа произвольных таблиц сопряженности с использованием критерия хи-квадрат Пирсона.

Результаты

В качестве одной из первых позиций субъективных суждений респондентов было отношение «лиц с ОВЗ и инвалидностью» к одной из 4 предлагаемых категорий (табл. 1).

Социально-психологический подтекст и смысловое содержание предлагаемых вариантов достаточно прозрачны и сводятся к двум полярным позициям — «сходство» и «инаковость». Третий вариант — это условная версия второго, а четвертый — первого.

Самые высокие процентные показатели отмечены по четвертому варианту, характерному для формального или условного принятия этой самой инаковости в пределах 65% обеих групп респондентов. Достоверных различий в группах не выявлено, $p > 0,1$. Вариант «...они другие, не такие, как мы» выбрало менее 3% всех опрошенных, что позволяет открыто разворачивать дискурс о реальности принятия инаковости другого человека, которую ряд исследователей относят к безусловной ценности, в отличие от традиционного отождествления толерантности с терпимостью как формой сознательного подавления в себе чувства неприязни к инаковости другого, ее непонимания — принимать, а не терпеть [10; 12]. Позволить другому быть другим — именно это и означает принять его таким, какой он есть, со всеми своими достоинствами и недостатками.

Принятие и понимание человеческого разнообразия, инаковости, непохожести, очевидного статуса «другой, не такой, как мы» лежит в основе культуры инклюзии как определенной этической нормы недискриминационного взаимодействия и двухсторонней уважительной коммуникации людей,

отличающихся друг от друга по каким-либо показателям [9; 16].

Само понимание дефиниций «Культура инклюзии» и «Инклюзивная культура» субъектами инклюзивных и коррекционных образовательных пространств нуждается, на наш взгляд, в детальной проработке. Необходимость и значимость разведения этих понятий подтверждается и данными нашего исследования. Среди педагогов и дошкольных учреждений, и школ мнения разделились практически поровну, и 49% всех опрошенных педагогов считают, что это одно и то же понятие. При этом около 73% студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», считают культуру инклюзии отдельным понятием, отличным от понятия «инклюзивная культура», отмечается высокая статистическая достоверность различия в группах респондентов по критерию χ^2 Пирсона — $df-1$, $\chi^2=20,1$, $p<0,01$. Это объясняется достаточно активным смещением акцентов в сторону культурального подхода и актуализации субъектной, проактивной позиции самих лиц с ОВЗ и инвалидностью в процессах социальной интеграции и самореализации. Субъектный аспект культуры и этики инклюзии предполагает, что человек с инвалидностью и его окружение культивируют и развивают собственные стратегии нетоксичного поведения, соответствующего экосистеме данной социальной группы.

На выявление установок и представлений респондентов о субъектности лиц с ОВЗ и предметности самой культуры инклюзии были направлены две предлагаемые в опроснике позиции (табл. 2).

Таблица 1

Анализ представлений о лицах с ОВЗ как «других», «отличающихся от нас»

Позиция	Категории респондентов	
	Педагоги	Студенты
Люди с инвалидностью...		
они другие, не такие, как мы	1.7	3.1
они такие же, как мы	15.4	12.1
они другие, но их можно адаптировать	22.1	22.7
они такие же, как мы, просто имеют некоторые отклонения	62.5	62.1

Таблица 2

Анализ установок на субъектность лиц с ОВЗ в контексте культуры инклюзии

Позиция	Категории респондентов	
	Педагоги	Студенты
Лица с ОВЗ и инвалидностью считаются...		
субъектом культуры инклюзии	15.8	32.3
объектом культуры инклюзии	13.3	23.1
субъектом и объектом культуры инклюзии	21.6	29.2
партнерами культуры инклюзии	49.3	15.4
Культура инклюзии — это...		
скорее про общество, чем про лиц с ОВЗ и инвалидностью	12.5	3.8
скорее про самих лиц с ОВЗ и инвалидностью, чем про общество	1.6	7.6
скорее про взаимодействие общества и лиц с ОВЗ и инвалидностью	63.3	68.4
скорее про процессы интеграции в общество любых форм «инаковости»	22.6	20.2

По результатам выбора при общей ориентации респондентов на взаимодействие общества и лиц с ОВЗ именно педагоги значительно отличаются установкой на партнерские отношения в формировании и развитии культуры инклюзии, $df=3$, $\chi^2=34,09$, $p<0,001$. При этом студенты в большей степени ориентированы на субъектность самих лиц с ОВЗ, в то время как педагоги считают, что культура инклюзии — это в большей степени про общество, $df=3$, $\chi^2=11,42$, $p<0,01$.

Следует обратить внимание и на то, что студенты характеризуют культуру инклюзии как инструментальное средство успешной социальной интеграции и самореализации лиц с ОВЗ и инвалидностью, при этом вызывает некоторую озабоченность то, что лишь 12% всех опрошенных считают культуру инклюзии критерием оценки личности конкретного человека, относя ее к показателям развития гражданского общества. Особого внимания заслуживает тот факт, что в качестве значимого показателя развития современной семьи уровень культуры инклюзии называют лишь 1,5% студентов и менее 4% педагогов. Это можно считать «болевым точкой» всей системы формирования культуры инклюзии, т.к. важнейшим источником социокультурного опыта подрастающего поколения являются именно внутрисемейная среда, отражающая морально-нравственные установки, духовные ценности и социальная позиция родителей и ближайшего окружения

[3]. При этом порядка 45% всех опрошенных респондентов считают, что феномен культуры инклюзии определяется именно системой ценностей и ориентаций человека.

В данном аспекте очень уместной является достаточно известная позиция Александра Васильевича Суворова, утверждающего, что любое образование если куда и должно «включать» (инклюзировать), то прежде всего — в культуру, которая не усваивается и не присваивается, а воссоздается, культивируется. У каждого человека формируется свой персональный вариант культуры, которая не «впихивается» извне, а именно формируется самой личностью в соавторстве с другими людьми [13].

Свой индивидуальный уровень культуры инклюзии студенты оценивают значительно выше, чем педагоги-стажисты, работающие с детьми с ОВЗ: низким и ниже среднего характеризуют свой уровень культуры инклюзии 48,2% педагогов и лишь 23,6% студентов, значимость различия подтверждают и статистические расчеты: $df=1$, $\chi^2=4,9$, $p<0,05$.

Говоря об экосистеме образовательного пространства и культуре инклюзии, мы не можем не учитывать феномены общей культуры коммуникации, культуры поведения и психологической культуры личности, субъекта образовательных и социокультурных процессов. Так, в частности, социальную коммуникацию можно определить как вариант культуры, некий универсальный социокультурный механизм, регулирующий процесс взаимодей-

ствия членов социума, определяющий социокультурные нормы и образцы такого взаимодействия [4]. Большой процент опрошенных считает, что общая культура коммуникации и межличностного взаимодействия у лиц с ОВЗ и инвалидностью несколько ниже, чем у нормативно развивающихся сверстников, это мнение разделяют 49% всех опрошенных педагогов и почти 53% студентов. Также 27,5% студентов считают, что уровень культуры коммуникации и взаимодействия лиц с ОВЗ и инвалидностью значительно ниже, чем у нормативно развивающихся сверстников, эту позицию разделяют лишь 15,4% педагогов школ. Именно в среде учителей средней школы, работающих с детьми с ОВЗ, 38,5% опрошенных считают, что уровень культуры коммуникации лиц с ОВЗ и инвалидностью ничем не отличается от аналогичных показателей у нормативно развивающихся сверстников, тогда как эту точку зрения выразили лишь 16% студентов, $df=4$, $\chi^2=14,65$, $p<0,01$. Очевидно, данная разница объясняется объемом практического опыта тесного взаимодействия с данной категорией обучающихся у педагогов и недостатком вариативных ситуаций разноплановой коммуникации с лицами с ОВЗ и инвалидностью у студентов. Говоря о разных аспектах коммуникации, хочется уделить внимание одному интересному показателю — 60% опрошенных студентов и 35% педагогов считают, что им не помешали бы знания основ русского жестового языка, и они готовы пройти обучение.

Большинство различных авторских определений понятия «культура поведения» сводится к пониманию данного социально-психологического феномена как совокупности форм повседневного поведения человека, в которых отображаются морально-нравственные и эстетические нормы этого поведения [1]. Среди основных «маркеров» культуры поведения любого человека по результатам опроса были выделены следующие (в порядке приоритетности индикаторов):

1. «Действия в общественных местах» (72% педагогов и 84% студентов). Студенты более акцентированно выделяют данный индикатор.

2. «Коммуникативно-речевые действия» (74,8% педагогов и 76% студентов).

3. «Соблюдение норм этикета» (57,7% педагогов и 47,3% студентов). В большей степени на данный показатель ориентированы именно педагоги школ.

4. «Действия в быту (самообслуживание) и организация досуга» (50,7% педагогов ДОУ, 48,9% студентов, 34,6% педагогов школ). По результатам обратной связи от респондентов по полученным итогам в комментариях было отмечено, что именно для педагогов ДОУ в наибольшей степени важны вопросы самообслуживания, а студенты часто сталкиваются с вопросами организации досуга обучающихся с ОВЗ.

5. «Аккуратность, опрятность, внешняя презентабельность» (29% педагогов и 35% студентов).

Достаточно важным компонентом базовой культуры личности, обусловливающим процессы самоопределения, самореализации, социальной адаптации и интеграции, саморазвития, личностного и карьерного роста, гармонизации внутреннего мира с миром внешним, является психологическая культура [6].

Хотелось бы отметить, что более 40% опрошенных считают наиболее сложными для проработки и очень актуальными правовые аспекты культуры инклюзии, что обуславливает необходимость включения в план мероприятий по формированию культуры инклюзии в вузе содержательного контента, ориентированного именно на эту проблематику. Опрос студентов и педагогов показал, что среди приоритетных направлений работы в данной проблематике можно выделить несколько (рейтинг представлен в порядке убывания значимости, ранжирование осуществлялось по количественному большинству тех или иных предпочтений из предложенных вариантов выбора):

1. Привлечение внимания и проявление интереса широкой общественности к проблематике обучения, социализации и самореализации людей с ОВЗ и инвалидностью (65,6%).

2. Поддержка и ретрансляция успешных практик расширения социальных контактов лиц с ОВЗ и инвалидностью (63,9%).

3. Стимулирование социально-просветительской активности субъектов инклюзивных образовательных пространств как ретрансляторов культуры (57,7%).

4. Разработка и реализация образовательных программ дополнительного образования (44,6%).

5. Обобщение, стандартизация и дифференциация терминологического (понятийного) аппарата по проблематике инклюзии (23,6%).

Достаточно обширное поле для анализа и соответствующих практических решений нам могут дать результаты ответов на вопрос о предполагаемых причинах (факторах) основных трудностей в обучении лиц с ОВЗ и инвалидностью, респонденты выбирали три наиболее значимых, подсчитывались проценты предпочтений по каждому из предложенных вариантов выбора (табл. 3).

Отмечается высокая статистическая достоверность различия в группах респондентов по критерию χ^2 Пирсона — $df=4$, $\chi^2=25,61$, $p<0,001$.

Особое внимание хочется уделить непопулярному, но отмеченному достаточно большим количеством опрошенных фактору — «излишнее внимание к обучающимся». Казалось бы, что плохого в дополнительном внимании к данной категории учеников школы или студентов вуза? В некоторых исследованиях, проведенных среди работающих в инклюзии педагогов, отмечалось, что 50% опрошенных (при выборке 400 человек) убеждены, что дополнительное внимание к обучающимся с ОВЗ приводит к снижению

качества обучения их одноклассников (однотруппников), снижает мотивацию и познавательную активность [14]. В нашем исследовании этот фактор негативного влияния отметили 23% педагогов и лишь 1,4% всех опрошенных студентов.

Обсуждение результатов

Проведенный опрос актуализировал «точку роста» в контексте условий обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью на всех уровнях непрерывного образования — это вопрос об ассистивных технологиях. Лишь 16% всех опрошенных охарактеризовали понятие «ассистивные технологии» как «вполне обыденную вещь, используемую в практике». Соответственно, 34% опрошенных отнесли к данному понятию как к «абсолютно не известному» и 50% — как к «чему-то знакомому, но не очень понятному».

Среди основных препятствий становлению и развитию культуры инклюзии опрошенные выделили следующие:

- слабая информированность людей в вопросах инклюзии (81,5%);
- отсутствие системных государственных решений в продвижении соответствующей идеологии (57,7%);
- низкий социокультурный уровень общества (53,8%);
- недостаточное количество общественных инициатив (41,5%);
- низкая социальная активность людей с ОВЗ и инвалидностью (23,8%);

Таблица 3

Значимость факторов, обуславливающих трудности в обучении лиц с ОВЗ

Позиция	Категории респондентов	
	Педагоги	Студенты
Исходя из личного опыта, могу предположить, что основные трудности в обучении лиц с ОВЗ и инвалидностью обусловлены...		
поведением и отношением окружающих людей	55.8	64.3
собственными характерологическими особенностями обучающихся с ОВЗ и инвалидностью	61.6	53.5
неадекватными социальными установками обучающихся с инвалидностью и ОВЗ и их ближайшего окружения	36.6	43.4
отсутствием условий для обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью	65	66.7
излишним вниманием к обучающимся с ОВЗ и инвалидностью	22.5	1.4

— деструктивность социальных установок лиц с ОВЗ и инвалидностью (20,8%).

Актуальным остается вопрос наполнения информационного пространства доступными непротиворечивыми и научно обоснованными данными об особенностях различных категорий лиц с ОВЗ, их потенциальных возможностях и ресурсах социальной интеграции. Достаточно взаимосвязанными являются проблемные позиции низкого социокультурного уровня, дефицита инициативных

решений и низкой социальной активности. Необходимость решения данных вопросов обуславливает основные стратегические направления формирования культуры инклюзии как неотъемлемой части экосистемы современного вуза [7].

В настоящее время Нижегородский педагогический университет имени Козьмы Минина прорабатывает четыре основных вектора развития культуры инклюзии в экосистеме вуза (табл. 4).

Таблица 4

Основные векторы развития культуры инклюзии в экосистеме Мининского университета

№ п/п	Вектор	Мероприятия
1	Образовательная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> — Построение сетевого взаимодействия с образовательными и общественными организациями региона с целью проведения образовательных интенсивов с участием детей и взрослых с ментальными нарушениями. — Разработка, апробация и реализация модульных образовательных программ дополнительного образования для широкого контингента слушателей: — Инклюзивное волонтерство в образовательных организациях; — Культура инклюзии в деятельности вожакого; — Развитие инклюзивного потенциала образовательной организации; — Ментальное здоровье в фокусе психолого-педагогического сопровождения.
2	Культурно-просветительская деятельность	<ul style="list-style-type: none"> — Организация и проведение мероприятий культурно-просветительского цикла «Этика и эстетика социального взаимодействия в системе семейного воспитания детей с ментальными нарушениями». — Организация и проведение серии мероприятий в формате «Общественная гостиная» по обсуждению феноменологии «культуры инклюзии». — Трансляция позитивных практик социализации лиц с ментальными нарушениями организациями-сетевыми партнерами. — Запуск и сопровождение тематических ресурсов в социальных сетях, формирование содержательного контента, регуляция пользовательской активности.
3	Информационно-аналитическая деятельность	<ul style="list-style-type: none"> — Online-семинары (вебинары) по проблематике единого понимания идеологии и механизмов эффективной реализации социально-инклюзивных процессов в системе доступного и качественного непрерывного образования. — «Ментальное нездоровье — мифы и реальность» — анализ и экспертная оценка субъективных позиций и объективных данных об индивидуальных особенностях психофизического развития лиц с ментальными нарушениями и перспективах их социальной интеграции. — «Закрытые двери» — анализ факторов системной изоляции лиц с различными вариантами отклонений в ментальном развитии. — Сбор и анализ субъективных представлений и ожиданий разных категорий представителей широкой общественности в отношении лиц с ментальными нарушениями и перспектив их обучения, социализации и интеграции в общество.
4	Инновационно-практическая деятельность	<ul style="list-style-type: none"> — Разработка и реализация цикла совместных культурно-досуговых мероприятий с участием лиц с ментальными нарушениями. — Разработка и апробация технологий и инструментов социальной интеграции лиц с ментальными нарушениями в средовом пространстве образовательной организации. — Поиск и диссеминация успешных практик расширения социальных контактов лиц с ментальными нарушениями и их семей.

Системная событийность, системная совместная деятельность выступают важнейшим фактором успешного формирования культуры инклюзии в образовательной среде [15].

Заключение

Вариативность субъективных представлений и ожиданий по ключевым понятиям и позициям в определении сути и механизмов формирования культуры инклюзии обуславливает объективные трудности взаимодействия участников инклюзивных процессов. Понимание частных точек зрения и анализ общих тенденций в отношении развития инклюзивных процессов как в обществе в целом, так и в системе непрерывного образования позволяют раскрыть содержательный аспект самой дефиниции культуры инклюзии как неотъемлемой части экосистемы современного вуза.

Безусловное принятие лиц с ОВЗ и инвалидностью фактически демонстрируют лишь 4% опрошенных респондентов, для большинства из них характерно формальное или

условное принятие особенностей указанного контингента. Более половины опрошенных педагогов и более 75% студентов-будущих дефектологов считают недостаточным собственный уровень развития культуры инклюзии, обозначая потребность в реализации комплекса мероприятий по формированию инклюзивных компетенций у всех субъектов современных образовательных экосистем. Порядка 73% студентов и 49% всех опрошенных педагогов достаточно четко разграничивают понятия «инклюзивная культура» и «культура инклюзии».

Как показывает практика, эффективность процессов формирования культуры инклюзии современного вуза как образовательной экосистемы напрямую зависит от уровня включенности в системную совместную деятельность всех элементов структуры образовательной организации, а также от продуктивности межведомственного взаимодействия и конструктивного партнерства с ресурсными учебно-методическими центрами по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ, созданными на базе вузов.

Литература

1. *Безпалова А.Г.* Алгоритм совершенствования инклюзивного образования как компонента экосистемы высшего учебного заведения [Электронный ресурс] // Вестник РГЭУ РИНХ. 2022. № 1(77). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/algoritm-sovershenstvovaniya-inklyuzivnogo-obrazovaniya-kak-komponenta-ekosistemy-vysshego-uchebnogo-zavedeniya> (дата обращения: 16.07.2023).
2. *Бородинова Н.Н.* формирование основ духовно-нравственной культуры личности / Н.Н. Бородинова, Н.А. Даева // Культурный ландшафт России: духовные традиции и современность: Материалы Международной научно-практической конференции, Курск, 29 марта 2018 года. Курск: Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2019. С. 75—80.
3. *Булгакова А.О.* Феномен социальной коммуникации, или как общается культура? // 30 лет без Союза: потери, удаchi, перспективы: материалы Всероссийской студенческой конференции, Иркутск, 27 марта 2021 года. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2021. С. 139—142.
4. *Изотова А.Г., Гаврилюк Е.С.* Экосистемный подход как новый тренд развития высшего образования // Вопросы инновационной экономики. 2022. Том 12. № 2. С. 1211—1226. DOI:10.18334/vines.12.2.114869
5. *Ильина Е.В., Филипенко Е.В.* Культура поведения как одна из важнейших сторон социального становления личности [Электронный ресурс] // Экономика и социум. 2016. № 4-1(23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-povedeniya-kak-odna-iz-vazhneyshih-storon-sotsialnogo-stanovleniya-lichnosti> (дата обращения: 06.06.2023).
6. *Ковалева Е.А.* Проблемы психологической адаптации человека к современным социальным условиям // Мировые цивилизации. 2020. Т. 5. № 1—2. С. 63—69.
7. *Краснопеvtseva Т.Ф., Фильченкова И.Ф., Винокурова И.В.* К вопросу о готовности научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 1. С. 5. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1061/767> (дата обращения: 10.07.2023).
8. *Кудрявцев В.А.* Культура инклюзии как стратегический ориентир в построении общества

- равных возможностей / Кудрявцев В.А., Каштанова С.Н., Ольхина Е.А., Медведева Е.Ю., Карпушкина Н.В. // В книге: Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход. Сер. «Библиотека журнала “Психологическая наука и образование”». М., 2018. С. 30—39.
9. *Мирзаева Е.П.* Культура инклюзии как стратегический ориентир системы образования // Человек. Общество. Инклюзия. 2019. № 3(39). С. 30—37. EDN ХНСУАИ
10. *Приходько Е.В.* Формирование толерантного отношения у педагогов к детям с ограниченными возможностями здоровья // Цивилизация знаний: российские реалии. Сборник трудов XXI Международной научной конференции. 2020. С. 191—193.
11. *Сидорова О.В.* Развитие образовательных экосистем: международная и российская практика // Вестник ГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. 2021. Т. 17. № 3(25). С. 48—54. DOI:10.34708/GSTOU.2021.38.26.006
12. *Старовойт Н.В.* Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 8. С. 31—35.
13. *Суворов А.В.* Проблема внутренней и внешней личностной инклюзии (на примере Сергиево-Посадского детского дома для слепоглухих) // Психологическая наука и образование. 2013. Том 18. № 3. С. 99—103.
14. *Хомутова О.М.* Социальные установки педагогов на обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной организации [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2022. № 2(62). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-ustanovki-pedagoga-na-obuchayuschih-sya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-usloviyah-obsheobrazovatelnoy> (дата обращения: 10.08.2023).
15. *Ilaltdinova E.Yu., Filchenkova I.F., Kudryavtsev V.A., Krasnopevtseva T.F.* Development of an Inclusive Culture of Pre-service Teacher // ARPHA Proceedings 5. 2022. P. 635—646. DOI:10.3897/ap.5.e0635
16. Modeling of psychological support of persons with disabilities at the University / N.V. Karpushkina, V.V. Kisova, I.A. Koneva [et al.] // Journal for Educators, Teachers and Trainers. 2021. Vol. 12. No. 1. P. 8—14. DOI:10.47750/jett.2021.12.01.003

References

1. Bezpалова A.G. Algorithm sovershenstvovaniya inkluzivnogo obrazovaniya kak komponenta ekosistemy vysshego uchebnogo zavedeniya [Elektronnyi resurs] [Algorithm for improving inclusive education as a component of the ecosystem of a higher educational institution] [Electronic resource]. *Vestnik RGEU RINKh [Bulletin of the Russian State University of Economics]*, 2022, no. 1(77). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/algorithm-sovershenstvovaniya-inkluzivnogo-obrazovaniya-kak-komponenta-ekosistemy-vysshego-uchebnogo-zavedeniya> (Accessed 16.07.2023).
2. Borodinova N.N. Formirovaniye osnov dukhovno-nravstvennoi kul'tury lichnosti [Development of foundations to spiritual and moral culture of personality]. N.N. Borodinova, N.A. Daeva. Kul'turny landschaft Rossii: dukhovnye traditsii i sovremennost': Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Kursk, 29 marta 2018 goda [Cultural landscape of Russia: spiritual traditions and modernity: Materials of the International Scientific and Practical Conference, Kursk, March 29, 2018]. Kursk: Zakrytoe aktsionerное obshchestvo "Universitetskaya kniga", 2019, pp. 75—80.
3. Bulgakova A.O. Fenomen sotsial'noi kommunikatsii, ili kak obshchaetsya kul'tura? [The phenomenon of social communication, or how does culture communicate?]. 30 let bez Soyuzа: poteri, udachi, perspektivy: materialy Vserossiiskoi studentcheskoi konferentsii, Irkutsk, 27 marta 2021 goda [30 years without a Union: losses, good luck, prospects: materials of the All-Russian Student Conference, Irkutsk, March 27, 2021]. Irkutsk: Irkutsk State University, 2021, pp. 139—142.
4. Izotova A.G., Gavril'yuk E.S. Ekosistemnyi podkhod kak novyi trend razvitiya vysshego obrazovaniya [Ecosystem approach as a new trend in the development of higher education]. *Voprosy innovatsionnoi ekonomiki [Issues of innovative economics]*, 2022. Vol. 12, no. 2, pp. 1211—1226. DOI:10.18334/vinec.12.2.114869
5. Il'ina E.V., Filipenko E.V. Kul'tura povedeniya kak odna iz vazhneishikh storon sotsial'nogo stanovleniya lichnosti [Electronic resource] [Culture of behavior as one of the most important aspects of social formation of personality]. *Ekonomika i sotsium*, 2016, no. 4-1(23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-povedeniya-kak-odna-iz-vazhneyshih-storon-sotsialnogo- stanovleniya-lichnosti> (Accessed 06.06.2023).
6. Kovaleva E.A. Problemy psikhologicheskoi adaptatsii cheloveka k sovremennym sotsial'nym usloviyam [Problems of psychological adaptation of a person to modern social conditions]. *Mirovye tsivilizatsii [World civilizations]*, 2020. Vol. 5, no. 1—2, pp. 63—69.
7. Krasnopevtseva T.F., Fil'chenkova I.F., Vinokurova I.V. K voprosu o gotovnosti nauchno-

pedagogicheskikh rabotnikov vuza k realizatsii inkluzivnogo obrazovaniya [On the issue of the readiness of scientific and pedagogical staff of the university to implement inclusive education]. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2020. Vol. 8, no. 1, p. 5. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1061767> (Accessed 10.07.2023)

8. Kudryavtsev V.A. Kul'tura inkluzii kak strategicheskii orientir v postroenii obshchestva ravnnykh vozmozhnostei [Culture of inclusion as a strategic guideline in building a society of equal opportunities]. Kudryavtsev V.A., Kashtanova S.N., Ol'khina E.A., Medvedeva E.Yu., Karpushkina N.V. V knige: Razvitie inkluzii v vysshem obrazovanii: setevoi podkhod. Ser. "Biblioteka zhurnala «Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie»" [In the book: The development of inclusion in higher education: a network approach. Ser. "Library of the journal "Psychological Science and education"]. Moscow, 2018, pp. 30—39.

9. Mirzaeva E.R. Kul'tura inkluzii kak strategicheskii orientir sistemy obrazovaniya [Culture of inclusion as a strategic guideline of the education system]. *Chelovek. Obshchestvo. Inkluziya*, 2019, no. 3(39), pp. 30—37.

10. Prikhod'ko E.V. Formirovanie tolerantnogo otnosheniya u pedagogov k detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Formation of a tolerant attitude among teachers towards children with disabilities]. *Tsivilizatsiya znaniy: rossiiskie realii*. Sbornik trudov XXI Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii [Civilization of knowledge: Russian realities. Proceedings of the XXI International Scientific Conference], 2020, pp. 191—193.

11. Sidorova O.V. Razvitie obrazovatel'nykh ekosistem: mezhdunarodnaya i rossiiskaya praktika [Development of educational ecosystems: international and Russian practice]. *Vestnik GGNTU. Gumanitarnye i sotsial'no-ekonomicheskie nauki [Bulletin of the GGNTU. Humanities and socio-economic sciences]*, 2021. Vol. 17, no. 3(25), pp. 48—54. DOI:10.34708/GSTOU.2021.38.26.006

12. Starovoi N.V. Inkluzivnaya kul'tura obrazovatel'noi organizatsii: podkhody k ponimaniyu i formirovaniyu [Inclusive culture of an educational organization: approaches to understanding and formation]. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Kontsept"* [Scientific and methodological electronic journal "Concept"], 2016. Vol. 8, pp. 31—35.

13. Suvorov A.V. Problema vnutrennei i vneshnei lichnostnoi inkluzii (na primere Sergievo-Posadskogo detskogo doma dlya slepoglukhikh) [The problem of internal and external personal inclusion (on the example of Sergiev Posad orphanage for the deaf-blind)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2013. Vol. 18, no. 3, pp. 99—103.

14. Khomutova O.M. Sotsial'nye ustanovki pedagogov na obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh obshcheobrazovatel'noi organizatsii [Electronic resource] [Social attitudes of teachers towards students with disabilities in a general education organization]. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific notes. *Electronic scientific journal of Kursk State University*], 2022, no. 2(62). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-ustanovki-pedagoga-na-obuchayushchih-sya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-usloviyah-obsheobrazovatelnoy> (Accessed 10.08.2023).

15. Ilaltdinova E.Yu., Filchenkova I.F., Kudryavtsev V.A., Krasnopevtseva T.F. Development of an Inclusive Culture of Pre-service Teacher. *ARPHA Proceedings 5*, 2022, pp. 635—646. DOI:10.3897/ap.5.e0635

16. Modeling of psychological support of persons with disabilities at the University. N.V. Karpushkina, V.V. Kisova, I.A. Koneva [et al.]. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2021. Vol. 12, no. 1, pp. 8—14. DOI:10.47750/jett.2021.12.01.003

Информация об авторах

Каштанова Светлана Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2050-345X>, e-mail: kaslana@yandex.ru

Кудрявцев Владимир Александрович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2405-4946>, e-mail: kudvol@yandex.ru

Краснопевцева Татьяна Федоровна, директор Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8929-9368>, e-mail: tfk1001@yandex.ru

Information about the authors

Svetlana N. Kashtanova, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2050-345X>, e-mail: kaslana@yandex.ru

Vladimir A. Kudryavtsev, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2405-4946>, e-mail: kudvol@yandex.ru

Tatyana F. Krasnopevtseva, senior teacher, director of the Resource educational and Methodological Center for the formation of disabled people and persons with disabilities and disabilities Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8929-9368>, e-mail: tfk1001@yandex.ru

Получена 04.10.2023

Принята в печать 20.12.2023

Received 04.10.2023

Accepted 20.12.2023

Постановка проблемы самосохранения здоровья и личности студентов с инвалидностью в условиях инклюзивного образования

Осьмук Л.А.

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» (ФГБОУ ВО НГТУ), г.Новосибирск, Российская Федерация;
ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (ФГАОУ ВО ПГНИУ), г. Пермь, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4896-3055>, e-mail: osmuk@mail.ru

Представлена авторская попытка концептуализации проблемы самосохранения здоровья и личности студентов с инвалидностью. Отмечается, что это связано с необходимостью расширения методологических границ изучения и социального моделирования инклюзивного образования. Рассматриваются особенности самосохранительных реакций, самосохранительного поведения и самосохранительной стратегии обозначенной социальной группы. Отталкиваясь от предположения, что самосохранение предполагает реакцию на угрозы разного уровня, предлагается трехуровневая модель феномена: 1) самосохранение физического и психического здоровья как реакция на внутренние и внешние угрозы; 2) самосохранение личности; 3) самосохранение социальной среды. Разработка модели основывается на принципе контекстуальности: учитывается состояние неопределенности современного общества, предполагающее многочисленные угрозы здоровью и жизни человека. Подчеркивается связь осознанной необходимости самосохранения с активным поведением. В рамках инклюзивного вузовского образования возможно конструирование успешных стратегий самосохранения, несмотря на жесткие требования к профессиональной подготовке, что обеспечивается через комплексное сопровождение студентов с инвалидностью.

Ключевые слова: концепт самосохранения; самосохранение здоровья и личности; студенты с инвалидностью; инклюзивное образование; самосохранительное поведение; самосохранительная стратегия.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке: а) Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 23-18-00480 «Самосохранительные стратегии россиян в условиях новой нормальности» (концептуализация проблемы самосохранения людей с инвалидностью, обоснование трехуровневой модели феномена); б) ГЗ № 4452-23 Обеспечение деятельности ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (Алтайский край, Забайкальский край, Иркутская область, Кемеровская область, Новосибирская область, Республика Алтай, Республика Бурятия, Республика Тыва, Республика Хакасия).

Для цитаты: *Осьмук Л.А.* Постановка проблемы самосохранения здоровья и личности студентов с инвалидностью в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 45—52. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280604>

Self-Preservation of Health and Personality among Students with Disabilities in the Inclusive Education as a Problem Statement

Lyudmila A. Osmuk

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia;

Perm State National Research University, Perm, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4896-3055>, e-mail: osmuk@mail.ru

The article describes the conceptualization of the health and personality self-preservation among students with disabilities, which is associated with the necessity to expand the methodological boundaries of the study and social modeling in inclusive education. There are considered features of the denoted social group self-preservation reactions, self-preservation behavior and self-preservation strategy. Starting from the assumption that self-preservation presupposes reaction to threats of different levels, a three-level model of the phenomenon is proposed: 1) physical and mental health self-preservation as reaction to internal and external threats; 2) self-preservation personality; 3) self-preservation of the social environment. The development of the model is based on the principle of contextually taking into account the uncertainty of modern society status, which involves numerous threats to human health and life. The connection between the conscious necessity for self-preservation and active behavior is emphasized. Within the inclusive university framework, it is possible to create successful self-preservation strategies, despite the stringent requirements for professional training, which are observed through comprehensive support for students with disabilities.

Keywords: concept of self-preservation; self-preservation of health and personality; students with disabilities; inclusive education; self-preservation behavior; self-preservation strategy.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-01-00001 "Self-preserving Strategies of Russians in a New Normality" (conceptualization of the problem of self-preservation of people with disabilities, justification of a three-level model of the phenomenon); GZ No. 4452-23 Ensuring the activities of a resource educational and methodological center for training people with disabilities and people with disabilities (Altai Territory, Trans-Baikal Territory, Irkutsk Region, Kemerovo Region, Novosibirsk Region, Altai Republic, Republic of Buryatia, Republic of Tuva, Republic of Khakassia).

For citation: Osmuk L.A. Self-Preservation of Health and Personality among Students with Disabilities in the Inclusive education as a Problem Statement. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 6, pp. 45—52. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280604>

Введение

В целях профессионального самоутверждения и успешного включения в общество людям с инвалидностью предлагается воз-

можность получения высшего образования в инклюзивном формате с ассистивным сопровождением. Опыт работы автора с этой проблемой позволяет утверждать, что

качественно организованное инклюзивное образование компенсирует физические недостатки студентов и позволяет им надеяться на успешный жизненный и профессиональный сценарий. Однако проблема инвалидности является для человека тем барьером, с которым он остается и при поступлении, и в процессе учебы, и при выходе из университета. Инвалидность связана с разрушением не только организма, но и личности. В этой ситуации поступление в университет и обучение в общей (инклюзивной) группе, по большому счету, есть стратегия самосохранения.

Многочисленные риски для жизни и здоровья человека, которые возникают в современном обществе, делают проблему самосохранения сверхактуальной, это вопрос выживания человечества и его социальной системы. В науке этот вопрос возник в 70-ые годы XX столетия на Западе и был связан с формированием активной позиции в отношении собственного здоровья, а десятилетием позже это направление стало популярным у российских исследователей: А.И. Антонов, И.В. Верещагина, И.В. Журавлева, Г.М. Игошев, А.А. Ковалева, И.Б. Назарова, Л.А. Попова, Л.С. Шилова и др. Стоит заметить, что постепенно интерес ученых смещается от общих методологических проблем самосохранения к самосохранению жизни и здоровья различных социальных групп. В числе последних особый интерес приобретают лица с инвалидностью, для которых самосохранение здоровья — вопрос качества жизни. Здоровье этих людей уже пострадало, поэтому перед субъектами стоит задача непрерывного самосохранения того, что осталось, в том числе через регулярные курсы реабилитации и нахождение возможностей в таком состоянии встраиваться в общество. Один из вариантов — образовательный лифт, при этом для людей с инвалидностью (уточним — с сохраненным интеллектом) важно приобрести комфортную среду для развития личности. Такой удачной средой является инклюзивное образовательное пространство университета.

Цель данной статьи — представление результатов работы, направленной на соз-

дание авторской модели решения проблемы самосохранения студентов с инвалидностью в условиях инклюзивного образования.

Методы

В качестве метода выступают теоретическое моделирование и концептуализация самосохранения здоровья и личности студентов с инвалидностью в условиях инклюзивного образования. Включение роли человека с особыми образовательными потребностями в модель процесса образовательной инклюзии задает новый взгляд на методологию исследования данного процесса. Конструируемая модель рассматривается нами как идеальное представление о решении выделенной проблемы. Она отвечает потребностям, существующим в ситуации развития социальной и образовательной политики в отношении лиц с инвалидностью, которую мы наблюдаем последние двадцать лет. Наш подход направлен на выявление особенностей самосохранения данной категории: характера их самосохранительного поведения и самосохранительных стратегий. Концептуализация, с точки зрения специалистов, — процесс конструирования некоторого признанного концепта [10], в данном случае предлагаемая модель необходима для расширенного видения феномена инклюзивного образования.

Результаты

Говоря о самосохранении, мы имеем в виду действия по сохранению собственной жизни и нормального состояния жизнеобеспечивающих систем со стороны отдельного живого существа или целой общности таких существ. Для человека с его биосоциальной сущностью проблема самосохранения описывается в двух аспектах: биологическом и социальном. В первом случае речь идет о сохранении жизни и здоровья человека, а также человечества в целом как популяции, во втором — о сохранении личности и, по большому счету, социума и всех социальных систем, обеспечивающих жизнедеятельность. При этом для человека самосохранение как действие может быть разных

уровней: от рефлексивного до осмысленного и спланированного/организованного. Опыт работы автора по сравнительному анализу поведения животных и человека позволяет утверждать, что самосохранение — реакция человека (организма человека, его личности, социального субъекта) на внешние угрозы жизни и здоровья. Как и у всех живых существ, у человека инстинкт самосохранения проявляется через боль и страх, которые стимулируют к какому-либо осмысленному или неосмысленному действию. В отличие от животных, которые способны не только к элементарным физиологическим реакциям, но и к сложным поведенческим программам адаптации к климатическим условиям, человек использует в программах по самосохранению весь арсенал социальных систем и созданных технологий. Человеческие программы по самосохранению многовариантны, поскольку они отличаются для каждого человека и для каждой социальной группы.

Самосохранение предполагает реакцию на угрозы разного уровня, которые отличаются у представителей разных социальных и социально-демографических групп. В данном случае нас интересует, каким образом протекает самосохранение на обозначенных уровнях у студентов, обучающихся в инклюзивной образовательной среде.

1. Если самосохранение человека с инвалидностью как сложный феномен складывается из действий, направленных против угроз разного уровня, то следует прежде всего выделять внутренний уровень: негативные процессы, происходящие в организме и психике. В этом случае речь идет о самосохранении здоровья (соматического и психического). Всемирная организация здравоохранения отмечает, что инвалидность — «распространенное явление, с которым сталкиваются многие люди на своем жизненном пути. Она является результатом взаимодействия между определенными состояниями здоровья (деменция, слепота, травма спинного мозга и т.д.) и рядом факторов среды и индивидуальных факторов» [4].

Взаимодействие с внешней средой для человека с инвалидностью имеет болезнен-

ный характер и требует усилий с его стороны. Состояние здоровья человека с инвалидностью зависит от потенциала самого организма, реагирующего на заболевание или травму, а также от условий, в которые попадает человек. Обучение в вузе или колледже по большому счету — испытание для нетипичного студента. Стрессы, которые возникают при поступлении, при выступлениях на занятиях, защитах проектов, сессиях, рожают неуверенность в себе, а также страхи перед каждой последующей ситуацией. Следствием ситуации становится ухудшение здоровья. Студент с инвалидностью должен каждый раз доказывать, что он может быть не хуже остальных норм типичных студентов, часто в ущерб своему здоровью. Как выход из ситуации — должен срабатывать инстинкт самосохранения, преобразованный в сознательную стратегию поддержки своего здоровья. Надо признать, что инклюзивное сопровождение в университетах направлено на поддержку стратегии самосохранения. Комплексность такого сопровождения, включающего педагогическое, социально-психологическое, медицинское направления, может обеспечить максимально возможный положительный результат. Но медицинская реабилитация не входит в функции университета, единственным правильным решением может быть тесная связь с медицинскими учреждениями, центрами и специалистами-реабилитологами.

Поскольку инвалидность часто связана с коморбидностью, в процессе формирования стратегий самосохранения сами студенты должны отдавать отчет возможности возникновения сочетанных заболеваний. С точки зрения медиков, «в реальной жизни идеальный с точки зрения природы организм ежесекундно сталкивается с множеством патологических агентов, под действием которых отдельные его составляющие выходят из строя, приводя к развитию заболевания» [2, с. 4]. Соответственно, по определению неидеальный организм людей с особыми потребностями реагирует на много острее на любые негативные факторы.

Отдельно следует выделить угрозы психическому здоровью студента с инвалидностью.

У многих людей с особыми потребностями часто уже есть психические нарушения или же эмоциональные расстройства. Поступление в университет связано со страхами, неуверенностью в собственных силах и проблемами с адаптацией в инклюзивной группе и инклюзивном образовательном пространстве. Как правило, ребенок/молодой человек с ограничениями в большей степени изолирован от социальной жизни до поступления. Попадая в университет, он попадает в интенсивную студенческую жизнь с большим количеством стимулов, требующих активного включения и эмоциональных реакций. Дальнейшая профессиональная подготовка связана с ситуациями, требующими значительных усилий в плане подготовки к занятиям и необходимости успевать за студентами с нормой здоровья. Невозможность для студента с инвалидностью успеть или сделать задание качественно подключает механизмы психологической защиты. Ситуации осложняются общим дискурсом непрерывных рисков современного общества постмодерна [7], тревога, неуверенность и страхи поддерживаются внешней атмосферой, что значительно осложняет реализацию оптимистических по сути стратегий самосохранения.

2. Второй уровень угроз, отражающихся на самосохранении человека с инвалидностью, — угрозы в отношении личности, точнее — развития личности. Поскольку личность характеризуется протеканием процессов психики, оторвать предыдущий уровень самосохранения от самосохранения себя как личности не представляется возможным. Если отталкиваться от «Я-концепции», для человека с инвалидностью намного сложнее поддерживать целостность и идентичность. Так, в случае поступления в инклюзивный университет из специального образовательного учреждения молодой человек вынужден перестраивать свою идентичность. Пребывание в специальном образовательном учреждении (школе) в большинстве случаев намного комфортнее для человека с инвалидностью, поскольку такая ограниченная изоляция щадяще относится к его личности [13]. Возникает ситуация, когда молодой че-

ловек, с одной стороны, стремится сохранить свою личность (то, что сформировано на данный момент), с другой — испытывает потребность в развитии, преодолении себя самого.

3. В свою очередь, личность — социализированный индивид, что предполагает взаимодействие с обществом, социализацию и наличие социальных связей: «Общество и личность взаимодействуют по принципу двух систем, одна из которых доминирует по отношению к другой. Это уже предполагает стратегию самосохранения личности как системы» [8, с. 274]. Следовательно, сохранение себя как организма и как личности требует еще одного уровня — сохранения релевантной социальной среды, в которой есть устойчивые связи, поддерживающие человека с особенностями [15]. Для человека с инвалидностью угрозы со стороны не в полной мере доступной социальной среды означают личный вызов, требующий социальной активности, объединения усилий для поддержки социальных институтов инклюзии.

Самосохранение — всегда ответ (реакция) на риски, возникающие в современном обществе: техногенные, экологические, социальные. Барьеры, усиливающие социальную недостаточность людей с инвалидностью, с точки зрения Всемирного доклада об инвалидности (2011) приводят к низким результатам в отношении здоровья и образования [3]. Надо признаться, что осознание угроз заставляет людей с инвалидностью мобилизоваться и искать возможности сохранения себя как личности в обществе. Самосохранение здесь становится уже не только реакцией на риски, но и социальной потребностью обеспечения своей безопасности.

Профессиональное высшее образование — есть один из ресурсов, обеспечивающих самосохранение. Высшее образование дает защиту и признание человеку с инвалидностью. Тем не менее достаточно небольшой процент людей с инвалидностью может и решается поступить в университет. Проблема заключается в том, что человек с инвалидностью оказывается между возможностью полного провала, ведущего к саморазрушению, и роста своих возможностей,

ведущих к самосохранению. Для особого студента ситуация обучения в инклюзивном университете связана с постоянным преодолением себя. По понятным причинам инклюзивное образование может быть эффективным только в условиях созданной доступной среды, обеспечивающей комфортное существование нетипичных студентов, и инклюзивного сопровождения. Но без стратегии самосохранения, выработанной самим студентом с особыми образовательными потребностями, усилия со стороны университета не будут иметь успех. Связь между самосохранением и успешным обучением в инклюзивном университете очевидна, а трехуровневая модель самосохранения людей с инвалидностью достаточно органично встраивается в инклюзивный контекст, которым обладает университет.

Заключение

Развитие инклюзивного образования в высшей школе строится на основе успешных практик, вначале зарубежных, а теперь уже своих, отечественных. Наверное, нужно признать, что переход от реабилитационной модели к инклюзивной прошел стремительно. В связи с этим необходимость обобщения накопленного опыта в настоящий момент требует концептуализации. Для специалистов наличие сформированного концепта позволит выстроить целостную систему с более результативными технологиями, применимую на практике. В свою очередь, именно методологическая база может и должна послужить не только качественным изменениям в инклюзивном образовании, но и закреплению этой образовательной политики и социальной практики на тех территориях и в тех вузах, которые ее еще не приняли и не освоили в полной мере. Понимание значимости методологии в, казалось бы, практическом вопросе уже созрело в отечественной науке, так, у В.М. Розина находим анализ методологических подходов к инклюзивному образованию, которые используют исследователи и специалисты [11]. В связи с развитием инклюзивного образования в высшей школе в научной литературе появля-

ются работы, посвященные психологическим особенностям студентов с инвалидностью, особо выделяется позиция, связанная с социально-психологической адаптацией студентов [12, с. 246], и проблема активности обучающихся с особыми образовательными потребностями [1]. Но в этом же ряду лежит проблема самосохранения, которое основывается на активном поведении и активной позиции. В связи с этим данный концепт должен учитываться в методологической базе инклюзивного образования.

Практическая ориентированность проблемы а priori связывает ее с организационно-управленческими моделями, что делает обязательным обращение к двум уровням. Вопросы специфики поведения и психологических особенностей студентов с инвалидностью неминуемо приводят к постановке задачи организации и технологического решения. В этой части много говорится о концепции универсального дизайна как методологии построения инклюзивного образовательного пространства в университетах, о межведомственном и межструктурном взаимодействии в решении проблем обучающихся с инвалидностью. Другими словами, появляется множество идей, среди которых для нас принципиально выделяются те, которые отвечают вопросам сохранения здоровья студентов с особыми потребностями. Здесь принципиально учитывать некоторую «дилемму», которую решает каждый инклюзивный университет: с одной стороны, при реализации инклюзивного образования следует учитывать возможности здоровья особых студентов, но с другой — необходимо дать качественные профессиональные знания и подготовить специалиста в определенной области. То, что инклюзия рождает ряд парадоксов, исследователи уже отмечали [14], однако этот факт необходимо учитывать и в методологии. Именно методологическая «недостаточность» позволила поставить вопрос о разработке концепта самосохранения здоровья и личности студента с инвалидностью. Постановка данной проблемы не является абсолютно новой, она возвращает нас к вопросу о реабилитации, поставленном ранее

ВОЗ [5], однако проблема самосохранения в дискурсе образовательной инклюзии не ставилась. Конструируя модель инклюзивного

образования, исследователи и практики не должны забывать о здоровье обучающихся с инвалидностью [9].

Литература

1. Богинская Ю.В. Развитие социальной активности студентов с ограниченными возможностями // Гуманитарные науки. 2014. № 1(27). С. 62—69.
2. Верткин А.Л., Румянцев М.А., Скотников А.С. Коморбидность // Клиническая медицина. 2012. № 10. С. 4—11.
3. Всемирный доклад об инвалидности, 2011. [Электронный ресурс]. URL: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/87365/WHO_NMH_VIP_11.04_rus.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата обращения: 05.09.2023).
4. Инвалидность. Всемирная организация здоровья [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health> (дата обращения: 06.09.2023).
5. Кичерова М.Н. Социальная реабилитация инвалидов в современных условиях // Вестник СамГУ. 2007. № 5. С. 132—142.
6. Козырева П.М., Смирнов А.И. Динамика социального самочувствия инвалидов: тревоги и надежды // Социологические исследования. 2019. № 8. С. 62—74.
7. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Homo Postmodernus. Психологические и психические нарушения в постмодернистском мире: Монография / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. 248 с.
8. Кутеева В.П., Винтин И.А. Проблема самосохранения и самореализации личности в

- современном социуме // Вестник МГУ. 2009. № 2. С. 274—277.
9. Лагерь школе и обществу: здоровый образ жизни, здоровьесберегающие и развивающие технологии, инклюзивная культура / Под общ. ред. д.б.н., к.пед.н, профессора МГППУ А.Н. Камнева и д.псих.н., чл.-корр. РАО В.И. Панова. М.: Народное образование, 2023. 600 с.
10. Ланге-Соболева Т.А. Проблема раскрытия термина «концептуализация» в современной лингвистике // Наука и образование сегодня. 2021. № 6(65). С. 27—32.
11. Розин В.М. Концептуальные основания инклюзивного образования // Педагогика и просвещение. 2021. № 1. С. 134—144.
12. Тащёва А.И., Гриднева С.В., Арпентьева М.П., Кищенко Н.В. Особенности адаптивности студентов с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2022. № 3(67). С. 246—257.
13. Храпова В.А. Социальная изоляция как фактор самосохранения личности // Logos et Praxis. 2021. Т. 20. № 2. С. 83—88.
14. Ferdman V.M. Paradoxes of Inclusion: Understanding and Managing the Tensions of Diversity and Multiculturalism // The Journal of Applied Behavioral Science. 2017. Vol. 53. № 2. P. 235—263.
15. Wilson B. Social inclusion: Universities and regional development // Journal of Adult and Continuing Education. 2011. Vol. 17. № 1. P. 98—114.

References

1. Boginskaya Y.V. Razvitie socialnoy aktivnosti studentov s ogranicennymi vozmognostyami [Development of social activity of students with disabilities]. *Gumanitarnye nauki = Humanitarian sciences*, 2014, no. 1(27), pp. 62—69.
2. Wertkin A.L., Rummyantsev M.A., Skotnikov A.S. Komorbidnost' [Comorbidity]. *Klinicheskaya meditsina = Clinical medicine*, 2012, no. 10, pp. 4—11.
3. Vsemirny doklad ob invalidnosti [World report on disability], 2011. [Elektronnyi resurs]. URL: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/87365/WHO_NMH_VIP_11.04_rus.pdf?ce=1&isAllowed=y (Accessed 05.09.2023).
4. Invalidnost'. Vsemirnaya organizatsiya zdorov'ya [Disability. World Health Organization]. [Electronic resource]. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health> (Accessed 06.09.2023).

5. Kicherova M.N. Sotsial'naya reabilitatsiya invalidov v sovremennykh usloviyakh [Social rehabilitation of disabled people in modern conditions]. *Vestnik SamGU = Bulletin of SamSU*, 2007, no. 5, pp. 132—142.
6. Kozyreva P.M., Smirnov A.I. Dinamika sotsial'nogo samochuvstviya invalidov: trevogi i nadezhdy [Dynamics of social well-being of disabled people: anxiety and hopes]. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological research*, 2019, no. 8, pp. 62—74. DOI: 10.31857/S013216250006161-0
7. Korolenko C.P., Dmitrieva N.V. Homo Postmodernus. Psikhologicheskie i psikhicheskie narusheniya v postmodernistskom mire. Monografiya [Homo Postmodernus. Psychological and mental disorders in the postmodern world. Monograph]. Novosibirsk: Izd. NGPU, 2009. 248 p.
8. Kuteeva V.P., Vintin I.A. Problema samosokhraneniya i samorealizatsii lichnosti v

- sovremenom sotsiume [The problem of self-preservation and self-realization of the individual in modern society]. *Vestnik MGU = Bulletin of MGU*, 2009. Vol. 19, no. 2, pp. 274—277.
9. Kamnev A.N., Panov V.I. Lager' shkole i obshchestvu: zdorovy obraz zhizni, zdorov'esberegayushchie i razvivayushchie tekhnologii, inklyuzivnaya kul'tura [Camp for School and Society: Healthy Lifestyle, Health-preserving and Developmental Technologies, Inclusive Culture]. In Kamnev A.N., Panov V.I. (eds.). Moscow: National Education, 2023. 600 p.
10. Lange-Soboleva T.A. Problema raskrytiya termina "kontseptualizatsiya" v sovremennoi lingvistike [The problem of disclosure of the term "conceptualization" in modern linguistics]. *Nauka i obrazovanie segodnya = Science and education today*, 2021, no. 6(65), pp. 27—32.
11. Rosin V.M. Kontseptual'nye osnovaniya inklyuzivnogo obrazovaniya [Conceptual foundations of inclusive education]. *Pedagogika i prosveshchenie = Pedagogy and education*, 2021, no. 1, pp. 134—144. DOI:10.7256/2454-0676.2021.1.35107
12. Tascheva A.I., Gridneva S.V., Arpentieva M.R., Kitsenko N.V. Osobennosti adaptivnosti studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Features of adaptive students with disabilities]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki = Bulletin of Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences*, 2022, no. 3(67), pp. 246—257. DOI:10.5245/2/18115942_2022_3_246.
13. Khrapova V.A. Sotsial'naya izolyatsiya kak faktor samosokhraneniya lichnosti [Social isolation as a factor of self-preservation of the person]. *Logos et Raxis*, 2021. Vol. 20, no 2, pp. 83—88. DOI:10.15688/lp.jvolsu.2021.2.10
14. Ferdman B.M. Paradoxes of Inclusion: Understanding and Managing the Tensions of Diversity and Multiculturalism. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 2017. Vol. 53, no. 2, pp. 235—263. DOI:10.1177/0021886317702608
15. Wilson B. Social inclusion: Universities and regional development. *Journal of Adult and Continuing Education*, 2011. Vol. 17, no. 1, pp. 98—114. DOI:10.7227/JACE.17.1.8

Информация об авторах

Осьмук Людмила Алексеевна, доктор социологических наук, профессор, директор Института социальных технологий, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» (ФГБОУ ВО НГТУ), г. Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4896-3055>, e-mail: osmuk@mail.ru

Information about the authors

Lyudmila A. Osmuk, Doctor in Sociological Sciences, Professor, Director of the Institute of Social Technologies, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4896-3055>, e-mail: osmuk@mail.ru

Получена 14.10.2023

Принята в печать 20.12.2023

Received 14.10.2023

Accepted 20.12.2023

Концепция профессионально-психологической реабилитации лиц с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий и специальных военных операций, в контексте ресурсного потенциала образовательных организаций высшего образования

Борозинец Н.М.

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
(ФГАОУ ВО СКФУ), г. Ставрополь, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-7132>, e-mail: nborozinetc@ncfu.ru

Водолажская М.Г.

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
(ФГАОУ ВО СКФУ), г. Ставрополь, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3934-6733>, e-mail: mvodolazhskaia@ncfu.ru

Сальникова О.Д.

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
(ФГАОУ ВО СКФУ), г. Ставрополь, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6607-3312>, e-mail: osalnikova@ncfu.ru

Соловьева О.В.

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
(ФГАОУ ВО СКФУ), г. Ставрополь, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4210-3334>, e-mail: osoloveva@ncfu.ru

Шеховцова Т.С.

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
(ФГАОУ ВО СКФУ), г. Ставрополь, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0910-4919>, e-mail: tshekhovtcova@ncfu.ru

В работе представлен анализ научных исследований в области реабилитации лиц с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий и специальных военных операций. Выявлены научные и практические дефициты в области вторичной профессиональной реабилитации и профессионального переобучения лиц с инвалидностью данной категории. Изложены основные подходы авторской концепции профессионально-психологической реабилитации данного контингента в контексте психофизиологического, психологического, профессионально-педагогического и социально-средового направлений. Проанализирован ресурсный потенциал образовательных организаций высшего образования с точки зрения эффективности реализации данной концепции.

Ключевые слова: лица с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий и специальных операций; реабилитационный потенциал; профессионально-психологическая реабилитация.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 1022101100016-7-5.1.1;5.3.2 «Профессионально-психологическая реабилитация лиц с инвалидностью, приобретенной во время исполнения служебного долга в процессе боевых действий и специальных операций» (FSRN 2023-0012).

Для цитаты: Борозинец Н.М., Водолажская М.Г., Сальникова О.Д., Соловьева О.В., Шеховцова Т.С. Концепция профессионально-психологической реабилитации лиц с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий и специальных военных операций, в контексте ресурсного потенциала образовательных организаций высшего образования // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 53—61. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280605>

The Concept of Professional Psychological Rehabilitation of Persons with Disabilities Acquired During Combat Operations and Special Military Operations as a Resource for Organizations of Higher Education

Natalia M. Borozinets

North Caucasus Federal University,
Stavropol, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-7132>, e-mail: nborozinetc@ncfu.ru

Margarita G. Vodolazhskaya

North Caucasus Federal University,
Stavropol, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3934-6733>, e-mail: mvodolazhskaia@ncfu.ru

Olesya D. Salnikova

North Caucasus Federal University,
Stavropol, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6607-3312>, e-mail: osalnikova@ncfu.ru

Olga V. Solovyova

North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4210-3334>, e-mail: osoloveva@ncfu.ru

Tatiana S. Shekhovtsova

North Caucasus Federal University,
Stavropol, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0910-4919>, e-mail: tshekhovtcova@ncfu.ru

The paper presents an analysis of scientific research on rehabilitation of persons with disabilities acquired during special military operations. We identified scientific deficiencies secondary vocational rehabilitation and vocational retraining of these persons. We described main approaches of the concept of professional and psychological rehabilitation in the context of psychophysiological, psycho-

logical, professional-pedagogical and socio-environmental directions. The resource potential of educational institutions of higher education is analyzed from the point of view of the effectiveness of the implementation of this concept.

Keywords: combat disabled; rehabilitation potential; professional psychological rehabilitation.

Funding. The study was carried out within the framework of the state task 1022101100016-7-5.1.1;5.3.2 Professional and psychological rehabilitation of persons with disabilities acquired during the performance of official duty in the course of combat operations and special operations (FSRN 2023-0012), funded by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation.

For citation: Borozinets N.M., Vodolazhskaya M.G., Salnikova O.D., Solovyova O.V., Shekhovtsova T.S. The Concept of Professional Psychological Rehabilitation of Persons with Disabilities Acquired during Combats and Special Military Operations as a Resource for Organizations of Higher Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 6, pp. 53—61. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280605> (In Russ.).

Введение

Проблема реабилитации лиц с инвалидностью, приобретенной во время исполнения служебного долга в процессе боевых действий и специальных военных операций (далее — лица (человек) с инвалидностью данной категории), имеет важное научно-практическое значение.

Участники боевых действий являются специфическим контингентом, требующим реабилитации, а лица с инвалидностью данной категории могут быть выделены в группу особого социального риска (В.С. Агеев, О.Н. Прудникова и др.) [9].

Приобретая инвалидность, большинство из них вынуждены выстраивать новую жизненную перспективу. У значительной части (87%) формируется инвалидизированная идентичность, обуславливающая реализацию ими деструктивных стратегий социального функционирования (Ю.М. Караяни) [8].

В отечественной науке исследования проблем участников военных действий сосредоточены в рамках социально-медицинского (Р.А. Абдурахманов, С.И. Съедин, П.А. Корчемный, Л.А. Китаев-Смык, И.В. Соловьев, Н.В. Тарабрина и др.) и медико-психологического подходов (Л.В. Смекалкина, Э.А. Нечаев, В.И. Захаров и др.) [8].

Фрагментарно рассматриваются вопросы педагогической реабилитации военнос-

лужащих, выполняющих служебно-боевые задачи, с точки зрения профилактики поведенческих девиаций и формирования морально-психологической устойчивости (Е.И. Федак, С.В. Лопатько и др.) [11].

Единично на основе положений экономической теории труда представлено исследование профессиональной реабилитации и трудоустройства инвалидов боевых действий и военной службы (Е.А. Захарова) [5].

Современная концепция комплексной реабилитации участников специальной военной операции на Украине (СВО) включает в себя медицинскую реабилитацию, психологическое и юридическое сопровождение, социальную поддержку, обучение по программам дополнительного профессионального образования отдельных категорий военных специальностей (Т.Н. Бонкало) [1].

Однако даже широкий спектр исследований не дает системного научно-обоснованного видения условий комплексной реабилитации лиц с инвалидностью данной категории в контексте утраты или ограничения трудоспособности, социально-психологической и профессиональной реадaptации.

Также отсутствуют исследования, отражающие современные реалии СВО, в которой участвуют разные контингенты граждан: кадровые военные, военные, начавшие службу по контракту до СВО, мобилизован-

ные, добровольцы, имеющие разные базовые профессиональные навыки, ценностные ориентиры и социально-психологические приоритеты.

Именно поэтому авторам видится необходимой разработка научной концепции, ключевым понятием которой является профессионально-психологическая реабилитация лиц с инвалидностью данной категории.

Основная часть

В нашем понимании профессионально-психологическая реабилитация не должна ограничиваться снятием симптоматики посттравматических стрессовых расстройств, а призвана ориентироваться на развитие и раскрытие здорового потенциала личности, формирование нормальной социальной идентичности.

В данной концепции профессионально-психологическая реабилитация рассматривается как комплекс воздействий психофизиологического, психологического, профессионально-педагогического и социально-средового характера, направленных на выявление и актуализацию реабилитационного потенциала.

Сущность реабилитационного потенциала определяется на основе изучения и обобщения социально-психологического портрета человека с инвалидностью данной категории и компаративного анализа особенностей самоощущения при нормотипии и инвалидности в контексте различных условий ее приобретения.

Целью профессионально-психологической реабилитации является восстановление нормального социального и профессионального функционирования личности инструментами психонейрореабилитации, психопрофилактики и психокоррекции, вторичной профориентации и профессионального переобучения с учетом правовых (как?), институциональных (где?), кадровых (кем?) аспектов.

Рассмотрим направления профессионально-психологической реабилитации в рамках данной концепции.

Психофизиологическое направление базируется на комплексном психонейро-

коррекционном подходе (М.Г. Водолажская и др.) [4].

Цель психонейрореабилитационной работы — усиление корково-подкорковых взаимодействий в головном мозге испытуемых.

В контексте данного подхода исследование движется по направлению «снизу-вверх» по церебральной вертикали. Данный уровень основывается на учете глубин диэнцефалона, характера их эмоциогенной генерации. Врожденные формы агрессивности характера, церебральный генератор которых залегает наиболее глубоко (6—8 аксиальный срез мозга), в случае их индивидуально высокой степени выраженности требуют особых инструментальных нейрореабилитационных воздействий, т.к. являются наиболее негативными. Именно на них направлена персонифицированная работа по нейробиоуправлению с помощью биологической обратной связи (далее — БОС) и электроэнцефалограммы (далее — ЭЭГ). Затем изучается психологический статус, то есть оптимизируется реализация функций вышеразположенного неокортикального уровня (психика, интеллект, поведение). В итоге оцениваются социальные устремления, то есть высшая нервная деятельность, обеспечивающаяся преимущественно конвексально, по скальповой горизонтали еще более поверхностно по сравнению с предыдущим психологическим уровнем.

В результате расбалансированные вследствие инвалидизирующего влияния боевых действий кортикально-субкортикальные связи достигают баланса, о чем свидетельствуют критерии эффективности психонейрорекреции: индекс и мощность пользовательского частотного диапазона 6—9 Гц (%) на финальном и итоговом этапе нейробиоуправления в виде альфа-тета-БОС-тренинга по ЭЭГ. Данный диапазон предложен разработчиками технологии нейробиоуправления и является общепринятым в контексте использования альфа-тета-БОС-тренинга по ЭЭГ (Эгоскоп-Реакор-Медиком, г. Таганрог).

Технология психонейрорекреции основана на алгоритмическом сочетании элемен-

тов киберспорта; диагностики церебрально-го генератора врожденных эмоциональных (агрессивных/антиагрессивных) черт личности с расчетом индекса глубинной агрессивности; нейробиоуправления с помощью альфа-тета-БОС-тренинга по ЭЭГ (Эгоскоп-Реакор-Медиком, г. Таганрог).

Психологическое направление базируется на выделении, анализе и развитии/психопрофилактике/психокоррекции трех компонентов психологического портрета человека данной категории.

Личностный компонент представляется адаптационным потенциалом, который отражает процесс активного приспособления к условиям социальной среды с учетом изменения психического и физического статуса. Сюда же включаются уровень и характер внутриличностной конфликтности, сильно обостряющейся у людей, получивших травмы и увечья в результате участия в боевых действиях. А также субъективная оценка эгоидентичности в нормативных кризисах развития личности взрослого человека.

Поведенческий (конативный) компонент содержит оценку способов совладания (копинг-стратегий) с трудными жизненными обстоятельствами и наличие трансдиагностических дезадаптивных механизмов преодоления стресса. Важным элементом, определяющим поведенческую активность личности, является субъективная оценка качества жизни, в том числе в профессиональной деятельности. Для лиц с инвалидностью важным параметром самоощущения является образ тела, в частности вызывающий наибольший дискомфорт или неудовлетворенность, интенсивность которых определяет отношение к суицидальному поведению.

Когнитивный компонент критериально оценивается аттенционными способностями индивида, которые являются первостепенным условием эффективной интеллектуальной деятельности, а также включает особенности и степень развития социального интеллекта (О.В. Соловьева) [10].

Целями реализации психологического направления являются: активизация адаптационного потенциала и здоровых сил

личности; разрешение внутриличностной конфликтности; развитие продуктивных совладающих стратегий поведения; развитие качеств социального интеллекта; повышение субъективного оценивания качества жизни, включая ориентацию на образ тела; формирование эмоционально зрелой и осознанной эго-идентичности.

Технологические аспекты данного направления предполагают разработку и реализацию психодиагностических и психопрофилактических/психокоррекционных комплексов.

Основой профессионально-педагогического направления является понимание того, что большинство работ по профориентации, профессиональному обучению/образованию выполнены в контексте детско-юношеского возраста (Е.А. Климов, С.Я. Батышев, А.П. Беляева, Г.А. Бордовский, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.).

Вместе с тем дефицит решения проблемы вторичной профориентации и переобучения взрослых остается неизменным. Для личности, которая совершает вынужденный уход из прежней профессии в связи с инвалидизацией, педагогические технологии, применяющиеся для профориентации молодежи, часто неэффективны (В.А. Фордмен) [12].

С нашей точки зрения критериями педагогической диагностики в рамках профессионально-педагогического направления являются обученность, обучаемость, мотивация к труду, осведомленность по вопросам трудоустройства.

В зависимости от исходной установки на переобучение возможны разные уровни погружения в профессию: освоение методик организации деятельности; приобретение конкретных умений и навыков; формирование установок, системы ценностей, связанных с профессией, нахождение смыслов профессиональной деятельности.

Следовательно, целесообразно выделение трех смысловых областей обучения: обучение грамотности (компьютерная, функциональная, социальная и т.д.); профессиональное образование; общекультурное обучение. Эти области могут интегрироваться и

обуславливать качество результата профессионального переобучения.

Отметим, что для реализации профессионально-педагогического направления важен не только правильный подбор содержательно-смысловых аспектов, методов и технологий обучения, но и использование специальных технических средств обучения или ассистивных технологий с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с инвалидностью и специальных образовательных условий.

В рамках социально-средового подхода авторская позиция базируется на учете влияния на личность внешних факторов — условий среды и социального окружения и внутренних факторов — антропологических характеристик и индивидуальных возможностей человека.

Основными критериями, позволяющими сформировать базис для оценивания степени зависимости и/или влияния социально-средовых условий на возможность и успешность профессионально-психологической реабилитации, являются внешне-средовой (конкретные внешние условия, обуславливающие объективные возможности при вторичной профориентации); социально-групповой (социальные тенденции конкретной микро-группы); социально-антропологический (корреляция социального статуса, социальных ролей, социальной активности).

Широкий спектр направлений профессионально-психологической реабилитации лиц с инвалидностью данной категории требует готовности среды и кадров, материально-технического и учебно-методического обеспечения образовательного процесса в области оказания психологической помощи, вторичной профориентации и переобучения.

На сегодняшний день перечисленными ресурсами обладают образовательные организации высшего образования. Прежде всего, это вузы, на базе которых функционируют Ресурсные учебно-методические центры по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ (РУМЦ ВО), и вузы-партнеры, являющиеся трансляторами сетевых технологий.

В вузах активно создается доступная среда, проводится профориентационная

работа и образовательная деятельность, содействие трудоустройству, разработаны и внедрены рекомендации по разработке адаптированных образовательных программ, адаптированного учебно-методического обеспечения, инклюзивной культуре и коммуникации (Н.М. Борозинец, О.Д. Сальникова, Ю.В. Прилепко) [2; 3].

Превалирующими подходами являются индивидуальный подход, проектирование индивидуальных профессионально-образовательных траекторий, сопровождение, наставничество и реабилитационно-педагогические технологии (В.З. Кантор, Д.Н. Беспалов, Н.М. Борозинец и др.) [7].

В вузах развивается исследовательская и технологическая база. В каждом РУМЦ ВО есть центры коллективного пользования специальными техническими средствами обучения. Имеются и частные примеры. Например, в РУМЦ Северо-Кавказского федерального университета созданы лаборатория профессионального психологического тестирования, тифлоаудиолаборатория, инклюзивный коворкинг профессиональных и образовательных инициатив для развития предпринимательских компетенций.

Персонал и преподаватели регулярно проходят повышение квалификации по вопросам работы с обучающимися с инвалидностью от формирования инклюзивной культуры до использования ассистивных технологий. Также обучение проходят и кураторы практики из числа работодателей.

В вузах имеется опыт межведомственного взаимодействия и социального партнерства как на региональном, так и на федеральном уровне (Н.М. Борозинец и др.) [2].

Заключение

Таким образом, разработка концепции профессионально-психологической реабилитации в составе обозначенных направлений позволит комплексно решать проблемы лиц с инвалидностью данной категории в процессе реадaptации к мирной жизни, а вузы Российской Федерации, особенно те, на базе которых функционируют РУМЦ ВО, являются существенной ресурсной базой

для реализации всех направлений системы профессионально-психологической реабилитации лиц с инвалидностью данной категории и могут выступать площадками для апробации предложенной концепции. Стандартизированные в федеральной сети РУМЦ ВО подходы к организации обучения лиц с

инвалидностью, а также дружелюбная среда позволяют интегрировать обсуждаемый контингент в образовательный процесс при условии использования инклюзивных технологий применительно к процессам вторичной профориентации и переобучения взрослых с приобретенной инвалидностью.

Литература

1. Бонкало Т.И. Комплексная реабилитация участников специальной военной операции на Украине: дайджест январь—февраль 2023 [Электронный ресурс] / Т.И. Бонкало. Электрон. текстовые дан. М.: ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ», 2023. URL: <https://niioz.ru/moskovskayameditsina/izdaniya-nii/daydzhest-meditsinskiy-turizm-i-eksport-meditsinskikh-uslug/> (дата обращения: 04.09.2023).
2. Борозинец Н.М., Прилепко Ю.В., Сербина Л.Ф. Взаимодействие вузов с работодателями по проблемам трудоустройства выпускников с инвалидностью // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2023. № 1. С. 76—82.
3. Борозинец Н.М., Сальникова О.Д. Анализ профессиональных предпочтений и особых образовательных потребностей потенциальных абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2021. № 3(82). С. 175—182. DOI:10.37493/2307-907X.2021.3.23
4. Водолажская М.Г., Водолажский Г.И. Фундаментально-профилактический подход к оценке биохимического анализа в дефектологии: монография / М.Г. Водолажская, Г.И. Водолажский. Ставрополь: СКФУ, 2022. 263 с.
5. Захарова Е.А. Профессиональная реабилитация и трудоустройство инвалидов боевых действий и военной службы: дисс. ... канд. эконом. наук. М., 2013.
6. Каленов В.А. Медико-социальное обоснование совершенствования комплексной реабилитации

- участников боевых действий в системе ведомственного здравоохранения: дисс. ... канд. мед. наук. М., 2014.
7. Кантор В.З., Беспалов Д.Н., Борозинец Н.М., Халяпина Л.В. Реабилитационно-педагогическое сопровождение инклюзивного образования / Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография / научный ред. Ю.П. Зинченко. М.; Ростов-на-Дону; Таганрог, 2020. С. 473—494.
8. Караяни Ю.М. Социально-психологическая реабилитация инвалидов боевых действий: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2016.
9. Прудникова О.Н. Медико-социальные аспекты реабилитации ветеранов боевых действий в Омской области: дисс. ... канд. мед. наук. Кемерово, 2006.
10. Соловьева О.В. Феноменология развития познавательных способностей учащихся // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3. URL: www.science-education.ru/109-8835 (дата обращения 04.09.2023)
11. Федак Е.И. Педагогическая реабилитация военнослужащих внутренних войск МВД России, выполнявших служебно-боевые задачи: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2004.
12. Фордмен В.А. Современные трудности в ситуации вынужденной смены профессиональной деятельности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2021. Т. 10. № 3А. С. 145—150.

References

1. Bonkalo T.I. Kompleksnaya reabilitatsiya uchastnikov special'noj voennoj operatsii na Ukraine: dajdzhest yanvar'-fevral' 2023 [Comprehensive rehabilitation of participants in the special military operation in Ukraine: digest January-February 2023]. *Elektron. tekstovyye dan.* = *Electronic text data*. Moscow: GBU «NIIOZMM DZM», 2023. Available at: <https://niioz.ru/moskovskayameditsina/izdaniya-nii/daydzhest-meditsinskiy-turizm-i-eksport-meditsinskikh-uslug/> (Accessed 04.09.2023). (In Russ.).
2. Borozinec N.M., Prilepko YU.V., Serbina L.F. Vzaimodejstvie vuzov s rabotodatel'nyami po problemam trudoustrojstva vypusnikov s

- invalidnost'yu [Interaction of universities with employers on the problems of employment of graduates with disabilities]. *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov = Economic and humanitarian studies of the regions*, 2023, no. 1, pp. 76—82. (In Russ.).
3. Borozinec N.M., Sal'nikova O.D. Analiz professional'nyh predpochtenij i osobyyh obrazovatel'nyh potrebnoyey potentsial'nyh abiturientov s OVZ i invalidnost'yu [Analysis of professional preferences and special educational needs of potential applicants with disabilities]. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta = Bulletin of the North Caucasus Federal University*,

2021, no. 3(82), pp. 175—182. DOI:10.37493/2307-907X.2021.3.23 (In Russ.).

4. *Vodolazhskaya M.G., Vodolazhskij G.I.* Fundamental'no-profilakticheskij podhod k ocenke biohimicheskogo analiza v defektologii [A fundamental preventive approach to the assessment of biochemical analysis in defectology]. M.G. Vodolazhskaya, G.I. Vodolazhskij, *Monografiya [Monograph]*. Stavropol: SKFU, 2022. 263 p. (In Russ.).

5. *Zaharova E.A.* Professional'naya reabilitaciya i trudoustrojstvo invalidov boevyh dejstvij i voennoj sluzhby: diss. ... kand. ekonom. nauk [Professional rehabilitation and employment of combat and military service invalids: Ph. D. (economic) diss.]. Moscow, 2013. (In Russ.).

6. *Kalenov V.A.* Mediko-social'noe obosnovanie sovershenstvovaniya kompleksnoj reabilitacii uchastnikov boevyh dejstvij v sisteme vedomstvennogo zdravoohraneniya: diss. ... kand. med. nauk [Medical and social justification for improving the comprehensive rehabilitation of combatants in the departmental health care system: Ph. D. (medical) diss.]. Moscow, 2014. (In Russ.).

7. *Kantor V.Z., Bespalov D.N., Borozinec N.M., Halyapina L.V.* Reabilitacionno-pedagogicheskoe soprovozhdenie inklyuzivnogo obrazovaniya [Rehabilitation and pedagogical support of inclusive education]. Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya: monografiya [Pedagogical education in modern Russia: strategic development guidelines: monograph]. Nauchnyj red. YU.P. Zinchenko. Moscow; Rostov-na-Donu; Taganrog, 2020, pp. 473—494. (In Russ.).

8. *Karayani YU.M.* Social'no-psihologicheskaya reabilitaciya invalidov boevyh dejstvij: diss. ... kand. psihol. nauk [Socio-psychological rehabilitation of combat invalids: Ph. D. (psychology) diss.]. Moscow, 2016. (In Russ.).

9. *Prudnikova O.N.* Mediko-social'nye aspekty reabilitacii veteranov boevyh dejstvij v Omskoj oblasti: diss. ... kand. med. nauk [Medical and social aspects of rehabilitation of combat veterans in the Omsk region: Ph. D. (medical) diss.]. Kemerovo, 2006. (In Russ.).

10. *Soloveva O.V.* Fenomenologiya razvitiya poznatel'nyh sposobnostej uchashchihhsya [The phenomenology of the development of cognitive abilities of students]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern problems of science and education*, 2013, no. 3. Available at: www.science-education.ru/109-8835 (Accessed 04.09.2023). (In Russ.).

11. *Fedak E.I.* Pedagogicheskaya reabilitaciya voennosluzhashchih vnutrennih vojsk MVD Rossii, vypolnyavshih sluzhebno-boevye zadachi: diss. ... kand. ped. nauk [Pedagogical rehabilitation of servicemen of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia who performed service and combat tasks: Ph.D. (pedagogical) diss.]. Moscow, 2004. (In Russ.).

12. *Fordmen V.A.* Sovremennye trudnosti v situacii vyzhdennoj smeny professional'noj deyatel'nosti [Modern difficulties in the situation of forced change of professional activity]. *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya = Psychology. Historical and critical reviews and modern research*, 2021. Vol. 10, no. 3A, pp. 145—150. (In Russ.).

Информация об авторах

Борозинец Наталья Михайловна, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой коррекционной психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (ФГАОУ ВО СКФУ), г. Ставрополь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-7132>, e-mail: nborozinetc@ncfu.ru

Водолажская Маргарита Геннадьевна, доктор биологических наук, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (ФГАОУ ВО СКФУ), г. Ставрополь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3934-6733>, e-mail: mvodolazhskaia@ncfu.ru

Сальникова Олеся Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (ФГАОУ ВО СКФУ), г. Ставрополь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6607-3312>, e-mail: osalnikova@ncfu.ru

Соловьева Ольга Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (ФГАОУ ВО СКФУ), г. Ставрополь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4210-3334>, e-mail: osoloveva@ncfu.ru

Шеховцова Татьяна Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (ФГАОУ ВО СКФУ), г. Ставрополь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0910-4919>, e-mail: tshekhovtcova@ncfu.ru

Information about the authors

Natalia M. Borozinets, PhD in Psychology, Head of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-7132>, e-mail: nborozinetc@ncfu.ru

Margarita G. Vodolazhskaya, Doctor of Biologia, Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3934-6733>, e-mail: mvodolazhskaia@ncfu.ru

Olesya D. Salnikova, PhD in Pedagogical, Associate Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6607-3312>, e-mail: osalnikova@ncfu.ru

Olga V. Solovyova, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4210-3334>, e-mail: osoloveva@ncfu.ru

Tatiana S. Shekhovtsova, PhD in Pedagogy, Docent, Associate Professor Chair of Correctional Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0910-4919>, e-mail: tshekhovtcova@ncfu.ru

Получена 05.10.2023

Принята в печать 20.12.2023

Received 05.10.2023

Accepted 20.12.2023

Дружественная среда для обучения и сопровождения студентов с инвалидностью в вузе

Friendly Environment in Universities for Studying and Assistance for Students with Disabilities

Конструирование социокультурного образовательного пространства для студентов с нарушением слуха

Дегтярева В.В.

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»
(ФГБОУ ВО НГТУ), г. Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0232-5808>, e-mail: dvv8@mail.ru

Жданова И.В.

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»
(ФГБОУ ВО НГТУ), г. Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0441-4297>, e-mail: ivzhdanova@mail.ru

Статья посвящена проблеме конструирования социокультурной образовательной среды для студентов с нарушением слуха. Социокультурная образовательная среда понимается авторами как сообщество участников образовательного процесса, окруженных определенными условиями образовательной организации для личностной и профессиональной самореализации. Компонентами образовательной среды являются коммуникативный, образовательный, физический, социально-психологический. При этом ключевым компонентом именно для студентов с нарушением слуха выступает коммуникативный. Именно коммуникация ставится в объект трансформации и изменения в фокусе конструирования образовательной среды для глухих.

Ключевые слова: социокультурная образовательная среда; профессиональное образование; студенты с нарушением слуха; коммуникативная среда.

Финансирование. Щец Александр, студент 4 курса направления «Социальная работа» Института социальных технологий, Новосибирский государственный технический университет. Тематический план в рамках научно-исследовательской работы кафедры социальной работы и социальной антропологии, Новосибирский государственный технический университет № ТП-СРСА-1_23.

Для цитаты: Дегтярева В.В., Жданова И.В. Конструирование социокультурного образовательного пространства для студентов с нарушением слуха // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 62—69. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280606>

Designing a Sociocultural Educational Environment for Students with Hearing Impairment

Valeriia V. Degtiareva

Novosibirsk State Technical University (NSTU), Novosibirsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0232-5808>, e-mail: dvv8@mail.ru

Inna V. Zhdanova

Novosibirsk State Technical University (NSTU), Novosibirsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0441-4297>, e-mail: ivzhdanova@mail.ru

The article is devoted to the problem of designing a sociocultural educational environment for students with hearing impairment. The authors understand the sociocultural educational environment as a community of participants of the educational process, surrounded by certain conditions the educational organization creates for personal and professional self-realization. The key components of the educational environment are communicational, educational, physical, and socio-psychological components. At the same time, the key component specifically for students with hearing impairment is the communication component. It is communication that is placed as the object of transformation and change in the focus of designing an educational environment.

Keywords: sociocultural educational environment; professional education; students with hearing impairment; communicational environment.

Funding. Shchets Alexander, 4th year student of “Social work” department of the Institute of Social Technologies, Novosibirsk State Technical University. Thematic plan within the framework of the research of the Department of Social Work and Social Anthropology, Novosibirsk State Technical University TP-SRSA-1_23 “Vocational guidance practices of the university in the conditions of inclusion”.

For citation: Degtiareva V.V., Zhdanova I.V. Designing a Sociocultural Educational Environment for Students with Hearing Impairment. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 6, pp. 62—69. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280606> (In Russ.).

Введение

Инклюзивный подход в образовании требует принятия принципов инклюзии и обеспечения условий доступности образования в вузах для всех категорий обучающихся, в том числе и студентов с нарушением слуха, что выражается в создании особой коммуникативной, архитектурной, технологической среды для них, фактически речь идет об особой социокультурной среде организации [5]. При этом система инклюзивного образования, предполагающая совместное обучение глухих и слышащих, еще не в полной мере готова отвечать на вызовы политики доступности. Ряд проблем

в организации образовательного процесса и социальной адаптации глухих в процессе получения профессионального образования в условиях инклюзивных групп еще не решены. Современные исследовательские вопросы в этой области связаны с постановкой задач, обусловленных противоречием, заключающимся в необходимости реализации инклюзии в образовательной организации и отсутствии знаний о конкретных условиях и технологиях, позволяющих осваивать образовательные программы высшего образования и среднего профессионального образования обучающимися с нарушением слуха.

Можно выделить целый ряд исследований, посвященных изучению проблем глухих и слабослышащих людей, в том числе в области образования. Так, например, М.И. Ясин обращается к проблеме получения глухими высшего образования, где в качестве основного барьера на пути их интеграции в общество отмечен коммуникативный барьер, который наиболее четко проявляется в сфере межличностной коммуникации и доступа к информации, а также прослеживается в формировании эксклудированных, зачастую «закрытых» сообществ из числа студентов с нарушениями слуха, которые обособливаются от других на основе культуры глухих и использования русского жестового языка как основного средства коммуникации [14].

Проблемами глухих как отдельной социокультурной общности и возможностей их адаптации в обществе активно занимается Н.В. Большаков, который подчеркивает, что изменения в системе профессионального образования глухих и слабослышащих, с одной стороны, открывают перед людьми с инвалидностью по слуху новые возможности, а с другой — становятся барьером на пути их профессиональной адаптации, поскольку рынок труда не вполне готов к выходу большого количества лиц с нарушениями слуха, получивших профессии, которым ранее они массово не обучались [3; 4].

Также обзор современных исследований показал, что не сформировалось устойчивого понимания в содержании понятия «социокультурная образовательная среда». Хотя в фокусе внимания это понятие становилось в исследованиях В.В. Рубцова, И.К. Шалаева, Е.Н. Ненаховой, С.В. Журавлевой, А.В. Веряева, А.П. Надточего, В.Ю. Лунькова и многих других [6; 10], хотя, безусловно, оно строится на основе классических работ Б.Г. Ананьева, Г.О. Балла, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина [7; 11; 12].

Образовательная среда есть окружение определенных условий профессиональной и личностной самореализации обучающегося, а также особая управленческая модель, где фокус внимания падает на ключевые компоненты среды (подготовка кадров, политика

организации, организационные ценности и практики, субъекты образовательного процесса, технологии и механизмы реализации) [6]. Большинство авторов признают, что одним из наиболее значимых агентов социализации и социальной адаптации лиц с нарушениями слуха является система образования, а формирование доступной и открытой социокультурной образовательной среды для лиц с нарушениями слуха возможно только при получении образования в билингвистической инклюзивной среде, предполагающей интенсивное взаимодействие при получении образования глухих и слышащих на основе словесно-жестового двуязычия [1]. Таким образом, целью данной работы станет исследование содержания и особенностей коммуникации и взаимодействия студентов с нарушением слуха и с нормой здоровья при получении ими профессионального образования как условий конструирования инклюзивного социокультурного образовательного пространства. Заявленная цель определила гипотезу исследования, заключающуюся в признании в качестве ключевых условий конструирования социокультурного образовательного пространства содержание и направленность коммуникативного процесса между глухими, слабослышащими и нормотипичными студентами.

Метод

Методом сбора эмпирических данных стало анкетирование. Опрос проводился в 2022 и 2023 гг. среди студентов, обучающихся в российских вузах и организациях среднего профессионального образования, путем заполнения Google-формы и раздаточной анкеты. При определении выборочной совокупности были заданы несколько ограничительных признаков для слышащих респондентов, в качестве которых выступили: наличие в вузе, в котором они обучаются, лиц с нарушениями слуха, а также наличие опыта взаимодействия с глухими и слабослышащими студентами в своем вузе. Всего в исследовании приняли участие 1608 респондентов (1432 слышащих и 176 с нарушениями слуха) [15]. Выборка была составлена

пропорционально общему распределению соотношения числа обучающихся с нарушениями слуха и нормотипичных обучающихся. Из общего числа опрошенных студентов с нормой здоровья 28,4% составили лица мужского пола и 71,6% — женского пола, а среди лиц с нарушением слуха — 36,4% мужчины и 63,6% женщины соответственно. Возрастной диапазон респондентов — от 16 до 48 лет в обеих группах, с преобладанием возраста от 19 до 24 лет (62%). Для глухих и слабослышащих была произведена адаптация текста анкеты путем интегрирования в нее размещенных с использованием сервисов Google записанных видеороликов с переводом вопросов на русский жестовый язык (далее — РЖЯ). Адаптация инструментария с использованием видеороликов связана с необходимостью более точного и правильного понимания и интерпретации вопросов, поскольку у глухих и слабослышащих чаще всего нарушены владение грамматическим строем текста и понимание смысла грамматических форм в силу ограниченности словарного запаса, а также затруднено формирование причинно-следственных связей, что соответствует методологическим принципам Deaf-studies.

Результаты

Отмечается неравномерный характер интенсивности социальных контактов между неслышащими и слышащими студентами, который вызван, скорее, необходимостью коммуникации во время учебы. Отчасти это вызвано и тем, что сообщество глухих достаточно закрыто. Сети социальных контактов гомогенны, фокус общения смещен в сторону сообществ исключительно глухих. Так, более половины опрошенных слышащих ответили, что не имеют знакомых и близких глухих и слабослышащих (54%), а среди глухих и слабослышащих таких ответов только 7%.

Готовность к совместному обучению, рассматриваемая нами, как индикатор сформированности коммуникативного компонента образовательной среды не нашла в полной мере своего отражения. Зафиксировано, что 15% слышащих и 19% глухих и слабослыша-

щих респондентов не поддерживают идею совместного обучения, только 17% слышащих и 35% глухих считают, что глухим и слышащим лучше учиться вместе.

Фиксируется, что в поле взаимодействия слышащих и неслышащих преобладают стереотипы, влияющие на результаты коммуникации. Глухие считают, что они менее успешны в жизни, а слышащие по сравнению с глухими имеют больше возможностей добиться успеха в жизни, а примерно половина глухих считает, что слышащие более интеллектуально развиты, чем они. При этом об отсутствии проблем в коммуникации со слышащими заявляют более половины глухих и слабослышащих (54,8%).

Отмечается, что в качестве причин основных трудностей в коммуникации слышащие называют отсутствие знания РЖЯ (69%), а глухие — боязнь непонимания со стороны слышащих (39%), стеснение (30%). Использование коэффициента Спирмена ($\rho=0,77$) подтвердило наличие сильной прямой связи между опытом обучения и наличием проблем в коммуникации со слышащими, обучение в специализированной, а не общеобразовательной школе определяет большую вероятность наличия проблем в коммуникации со слышащими людьми во взрослом возрасте.

Определены взаимные установки респондентов по модифицированной шкале социальной дистанции Э. Богардуса [15]. Результаты использования шкалы социальной дистанции Э. Богардуса показывают, что установки слышащих отражают большую степень дистанцированности, чем установки глухих и слабослышащих. Так, только 8% слышащих готовы представить глухого в качестве своего близкого родственника, в противовес 45% глухих готовы принимать слышащих в ближайшем социальном окружении.

В ходе исследования также были выявлены предпочтительные каналы коммуникации между слышащими и глухими: переписка на бумаге (41% опрошенных) и общение с помощью переводчика (26% слышащих опрошенных), а для глухих — чтение по губам и разговор с выраженной артикуляцией (37%). Также слышащие (57% опрошенных) готовы

и хотят больше взаимодействовать с глухими в совместных мероприятиях, поскольку считают, что это поможет им лучше понять культуру глухих и расширить круг своих социальных контактов, также отвечали и глухие, и слабослышащие (77% опрошенных готовы к более тесному взаимодействию). При этом в качестве одной из предпочтительных форм взаимодействия глухих и слышащих в процессе совместной коммуникации были определены неформальные формы общения (клубы). В качестве «локаций», пространств для взаимодействия респондентами выбирались общежития, рабочие места или территории учебных заведений. Наличие проблем во взаимодействии и барьеров в коммуникации отмечают как глухие и слабослышащие, так и слышащие, при этом слышащие в большей степени отмечают их наличие, связывая их с речевыми барьерами или отсутствием в своем круге общения глухих и слабослышащих. Глухие же отмечают отсутствие навыков общения слышащих на РЖЯ. Глухие указывают на наличие психологических барьеров (страх, неуверенность, неловкость, ожидание агрессии со стороны слышащих).

Далеко не все глухие, слабослышащие и слышащие представители студенческой молодежи разделяют концепцию образовательной и социальной инклюзии, подчеркивая наличие сложностей в организации образовательной деятельности при обучении глухих. Респонденты отмечают, что для совместного обучения необходимы особые условия: согласие всех участников образовательного процесса; совместное изучение лекций, но разделение на практические занятия или обучение в разных группах, но совместное участие во внеучебной деятельности; наличие перевода на РЖЯ. При этом отмечается единичное мнение о страхе разрушения культуры сообщества глухих

вследствие плотного и интенсивного взаимодействия со слышащими. Важным глухие респонденты считают наличие базовых навыков РЖЯ у слышащих.

Обсуждение и заключение

В настоящем намечается тенденция сближения различных сообществ глухих и слышащих. В то же время, говоря о потребности конструирования образовательной среды вуза для студентов с нарушением слуха, важно обеспечить естественный и поступательный характер трансформации образовательной среды именно в фокусе развития траекторий и разных форм коммуникаций среди участников образовательного процесса. Так, наиболее востребованные практики — внеучебные, в которых коммуникация не обременена обязательством роли студента, его обязанностями и условиями обучения. В коммуникации между слышащими и глухими зачастую возникает проблема с пониманием сообщаемой информации. Все это также может корректироваться посредством различных ассистивных практик слухо-речевой работы со слабослышащим студентами и развития компетенций РЖЯ у слышащих. Таким образом, коммуникативный компонент социокультурной образовательной среды вуза представлен совокупностью подсистем: технологической, коррекционной, образовательной, мотивационной, а при конструировании социокультурной образовательной среды для студентов с нарушениями слуха ведущим становится ее коммуникативный компонент. Эмпирические данные подтверждают особую значимость процессов коммуникации участников образовательного процесса как центрального элемента, позволяющего сблизить культуры глухих и слышащих с целью преодоления социальной эксклюзии глухих.

Литература

1. Авдеева А.П., Сафонова Ю.А. Социально-психологические барьеры общения студентов с ограниченным слухом в инклюзивной образовательной среде вуза [Электронный ресурс] // Машиностроение и компьютерные технологии. 2016. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-bariry-obscheniya-studentov-s-ogranichennym-sluhom-v-inklyuzivnoy-obrazovatelnoy-srede-vuza> (дата обращения: 20.08.2023).

2. Александров Е.П. Образовательная среда и социокультурные пространства [Электронный ресурс] // Вестник ТИУиЭ. 2005. № 2. URL: <https://vestnik.tiu.ru/>

cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-i-sotsiokulturnye-prostranstva (дата обращения: 10.09.2023).

3. Астахова Н.В., Большаков Н.В. Паттерны культурного потребления глухих и слабослышащих: инклюзия или изоляция? // Журнал исследований социальной политики. 2017. Т. 15. № 1. С. 51 — 66.
4. Большаков Н.В. «У слышащих больше возможностей для жизни»: проблемы среднего профессионального образования глухих и слабослышащих [Электронный ресурс] // Журнал исследований социальной политики. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/u-slyshaschih-bolshe-vozmozhnostey-dlya-zhizni-problemy-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-gluhih-i-slaboslyshaschih> (дата обращения: 02.05.2022).
5. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» [утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 29 марта 2019 г. № 363] [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru>. (дата обращения: 20.08.2022).
6. Григорьева М.В. Понятие «Образовательная среда» и модели образовательных сред в современной отечественной педагогической психологии // Изв. Саратов. ун-та Нов. Сер. Аксиология образования. Психология развития. 2010. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-obrazovatel'naya-sreda-i-modeli-obrazovatelnyh-sred-v-sovremennoy-otechestvennoy-pedagogicheskoy-psihologii> (дата обращения: 15.09.2023).
7. Журавлева С.В. Исторический обзор становления понятия «образовательная среда» в педагогической науке // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3. С. 48—56. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1497>
8. Кожемякина Е.А. Психологическая готовность студентов с нарушениями слуха к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Бюллетень медицинских Интернет-конференций (ISSN 2224-6150). 2015. Том 5. № 2. С. 704—707. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-k-buduschey-professionalnoy-deyatelnosti-studentov-s-narusheniyami-sluha-na-primere-mgtu-im-n-e-baumana> (дата обращения: 15.08.2022).
9. Коротовских Е.В. Психологические особенности профессионального самоопределения учащихся с нарушенным слухом // Известия ВГПУ. 2011. № 6. С. 118—122.
10. Ненахова Е.Н. Теоретико-методологические подходы к формированию социокультурного пространства образовательного учреждения [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2010. № 128. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-formirovaniyu-sotsiokulturnogo-prostranstva-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 10.09.2023).
11. Текеева А.Р. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов [Электронный ресурс] // Kant = 2018. № 2(27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-kak-uslovie-razvitiya-lichnosti-i-ee-subektov-1> (дата обращения: 23.01.2020).
12. Филатова М.Н. Социокультурная среда вуза как основа образовательного пространства [Электронный ресурс] // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2007. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-sreda-vuza-kak-osnova-obrazovatel'nogo-prostranstva> (дата обращения: 15.09.2023).
13. Щец А.А. Представления глухих, слабослышащих и слышащих студентов о взаимодействии в образовательном и социальном пространстве [Электронный ресурс] // Социальная работа и молодежная политика: роль в сохранении устойчивости общества и актуальные вызовы: сб. ст. участников всероссийского конкурса научно-исследовательских работ / ФУМО в сфере высш. образования по УГСН 39.00.00 «Социология и социальная работа», Рос. гос. соц. ун-т; под ред. А.В. Карпуниной; редкол.: В.В. Сизикова, О.А. Аникеева, А.В. Карпунина. Электрон. дан. М.: Издательство РГСУ, 2022. С. 83—90.
14. Ясин М.И. Глухие и слабослышащие студенты в системе инклюзивного высшего образования: возможности и барьеры [Электронный ресурс] // Журнал исследований социальной политики. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gluhie-i-slaboslyshaschie-studenty-v-sisteme-inklyuzivnogo-vysshego-obrazovaniya-vozmozhnosti-i-bariery> (дата обращения: 04.05.2022).
15. Bogardus E.S. Social Distance Scale [Электронный ресурс] // Sociology and social research. 1933. № 17. URL: https://brocku.ca/MeadProject/Bogardus/Bogardus_1933.html (дата обращения: 05.07.2023).

References

1. Avdeeva A.P., Safonova Yu.A. Sotsial'no-psihologicheskie bar'ery obshcheniya studentov s ogranichennym slukhom v inklyuzivnoi obrazovatel'noi srede vuza [Elektronnyi resurs] [Social and psychological barriers to communication among deaf

students in an inclusive educational environment at a university]. *Mashinostroenie i komp'yuternye tekhnologii = Mechanical engineering and computer technology*, 2016, no. 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-bariery-obshcheniya-studentov-s-ogranichennym-slukhom-v>

- inklyuzivnoy-obrazovatel'noy-srede-vuza (Accessed 20.08.2023).
2. Aleksandrov E.P. *Obrazovatel'naya sreda i sotsiokul'turnye prostranstva* [Elektronnyi resurs] [Educational environment and sociocultural spaces]. *Vestnik TIUIE = Bulletin TIUIE*, 2005, no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-i-sotsiokulturnye-prostranstva> (Accessed 10.09.2023).
 3. Astakhova H.V., Bol'shakov H.V. *Patterny kul'turnogo potrebleniya glukhikh i slaboslyshashchikh: inklyuziya ili izolyatsiya?* [Patterns of cultural consumption of the deaf and hard of hearing: inclusion or isolation?]. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noi politiki = Journal of Social Policy Research*, 2017. Vol.15, no. 1, pp. 51 — 66.
 4. Bol'shakov N.V. «U slyshashchikh bol'she vozmozhnostei dlya zhizni»: problemy srednego professional'nogo obrazovaniya glukhikh i slaboslyshashchikh [Elektronnyi resurs] ["Hearing people have more opportunities for life": problems of secondary vocational education for the deaf and hard of hearing people]. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noi politiki = Journal of Social Policy Research*, 2019. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/u-slyshashchih-bolshe-vozmozhnostey-dlya-zhizni-problemy-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-glukhikh-i-slaboslyshashchih> (Accessed 02.05.2022).
 5. Gosudarstvennaya programma Rossiiskoi Federatsii «Dostupnaya sreda» [utv. postanovleniem Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 29 marta 2019 g. N 363] [Elektronnyi resurs] [State program of the Russian Federation "Accessible environment" [approved. by Decree of the Government of the Russian Federation of March 29, 2019 No. 363]. URL: <http://www.consultant.ru>. (Accessed 20.08.2022).
 6. Grigor'eva M.V. *Ponyatie «Obrazovatel'naya sreda» i modeli obrazovatel'nykh sred v sovremennoi otechestvennoi pedagogicheskoi psikhologii* [The concept of "Educational environment" and models of educational environments in modern domestic educational psychology]. *Izv. Sarat. un-ta Nov. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya = News of Saratov University Series Acmeology of Education. Developmental psychology*, 2010, no. 4, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-obrazovatel'naya-sreda-i-modeli-obrazovatelnyh-sred-v-sovremennoy-otechestvennoy-pedagogicheskoy-psikhologii> (Accessed 15.09.2023).
 7. Zhuravleva S.V. *Istoricheskiy obzor stanovleniya ponyatiya «obrazovatel'naya sreda» v pedagogicheskoi nauke* [Historical review of the formation of the concept of "educational environment" in pedagogical science]. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki = Scientific review. Pedagogical sciences*, 2016, no. 3, pp. 48—56. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1497>.
 8. Kozhemyakina E.A. *Psikhologicheskaya gotovnost' studentov s narusheniyami slukha k professional'noi deyatel'nosti* [Elektronnyi resurs] [Psychological readiness of students with hearing impairments for professional activities]. *Byulleten' meditsinskikh Internet-konferentsii = Bulletin of Medical Internet Conferences* (ISSN 2224-6150), 2015. Vol. 5, no. 2, pp. 704—707. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psikhologicheskaya-gotovnost-k-budushey-professionalnoy-deyatelnosti-studentov-s-narusheniyami-sluha-na-primere-mgtu-im-n-e-baumana> (Accessed 15.08.2022).
 9. Korotovskikh E.V. *Psikhologicheskie osobennosti professional'nogo samoopredeleniya uchashchikhsya s narushennym slukhom* [Psychological features of professional self-determination of students with hearing impairment]. *Izvestiya VGPU = News of the VSPU*, 2011, no. 6, pp. 118—122.
 10. Nenakhova E.N. *Teoretiko-metodologicheskie podkhody k formirovaniyu sotsiokul'turnogo prostranstva obrazovatel'nogo uchrezhdeniya* [Elektronnyi resurs] [Theoretical and methodological approaches to the formation of the sociocultural space of an educational institution]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena = News of the Russian State Pedagogical University named after. A.I. Herzen*, 2010, no. 128. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-formirovaniyu-sotsiokulturnogo-prostranstva-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (Accessed 10.09.2023).
 11. Tekeeva A.R. *Obrazovatel'naya sreda kak uslovie razvitiya lichnosti i ee sub"ektov* [Elektronnyi resurs] [Educational environment as a condition for the development of personality and its subjects]. *Kant = Journal Kant*, 2018, no. 2(27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-kak-uslovie-razvitiya-lichnosti-i-ee-subektov-1> (Accessed 23.01.2020).
 12. Filatova M.N. *Sotsiokul'turnaya sreda vuza kak osnova obrazovatel'nogo prostranstva* [Elektronnyi resurs] [The sociocultural environment of the university as the basis of the educational space]. *Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya = Bulletin of RUDN University. Series: Sociology*, 2007, no. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-sreda-vuza-kak-osnova-obrazovatel'nogo-prostranstva> (Accessed 15.09.2023).
 13. Shets A.A. *Predstavleniya glukhikh, slaboslyshashchikh i slyshashchikh studentov o vzaimodeystvii v obrazovatel'nom i sotsial'nom prostranstve* [Elektronnyi resurs] [Perceptions of deaf, hard of hearing and hearing students about interaction in the educational and social space.] *Sotsial'naya rabota i molodezhnaya politika: rol' v sokhranении ustoychivosti obshchestva i aktual'nye vyzovy: sb. st. uchastnikov vserossiiskogo konkursa nauchno-issledovatel'skikh rabot FUMO v sfere vyssh. obrazovaniya po UGSN 39.00.00 «Sotsiologiya i sotsial'naya rabota» =*

Social work and youth policy: role in maintaining the sustainability of society and current challenges: collection. Art. participants of the All-Russian research competition, Moscow, 2022, pp. 83—90.

14. Yasin M.I. Glukhie i slaboslyshashchie studenty v sisteme inklyuzivnogo vysshego obrazovaniya: vozmozhnosti i bar'ery [Elektronnyi resurs] [Deaf and hard of hearing students in the system of inclusive higher education: opportunities and barriers]. *Zhurnal*

issledovaniy sotsial'noi politiki = Journal of Social Policy Research, 2019, no. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gluhie-i-slaboslyshashchie-studenty-v-sisteme-inklyuzivnogo-vysshegoobrazovaniya-vozmozhnosti-i-bariery> (Accessed 04.05.2022).

15. Bogardus E.S. Social Distance Scale [Elektronnyi resurs]. *Sociology and social research*, 1933, no. 17. URL: https://brocku.ca/MeadProject/Bogardus/Bogardus_1933.html (Accessed 05.07.2023).

Информация об авторах

Дегтярева Валерия Викторовна, кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы и социальной антропологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» (ФГБОУ ВО НГТУ), г. Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0232-5808>, e-mail: dvv8@mail.ru

Жданова Инна Валерьевна, кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы и социальной антропологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» (ФГБОУ ВО НГТУ), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0441>, e-mail: ivzhdanova@mail.ru

Information about the authors

Valeriya V. Degtyaryova, PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Social Work and Social Anthropology, Novosibirsk State Technical University (NSTU), Novosibirsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0232-5808>, e-mail: dvv8@mail.ru

Inna V. Zhdanova, PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Social Work and Social Anthropology, Novosibirsk State Technical University (NSTU), Novosibirsk, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0441>, e-mail: ivzhdanova@mail.ru

Получена 04.10.2023

Принята в печать 20.12.2023

Received 04.10.2023

Accepted 20.12.2023

Психологическое благополучие студентов в гетерогенной среде университета

Федина Л.В.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
(ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2822-0692>, e-mail: l.v.fedina@utmn.ru

Кухтерина Г.В.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
(ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3919-5469>, e-mail: g.v.kukhterina@utmn.ru

Сайтгалиева Г.Г.

ФГБОУ ВО «Российский университет спорта «ГЦОЛИФК»
(ФГБОУ ВО РУС «ГЦОЛИФК»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0216-4167>, e-mail: saitgalievagg@mgppu.ru

Семеновских Т.В.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
(ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6015-7497>, e-mail: t.v.semenovskikh@utmn.ru

Соловьёва Е.А.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
(ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1994-4162>, e-mail: e.a.soloveva@utmn.ru

Высокое разнообразие контингента обучающихся задает требования к избыточности условий и сред в современном университете. Единые модели подготовки и стандарты для всех не позволяют увидеть индивидуальность разных студентов и решить задачи социальной инклюзии. В профессиональной подготовке следует учитывать удовлетворенность и благополучие студентов. Целью настоящего исследования было изучение показателей психологического благополучия и конструктивности поведенческой активности у студентов, обучающихся в гетерогенной среде университета. Эмпирической базой исследования стал Тюменский государственный университет, где реализуется модель индивидуальных образовательных траекторий. Принципы индивидуализации задают гетерогенность среды университета на образовательном, коммуникативном и организационном уровнях. В исследовании приняли участие 537 студентов, обучающихся в период с 2019 г. по 2023 г. Результаты позволили установить, что гетерогенная среда университета неоднозначно опосредует показатели психологического благополучия. Студенты, обучающиеся в условиях изменчивости и разнообразия, значимо более высоко оценивают личностный рост и цели в жизни, чем те, кто обучается в традиционной модели бакалавриата. Однако они менее открыты, автономны в формировании собственного мнения и принятии решений, не склонны к поддержанию доверительных отношений. В ситуации вынужденной изоляции (COVID-19) психологическое благополучие студентов снизилось, что может быть

связано с недостаточным накопленным ресурсом межличностных отношений в период очного обучения.

Ключевые слова: психологическое благополучие; гетерогенная среда; индивидуализация обучения; индивидуальная образовательная траектория; студенты; университет; агентность.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, государственное задание № 075-03-2023-150/9.

Для цитаты: Федина Л.В., Кухтерина Г.В., Сaitгалиева Г.Г., Семеновских Т.В., Соловьёва Е.А. Психологическое благополучие студентов в гетерогенной среде университета // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 70—81. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280607>

Psychological Well-Being of Students in a Diverse University Environment

Ludmila V. Fedina

Tyumen State University, Tyumen, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2822-0692>, e-mail: l.v.fedina@utmn.ru

Galina V. Kukhterina

Tyumen State University, Tyumen, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3919-5469>, e-mail: g.v.kukhterina@utmn.ru

Guzel G. Saitgalieva

Russian University of Sport «GTSOLIFK», Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0216-4167>, e-mail: ggg2910@mail.ru

Tatiana V. Semenovskikh

Tyumen State University, Tyumen, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6015-7497>, e-mail: t.v.semenovskikh@utmn.ru

Elena A. Solovyova

Tyumen State University, Tyumen, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1994-4162>, e-mail: e.a.soloveva@utmn.ru

The high diversity of the student sets the requirements for redundancy of conditions and environments in a modern university. Unied models of formation and standards do not allow us to see the individuality of students and solve the problems of social inclusion. Professional training should take into account the satisfaction and well-being of students. We are exploring the indicators of psychological well-being and constructive behavioral activity among students studying in a diversity university environment. The empirical basis of the study was Tyumen State University, where the model of individual educational trajectories is implemented. The principles of individualization define the heterogeneity of the university environment at the educational, communicative and organizational levels. The study involved 537 students in the period from 2019

to 2023. The results allowed us to confirm that the diversity environment of the university ambiguously mediates indicators of psychological well-being. Students studying in changing and diverse environment give more importance to a personal growth and personal goals than those who study in the traditional bachelor's degree model. However, they are less open, not inclined to maintain trusting relationships, less autonomous in forming their own opinions and decisions. In a situation of forced isolation (COVID-19), the psychological well-being of students decreased, which may be due to insufficiently accumulated interpersonal relations during full-time study.

Keywords: psychological well-being; diversity environment; individualization of learning; individual educational trajectory; students; university; agency.

Funding. The reported study was funded by Ministry of Education and Science of the Russian Federation, No. 075-03-2023-150/9.

For citation: Fedina L.V., Kukhterina G.V., Saitgalieva G.G., Semenovskikh T.V., Solovyova E.A. Psychological Well-Being of Students in a Diverse University Environment. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 6, pp. 70—81. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280607> (In Russ.).

Теоретические основы исследования

Трансформация высшего образования — ответ современных университетов на непредсказуемость изменений [4] и нарастающую неопределенность [1]. Декларация ООН среди целей устойчивого развития определяет необходимость «обеспечить безопасную, свободную от насилия и социальных барьеров и эффективную среду обучения для всех» [5], что задает высокие гуманистические стандарты. В фокусе внимания оказываются человек, его развитие и благополучие.

Расширение разнообразия (иностранцы, студенты с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, одаренные и др.) устанавливает требования к новым условиям обучения: доступность и удобство помещений, образовательных программ, сервисов и поддержки. Критерием качества оценки изменений становится удовлетворенность пользователей, а именно — субъективное и психологическое благополучие (далее — ПБ) студентов, преподавателей, персонала университета.

Психологическое благополучие в современной науке изучается достаточно широко [3]. Интеграция субъективного переживания и

удовлетворенности жизнью (гедонистический подход) с ее ценностными и смысловыми основаниями (эвдемонический подход) объединяется в теории К.Д. Рифф, которая рассматривала ПБ как базовый субъективный конструкт, отражающий восприятие и оценку человеком своей самореализации с точки зрения пика потенциальных возможностей [20].

В профессиональном становлении и развитии личности ПБ имеет принципиальное значение [19]. Оно связано с автономией, самопринятием, целями и ценностями в жизни [8; 11]; с эмоциональным интеллектом, эмпатией, социальными навыками и самооценкой [19].

Вместе с тем ориентация образовательных программ на единые модели подготовки и единые стандарты для всех обостряет ряд противоречий. «Не существует «типичного студента», единой учебной программы или подхода, который работал бы в разных дисциплинах или культурах», — пишет L. Goodman [16]. Действительно, профиль обучения [2], социальный статус [21], расовые [17] и гендерные различия [14], инвалидность и ОВЗ [18] могут влиять на ПБ студентов. Также установлено, что студенты 1-го курса имеют более низкий уровень ПБ [2, с. 7].

Для университета сегодня критически важным становится учет разнообразия студенческой молодежи как необходимого условия для обеспечения их ПБ. Индивидуализация как тренд не может пониматься исключительно как условия и сервисы. Траектория обучения должна активизировать субъектность, агентность, преадаптивность [6]. Е.Г. Самохвалова в своих исследованиях подчеркивает, что ПБ у современной молодежи в большей степени связано с получением удовольствия, чем с достижением и деятельностью [11].

Современный университет находится в поиске модели, способной решить задачи социальной инклюзии через активизацию личностного потенциала каждого. На базе Тюменского государственного университета с 1 сентября 2017 г. реализуется обучение на основе индивидуальных образовательных траекторий (далее — ИОТ). Принципиальными особенностями обучения в этой модели являются: модульность обучения, мультисубъектный преподавательский состав ядерных дисциплин, гетерогенность учебных команд, авторский характер элективов, формирование уникальных профилей компетенций, меритократия, свободная конкуренция за таланты [12, с. 303]. Заявленные принципы значительно приближены к реализации целей социальной инклюзии.

ИОТ обеспечивает высокую гетерогенность среды университета: на образовательном уровне (разнообразии элективов по выбору и траектории обучения); на уровне взаимодействия преподавателей и учебных команд (до 30% учебного времени студенты проводят в постоянно меняющихся составах групп, где присутствуют обучающиеся различных курсов и направлений подготовки, иностранные студенты, студенты с ОВЗ и инвалидностью); на организационном уровне (разные корпуса, индивидуальное расписание).

Индивидуализация обучения в модели ИОТ позволяет активизировать субъектность, агентность, конструктивность личности, что в мировой практике соотносится с персонализацией обучения. Построение

плана собственного индивидуального, образовательного и профессионального развития позволяет осмысливать обучение, успеваемость и (или) достигнутые результаты [15], способствует принятию ответственности за свое развитие на основе выбора [9].

Гетерогенная среда университета при проектировании ИОТ фактически повторяет ключевые вызовы современности, помещая студентов в конструирование постоянно меняющейся и текучей реальности. Самостоятельный выбор дисциплин для изучения связан у студентов с субъективным представлением о пути, структурированием информации, редукцией множества альтернатив, индивидуальным выбором и рефлексией. Д.А. Леонтьев выделяет готовность к выбору как способность делать его осознанно, самостоятельно и принимать ответственность за риск [7, с. 110].

Целью настоящего исследования было изучение показателя ПБ и конструктивности поведенческой активности у студентов в гетерогенной среде университета в зависимости от возможности выстраивать ИОТ в процессе обучения.

Эмпирическое исследование

Методы. Исследование включало определение уровня ПБ, его компонентов и стратегий совладающего поведения, в том числе индекса конструктивности. Использовались диагностические методики: «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой, В.В. Фесенко и «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолла в адаптации Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова [13]. Математическая обработка выполнялась с помощью программы SPSS Statistics 17.0. Сравнительный анализ диагностических данных осуществлялся с помощью расчета t-критерия Стьюдента и U-критерия Манна-Уитни, корреляционный — посредством вычисления r-коэффициента Пирсона.

Эмпирическую основу исследования составили результаты тестирования студентов

1—4 курсов Тюменского государственного университета в возрасте от 18 до 22 лет ($M=20,1$; $SD=0,92$), обучающихся в период с 2019 по 2023 гг. Всего приняли участие 537 человек, из них 87% девушек и 13% юношей. По результатам диагностики было сформировано 2 выборки: первая — 357 человек, обучающихся по ИОТ в гетерогенной среде вуза, вторая — 180 студентов, которые в это же время получали образование по направлениям академического бакалавриата. Исследование строилось по методу поперечных срезов, студенты обеих выборок проходили диагностическое обследование во время обучения по психологической дисциплине один раз в учебном году.

Результаты и их обсуждение

Проведенное исследование включает следующие этапы анализа полученных данных: 1) сравнение показателей ПБ студентов, обучающихся по модели ИОТ, и студентов, обучающихся по традиционным программам академического бакалавриата; 2) описание динамики показателей ПБ студентов в двух установленных выборках в период, связанный с обучением во время

пандемии COVID-19, и в постпандемийный период; 3) изучение доминирующих стратегий совладающего поведения во взаимосвязи с ПБ студентов обеих выборок.

Сравнение средних значений ПБ в двух выборках студентов, уже обучающихся по ИОТ и по традиционным программам академического бакалавриата, свидетельствует о наличии хорошего внутреннего ресурса у всех молодых людей, поскольку все значения зафиксированы на среднем уровне и выше среднего (рис. 1).

Обнаружено, что у студентов, обучающихся по ИОТ, статистически выше результаты по показателю личностного роста ($t=2,7$; $p<0,01$) и целям в жизни ($t=2,6$; $p<0,01$). То есть они в большей степени, чем студенты, обучающиеся по традиционным программам, открыты новому опыту, имеют чувство направленности и более четкие жизненные цели.

У них также отмечают статистически незначимо более высокие результаты самоуправления (64,6) и контроля над окружением (58,4). Они менее склонны к поддержанию доверительных отношений, менее автономны в формировании соб-

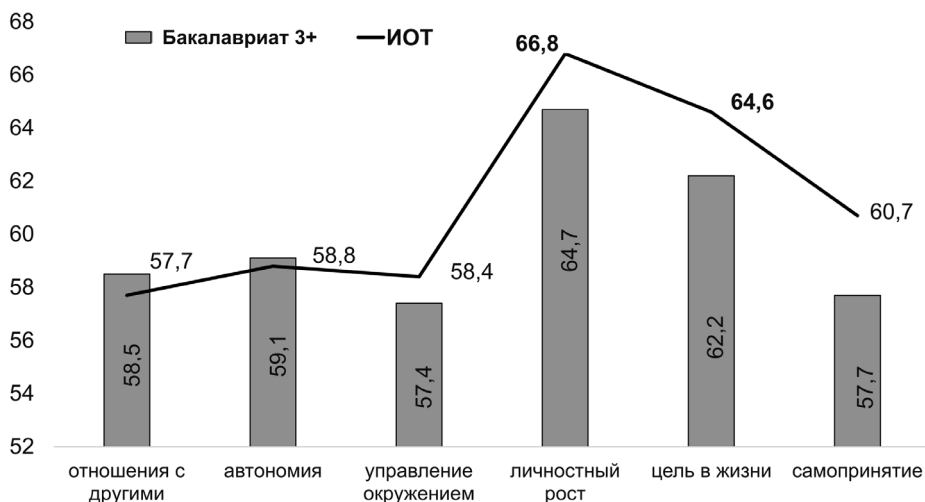


Рис. 1. Средние баллы показателей психологического благополучия студентов, обучающихся по традиционным программам бакалавриата и ИОТ

ственного мнения и принятия решений, чем бакалавры.

Иными словами, индивидуализация образования способна стимулировать проявления характеристик, определяющих субъектность и агентность (целеустремленность, лидерские качества, саморазвитие и пр.). Одновременно существование в постоянно меняющейся гетерогенной среде с отсутствием стабильных социальных связей может стимулировать развитие склонности руководствоваться стереотипами или недолговечными трендами общественного сознания.

Динамика показателей ПБ студентов анализировалась на протяжении 4-х учебных периодов (с 2019 по 2022 гг.). Особое внимание привлекает анализ динамических тенденций ПБ, связанных с дистанционным обучением в периоды пандемии COVID-19 и выхода из него (рис. 2).

Установлено, что общий показатель ПБ в допандемический 2019—2020 учебный год был выше у студентов, обучающихся по ИОТ (372,5), чем у студентов традиционного бакалавриата (363). В первый год обучения в дистанционном формате (2020—2021 учебный год) общее ПБ у всех студентов

было самым низким независимо от модели обучения. В дальнейшем у студентов, обучающихся по традиционной модели академического бакалавриата, общий балл ПБ оказался выше (369,6), что указывает на их больший адаптационный ресурс к условиям социальной изоляции. Статистическая значимость различий в выраженности ПБ не была подтверждена в эти три периода у студентов двух выборов.

Вместе с тем нами установлено, что до (12%) и после (17%) выхода из дистанта количество респондентов с низким уровнем общего показателя ПБ, обучающихся по ИОТ, оказалось меньше практически в два раза по сравнению с периодом пандемии COVID-19 (28—29% в 2020—2022 гг.). Очевидно, что вынужденная социальная изоляция имела на них достаточно сильное фрустрирующее воздействие.

Зафиксированные закономерности подтвердили проведенные ранее исследования, установившие, что инновационная компетентность субъекта (открытость новому опыту и инновациям) предсказывает снижение ПБ [10].

Была проанализирована также и изменчивость в структуре показателей ПБ студен-

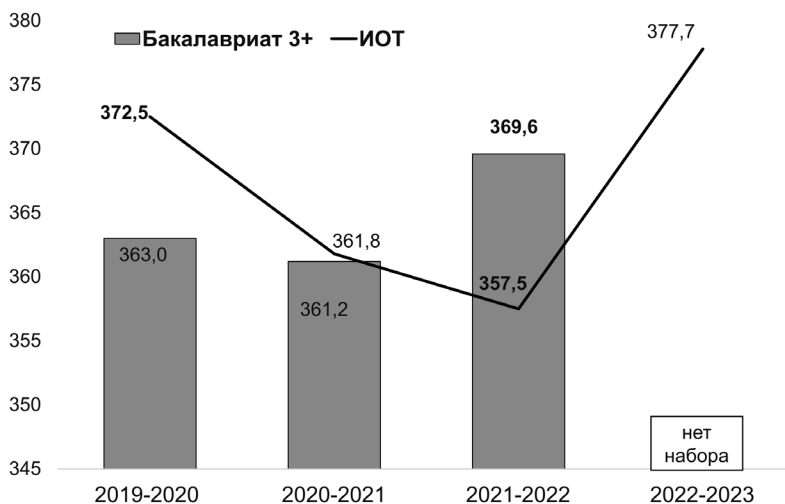


Рис. 2. Динамика общего показателя ПБ в группах студентов, обучающихся по традиционным программам бакалавриата и ИОТ (средние баллы)

тов, обучающихся по модели ИОТ в течение 4-х учебных лет (рис. 3).

Наиболее высокие значения зафиксированы по показателям «личностный рост» и «цели в жизни». Менее подверженными изменениям оказались такие показатели ПБ, как «автономия», «управление окружением» и «личностный рост». Достаточно высокий уровень развития, а также стабильность, неподверженность влиянию фрустрирующих факторов позволяют рассматривать данные показатели как основной ресурс ПБ.

Менее устойчивыми оказались показатели позитивных отношений с окружающими, целей в жизни и самопринятия. В пандемические (с 2020 по 2022) годы отмечен «провал» в опоре студентов на устойчивые доверительные взаимоотношения с другими, усиление склонности к ограничению контактов, снижение целеустремленности, смысло-жизненная дезориентация. Самопринятие несколько снизилось в первый год, а затем устойчиво повышалось.

Стратегии преодоления стресса (копинги), в том числе учебно-профессионального стресса, являются одним из инструментов под-

держания ПБ личности. Их конструктивность определяется активностью модели поведения и повышает стрессоустойчивость человека.

Корреляционный анализ позволил установить значительное количество статистически значимых связей высокого уровня между показателями ПБ и копинг-стратегиями у студентов обеих выборок: 19 прямых связей (суммарно) между различными показателями ПБ с конструктивными копингами «асертивные действия» и «поиск социальной поддержки»; и по 6 связей (в каждой группе) с неконструктивным копингом «избегание». У студентов, обучающихся по ИОТ, была выявлена дополнительная статистически значимая прямая связь с конструктивным копингом «вступление в социальный контакт». Возможно, постоянное нахождение в гетерогенной среде позволяет тренировать коммуникативные навыки студентов, понижая конфликтность и положительно влияя на психологическое состояние обучающегося.

Высокий уровень общего индекса конструктивности был выявлен у 57 респондентов (36 студентов ИОТ и 21 бакалавра), низкий уровень — у 71 респондента (23 студента

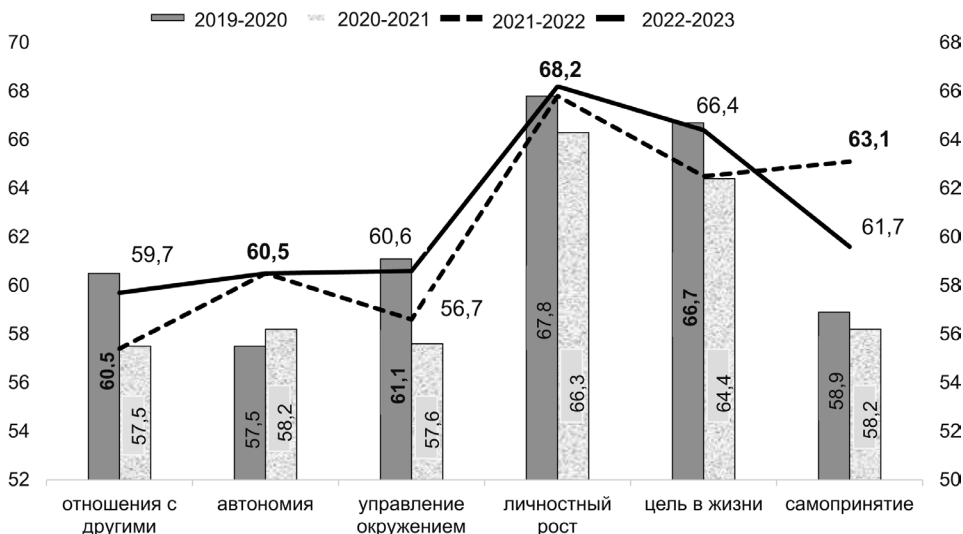


Рис. 3. Динамика показателей психологического благополучия студентов, обучающихся по ИОТ (средние баллы)

ИОТ и 48 бакалавров). Результаты показателей их ПБ представлены на рис. 4.

В группе с низким индексом конструктивности все показатели ПБ несколько выше у студентов, обучающихся по программе традиционного бакалавриата, статистически значимые различия зафиксированы по показателю позитивных отношений с другими ($U=400$, $p<0,05$). Они опираются на потенциал устойчивых комфортных связей с окружающими как на ресурс, даже если сами неуспешны в решении сложных жизненных ситуаций.

Высокий индекс конструктивности преодолевающего поведения обеспечивает студентам, обучающимся по ИОТ, более высокие показатели ПБ, кроме автономии. Статистически значимыми являются показатели личностного роста ($U=289$, $p<0,05$) и управления средой ($U=135$, $p<0,01$). Необходимость сосуществования в постоянно меняющейся гетерогенной социальной среде стимулирует развитие социальной компетентности студентов.

Выводы

Гетерогенная среда университета неоднозначно опосредует показатели ПБ сту-

дентов. Создавая условия избыточности, университет значительно продвигается в решении задачи равных прав и возможностей для включения в учебный процесс студентов, имеющих разный статус, возможности здоровья, национальность, возраст. Вместе с тем в построении модели ИОТ важно опираться на учет потребностей студентов.

Автономию, управление окружением и личностный рост можно рассматривать как основной ресурс ПБ у студентов ИОТ. Данные показатели менее подвержены воздействию фрустрирующих факторов, в том числе вынужденной изоляции в пандемийный период. Ориентация на саморазвитие и лидерство обеспечивается высоким индексом конструктивности преодолевающего поведения (ассертивные действия, вступление в социальный контакт и поиск социальной поддержки, несклонность к копингу избегания), что служит основой их ПБ.

Менее устойчивыми у студентов ИОТ оказались показатели позитивных отношений с окружающими, целей в жизни и самопринятия. Гетерогенная среда позволяет студентам уделять больше внимания своим желаниям и целям. Одновременно такое

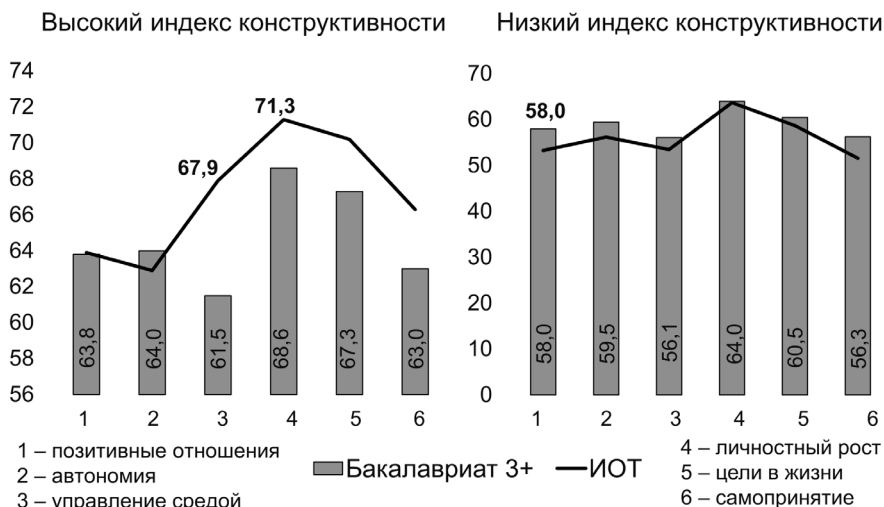


Рис. 4. Средние баллы показателей ПБ студентов с высоким и низким индексами конструктивности преодолевающего поведения

внимание «к себе» может провоцировать эгоцентризм или недовольство собой, разобщенность, дезориентацию. Вынужденная социальная изоляция в ситуации COVID-19 вскрыла дефициты позитивных отношений со значимым окружением (преподаватели, сокурсники). В обучении важно выделить значимое место общению и его ресурсам за счет организационных (элективы, события, активности в университете) и педагогических (использование очных интерактивных форм и методов обучения) условий.

Литература

1. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Предадaptация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции. М.: Акрополь, 2018. 212 с.
2. Бородовицына Т.О. Особенности психологического благополучия студентов различных профилей подготовки [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/45PSMN420.pdf> (дата обращения: 16.09.2023).
3. Брук Ж.Ю., Игнатжева С.В., Волосникова Л.М., Семеновских Т.В. Когнитивный компонент в структуре субъективного благополучия детей // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 85—100. DOI:10.17759/pse.2021260507
4. Волосникова Л.М., Загвязинский В.И., Кукуев Е.А., Федина Л.В., Огороднова О.В. Конвергенция концепций академического и инклюзивного совершенства исследовательских университетов [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2021. Том 23. № 4. С. 43—78. DOI:10.17853/1994-5639-2021-4-43-78
5. Доклад о целях в области устойчивого развития, 2020 год. ООН [Электронный ресурс]. URL: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020-Russian.pdf> (дата обращения: 15.09.2023).
6. Кухтерина Г.В., Семеновских Т.В., Соловьёва Е.А., Федина Л.В. Преадаптивность личности студента в «эпоху неопределенности»: поиск индикаторов [Электронный ресурс] // ЦИТИСЭ. 2021. № 1. С. 381—392. DOI:10.15350/2409-7616.2021.1.34
7. Леонтьев Д.А. Психология выбора / Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Овчинникова, Е.И. Рассказова, А.Х. Фам. М.: Смысл, 2015. 464 с.
8. Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Лебедева А.А. Развитие личности и

Гетерогенная среда не является универсальным ответом для решения задач социальной инклюзии. Навыки самоорганизации и регуляции позволяют студентам лучше понимать, чего они хотят. ИОТ позволяет «реформатировать» содержание образования, опосредованно воздействуя на уровень ПБ. Это механизм, калибрующий возможности студента от среднестатистического до уникального, когда каждый может обладать собственным набором «гибких навыков» и быть благополучным в обучении.

- психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования. М.: Смысл, 2017. 79 с.
9. Морозова И.С., Бугрова Н.А., Крещан З.В., Евсеев Е.В. Выбор студентом индивидуальной образовательной траектории: субъектная позиция и стратегии выбора [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 2. С. 30—45. DOI:10.17759/pse.2023280203
 10. Самохвалова А.Г., Тихомирова Е.В., Вишневская О.Н., Шипова Н.С., Асриян Э.В. Структурно-функциональная модель психологического благополучия современных студентов [Электронный ресурс] // Российский психологический журнал. 2021. Том 18. № 4. С. 47—63. DOI:10.21702/rpj.2021.4.4
 11. Самохвалова А.Г., Шипова Н.С., Тихомирова Е.В., Вишневская О.Н. Психологическое благополучие современных студентов: типология и мишени психологической помощи [Электронный ресурс] // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 1. С. 29—48. DOI:10.17759/cpp.2022300103
 12. Федорова Н.К. Индивидуализация образования: модель тюменского государственного университета // EdCrunch Томск: материалы международной конференции по новым образовательным технологиям. г. Томск, 29—31 мая 2019 г. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. С. 301—305.
 13. Шевеленкова Т.Д., Фесенко Т.П. Психологическое благополучие личности [Электронный ресурс] // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95—121. URL: <https://infopedia.su/12xb3b7.html> (дата обращения: 16.09.2023).
 14. Amjad Z., Salahuddin A., Shaukat R. Nexus of Gender and Disability: An Intersectional Study on Shaping Lives of University Students // UMT

Education Review. 2023. Vol. 6. № 1. P. 1—24. DOI:10.32350/10.32350/uer.61.01

15. Cazorla-Montero A., de los Rios-Carmenado I., Pasten J.I. Sustainable Development Planning: Master's Based on a Project-Based Learning Approach // Sustainability. 2019. Vol. 11. № 22. P. 6384. DOI:10.3390/su11226384

16. Kelly A.M., Padden L., Fleming B. (Eds.). Making Inclusive Higher Education a Reality: Creating a University for All (1st ed.). Routledge, 2023. DOI:10.4324/9781003253631

17. Koo K.K. Am I Welcome Here? Campus Climate and Psychological Well-Being Among Students of Color // Journal of Student Affairs Research and Practice. 2021. Vol. 58(2). P. 196—213. DOI:10.1080/19496591.2020.1853557

18. Madhesh A. Quality of life of higher education students with disabilities at Shaqra University //

Research in Developmental Disabilities. 2023. Vol. 138. DOI:10.1016/j.ridd.2023.104520

19. Morales-Rodríguez F.M., Espigares-López I., Brown T., Pérez-Mármol J.M. The Relationship between Psychological Well-Being and Psychosocial Factors in University Students // Int. J. Environ. Res. Public Health. 2020. Vol. 17. P. 4778. DOI:10.3390/ijerph17134778

20. Ryff C.D. Psychological Well-Being Revisited: Advances in Science and Practice // Psychotherapy and Psychosomatic. 2014. Vol. 83(1). P. 10—28. DOI:10.1159/000353263

21. Shevchenko Y., Huber N., Reips U.-D. Psychological well-being during the COVID-19 pandemic: Combining a web survey with experience sampling methodology // PLoS ONE. 2023. Vol. 18. № 3: e0282649. DOI:10.1371/journal.pone.0282649

References

1. Asmolov A.G., Shekhter E.D., Chernorizov A.M. Preadaptacija k neopredelennosti: nepredskazuemye marshruty jevoljucii [Preadaptation to uncertainty: unpredictable routes of evolution]. Moscow: Acropolis, 2018. 212 p. (In Russ.).

2. Borodovitsyna T.O. Osobennosti psihologicheskogo blagopoluchija studentov razlichnyh profilej podgotovki [Features of psychological well-being of students of various training profiles] [Elektronny resurs]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologija = World of Science. Pedagogy and psychology*, 2020, no. 4(8). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/45PSMN420.pdf> (Accessed 16.09.2023). (In Russ.).

3. Bruk Zh.Yu., Ignatjeva S.V., Volosnikova L.M., Semenovskikh T.V. Kognitivnyj komponent v strukture sub#ektivnogo blagopoluchija detej [Cognitive Component in the Structure of Children's Subjective Well-Being] [Elektronny resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 85—100. DOI:10.17759/pse.2021260507 (In Russ.).

4. Volosnikova L.M., Zagvyazinskii V.I., Kukuev E.A., Fedina L.V., Ogorodnova O.V. Konvergentsiya kontseptsii akademicheskogo i inkluzivnogo sovershenstva issledovatel'skikh universitetov [The convergence of the concepts of academic and inclusive excellence at research universities] [Elektronny resurs]. *Obrazovanie i nauka = The Education and science journal*, 2021. Vol. 23, no. 4, pp. 43—78. (In Russ., Abstr. in Engl.).

5. Report on the Sustainable Development Goals, 2020. URL: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020-Russian.pdf> (Accessed 15.09.2023). (In Russ.).

6. Kukhterina G.V., Semenovskikh T.V., Solovieva E.A., Fedina L.V. Preadaptivnost' lichnosti

studenta v «jepohu neopredelennosti»: poisk indikatorov [Preadaptivity of a student's personality in the “era of uncertainty”: search for indicators] [Elektronny resurs]. *CITISJE = CITISE*, 2021, no. 1, pp. 381—392. DOI:10.15350/2409-7616.2021.1.34 (In Russ.).

7. Leont'ev D.A. Psihologija vybora [Psychology of Choice] / D.A. Leont'ev, E.Yu. Ovchinnikova, E.I. Rasskazova, A.Kh. Fam. Moscow: Publ. Smysl, 2015. 464 p.

8. Leontiev D.A., Alexandrova L.A., Lebedeva A.A. Razvitie lichnosti i psihologicheskaja podderzhka uchashhihsja s OVZ v uslovijah inkluzivnogo professional'nogo obrazovanija [Personality development and psychological support of students with disabilities in inclusive vocational education]. Moscow: Smysl, 2017. 79 p.

9. Morozova I.S., Bugrova N.A., Kretsan Z.V., Evseenkova E.V. Vybora studentom individual'noj obrazovatel'noj traektorii: sub#ektnaja pozicija i strategii vybora [Student's Choice of an Individual Educational Trajectory: Subjective Position and Selection Strategies] [Elektronny resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 2, pp. 30—45. DOI:10.17759/pse.2023280203 (In Russ.).

10. Samokhvalova A.G., Tikhomirova E.V., Vishnevskaya O.N., Shipova N., Asriyan E.V. Strukturno-funkcional'naja model' psihologicheskogo blagopoluchija sovremennyh studentov [The Structural-functional Model of Contemporary Students' Psychological Well-being] [Elektronny resurs]. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal = Russian Psychological Journal*, 2021. Vol. 18, no. 4, pp. 47—63. DOI:10.21702/rpj.2021.4.4 (In Russ.).

11. Samokhvalova A.G., Shipova N., Tikhomirova E.V., Vishnevskaya O.N. Psihologicheskoe blagopoluchie

sovremennyh studentov: tipologija i misheni psihologicheskoy pomoshhi [Psychological Well-Being of Modern Students: Typology and Targets of Psychological Help] [Elektronnyy resurs]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 1, pp. 29—48. DOI:10.17759/cpp.2022300103 (In Russ., abstr. in Engl.).

12. Fedorova N.K. Individualizacija obrazovanija: model' tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta [Individualization of education: a model of Tyumen State University]. EdCrunch Tomsk: materialy mezhdunarodnoj konferencii po novym obrazovatel'nym tehnologijam g. Tomsk, 29—31 maja 2019 g. [Tomsk: Proceedings of the International Conference on New Educational Technologies]. Tomsk, may 29—31, 2019. Tomsk: Publishing House of Tomsk State University, 2019, pp. 301—305. (In Russ.).

13. Shevelenkova T.D., Fesenko T.P. Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti [Psychological well-being of the individual] [Elektronnyy resurs]. *Psihologicheskaya diagnostika = Psychological diagnostics*, 2005, no. 3, pp. 95—121. URL: <https://infopedia.su/12xb3b7.html> (Accessed 16.09.2023). (In Russ.).

14. Amjad Z., Salahuddin A., Shaukat R. Nexus of Gender and Disability: An Intersectional Study on Shaping Lives of University Students. *UMT Education Review*, 2023. Vol. 6, no. 1 (Jun. 2023), pp. 1—24. DOI:10.32350/10.32350/uer.61.01

15. Cazorla-Montero A., de los Rios-Carmenado I., Pasten J.I. Sustainable Development Planning:

Master's Based on a Project-Based Learning Approach. Sustainability, 2019. Vol. 11, no. 22, p. 6384. DOI:10.3390/su11226384

16. Kelly A.M., Padden L., Fleming B. (Eds.). Making Inclusive Higher Education a Reality: Creating a University for All (1st ed.). Routledge, 2023. DOI:10.4324/9781003253631

17. Koo K.K. Am I Welcome Here? Campus Climate and Psychological Well-Being Among Students of Color. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 2021, no. 58(2), pp. 196—213. DOI:10.1080/19496591.2020.1853557

18. Madhesh A. Quality of life of higher education students with disabilities at Shaqra University. *Research in Developmental Disabilities*, 2023. Vol. 138. DOI:10.1016/j.ridd.2023.104520

19. Morales-Rodríguez F.M., Espigares-López I., Brown T., Pérez-Mármol J.M. The Relationship between Psychological Well-Being and Psychosocial Factors in University Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 2020, no. 17, p. 4778. DOI:10.3390/ijerph17134778

20. Ryff C.D. Psychological Well-Being Revisited: Advances in Science and Practice. *Psychotherapy and Psychosomatic*, 2014. Vol. 83, no. 1, pp. 10—28. DOI:10.1159/000353263

21. Shevchenko Y., Huber N., Reips U.-D. Psychological well-being during the COVID-19 pandemic: Combining a web survey with experience sampling methodology. *PLoS ONE*, 2023. Vol. 18, no. 3: e0282649. DOI:10.1371/journal.pone.0282649

Информация об авторах

Федина Людмила Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2822-0692>, e-mail: l.v.fedina@utmn.ru

Кухтерина Галина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3919-5469>, e-mail: g.v.kukhterina@utmn.ru

Саятгалиева Гузель Газимовна, кандидат социологических наук, доцент, начальник научно-методического отдела ресурсного учебно-методического центра, ФГБОУ ВО «Российский университет спорта «ГЦОЛИФК» (ФГБОУ ВО РУС «ГЦОЛИФК»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0216-4167>, e-mail: ggg2910@mail.ru

Семеновских Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6015-7497>, e-mail: t.v.semenovskikh@utmn.ru

Соловьёва Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1994-4162>, e-mail: e.a.soloveva@utmn.ru

Information about the authors

Ludmila V. Fedina, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogy of Childhood, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2822-0692>, e-mail: l.v.fedina@utmn.ru

Galina V. Kukhterina, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogy of Childhood, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3919-5469>, e-mail: g.v.kukhterina@utmn.ru

Guzel G. Saitgalieva, PhD in Sociology, Docent, Head of the Scientific and Methodological Department of the Resource Training and Methodological Center, Russian University of Sport «GTSOLIFK», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0216-4167>, e-mail: ggg2910@mail.ru

Tatiana V. Semenovskikh, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogy of Childhood, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6015-7497>, e-mail: t.v.semenovskikh@utmn.ru

Elena A. Soloveva, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogy of Childhood, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1994-4162>, e-mail: e.a.soloveva@utmn.ru

Получена 04.10.2023

Принята в печать 20.12.2023

Received 04.10.2023

Accepted 20.12.2023

Подготовка кадров для обучения и сопровождения студентов с инвалидностью в вузе

Professional Preparation for University Teachers and Assistants Working with Students with Disabilities

Инклюзивная культура как показатель готовности специалистов вузов к сопровождению инклюзивного высшего образования

Денисова О.А.

ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»
(ФГБОУ ВО ЧГУ), г. Череповец, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0236-9181>, e-mail: denisova@inbox.ru

Леханова О.Л.

ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»
(ФГБОУ ВО ЧГУ), г. Череповец, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0882-4632>, e-mail: lehanovao@mail.ru

Гудина Т.В.

ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»
(ФГБОУ ВО ЧГУ), г. Череповец, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6896-6918>, e-mail: gtv1968@mail.ru

Эффективность инклюзивного высшего образования определяется разными факторами, в т.ч. состоянием инклюзивной культуры сотрудников вузов. С целью ее оценки как интегрального показателя инклюзивной компетентности и личностной готовности на базе Ресурсного учебно-методического центра Северо-Западного федерального округа по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью Череповецкого государственного университета было реализовано исследование. В пилотном исследовании приняли участие 1680 человек, прошедших обучение в РУМЦ СЗФО ЧГУ с 2017 по 2023 гг. и опрос по оценке уровня инклюзивной культуры. Репрезентативная выборка представлена 200 сотрудниками 28 вузов. Выявлено, что инклюзивная культура является результатом профессионального и личностного развития. Ее уровень имеет отличия в зависимости от вида профессиональной деятельности и различается у представителей администрации, преподавателей и учебно-вспомогательного персонала. Обучение по теме инклюзии положительно влияет на личностную готовность к инклюзии. Однако инклюзивная компетентность имеет существенную вариативность характеристик и демонстрирует необходимость психологической и методической поддержки сотрудников вузов, вариативной их подготовки.

Ключевые слова: студенты с инвалидностью; инклюзивное высшее образование; готовность к инклюзивному образованию; инклюзивная культура; подготовка кадров.

Благодарности. Авторы благодарят образовательные организации высшего образования Северо-Западного федерального округа за участие в исследовании.

Для цитаты: *Денисова О.А., Леханова О.Л., Гудина Т.В.* Инклюзивная культура как показатель готовности специалистов вузов к сопровождению инклюзивного высшего образования // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 82—92. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280608>

Inclusive Culture as an Indicator of the Readiness of University Specialists to Support Inclusive Higher Education

Olga A. Denisova

Cherepovets State University, Cherepovets, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0236-9181>, e-mail: denisova@inbox.ru

Olga L. Lekhanova

Cherepovets State University, Cherepovets, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0882-4632>, e-mail: lehanovao@mail.ru

Tatyana V. Gudina

Cherepovets State University, Cherepovets, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6896-6918>, e-mail: gtv1968@mail.ru

The effectiveness of inclusive higher education is determined by a complex of interrelated factors, including the readiness of university staff for inclusion. Taking into account the requests of the state and society, the strategy for the development of education in Russia, the central place in discussing the readiness of university staff for inclusion should take an assessment of the level of development of the inclusive culture as an integral indicator of inclusive competence and personal readiness, which became the goal of this study. The study was implemented on the basis of the Resource Educational and Methodological Center of the North-Western Federal District for the training of people with disabilities of the Cherepovets State University from 2017 to 2023. The pilot study involved 1680 students graduated from the Resource Educational and Methodological center from 2017 to 2023, they filled a questionnaire to assess the level of inclusive culture. The representative sample is represented by 200 employees of 28 universities of the Northwestern Federal District. The results of the study showed that an inclusive culture is a specific neoplasm, the result of professional and personal development of specialists. The level of inclusive culture differs depending on the type of professional activity, it differs in the qualitative composition of the characteristics of representatives of the administration, teachers and educational support staff. Education on the topic of inclusion has a positive effect on the personal readiness for inclusion of university staff. However, the state of inclusive competence has a significant variability of characteristics within the surveyed sample and demonstrates the need for psychological and methodological support and diverse formation for university staff.

Keywords: students with disabilities; inclusive higher education; readiness for inclusive education; inclusive culture; personnel training.

Acknowledgements. The authors thank the educational institutions of higher education of the Arkhangelsk, Murmansk, Vologda, Pskov, Novgorod regions, the Republics of Karelia and Komi for participating in the study.

For citation: Denisova O.A., Lekhanova O.L., Gudina T.V. Inclusive Culture as an Indicator of the Readiness of University Specialists to Support Inclusive Higher Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 6, pp. 82—92. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280608> (In Russ.).

Введение

В современном обществе чрезвычайно велик запрос на обеспечение профессионального образования молодых инвалидов, что обусловлено ролью возможности работы по профессии для достижения целей независимой и самостоятельной жизни граждан данной категории. В этих условиях различные аспекты готовности специалистов к инклюзии становятся все более актуальными темами исследований как в международном, так и в национальном исследовательском контексте. Прикладной запрос на такие исследования определяется имеющейся в нашей стране практикой на систематическую и регулярную подготовку кадров к инклюзии, а также деятельностью со стороны контролирующих и надзорных органов. Принимая во внимание запросы государства и общества, стратегии развития образования в России, при проведении мониторинговых мероприятий по оцениванию готовности специалистов к работе в условиях инклюзии важно осуществлять оценку их инклюзивной культуры как интегрального показателя инклюзивной компетентности и личностной готовности к сопровождению образования инвалидов, их непрерывной и преемственной профессионализации, содействия трудовой занятости и полезности выпускников с инвалидностью.

Понятие «инклюзивная культура» является многокомпонентной дефиницией, имеет полиморфную трактовку (С.В. Алехина, Ю.В. Мельник, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов [1], Т. Бут и М. Эйнскоу [3] и др.). Но вне зависимости от научного подхода инклюзивная культура признается фундаментальной основой для соз-

дания культуры инклюзивного общества, в котором различия уважаемы и поддерживаются социумом, а равные возможности обеспечены специальными условиями. Т. Бут и М. Эйнскоу [3] пишут о трех основных векторах в развитии образовательных организаций: создание инклюзивной культуры, развитие инклюзивной политики и внедрение инклюзивной практики. Е.С. Слюсарева, А.В. Донцов считают, что компонентом инклюзивной культуры педагога являются профессиональная и личностная готовность [20]. Nataša Tančić, Aleksandra Pavlović указывают на важность инклюзивной культуры как ключевого аспекта качественной работы в создании инклюзивной образовательной среды [18]. С.В. Алехина, А.Ю. Шеманов считают, что инклюзивная организационная культура вуза содействует успешной реализации целей высшего образования [14]. И.Н. Симеева, В.В. Хитрюк определяют важность работы по формированию инклюзивной культуры, описывают ее сущностные характеристики [9]. С.В. Алехина, Ю.В. Мельник, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов описывают применение комплексной оценки инклюзивного процесса в качестве механизма проектирования инклюзии в образовательной организации [1]. Д.В. Афанасьев, О.А. Денисова, О.Л. Леханова, В.Н. Поникарова констатируют, что подготовка преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования должна содержать полный цикл мероприятий по отслеживанию готовности к инклюзивному образованию [2]. О.Б. Янусовой предложена трехкомпонентная структура инклюзивной культуры, в которой дифференцируется аксеологический,

лично-коммуникативный, когнитивный компоненты [13]. О.А. Денисова, О.Л. Леханова, В.Н. Поникарова, Т.В. Гудина выделяют четыре компонента инклюзивной культуры: ценностно-мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный, аффективный компоненты [4]. Н.В. Старовойт рассматривает «надводную» и «подводную» часть инклюзивной культуры: внешнюю среду (безбарьерная среда, адаптированные образовательные программы, специальные методы обучения и т.д.) и внутреннюю (ценности, нормы, правила поведения и т.д.) [11]. В.З. Кантор, А.П. Антропов, Ю.Л. Проект [5] описывают модель психологической готовности научно-педагогических работников к реализации инклюзивного образования. В качестве методологической основы готовности преподавателя авторы определяют методическую подготовленность и опыт инклюзивной практики как составляющую профессионально-педагогической культуры, влияющей на систему личностных и профессиональных компетенций педагога. В.В. Хитрюк [12] в структуре готовности к выполнению инклюзивной педагогической деятельности выделяет информационно-компетентностный, эмпатический (эмоционально-нравственный), мотивационный (установочно-поведенческий), операционально-деятельностный компоненты. L. Florian, K. Black-Hawkins рассматривают проблему готовности к инклюзии через призму оказания педагогам помощи в формировании инклюзивных компетенций и освоения стратегий обучения [16]. P. Ojok, S. Wormnæs делают вывод о необходимости повышения уровня инклюзивной компетентности специалистов и восполнения дефицитов знаний [19]. Подобные данные были получены и в других российских и зарубежных исследованиях [10; 17].

На основании проанализированных работ и опыта инклюзивная культура определяется нами как интегративный показатель готовности сотрудников к реализации сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью, заключающийся в понимании и принятии места и роли инклюзии в современном обществе, в наличии знаний, умений и навыков в этой области, в установках на трансляцию позитивных тенденций в отношении людей с ОВЗ и инвалидностью, в

толерантном и взвешенном отношении к людям с ОВЗ и инвалидностью и их проблемам. В структуре инклюзивной культуры сотрудников вуза в качестве ядра следует выделять два основных элемента: личностная готовность к инклюзии и инклюзивная компетентность. Личностная готовность заключается в сформированности ценностно-мотивационного (признание ценностей и принципов инклюзии, осознанный выбор норм инклюзивного общества, сформированность мотивации на профессиональную деятельность и повышение компетенций в сфере инклюзии, направленность интересов и потребностей) и аффективного (наличие позитивных чувств, эмоций, переживаний, связанных с заинтересованностью к осуществлению инклюзии, стремление к эффективному разрешению ситуаций в условиях инклюзии и развитию способности к адаптивному и позитивному поведению) компонентов. Инклюзивная компетентность включает когнитивный (овладение общими теоретическими и прикладными знаниями о сущности инклюзии, о вариантах ее осуществления, средствах, обеспечивающих организацию инклюзии) и операционально-деятельностный (организационные, коммуникационные, прогностические, рефлексивные, проективные умения и навыки в сфере инклюзии, сформированные паттерны продуктивного копинг-поведения, реализуемые в условиях инклюзии) компоненты.

Таким образом, инклюзивная культура определяет готовность сотрудников к реализации сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью, включает понимание и принятие места и роли инклюзии в современном обществе, знания, умения и навыки в этой области, установок на трансляцию позитивных тенденций в отношении людей с ОВЗ и инвалидностью, толерантное и взвешенное отношение к людям с ОВЗ и инвалидностью и их проблемам.

Материалы и методы

Экспериментальное исследование было реализовано на базе Ресурсного учебно-методического центра Северо-Западного федерального округа по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью Череповецкого государственного университета (РУМЦ СЗФО ЧГУ) с 2017

по 2023 г. В пилотном исследовании приняли участие 1680 человек, прошедших обучение в РУМЦ СЗФО ЧГУ. Репрезентативная совокупность представлена 200 респондентами мужского и женского пола, имеющими разный стаж работы и опыт взаимодействия с инвалидами и работающими в 28 вузах Северо-Западного федерального округа. Из них: АУП (административно-управленческий персонал) — 43 человека, ППС (профессорско-преподавательский состав) — 114 респондентов, УВП (учебно-вспомогательный персонал) — 43 опрошенных.

Методика исследования представляла собой проведение онлайн-опроса по двум тестам: «Личностная готовность к инклюзии» и «Оценка инклюзивной компетентности», содержащимся на Информационно-аналитическом портале «Перспектива-Про». Содержание опросных тестов было разработано на основе адаптации опросника Т. Бут, М. Эйнскоу [3] и с учетом полученных ранее данных о готовности преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию [2]. Апробация тестов осуществлялась с участием вузов-партнеров РУМЦ СЗФО ЧГУ и обсуждалась в профессиональном сообществе РУМЦ ВО. Опросники содержат по 10 вопросов, позволяющих оценить компонентный и уровневый состав показателей сформированности инклюзивной культуры как интегрального показателя готовности специалистов вузов к сопровождению инклюзивного высшего образования. Описание дается по пяти уровням: оптимальный, продвинутый, допустимый, стартовый, начальный. Подробное описание

методики опубликовано ранее [7]. Предложенные вопросы дополняются данными из анкеты пользователя на портале и позволяют получить дополнительную информацию о респондентах (возраст, пол, род профессиональной деятельности, квалификация, образование).

В ходе анализа были применены вычисления процентных долей, статистическая обработка результатов эмпирического исследования с применением однофакторного дисперсионного анализа. Вычисления производились с применением программного обеспечения «StatSoft STATISTICA 10.0.1011».

Результаты исследования

По результатам оценки личностной готовности к инклюзии нами было выявлено, что большинство сотрудников вузов, прошедших обучение в рамках курсов повышения квалификации, обладают оптимальным уровнем личностной готовности (табл. 1).

В целом респонденты принимают необходимость изменений себя как личности и как профессионала, признают необходимость широкого обсуждения вопросов инклюзии. Остальные специалисты вузов показали продвинутой уровень личностной готовности к инклюзии. Респонденты понимают значение инклюзии, но отношение к ней не всегда определено и неодинаково в разных ситуациях. Они готовы выборочно взаимодействовать в решении вопросов повышения доступности образования, оборудования учебных мест для инвалидов. Допустимый, стартовый

Таблица 1

Уровень личностной готовности к инклюзии сотрудников вузов

Уровни личностной готовности к инклюзии	Категория сотрудников вузов					
	АУП		ППС		УВП	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Оптимальный	35	81	98	86	40	93
Продвинутый	8	19	16	14	3	7
Допустимый	-	-	-	-	-	-
Стартовый	-	-	-	-	-	-
Начальный	-	-	-	-	-	-
Итого	43	100	114	100	43	100

и начальный уровни личностной готовности к инклюзии не зафиксированы. Среднее количество баллов, набранных респондентами по каждому вопросу опросника «Личностная готовность к инклюзии», отражено в табл. 2.

Как видно из табл. 2, наименьшие результаты по всем трем группам респондентов были получены в ответ на вопрос № 8 «Считаете ли вы, что вы можете повлиять на повышение показателей доступности среды в вашей организации (учреждении, предприятии) для людей с ОВЗ и инвалидностью?». Этот вопрос набрал наименьший средний балл. Максимальный балл у представителей администрации был получен в ответ на вопрос «Считаете ли вы, что инклюзия полезна всему обществу?», у профессорско-преподавательского состава — «Считаете ли вы, что люди с ОВЗ и инвалидностью имеют право учиться и трудиться вместе с другими в одном коллективе?», у УВП — «Заинтересованы ли вы в получении знаний и повышении своей квалификации в сфере инклюзии?» и «Считаете ли вы, что образование и труд являются ресурсом для включения в общество людей с инвалидностью и ОВЗ?».

Сравнение выборок респондентов с применением однофакторного дисперсионного анализа показало, что различия между ППС, АУП и УВП не входят в зону значимости (показатели $F=0,61$ и $p=0,54$ соответственно). Иными словами, при общей схожести уровневой характеристики личностной готовности к инклюзии качественный состав компонентов готовности значимо не различается между представителями администрации, преподавателями вузов и учебно-вспомогательным персоналом.

Результаты по тесту «Оценка инклюзивной компетентности» отражены в табл. 3.

Как мы видим, в большинстве своем у всех респондентов преобладают продвинутый и допустимый уровни приблизительно в одинаковом процентном соотношении. Примерно треть сотрудников вузов вне зависимости от занимаемой должности имеют достаточно полный объем знаний об особых образовательных потребностях и специальных условиях образования лиц с ОВЗ и инвалидностью. В целом они знакомы с законодательными актами об образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью на разных уровнях, имеют определенные пред-

Таблица 2

Средний балл ответов на вопросы теста «Личностная готовность к инклюзии»

Категория сотрудников вузов	Среднее значение ответов по вопросам теста «Личностная готовность к инклюзии»*									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
АУП	4,6	4,7	4,4	4,8	4,4	4,3	4,7	3,9	4,6	5,0
ППС	4,8	4,7	4,5	4,6	4,5	4,3	4,7	3,7	4,7	4,6
УВП	4,7	4,7	4,5	4,8	4,7	4,5	4,8	3,8	4,7	4,6

Примечание. * — максимальное значение — 5 баллов.

Таблица 3

Уровень инклюзивной компетентности сотрудников вузов

Оценка инклюзивной компетентности	Категория сотрудников вузов					
	АУП		ППС		УВП	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Оптимальный уровень	2	5	18	16	7	16
Продвинутый уровень	14	32	42	37	15	35
Допустимый уровень	15	35	39	34	15	35
Стартовый уровень	10	23	10	9	4	9
Начальный уровень	2	5	5	4	2	5
Итого	43	100	114	100	43	100

ставления о методических ресурсах, особенностях использования организационных форм, специальных и ассистивных технологиях образования лиц с ОВЗ и инвалидностью. Однако сведения об образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью носят у них довольно обобщенный, хотя и систематизированный характер. Еще треть сотрудников характеризуются недостаточно полным объемом знаний в сфере инклюзивного высшего образования, они поверхностно знакомы с законодательными актами об образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью на разных уровнях, имеют неполные представления о методических ресурсах, особенностях использования организационных форм, специальных и ассистивных технологиях образования лиц с ОВЗ и инвалидностью. В целом перечень профессиональных компетенций этих сотрудников вуза не является гарантом их готовности не практике осуществлять сопровождение образования лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Среднее количество баллов, набранных респондентами по каждому вопросу опросника «Личностная готовность к инклюзии», отражено в табл. 4.

Как видно из табл. 4, различия в состоянии инклюзивной компетентности наименее выражены между ППС и УВП. Обе категории сотрудников достаточно хорошо знакомы с трудностями, которые испытывают люди с ОВЗ и инвалидностью в процессе образования, и ниже всего оценивают свой уровень использования помогающих (ассистивных) технологий для лиц с ОВЗ и инвалидностью. Среди администрации вузов преобладают более высокие баллы в ответах на вопрос о знании прав инвалидов, о понимании их особых потребностей, о создании специальных условий, о владении

ассистивными технологиями. Ниже всего представители администрации оценивают свои компетенции в вопросах профориентации и трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью, а также поиска ресурсов для полноценного образования инвалидов. Сравнение выборок респондентов с применением однофакторного дисперсионного анализа показало, что различия между ППС, АУП и УВП по состоянию инклюзивной компетентности входят в зону значимости (показатели $F=0,3,43$ и $p=0,03$ соответственно). Выявлены значимые различия между АУП, ППС и УВП по 3 вопросу теста «Инклюзивная компетентность»: «Оцените, насколько вы знакомы с особыми потребностями людей с ОВЗ и инвалидностью» ($F=3,29$ на уровне значимости $p=0,04$). Также выявлены значимые различия между АУП, ППС и УВП по 8 вопросу: «Оцените свой уровень осведомленности в вопросах организации и поиска ресурсов для образования лиц с ОВЗ и инвалидностью» ($F=3,66$ на уровне значимости $p=0,03$). Таким образом, инклюзивная компетентность сотрудников вузов имеет разницу в своих характеристиках в зависимости от вида профессиональной деятельности сотрудников вуза.

Обсуждение и выводы

Согласно полученным данным и реализованному исследованию, инклюзивная культура есть специфическое новообразование, включающее результаты профессионального и личностного развития сотрудников вузов и выражающееся в личностной и компетентностной готовности к сопровождению инклюзивного высшего образования. В структуре инклюзивной культуры сотрудников вуза в качестве ядра следует выделять два основных элемента:

Таблица 4

Средний балл ответов на вопросы теста «Инклюзивная компетентность»

Категория сотрудников вузов	Среднее значение ответов по вопросам теста «Инклюзивная компетентность»*									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
АУП	3,1	2,8	3,1	3,3	2,9	3,1	2,6	2,6	2,6	3,1
ППС	3,4	3,2	3,5	3,6	3,3	3,4	2,9	3,1	2,8	2,8
УВП	3,5	3,1	3,3	3,6	3,3	3,5	3,0	3,2	2,9	2,8

Примечание. * — максимальное значение — 5 баллов.

личностная готовность к инклюзии и инклюзивная компетентность. Личностная готовность заключается в сформированности ценностно-мотивационного (признание ценностей и принципов инклюзии, осознанный выбор норм инклюзивного общества, сформированность мотивации на профессиональную деятельность и повышение компетенций в сфере инклюзии, направленность интересов и потребностей) и аффективного (наличие позитивных чувств, эмоций, переживаний, связанных с заинтересованностью к осуществлению инклюзии, стремление к эффективному разрешению ситуаций в условиях инклюзии и развитию способности к адаптивному и позитивному поведению) компонентов. Инклюзивная компетентность включает когнитивный (овладение общими теоретическими и прикладными знаниями о сущности инклюзии, о вариантах ее осуществления, средствах, обеспечивающих организацию инклюзии) и операционально-деятельностный (организационные, коммуникационные, прогностические, рефлексивные, проективные умения и навыки в сфере инклюзии, сформированные паттерны продуктивного копинг-поведения, реализуемые в условиях инклюзии) компоненты.

Обучение сотрудников вузов по теме инклюзии, осуществляемое в рамках деятельности Ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов, созданных на базе образовательных организаций высшего образования, положительно влияет на состояние инклюзивной культуры сотрудников университетов. Наиболее высокие результаты у прошедших обучение сотрудников отмечены в состоянии личностной готовности к инклюзии, что может быть оценено как ресурс для дальнейшего поступательного развития инклюзии в вузах. Доминирующее большинство представителей администрации, преподавателей и учебно-вспомогательного персонала принимают ценности инклюзии, признают равные права инвалидов на образование и труд, готовы к изменению себя с учетом этих норм и ценностей, имеют сформированную мотивацию на профессиональную деятельность и повышение компетенций в сфере инклюзии, стремятся к эффективному разрешению проблем инклюзивного высшего образования. В то же время

состояние инклюзивной компетентности имеет более низкий по сравнению с личностной готовностью уровень развития. Оно характеризуется различиями компонентного состава у представителей администрации, преподавателей и учебно-вспомогательного персонала вузов. Выявлены значимые различия между АУГ, ППС и УВП по итоговому баллу оценки инклюзивной компетентности ($F=3,43$ на уровне значимости $p=0,03$). В целом ППС и УВП наиболее нуждаются в формировании практических навыков по использованию помогающих (ассистивных) технологий для лиц с ОВЗ и инвалидностью, а представители администрации — в освоении кейсов и корпоративных решений в сфере профориентации и трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью, а также поиска ресурсов для инклюзивного высшего образования. При общей схожести уровней характеристики инклюзивной культуры сотрудников вузов качественный состав компонентов личностной готовности к инклюзии и инклюзивной компетентности различается в зависимости от вида профессиональной деятельности. В целом интегральная характеристика инклюзивной культуры, складывающаяся из комплексной характеристики состояния ее структурных элементов, позволяет не только определить текущий уровень готовности сотрудников к сопровождению инклюзивного высшего образования, но и лежит в основе проектирования стратегий и тактик в сфере инклюзии. Это следует учитывать не только при проектировании программ дополнительного образования специалистов, но и построении стратегии развития вузов в сфере инклюзии. Полученные данные доказывают необходимость систематического обучения сотрудников вузов по вопросам инклюзии, а также актуализируют требования к вариативной подготовке специалистов инклюзивного высшего образования с учетом имеющихся ресурсов и дефицитов. Выделенные в процессе исследования «болевы́е точки» позволяют обозначить центральный вектор направления работы по проектированию содержания адресных программ повышения квалификации или профессиональной переподготовки для подготовки специалистов в вузе к работе в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, инклюзивная культура является результатом профессионального и личностного развития. Ее уровень имеет отличия в зависимости от вида профессиональной деятельности и различается у представителей администрации, преподавателей (профессорско-преподавательского состава) и учебно-вспомогательного персонала в

вузе. Формирование инклюзивной культуры в вузе положительно влияет на личностную готовность к инклюзии. Однако инклюзивная компетентность имеет существенную вариативность характеристик и демонстрирует необходимость психологической и методической поддержки сотрудников вузов в условиях вариативной подготовки.

Литература

1. Аলেখина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Оценка инклюзивного процесса как инструмента проектирования инклюзии в образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 5. С. 116—126. DOI:10.17759/pse.2021260509
2. Афанасьев Д.В., Денисова О.А., Леханова О.Л., Пони́карова В.Н. Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 128—142. DOI:10.17759/psyedu.2019110311
3. Бут Т. Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Воган; пер. с англ. И. Аникеев; науч. ред. Н. Борисова, под общ. ред. М. Перфильевой. М.: Перспектива, 2007. 124 с.
4. Денисова О.А., Леханова О.Л., Пони́карова В.Н., Гудина Т.В. Технология формирования инклюзивной культуры преподавателей // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2022. № 4. С. 135—145. DOI:10.35231/18186653_2022_4_135
5. Кантор В.З., Антропов А.П., Проект Ю.Л. Готовность профессорско-преподавательского состава вузов к инклюзивному обучению студентов с инвалидностью: проблемное поле // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2020. № 195. С. 7—25. DOI:10.33910/1992-6464-2020-195-7-25
6. Кантор В.З., Проект Ю.Л. Инклюзивный образовательный процесс в вузе: теоретико-экспериментальная модель психологической готовности преподавателей // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 3. С. 156—182. DOI:10.17853/1994-5639-2021-3-156-182
7. Основы инклюзивной культуры: учебное пособие / [Н.А. Борисова и др.]; под общей ред. О.А. Денисовой; составитель О.Л. Леханова. Череповец: ЧГУ, 2021. 214 с. ISBN 978-5-85341-915-5
8. Практика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: реалии компетентного обеспечения / В.З. Кантор [и др.] // Интеграция образования. 2023. Т. 27. № 1. С. 82—99. DOI:10.15507/1991-9468.110.027.202301.082-099
9. Симаева И.Н., Хитрюк В.В. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ //

- Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. Вып. 5. С. 31—39.
10. Словик Й., Пешкова М., Шатунова О.В., Бартус Е. Компетенции молодых педагогов в обучении детей с особыми образовательными потребностями // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 10. С. 139—160. DOI:10.17853/1994-5639-2020-139-160
11. Старовойт Н.В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 8. С. 31—35. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm> (дата обращения: 08.08.2023).
12. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-gotovnost-kak-etap-formirovaniya-inklyuzivnoy-kultury-pedagoga-strukturno-urovnevy-analiz> (дата обращения: 08.08.2023).
13. Янусова О.Б. Структурно-содержательные компоненты инклюзивной культуры будущего педагога // Вестник БарГУ. Серия: Педагогические науки, Выпуск 6/2018. С. 65—71.
14. Alekhina S.V., Shemanov A.Yu. Inclusive Culture as a Value Basis of Changes in Higher Inclusive Education. Developing inclusive higher education: the network approach, pp. 5—13.
15. Denisova O., Lekhanova O., Ponikarova V., Gudina T. Inclusive culture of kindergarten, school, college and university teachers. SHS Web of Conferences 70, 10002 (2019); DOI:10.1051/shsconf/20197010002
16. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy // British Educational Research Journal. 2011. Vol. 37(5). P. 813—828. DOI:10.1080/01411926.2010.501096
17. Kahn S., Lewis A.R. Survey on Teaching Science to K-12 Students with Disabilities: Teacher Preparedness and Attitudes // Journal of Science Teacher Education. 2014. Vol. 25. Issue 8. P. 885—910. DOI:10.1007/s10972-014-9406-z
18. Nataša Tančić, Aleksandra Pavlović. Inclusive Culture as a Pedagogical Dimension of Successful Educational Inclusion. Conference: International

Scientific Conference "75th Anniversary of the Institute of Pedagogy — Educational Challenges and Future Prospects", Ohrid, 16-18 May 2022. P. 520—528.

19. Ojok P., Wormnaes S. Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda // International Journal of Inclusive Education. 2013. Vol. 17(9). P. 1003—1021. DOI:10.1080/13603116.2012.728251

References

1. Alekhina S.V., Mel'nik YU.V., Samsonova E.V., SHemanov A.YU. Ocenka inkluzivnogo processa kak instrument proektirovaniya inkluzii v obrazovatel'noj organizacii [Evaluation of the inclusive process as a tool for designing inclusion in an educational organization]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 116—126. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI:10.17759/pse.2021260509

2. Afanasiev D.V., Denisova O.A., Lekhanova O.L., Ponikarova V.N. Higher Education Teacher Readiness for Inclusive Education [Higher Education Teacher Readiness for Inclusive Education] [Elektronnyi resurs]. *Psichologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 128—142. DOI:10.17759/psyedu.2019110311 (In Russ., abstr. in Engl.).

3. But T. Pokazateli inkluzii: prakticheskoe posobie [Inclusion indicators: a practical guide]. T. Booth, M. Ainscoe; ed. M. Vaughan; per. from English. I. Anikeev; scientific ed. N. Borisov, under the total. ed. M. Perfilieva. Moscow: Prospect, 2007. 124 p. (In Russ.).

4. Denisova O.A., Lekhanova O.L., Ponikarova V.N., Gudina T.V. Tekhnologiya formirovaniya inkluzivnoj kul'tury prepodavatelej [Technology for the formation of an inclusive culture of teachers]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina = Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin*, 2020, no. 4, pp. 135—145. (In Russ., abstr. In Engl.). DOI:10.35231/18186653_2022_4_135

5. Kantor V.Z., Antropov A.P., Proekt YU.L. Gotovnost' professorsko-prepodavatel'skogo sostava vuzov k inkluzivnomu obucheniyu studentov s invalidnost'yu: problemnoe pole [Readiness of the teaching staff of universities for inclusive education of students with disabilities: a problematic field]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena = Izvestiya RGPU them. A.I. Herzen*, 2020, no. 195, pp. 7—25. (In Russ., abstr. In Engl.). DOI:10.33910/1992-6464-2020-195-7-25

6. Kantor V.Z., Proekt YU.L. Inkluzivnyj obrazovatel'nyj process v vuze: teoretiko-eksperimental'naya model' psichologicheskoy gotovnosti prepodavatelej [Inclusive Educational Process at the University: Theoretical and Experimental Model of Psychological Readiness of Teachers]. *Obrazovanie i nauka = Education and Science*, 2021. Vol. 23,

20. Slusareva E.S., Dontsov A.V. Professional and personal readiness of a teacher as a component of an inclusive culture. SHS Web of Conferences 87, 00064 (2020); DOI:10.1051/shsconf/20208700064

21. Zhang Y., Rosen S., Cheng L., Li J. Inclusive Higher Education for Students with Disabilities in China: What Do the University Teachers Think? // Higher Education Studies. 2018. Vol. 8. Iss. 4. P. 104—115. DOI:10.5539/hes.v8n4p104

no. 3, pp. 156—182. (In Russ., abstr. In Engl.). DOI:10.17853/1994-5639-2021-3-156-182

7. Osnovy inkluzivnoj kul'tury: uchebnoe posobie [Fundamentals of an inclusive culture: a study guide] [N.A. Borisov and others]; under the general editorship of O.A. Denisova; compiled by O.L. Lekhanova. Cherepovets: ChSU, 2021. 214 p. (In Russ.). ISBN 978-5-85341-915-5

8. Praktika inkluzivnogo obrazovaniya detej s ograničennymi vozmožnostyami zdorov'ya: realii kompetentnostnogo obespečeniya [The practice of inclusive education for children with disabilities: the realities of competence provision]. V.Z. Kantor [et al.]. *Integraciya obrazovaniya = Educational Integration*, 2023. Vol. 27, no. 1, pp. 82—99. (In Russ., abstr. In Engl.). DOI:10.15507/1991-9468.110.027.202301.082-099

9. Simaeva I.N., Hitryuk V.V. Inkluzivnoe obrazovatel'noe prostranstvo: SWOT-analiz [Inclusive Educational Space: SWOT Analysis]. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta = Bulletin of the Baltic Federal University. I. Kant*, 2014. Issue. 5, pp. 31—39.

10. Slovik J., Peshkova M., SHatunova O.V., Bartus E. Kompetencii molodyh pedagogov v obuchenii detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostryami [Competences of young teachers in teaching children with special educational needs]. *Obrazovanie i nauka = Education and science*, 2020. Vol. 22, no. 10, pp. 139—160. (In Russ., abstr. In Engl.). DOI:10.17853/1994-5639-2020-139-160

11. Starovoit N.V. Inkluzivnaya kul'tura obrazovatel'noj organizacii: podhody k ponimaniyu i formirovaniyu [Inclusive culture of an educational organization: approaches to understanding and formation] [Electronic resource]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept» = Scientific and methodical electronic journal «Concept»*, 2016. Vol. 8, pp. 31—35. (In Russ., abstr. In Engl.). URL: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>. (Accessed 08.08.2023).

12. Hitryuk V.V. Inkluzivnaya gotovnost' kak etap formirovaniya inkluzivnoj kul'tury pedagoga: strukturno-urovnevnyj analiz [Inclusive readiness as a stage in the formation of an inclusive culture of a teacher: structural-level analysis] [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inkluzivnaya-gotovnost-kak-etap-formirovaniya-inkluzivnoy-kul'tury-pedagoga-strukturno-urovnevnyy-analiz> (Accessed 08.08.2023).

13. YAnusova O.B. Strukturno-soderzhatel'nye komponenty inkluzivnoj kul'tury budushchego

- pedagoga [Structural and content components of the inclusive culture of the future teacher]. *Vestnik BarGU = Bulletin of the BarSU*. Series: Pedagogical Sciences, Issue 6/2018, pp. 65—71.
14. Alekhina S.V., Shemanov A.Yu. Inclusive Culture as a Value Basis of Changes in Higher Inclusive Education. Developing inclusive higher education: the network approach, pp. 5—13.
15. Denisova O., Lekhanova O., Ponikarova V., Gudina T. Inclusive culture of kindergarten, school, college and university teachers. SHS Web of Conferences 70, 10002 (2019). DOI:10.1051/shsconf/20197010002
16. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 2011. Vol. 37(5), pp. 813—828. DOI:10.1080/01411926.2010.501096
17. Kahn S., Lewis A.R. Survey on Teaching Science to K-12 Students with Disabilities: Teacher Preparedness and Attitudes. *Journal of Science Teacher Education*, 2014. Vol. 25, issue 8, pp. 885—910. DOI:10.1007/s10972-014-9406-z
18. Nataša Tančić, Aleksandra Pavlović. Inclusive Culture as a Pedagogical Dimension of Successful Educational Inclusion. Conference: International Scientific Conference “75th Anniversary of the Institute of Pedagogy — Educational Challenges and Future Prospects”, Ohrid, 16-18 May 2022, pp. 520—528.
19. Ojok P., Wormnaes S. Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*, 2013. Vol. 17(9), pp. 1003—1021. DOI:10.1080/13603116.2012.728251
20. Slusareva E.S., Dontsov A.V. Professional and personal readiness of a teacher as a component of an inclusive culture. SHS Web of Conferences 87, 00064 (2020). DOI:10.1051/shsconf/20208700064
21. Zhang Y., Rosen S., Cheng L., Li J. Inclusive Higher Education for Students with Disabilities in China: What Do the University Teachers Think? *Higher Education Studies*, 2018. Vol. 8, Iss. 4, pp. 104—115. DOI:10.5539/hes.v8n4p104

Информация об авторах

Денисова Ольга Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дефектологического образования, директор Ресурсного учебно-методического центра Северо-Западного федерального округа по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью на базе ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (ФГБОУ ВО ЧГУ), г. Череповец, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0236-9181>, e-mail: denisova@inbox.ru

Леханова Ольга Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологического образования, заместитель директора Ресурсного учебно-методического центра Северо-Западного федерального округа по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью на базе ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (ФГБОУ ВО ЧГУ), г. Череповец, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0882-4632>, e-mail: lehanovao@mail.ru

Гудина Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры дефектологического образования, ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (ФГБОУ ВО ЧГУ), г. Череповец, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6896-6918>, e-mail: gtv1968@mail.ru

Information about the authors

Olga A. Denisova, Doctor in Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Defectology Education, Director of the Resource Training and Methodological Center of the North-West Federal District for the Education of Persons with Disabilities at Cherepovets State University, Cherepovets, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0236-9181>, e-mail: denisova@inbox.ru

Olga L. Lekhanova, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Defectology Education, Deputy Director of the Resource Educational and Methodological Center of the North-Western Federal District for the Education of Persons with Disabilities at the Cherepovets State University, Cherepovets, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0882-4632>, e-mail: lehanovao@mail.ru

Tatyana V. Gudina, Doctor in Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Defectology Education, Cherepovets State University, Cherepovets, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6896-6918>, e-mail: gtv1968@mail.ru

Получена 03.10.2023

Принята в печать 20.12.2023

Received 03.10.2023

Accepted 20.12.2023

Мотивационно-когнитивные аспекты формирования у будущих педагогов готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования

Гутерман Л.А.

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
(ФГАОУ ВО ЮФУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6294-4910>, e-mail: lara57@mail.ru

Горюнова Л.В.

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
(ФГАОУ ВО ЮФУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-5404>, e-mail: lvgoryunova@sfedu.ru

Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения качества подготовки педагогических кадров к деятельности в условиях инклюзивного образования. Целью исследования являлось выявление оценки мотивационно-когнитивного аспекта готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзии в сравнении с уровнем готовности педагогов школ. Представлены материалы эмпирического исследования, полученные на выборке студентов 5 курса, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» в Южном федеральном университете (N=104), и педагогов г. Ростова-на-Дону и Ростовской области (N=12739). Ведущим методом исследования является анализ результатов анкетирования студентов университета и педагогов школ. Результаты исследования показали, что у респондентов преобладает средний уровень готовности к инклюзивному образованию. Полученные результаты исследования дают возможность говорить о том, что ведущим критерием готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования является мотивационно-когнитивный при умелом владении гуманитарными и ассистивными технологиями работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья. Материалы статьи представляют практическую ценность для проектирования программ подготовки педагогических кадров на уровне высшего и дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование; готовность студентов и педагогов; мотивационно-когнитивный критерий; профессиональная подготовка.

Для цитаты: Гутерман Л.А., Горюнова Л.В. Мотивационно-когнитивные аспекты формирования у будущих педагогов готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 93—102. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280609>

Motivational and Cognitive Aspects of Formation of Teacher's Professional Readiness for Professional Activities in Inclusive Education

Larisa A. Guterman

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6294-4910>, e-mail: lara57@mail.ru

Liliya V. Goryunova

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-5404>, e-mail: lvgoryunova@sfedu.ru

The relevance of the study is the need to improve the quality of formation of teaching inclusive education. The purpose of the study was to identify an assessment of the motivational-cognitive aspect of the readiness of future teachers to work in inclusive environment comparing with their level of readiness. The materials of empirical research are obtained from a sample of 5th year students of “Pedagogical Education” at the Southern Federal University (N=104) and teachers in the city of Rostov-on-Don and the Rostov region (N=12739). The leading research method is analysis of the results of a survey of university students and schoolteachers. The results of the study showed that the average level of readiness for inclusive education prevails among respondents. The results of the study make it possible to say that the leading criterion for teachers' readiness is motivational and cognitive, with skillful knowledge of humanitarian and assistive technologies for working with persons with disabilities. The materials of the article are of practical value for the design of teacher training programs in higher and additional professional education.

Keywords: inclusive education; readiness of students and teachers; motivational-cognitive criterion; professional training.

For citation: Guterman L.A., Goryunova L.V. Motivational and Cognitive Aspects of Formation of Teachers' Professional Readiness for Professional Activities in Inclusive Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 6, pp. 93—102. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280609> (In Russ.).

Введение

Развитие инклюзивного образования закономерно влечет за собой повышение требований к деятельности педагогов, расширению их функциональных обязанностей, изменению профессионально значимых и личностных характеристик. Современными учеными проведен ряд исследований, в которых рассматриваются вопросы готовности педагогических кадров работать в

условиях инклюзии. Исследователи раскрывают сущность поэтапного процесса формирования готовности педагогов к работе в инклюзивном образовании, опираясь на положения компетентностного подхода (И.В. Возняк, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк), определяют особенности подготовки специалистов к профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной организации (Л.В. Горюнова, Л.А. Гутерман,

О.С. Кузьмина, В.В. Рубцов, Ю.В. Шумиловская), доказывают влияние степени готовности педагогов к работе в условиях инклюзии на успешность образования детей с ОВЗ (С.В. Алехина, О.А. Денисова, О.Л. Леханова). Т.А. Челнокова с коллегами, исследуя становление инклюзивных практик в российских и зарубежных школах конца XX века, выделили ряд аспектов проблемы готовности педагогов: компетентностная готовность, навыки педагогической рефлексии [9]. По мнению С. Forlin, D. Chambers, роль педагога является критической детерминантой успеха или недостатка практики инклюзивного образования. Авторы говорят о том, что в европейском образовании активно внедряется инфузионный подход, описывающий изменения во всех областях учебной программы для учащихся с ограниченными возможностями [15]. Зарубежными исследователями разработан ряд инновационных моделей подготовки преподавателей в вузах на этапе доинклюзивного образования: практико-ориентированная модель, включающая практический опыт работы в инклюзивных классах, модель с включением курсового исследования по проблемам инклюзивного образования, модель включения в программу подготовки дисциплин, позволяющих ознакомиться со всем спектром методов и технологий обучения лиц, имеющих особые образовательные потребности, модель работы с родителями детей с ОВЗ как компонента практической подготовки и др.

Е.Н. Mattson, А.М. Hansen в своих работах приводят доказательства эффективности использования института наставничества для повышения степени готовности педагогов к работе в инклюзивном образовании. В основе деятельности наставника лежит педагогическая супервизия на рабочем месте. Образовательные организации, внедрившие институт наставничества, осуществили более гибкий переход к инклюзивному обучению [18]. J. Lancaster и A. Bain считают, что в основе программы обучения педагогов должно лежать наставничество будущих учителей в период практической подготовки [17]. Авторы

предлагают будущим педагогам в ходе освоения программы подготовки использовать возможности взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями. Исследование показало, что педагоги должны проходить курсы инклюзивного образования до поступления на работу. Освоение программы курса, как доказали ученые, формирует положительное отношение к инклюзии, снижает беспокойство педагогов, меняет их восприятие процесса работы с лицами с ОВЗ. По мнению De A. Boer, S.J. Pijl, A. Minnaert, ключевым компонентом, от которого зависит эффективность инклюзивного образования, являются педагоги. Авторы исследуют влияние отношения педагогов к инклюзии на успешное взаимодействие с лицами с ОВЗ, что позволило им выделить факторы, влияющие на формирование отношения педагогов к инклюзии: дополнительное образование, практический опыт взаимодействия [13]. J.-R. Kim пишет, что развитие инклюзивного образования оказало существенное влияние на образовательные программы подготовки педагогов, представляющие собой «компиляцию» программ педагогического образования и программ подготовки специальных педагогов, поэтому именно комбинированный тип программ позволяет формировать готовность к реализации инклюзии в образовании [16]. M.J. Zalizan отмечает, что при разработке программ подготовки педагогов следует опираться на междисциплинарный подход [20]. Y. Diker, Ü. Tosun в своих работах подчеркивают важность обучения педагогов разработке и использованию адаптированных материалов в инклюзивных школах [14]. T. Brandon, J. Charlton изучали опыт научно-методических центров совершенствования педагогического мастерства, которые позволяют обеспечить приобретение педагогами опыта практической работы с лицами с ОВЗ. Оценка работы подобных центров зафиксировала повышение степени готовности педагогов к инклюзии за счет возможности осуществлять постоянный обмен опытом с коллегами и получать научно-педагогическую поддержку специалистов [11]. K. Scorgie уделил в своих работах внимание потенциалу

виртуальных программ подготовки инклюзивных педагогов средствами «портфолио семейного взаимодействия», представляющего собой интерактивный кейс-комплекс реальных ситуаций. В ходе освоения портфолио ученые фиксировали у студентов повышение готовности оказывать родителям помощь в обучении детей [19]. Исследования В. Cagran, M. Schmidt показали, что успешность развития инклюзии в образовании имеет прямую зависимость от положительного отношения к ней педагогов. Однако ученые зафиксировали, что педагоги демонстрируют разную степень принятия учащегося в зависимости от особенностей их нозологий. Также исследование показало, что еще одним значимым условием готовности педагогов к реализации инклюзивного образования является их профессиональная компетентность [12].

Согласно результатам проведенного нами анализа исследований по проблеме готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, отметим, что важными составляющими готовности выступают как мотивация к работе с обучающимися с ОВЗ, так и теоретико-методическая готовность педагогов. Следовательно, процесс формирования готовности педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования должен реализовываться в современном вузе преимущественно в мотивационно-когнитивном аспекте. Соответственно, оценка такой готовности проходит по двум критериям: мотивационно-ценностному (философско-идеологическое понимание инклюзивного образования, оценка влияния ценностей и тенденций его развития на процесс обучения детей, мотивация на выполнение определенных действий и достижение успеха в организации совместного обучения детей, стремление к преобразованию собственного опыта и использование потенциала взаимодействия с коллегами) и когнитивному (система знаний и представлений об особенностях обучающихся различных нозологий, основных подходах к организации образовательного процесса в условиях инклюзии, специфических технологий, методик, форм и средств

обучения детей с особыми потребностями и ограниченными возможностями).

Особенности выборки, используемых средств и этапы исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ЮФУ). Для оценки мотивационно-когнитивного аспекта готовности студентов и педагогов школ к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования проводилось анкетирование. В исследовании приняли участие 104 студента 5 курса бакалавриата заочной формы обучения, обучающихся на программах направления «Педагогическое образование» (20 студентов Академии биологии и биотехнологии им. Д.И. Ивановского, 20 студентов Института математики, механики и компьютерных наук им. И.И. Воровича, 20 студентов Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации, 44 студента Академии психологии и педагогики); в анкетировании приняли участие 12739 педагогов г. Ростова-на-Дону и Ростовской области.

Цель исследования: оценить мотивационно-когнитивный аспект готовности будущих педагогов и педагогов школ к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

На первом этапе исследования был проведен сбор эмпирических данных. В качестве диагностического инструментария использовалась анкета, разработанная специалистами Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья ЮФУ, адаптированная под цели исследования. В анкетировании респондентам было задано 24 вопроса, содержание которых отражало мотивационно-ценностный и когнитивный критерии готовности. На втором этапе исследования выполнялись обработка и обобщение полученных данных.

Анализ и обсуждение результатов исследования

Статистическая обработка полученных результатов выявила ряд значимых различий

в показателях готовности респондентов к работе в условиях инклюзивного образования. Расчет критерия Фишера выявил, что количество студентов (91,1%), имеющих представление о философии инклюзивного образования, статистически выше ($\varphi=4,060$, $p=0,01$), в сравнении с педагогами (80,1%). При этом необходимо отметить, что курсы повышения квалификации, в рамках которых респонденты знакомятся с особенностями инклюзивного образования, прошли 53,8% педагогов и 17,8% студентов. Желание пройти курсы по данному вопросу изъявили 75,6% студентов и 47,6% педагогов. Большую заинтересованность в этом показали студенты (40,0%), чем педагоги (14,0%). Следовательно, можно сказать, что студенты в большей степени ориентированы на формирование готовности работать в условиях инклюзивного образования, в то время как педагоги не считают профессионально важными компетенции, обеспечивающие им эту готовность, до того момента, пока в школе не будут учиться дети с ОВЗ, что подтверждено результатами статистической обработки данных ($\varphi=4,986$, $p=0,01$ и $\varphi=5,464$, $p=0,01$ соответственно). В ходе изучения представлений студентов и педагогов о трудностях обучения инвалидов разных нозологий были выявлены различия: большинство педагогов (52,6%) считают, что инвалидность по зрению в наибольшей степени затрудняет получение общего образования, в то время как большая часть студентов (31,1%), в сравнении с педагогами, считают, что большие затруднения вызывает инвалидность по слуху ($\varphi=2,291$, $p=0,01$ и $\varphi=1,682$, $p=0,05$ соответственно).

Обучение детей-инвалидов в общеобразовательной школе поддержали 6,7% студентов и 7,9% педагогов. Скорее бы поддержали такую форму обучения 22,0% студентов и 18,3% педагогов. Учиться дома детям с ОВЗ предлагают 13,3% студентов и 19,8% педагогов, а в коррекционной школе — 37,8% студентов и 23,3% учителей. Следовательно, большинство как студентов, так и педагогов считают, что дети с ОВЗ должны быть сегрегированы, изолированы, статистически большее количество педагогов ориентирует детей

на домашнее обучение ($\varphi=2,037$, $p=0,05$), а студентов — на обучение в коррекционных школах ($\varphi=3,144$, $p=0,01$). Невысокие результаты поддержки процесса инклюзивного обучения детей с ОВЗ связаны с низкой грамотностью респондентов в сфере инклюзивного образования. При этом статистически большее количество педагогов (43,5%) предполагают, что ученик с ОВЗ никак не повлияет на образовательный процесс, а большинство студентов настаивают на отрицательном влиянии таких учеников ($\varphi=3,332$, $p=0,01$ и $\varphi=3,512$, $p=0,05$ соответственно), и только пятая часть опрошенных допускают возможность положительного влияния ребенка с ОВЗ на качество обучения в классе (23,5% и 20,0% соответственно).

Практически совпадают мнения в оценке сложности работы в инклюзивном классе: сложна в психологическом плане — 31,0% педагогов, 35,6% студентов; сложна, но не имеет непреодолимые препятствия — 55,5% педагогов, 53,3% студентов; сложности нет — 13,3% педагогов, 11,0% студентов. Идентичны мнения респондентов по вопросу возникновения трудностей методического характера при обучении детей с ОВЗ: трудно-преодолимы — 29,0% педагогов, 31,1% студентов; трудности преодолимы — 60,7% педагогов, 62,2% студентов; трудностей не возникнет — 10,2% педагогов, 6,7% студентов. Обработка данных показывает, что статистически большее количество педагогов, в сравнении со студентами, считает, что трудностей нет ($\varphi=2,859$, $p=0,01$), если они возникают, то они достаточно велики ($\varphi=1,791$, $p=0,05$), а большее количество студентов, в сравнении с педагогами, указывают, что любые трудности легко преодолимы ($\varphi=1,741$, $p=0,05$). Полученные данные позволяют констатировать, что среди студентов (6,7%) статистически большее количество опрошенных уверены, что очень хорошо знакомы с техническими средствами обучения инвалидов, в сравнении с педагогами (3,2%) ($\varphi=2,383$, $p=0,01$), при этом большее количество педагогов (44,9%), в сравнении со студентами (35,6%), знакомы с такими средствами только в общем плане ($\varphi=2,828$, $p=0,01$). Такую же уверенность в

своих знаниях показали студенты в отношении ассистивных технологий. Статистически выше количество студентов, знакомых с системой Брайля: хорошо — 1,7% педагогов и 4,4% студентов, в общем плане — 10,3% педагогов и 20,0% студентов ($\varphi=2,257$, $p=0,05$ и $\varphi=2,485$, $p=0,01$ соответственно). Больше количество педагогов (41,6%), в сравнении со студентами (31,1%), слышали о системе Брайля, но не знакомы с ней ($\varphi=3,085$, $p=0,01$). Схожая картина в вопросе знаний о дактилологии: хорошо знакомы с жестовым языком 2,4% педагогов, 8,9% студентов ($\varphi=3,542$, $p=0,01$); знакомы в общем плане статистически больше студентов, чем педагогов — 17,8%, 11,7% соответственно ($\varphi=1,785$, $p=0,05$); слышали, но не знакомы с языком жестов — 41,6% педагогов, 31,1% студентов; не знают о нем вообще — 19,6% педагогов, 11,1% студентов ($\varphi=2,971$, $p=0,01$ и $\varphi=1,831$, $p=0,05$ соответственно).

Отчетливые представления о специфике обучения детей различных нозологий имеют 7,7% педагогов, 13,3% студентов; в общем плане — 77% педагогов, 73% студентов; вообще не имеют — 15% педагогов, 13,3% студентов. Статистически значимые различия выявлены только в количестве студентов и педагогов, хорошо знающих специфику ($\varphi=1,831$, $p=0,05$). Следовательно, среди педагогов и студентов большинство не знакомы с различными видами поражений, с типичными нарушениями при различных видах поражения. На вопрос о том, на каких условиях они готовы работать с детьми с ОВЗ, получены следующие ответы: на обычных условиях — 13,2% педагогов, 22% студентов; за дополнительную оплату — 13,8% педагогов, 6,7% студентов; за дополнительную оплату и с тьюторским сопровождением — 34% педагогов, 55,6% студентов; ни при каких условиях — 7,5% педагогов, 4,4% студентов; затруднились ответить — 31,4% педагогов, 11% студентов. Статистическая обработка данных выявила, что большее количество студентов, в сравнении с педагогами, готовы работать с детьми с ОВЗ на обычных условиях или в случае назначения тьютора и дополнительных выплат ($\varphi=2,049$, $p=0,05$ и

$\varphi=3,069$, $p=0,01$ соответственно), а большее число педагогов, в сравнении со студентами, согласны работать с детьми с ОВЗ только за дополнительную оплату ($\varphi=2,152$, $p=0,05$ и $\varphi=4,651$, $p=0,01$ соответственно).

Несмотря на то, что небольшая часть педагогов считают, что знают специфику обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии, умеют разрабатывать адаптированную образовательную программу (АОП) для разных категорий детей 10,1%, для одной категории — 41,4%. Среди студентов эти показатели ниже и составляют 6,7% и 26,7% соответственно. Среди студентов большинство не умеют разрабатывать АОП — 57,7%. Однако статистический анализ выявил значимые различия только по двум категориям: умеют разрабатывать АОП для одной категории ($\varphi=3,380$, $p=0,01$) и не умеют ($\varphi=3,160$, $p=0,01$). Следовательно, количество педагогов, которые смогут разработать АОП для одной категории детей с ОВЗ, статистически выше, чем среди студентов, большинство которых не умеют выполнять данную работу. В то же время считают, что умеют разрабатывать адаптированные учебно-методические материалы для разных категорий, 8,9% студентов, 7,3% педагогов; для одной категории — 28,9% студентов, 37,4% педагогов. Не умеют это делать 48,9% студентов и 40,3% педагогов. Статистический анализ выявил значимые различия только в количестве студентов и педагогов, указавших, что умеют разрабатывать адаптированные учебно-методические материалы для одной категории детей с ОВЗ ($\varphi=2,078$, $p=0,05$).

С требованиями организации аттестации лиц с ОВЗ хорошо знакомы 53,3% студентов (21,8% педагогов); в общем плане — 22,3% студентов (59,1% педагогов); не знакомы 24,5% студентов (19,1% педагогов). Статистический анализ показывает, что хорошо знакомы с требованиями к аттестации детей с ОВЗ примерно одинаковое количество студентов и педагогов, в то время как большее количество студентов не знают этих требований ($\varphi=5,939$, $p=0,01$), а статистически большее количество педагогов знакомы с требованиями лишь в общем плане ($\varphi=7,875$, $p=0,01$).

Несмотря на активную просветительскую работу о сути инклюзивного образования, не испытывают беспокойство по поводу ухудшения образовательных результатов у нормативных детей в инклюзивном классе 40,0% студентов, 12,9% педагогов; испытывают значительное беспокойство 37,8% студентов, 28,3% педагогов; испытывают незначительное беспокойство 22,2% студентов, 58,9% педагогов. Статистическое большинство педагогов испытывают незначительное беспокойство по поводу ухудшения образовательных результатов у нормативных детей в инклюзивном классе ($\varphi=5,448$, $p=0,01$), а среди студентов либо сильно переживают ($\varphi=2,530$, $p=0,01$), либо не переживают вообще ($\varphi=3,432$, $p=0,01$).

Подавляющее большинство студентов (68,9%) и педагогов (51,95%) сходятся во мнении, что стратегия и тактика ведения учебной дисциплины значительно изменятся с появлением в классе детей с ОВЗ. Больше количество студентов (20,0%), в сравнении с педагогами (3,7%), уверены, что ничего не изменится ($\varphi=6,221$, $p=0,01$), в то время как среди педагогов больше респондентов (44,3%), в сравнении со студентами (11,1%), считающих, что методика преподавания дисциплин претерпит незначительные изменения ($\varphi=7,721$, $p=0,01$).

Таким образом, обобщая результаты статистического анализа с помощью критерия Фишера, было доказано, что статистически большее число педагогов общеобразовательных школ, в сравнении со студентами, плохо знакомы с философией инклюзивного образования и не заинтересованы в повышении квалификации, если этого не требует ситуация. Педагоги лучше, чем студенты, знакомы с нозологическими группами и особенностями типичных нарушений у лиц разных нозологических групп, считая, что ребенок с ОВЗ в классе никак не повлияет на эффективность образовательного процесса, а в некоторых случаях может даже повысить ее. Но при этом они уверены, что инклюзивное образование в целом и обучение лиц с ОВЗ в частности вызывают ряд методических трудностей. Согласно стати-

стическому анализу полученных данных, большее количество педагогов считают, что плохо знакомы с техническими средствами обучения детей с ОВЗ, с системой Брайля, языком жестов, но умеют разрабатывать АОП и адаптационные учебно-методические материалы. При этом, по мнению педагогов, стратегия и тактика преподавания учебных дисциплин, как и качество обучения нормативных детей в процессе инклюзивного образования останутся неизменными. В ходе проведенного исследования было доказано, что статистически большее количество педагогов школ готовы работать с детьми с ОВЗ, в сравнении со студентами, при условии предоставления тьюторского сопровождения и дополнительной оплаты.

Заключение

Развитие инклюзивного образования имеет особое значение и детерминировано необходимостью формирования готовности педагогов к осуществлению своей деятельности в его условиях. Учет мотивационно-когнитивного компонента формирования данной готовности имеет практическую обусловленность, что связано с разработкой образовательных программ подготовки педагогических кадров.

Данные проведенного исследования могут лечь в основу разработки программ подготовки будущих педагогов, переподготовки и повышения квалификации работающих педагогических кадров в двух направлениях: повышение мотивации к работе с обучающимися с особыми потребностями и ограниченными возможностями; повышение теоретико-методической готовности. Образовательные программы подготовки педагогов и программы дополнительного профессионального образования согласно этим двум направлениям должны претерпеть ряд изменений в содержательной и организационной части. Описанные эмпирические данные свидетельствуют о сложности проектирования образовательных программ подготовки кадров для сферы инклюзивного образования, что обусловлено многообразием предметного пространства професси-

ональной деятельности педагога, а также необходимостью овладения широким спектром предметной подготовки применительно к различным категориям детей.

Анализ результатов анкетирования показал, что студенты и педагоги имеют примерно одинаковые уровни готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования: высокий уровень продемонстрировали 7% опрошенных студентов и 6% педагогов; выше среднего — 22% студентов и 20% педагогов; средний уровень показали 34% студентов и 40% педагогов; низкий уровень — 30% студентов и 25% педагогов; очень низкий — 7%

студентов и 9% педагогов. Следовательно, у студентов и работающих педагогов установлен преимущественно средний уровень готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования в мотивационно-когнитивном аспекте. Данные результаты связаны с тем, что респонденты, демонстрируя интерес к проблемам обучения детей в инклюзивных школах, имеют невысокую готовность самостоятельно работать в данных условиях. Таким образом, результаты эксперимента говорят о необходимости пересмотра программ подготовки педагогов к данной деятельности на теоретическом и практическом уровнях.

Литература

1. *Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83—92.
2. *Афанасьев Д.В., Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н.* Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 128—142. DOI:10.17759/psyedu.2019110311
3. *Возняк И.В.* Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Белгород, 2017. 25 с.
4. *Горюнова Л.В., Гутерман Л.А., Кирик В.А., Ромашевская Е.С.* Южный федеральный как центр развития инклюзивного образования в регионе // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 106—118. DOI:10.17759/pse.2017220112
5. *Кузьмина О.С.* Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Омск, 2015. 24 с.
6. *Рубцов В.В., Алехина С.В., Вихристюк О.В., Войтас С.А., Забродин Ю.М., Зарецкий В.К., Леонова О.И., Марголис А.А., Саитгалиева Г.Г., Семья Г.В., Холмогорова А.Б., Шариков С.В.* О проблемах профессиональной подготовки специалистов социальной сферы для работы с уязвимыми категориями населения // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 8—34. DOI:10.17759/bppe.2020170201
7. *Хафизуллина И.Н.* Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2008. 22 с.

8. *Хитрюк В.В.* Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: компетентностный подход // Материалы II Международной науч.-практической конференции «Инклюзивное образование: практика, исследования, методология». М.: Буки Веди, 2013. С. 666—671.
9. *Челнокова Т.А., Клишко Н.В., Паранина Н.А.* Развитие инклюзивных практик в зарубежных и отечественных школах в 90-е годы XX в. // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 7—17. DOI:10.17759/jmfp.2018070101
10. *Шумиловская Ю.В.* Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Шуя, 2011. 27 с.
11. *Brandon T., Charlton J.* The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15. № 1. P. 165—178. DOI:10.1080/13603116.2010.496214
12. *Čagrana B., Schmidt M.* Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school // Educational Studies. 2011. Vol. 37. № 2. P. 171—195. DOI:10.1080/03055698.2010.506319
13. *Boer Anke de, Pijl Sip Jan, Minnaert Alexander.* Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15. № 3. P. 331—353. DOI:10.1080/13603110903030089
14. *Diker Y., Tosun Ü., Masaroqlu E.* Classroom teachers styles of using and development materials of inclusive education // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2009. Vol. 1. P. 2758—2762. DOI:10.1016/j.sbspro.2009.01.489
15. *Forlin C., Chambers D.* Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising

concerns // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2011. Vol. 39. № 1. P. 17—32. DOI:10.1080/1359866X.2010.540850

16. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15. № 3. P. 355—377. DOI:10.1080/13603110903030097

17. Lancaster J., Bain A. The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: a comparative study // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2010. Vol. 38. P. 117—128. DOI:10.1080/13598661003678950

References

1. Alekhina S.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoi faktor uspešnosti inkluzivnogo protsessa v obrazovanii [The readiness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process in education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2011, no. 1, pp. 83—92. (In Russ.).

2. Afanas'ev D.V., Denisova O.A., Lekhanova O.L., Ponikarova V.N. Gotovnost' prepodavatelei vysshei shkoly k inkluzivnomu obrazovaniyu. [Elektronnyi resurs] [Readiness of higher education teachers for inclusive education]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya PSYEDU.ru = Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, 2019, Vol. 11. no. 3. pp. 128—142. DOI:10.17759/psyedu.2019110311.

3. Voznyak I.V. Formirovanie gotovnosti pedagogov k inkluzivnomu obrazovaniyu detei v sisteme povysheniya kvalifikatsii: Avtoref. diss. ...kand. ped. nauk. [Forming the readiness of teachers for inclusive education of children in the system of advanced training. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Belgorod, 2017, 25 p.

4. Goryunova L.V., Guterman L.A., Kirik V.A., Romashevskaya E.S. Yuzhnyi federal'nyi kak tsentr razvitiya inkluzivnogo obrazovaniya v regione [Southern Federal as a center for the development of inclusive education in the region]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, Vol. 22, no. 1, pp. 106—118. DOI:10.17759/pse.2017220112

5. Kuz'mina O.S. Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. [Preparing teachers to work in inclusive education. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Omsk, 2015, 24 p.

6. Rubtsov V.V., Alekhina S.V., Vikhristyuk O.V., Voitsova S.A., Zabrodin Yu.M., Zaretskii V.K., Leonova O.I., Margolis A.A., Saitgalieva G.G., Sem'ya G.V., Kholmogorova A.B., Sharikov S.V. O problemakh professional'noi podgotovki spetsialistov sotsial'noi sfery dlya raboty s uyazvimymi kategoriyami naseleniya. [On the problems of

18. Mattson E.-H., Hansen A.-M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences // *European Journal of Special Needs Education*. 2009. Vol. 24. № 4. P. 465—472. DOI:10.1080/08856250903223112

19. Scorgie K. A powerful glimpse from across the table: reflections on a virtual parenting exercise // *International Journal of Inclusive Education*. 2010. Vol. 14. № 7. P. 697—708. DOI:10.1080/13603111003778494

20. Zalzan M.J. Learner Diversity and Inclusive Education: A New Paradigm for Teacher Education in Malaysia // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2010. Vol. 7. P. 201—204. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.10.028

professional training of social sector specialists to work with vulnerable categories of the population]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of practical psychology of education*. 2020, Vol.17, no. 2, pp. 8—34. DOI:10.17759/bppe.2020170201

7. Khafizullina I.N. Formirovanie inkluzivnoi kompetentnosti budushchikh uchitelei v protsesse professional'noi podgotovki Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. [Formation of inclusive competence of future teachers in the process of professional training. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Astrakhan, 2008, 22 p.

8. Khitryuk V.V. Formirovanie gotovnosti budushchikh pedagogov k rabote v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya: kompetentnostnyi podkhod [Forming the readiness of future teachers to work in inclusive education: a competency-based approach]. *Materialy Vtoroi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Inkluzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya"* (Moskov: Publ. Buki Vedi, 2013, pp. 666—671.

9. Chelnokova T.A., Klimko N.V., Paranina N.A. Razvitie inkluzivnykh praktik v zarubezhnykh i otechestvennykh shkolakh v 90-e gody XX v. [Development of inclusive practices in foreign and domestic schools in the 90s of the twentieth century]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 2018, Vol. 7, no. 1, pp. 7—17. DOI:10.17759/jmfp.2018070101

10. Shumilovskaya Yu.V. Podgotovka budushchego uchitelya k rabote s uchashchimisya v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya: Avtoref. diss. kand. ped. nauk. [Preparing future teachers to work with students in inclusive education. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Shuya, 2011, 27 p. 11.

11. Toby Brandon, Joyce Charlton. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15. № 1. P. 165—178. DOI:10.1080/13603116.2010.496214

12. Branka Čagrana, Majda Schmidt. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school //

- Educational Studies. 2011. Vol. 37. № 2. P. 171—195. DOI:10.1080/03055698.2010.506319
13. Anke de Boer, Sip Jan Pijl, Alexander Minnaert. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15. № 3. P. 331—353. DOI:10.1080/13603110903030089
14. Diker Y., Tosun Ü., Masaroqlu E. Classroom teachers styles of using and development materials of inclusive education // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2009. Vol. 1. P. 2758—2762. DOI:10.1016/j.sbspro.2009.01.489
15. Forlin C., Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2011. Vol. 39, № 1. P. 17—32. DOI:10.1080/1359866X.2010.540850
16. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15. № 3. P. 355—377. DOI:10.1080/13603110903030097
17. Lancaster J., Bain A. The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: a comparative study // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2010. Vol. 38. P. 117—128. DOI:10.1080/13598661003678950
18. Mattson E.-H., Hansen A.-M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences // European Journal of Special Needs Education. 2009. Vol. 24. № 4. P. 465—472. DOI:10.1080/08856250903223112
19. Scorgie K. A powerful glimpse from across the table: reflections on a virtual parenting exercise // International Journal of Inclusive Education. 2010. Vol. 14. № 7. P. 697—708. DOI:10.1080/13603111003778494
20. Zalizan M.J. Learner Diversity and Inclusive Education: A New Paradigm for Teacher Education in Malaysia // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2010. Vol. 7. P. 201—204. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.10.02818

Информация об авторах

Гутерман Лариса Александровна, кандидат биологических наук, доцент, руководитель Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО ЮФУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6294-4910>, e-mail: lara57@mail.ru

Горюнова Лилия Васильевна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО ЮФУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-5404>, e-mail: lvgoryunova@sfedu.ru

Information about the authors

Larisa A. Guterman, PhD in Biology, Associate Professor, Director of the Resource Training and Methodological Center of the Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6294-4910>, e-mail: lara57@mail.ru

Liliya V. Goryunova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Inclusive Education and Social-Pedagogical Rehabilitation, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-5404>, e-mail: lvgoryunova@sfedu.ru

Получена 05.10.2023

Принята в печать 20.12.2023

Received 05.10.2023

Accepted 20.12.2023

Экспериментальная работа по формированию компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами информационно-технологического обеспечения

Винокурова И.В.

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»),
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1392-6107>, e-mail: viv001@mail.ru

Фильченкова И.Ф.

ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» (ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта»),
г. Калининград, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1392-3205>, e-mail: ifilchenkova@yandex.ru

В статье представлены результаты экспериментальной работы по формированию компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании средствами информационно-технологического обеспечения в системе дополнительного профессионального образования. Информационно-технологическое обеспечение реализуется на основе единства двух составляющих: информационной и технологической. В качестве информационной составляющей выступает дидактический электронный комплекс, технологическая составляющая предусматривает персонализацию образовательного процесса, применение совокупности форм и методов обучения, ориентированных на интенсификацию процесса дополнительного профессионального образования средствами информационно-коммуникационных технологий, создание условий для формирования сетевых педагогических сообществ для обмена опытом и решения профессиональных задач в процессе коммуникации и взаимодействия. В исследовании приняли участие 353 преподавателя из 6 образовательных организаций высшего образования. Эффективность исследования подтверждена методом математической статистики (критерий χ^2 — критерий Пирсона).

Ключевые слова: компетентность преподавателя вуза в инклюзивном образовании; дополнительное профессиональное образование; информационно-технологическое обеспечение; дидактический электронный комплекс.

Для цитаты: Винокурова И.В., Фильченкова И.Ф. Экспериментальная работа по формированию компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами информационно-технологического обеспечения // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 103—112. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280610>

Experimental Work on Competence Building of a University Teacher in Inclusive Education by Means of Digital Technology

Irina V. Vinokurova

Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1392-6107>, e-mail: viv001@mail.ru

Irina F. Filchenkova

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1392-3205>, e-mail: ifilchenkova@yandex.ru

The article presents the results of experimental work on the formation of the competence of university teachers in inclusive education by means of information technology in additional professional education. Information technology is implemented on the basis of the unity of two components: information and technology. The didactic digital complex acts as an information component, the technological component provides the personification of the educational process, the use of a set of forms and methods of training for intensifying the process of additional professional education using information and communication technologies, creating conditions for the formation of pedagogical communities for the exchange of experience and interactive solving of the professional tasks. 353 teachers from 6 educational universities were recruited for this study. The effectiveness of the study was confirmed by the method of mathematical statistics (Pearson's criterion).

Keywords: competence of a university teacher in inclusive education; additional professional education; information technology support; didactic digital complex.

For citation: Vinokurova I.V., Filchenkova I.F. Experimental Work on Competence Building of a University Teacher in Inclusive Education by Means of Digital Technology. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 6, pp. 103—112. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280610> (In Russ.).

Введение

Современный этап развития общества в России характеризуется активным внедрением инклюзивного подхода в сферу высшего образования. Вызовы современного общества определяют необходимость подготовки преподавателей вузов к реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. В связи с этим разработка технологий организации образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования, направленного на формирование компетентности

преподавателей вуза в инклюзивном образовании, приобретает особую значимость.

В настоящее время трендом современного образования является мобилизация ресурсов информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), направленных на развитие образовательного процесса, реализуемого с применением дистанционных образовательных технологий. Важную роль в образовании приобретают массовые открытые онлайн-курсы, сервисы интерактивного взаимодействия, Wiki-технологии, социальные сервисы Веб 2.0, электронные учебно-методические

комплексы, дидактические электронные комплексы, информационно-коммуникативные среды и др. [3; 7].

ИКТ, мобилизуя педагогическое творчество, способствуют разработке и внедрению педагогических инноваций, направленных на интенсификацию образовательного процесса на различных уровнях образования, в том числе и в системе дополнительного профессионального образования.

Анализ трудов авторов (Н.Ю. Сорокина, Т.Г. Луковенко, О.Ю. Муллер, О.А. Денисовой, О.Л. Лехановой и др.) позволяет констатировать, что, несмотря на представленность различных теоретических и практических моделей и аспектов подготовки педагогов к реализации инклюзивного подхода, вопросы формирования компетентности преподавателей вуза в процессе дополнительного профессионального образования средствами ИКТ рассмотрены недостаточно [2; 4; 8; 9].

Анализ различных моделей и практик внедрения средств ИКТ в образовательный процесс позволил сделать вывод о потенциале и целесообразности использования теории информационно-технологического обеспечения образовательного процесса (ИТО), представленной в трудах А.В. Никитиной, А.С. Родионова и др., согласно которой ИТО рассматривается как «дидактическая система, представляющая собой целостное единство функционально и структурно связанных между собой информационной и технологической составляющих» [5; 6].

В качестве информационной компоненты дополнительного профессионального образования рассматривается дидактический электронный комплекс (ДЭК), а технологическая составляющая реализуется через информационную технологию обучения.

ДЭК рассматривается как «дидактическая интерактивная система, выполненная на базе информационно-технологических средств, представленная структурированной совокупностью информационно-содержательных элементов, обеспечивающих и поддерживающих образовательный процесс в контексте полного и адекватного предоставления необходимой информации, а

информационная технология обучения представляет собой дидактический процесс, осуществляемый с применением совокупности информационно-технологических средств, обеспечение оптимального восприятия и усвоения учебного материала, а также взаимодействие между субъектами образовательного процесса с целью достижения образовательных результатов» [1].

Гипотеза и задача исследования.

Мы предположили, что организация образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования, направленного на подготовку преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования, будет более эффективной при условии реализации его средствами ИТО.

Задачей исследования стала оценка эффективности модели формирования компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО в системе дополнительного профессионального образования.

Методы

Диагностика компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании

Для оценки сформированности компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании применялась разработанная нами анкета «Самооценка компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании». Анкета представлена четырьмя десятибалльными шкалами, включающими в себя суждения по вопросам инклюзивного образования, позволяющими оценить уровень сформированности выделенных нами компонентов компетентности (ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный). Сформированность компонентов компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании фиксировалась на четырех уровнях: критический, низкий, средний, высокий. Для установления статистически значимых различий полученных результатов в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой применялся критерий χ^2 — критерий Пирсона.

Процедура формирования компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании

Формирование компетентности преподавателей вузов в инклюзивном образовании осуществлялось с применением ДЭК.

ДЭК, являющийся неотъемлемой частью ИТО, представляет собой информационно-коммуникационную среду, реализованную на основе интеграции программных продуктов, социальных сервисов Веб 2.0 и виртуальной обучающей среды Moodle. Разработанный дидактический комплекс включает возможность проведения входной и итоговой диагностики сформированности уровня компетентности преподавателя вуза в реализации инклюзивного образования, а также ее компонентов.

На основании результатов входной диагностики, в зависимости от степени проявления сформированности показателей компонентов компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании, в ДЭК осуществлялось формирование персонализированной образовательной траектории слушателей. Персонализация образовательного процесса осуществлялась за счет внедрения программных решений и разработанной технологической карты (рис. 1).

Удобство формирования персонализированной траектории обучения обеспечивалось за счет дифференциации образовательного контента на микроблоки (подтемы) внутри модулей/тем, которые взаимосвязаны с конкретными критериями и показателями компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании, а также представления теоретического материала базового и углубленного уровней, дополнительного материала по темам модулей, практических заданий и контрольно-измерительных материалов базового и продвинутого уровней.

Наполненность ДЭК наряду с традиционными форматами представления материала представлена различными дидактическими материалами (интерактивные базы данных нормативных документов в сфере инклюзивного образования, документальные видеостории успехов о достижениях людей с инвалидностью, видеоинструкции по использованию

специальных технических средств обучения, ментальные карты, коллекции работ преподавателей, интернет-ресурсы в сфере инклюзивного образования, пополняемый банк кейсов, макеты документов, вебинары в сфере реализации инклюзивного образования и др.).

Технология обучения представлена совокупностью активных форм и методов работы (дискуссия, мозговой штурм, диспут, кейс-метод, метод проектов, метод самооценки, метод проблемного изложения материала, метод swot-анализа). Практические занятия были организованы на основе применения современных веб-инструментов, предоставляющих возможность группового и коллективного диалогического общения, реализации сетевой проектной деятельности.

В интересах накопления качественного эмпирического контента, обеспечения практико-ориентированного содержания материала, обмена опытом между слушателями в образовательном процессе в ДЭК обеспечена возможность постоянно пополняемого банка работ слушателей за счет накопления практического материала на облачных платформах и включения перекрестных ссылок на коллекцию работ слушателей в структуру ДЭК.

С целью учета опыта и специфики профессиональной деятельности слушателей, их профессионального опыта в сфере инклюзивного образования формирование микрогрупп в рамках групповой работы осуществлялось по следующим параметрам: объем и уровень сформированных знаний, умений, навыков, регион, вуз, сфера профессиональной деятельности.

Выборка испытуемых

В исследовании участвовали 353 преподавателя 6 образовательных организаций высшего образования. Выборка 1 (экспериментальная группа) включала 187 преподавателей, выборка 2 (контрольная группа) — 166 преподавателей. На констатирующем этапе выборки уравновешены и значительно не отличались по доэкспериментальному уровню компетентности преподавателей в инклюзивном образовании ($\chi^2_{эмп.}=1,3 < \chi^2_{кр.}=7,8$ при уровне значимости $p=0,05$ и степеней свободы, равным 3).

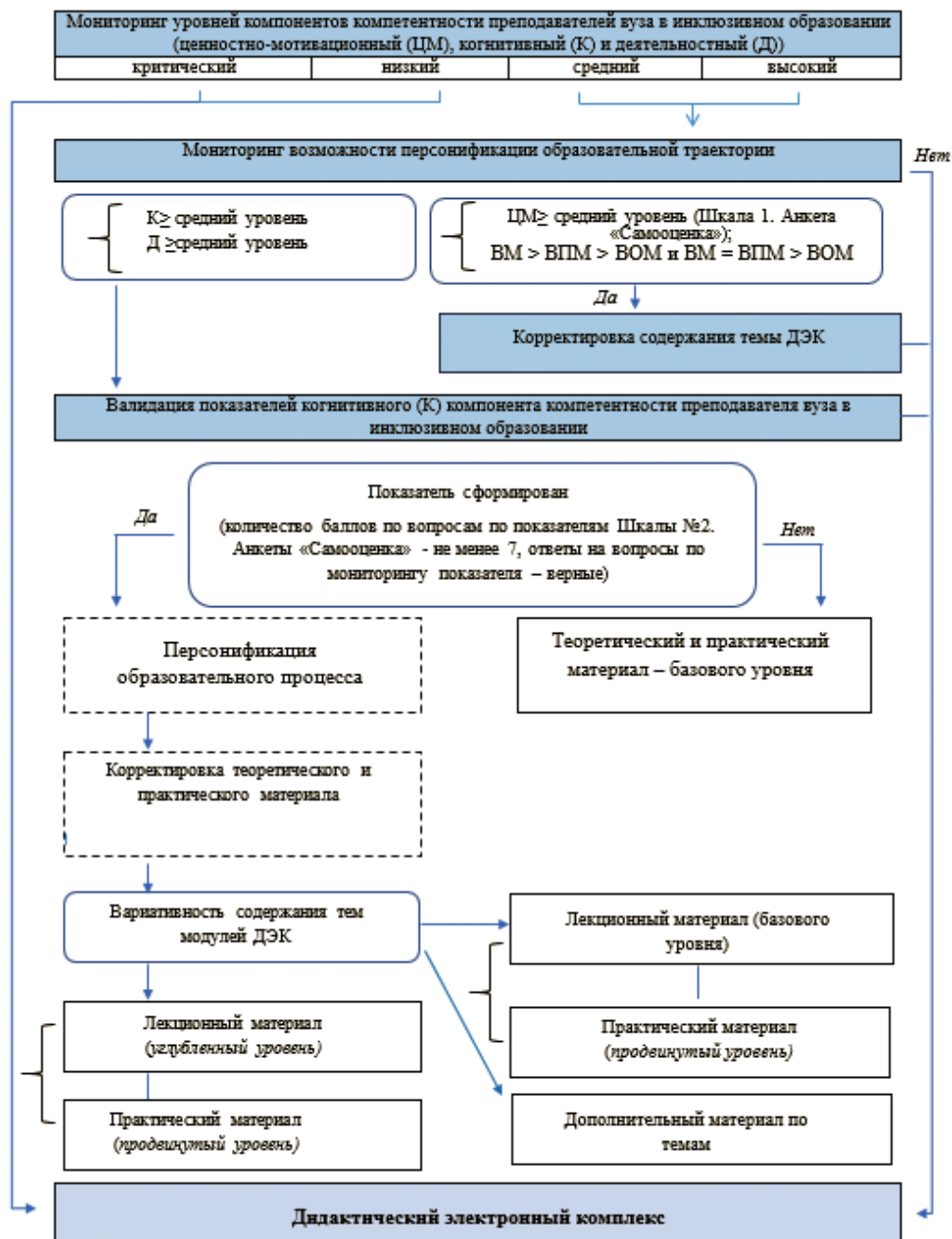


Рис. 1. Технологическая карта формирования персонализированной образовательной траектории в ДЭК

Проведение эксперимента

Экспериментальная работа осуществлялась в период 2020—2021 гг. На констатирующем этапе эксперимента осуществлялся отбор испытуемых. На формирующем этапе преподаватели экспериментальной группы проходили обучение по разработанной дополнительной профессиональной образовательной программе повышения квалификации, реализуемой с применением ДЭК, преподаватели контрольной группы обучались в традиционных педагогических условиях обучения с применением дистанционных образовательных технологий (онлайн-курс, содержащий одноуровневый лекционный и практический материал, не предполагающий персонификацию образовательного маршрута, предусматривающий преимущественно самостоятельную работу слушателей). Трудоемкость программ повышения квалификации для экспериментальной и контрольной групп составила 72 часа. Количество занятий в экспериментальной группе: 24 ч. — лекции, 42 ч. — контактная практическая работа в ДЭК, 6 ч. — итоговая аттестация, в контрольной группе: 24 ч. — лекции, 16 ч. — практическая работа, 28 ч. — самостоятельная работа, 4 ч. — итоговая аттестация. Срок обучения по программам составил 3 недели. На контрольном этапе эксперимента проведен анализ результатов экспериментальной работы, статистически значимые различия полученных

результатов в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой проверены по критерию Пирсона.

Результаты и их обсуждение

По результатам обучения экспериментальной и контрольной групп диагностированы изменения в уровне сформированности компонентов компетентности преподавателей в инклюзивном образовании. Сравнение эмпирических данных, представленных процентным выражением количества преподавателей с критическим, низким, средним и высоким уровнями сформированности компонентов компетентности в инклюзивном образовании в экспериментальной и контрольной группах на этапах входной и итоговой диагностики относительного общего количества преподавателей в группах, визуализировано на рис. 2—5.

По динамике ценностно-мотивационного компонента получены следующие результаты: в результате обучения количество преподавателей экспериментальной группы со средним и высоким уровнями ценностно-мотивационного компонента увеличилось на 28,9% и 23%, в контрольной группе — на 9% и 5,4% соответственно. Количество преподавателей с критическим и низким уровнями в контрольной группе снизилось на 10,8% и 3,7%, в экспериментальной группе снижение произошло на 24,1% и 27,8% соответственно (рис. 2).

Ценностно-мотивационный компонент, ЭГ, КГ (%)

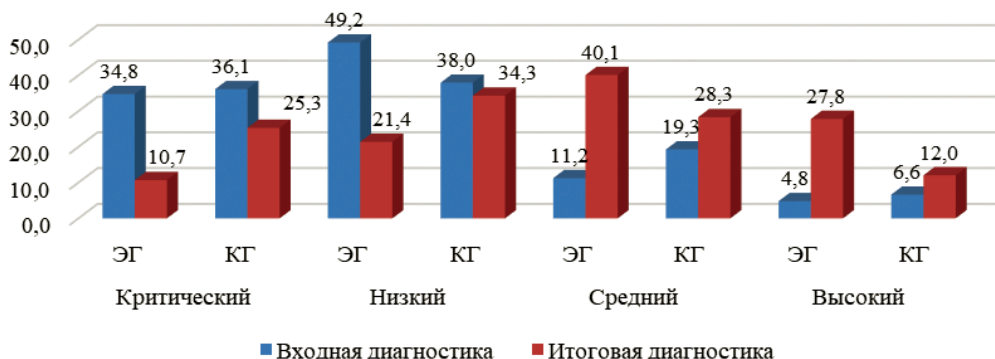


Рис. 2. Динамика ценностно-мотивационного компонента

По динамике когнитивного компонента получены следующие результаты: количество преподавателей в экспериментальной группе со средним уровнем увеличилось на 27,9% и составляет на этапе итоговой диагностики 43,9%, количество преподавателей с высоким уровнем увеличивается на 24,6% и возрастает до 29,9%. В контрольной группе прирост количества преподавателей со средним и высоким уровнями составляет 18,6% и 11,5% соответственно (рис. 4).

По динамике деятельностного компонента получены существенные изменения: количество преподавателей в экспериментальной группе со средним и высоким уровнями увеличилось до 43,8% (> в 3,3 раза) и 29,4% (> в 7,9 раз) соответственно по сравнению с первичными результатами. В контрольной группе количество преподавателей со средним и высоким уровнями составило 32,5% (> в 2 раза) и 14,5% (> в 3 раза) соответственно (рис. 4).

По рефлексивному компоненту количество преподавателей экспериментальной группы с

Когнитивный компонент, ЭГ, КГ (%)

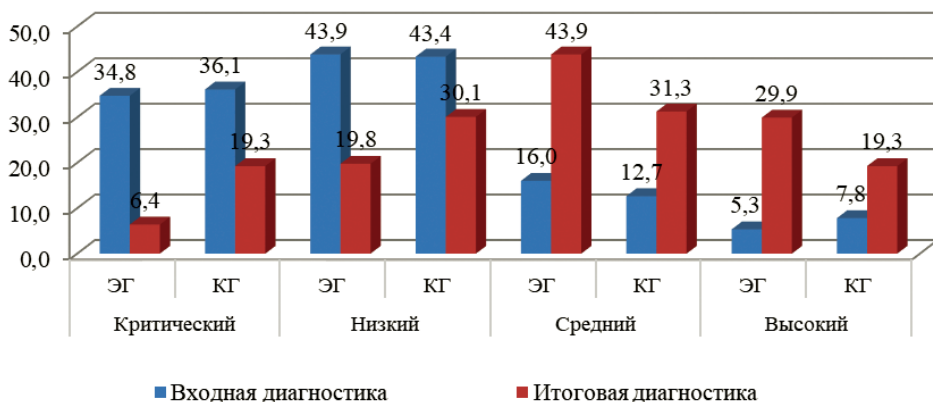


Рис. 3. Динамика когнитивного компонента

Деятельностный компонент, ЭГ, КГ (%)

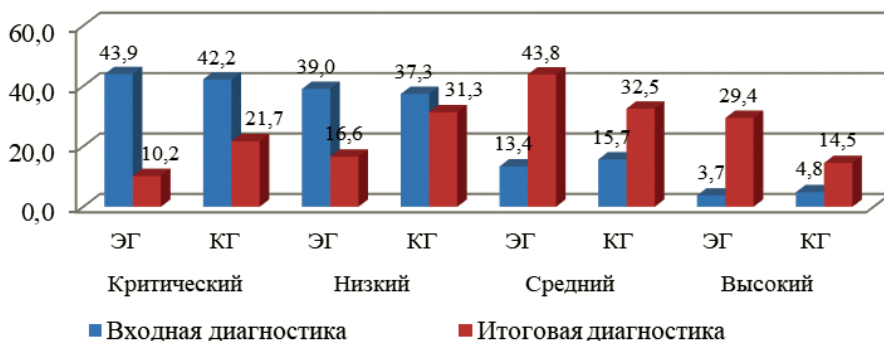


Рис. 4. Динамика деятельностного компонента

критическим уровнем снизилось на 29,4%, с низким уровнем — на 28,8%, со средним уровнем увеличилось на 28,4%, с высоким — на 29,9%. В контрольной группе количество преподавателей с критическим уровнем снизилось на 13,9%, с низким уровнем — на 13,3%, со средним уровнем увеличилось на 15,7%, с высоким — на 11,5% (рис. 5).

На этапе констатирующего эксперимента первичные эмпирические данные позволяют констатировать о доминировании критического и низкого уровней компонентов компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании как в экспериментальной, так и в контрольной группах. По результатам проведения формирующего эксперимента наблюдается положительная динамика в обеих выборках испытуемых. Однако в экспериментальной группе доминирует количество преподавателей со средним и высоким уровнями по всем компонентам компетентности в инклюзивном образовании, в контрольной группе — со средним и низким уровнями.

Для установления статистически значимых различий полученных результатов в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой применялся критерий χ^2 — критерий Пирсона. При мониторинге различий в экспериментальной и кон-

трольной группах эксперимента получены следующие эмпирические значения: по ценностно-мотивационному компоненту — $\chi^2_{\text{эмп.}}=30,3$; по когнитивному компоненту — $\chi^2_{\text{эмп.}}=23,1$; по деятельностному компоненту — $\chi^2_{\text{эмп.}}=27,3$; по рефлексивному компоненту — $\chi^2_{\text{эмп.}}=33,2$. Полученные эмпирические значения $\chi^2_{\text{эмп.}}$ значительно больше по сравнению с критическим значением $\chi^2_{\text{кр.}}=7,8$ при уровне значимости $p=0,05$ и степеней свободы, равным 3, что свидетельствует о значимом повышении компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании в экспериментальной группе, чем в контрольной группе.

Выводы

Итоги экспериментальной работы позволяют сделать вывод, что использование ИТО в процессе дополнительного профессионального образования, направленного на формирование компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании, в экспериментальной группе способствует положительной динамике усвоения, закрепления и применения учебного материала в профессионально-педагогической деятельности преподавателей в условиях инклюзивного образования по каждому компоненту и подтверждает выдвинутую гипотезу.

Рефлексивный компонент, ЭГ, КГ (%)

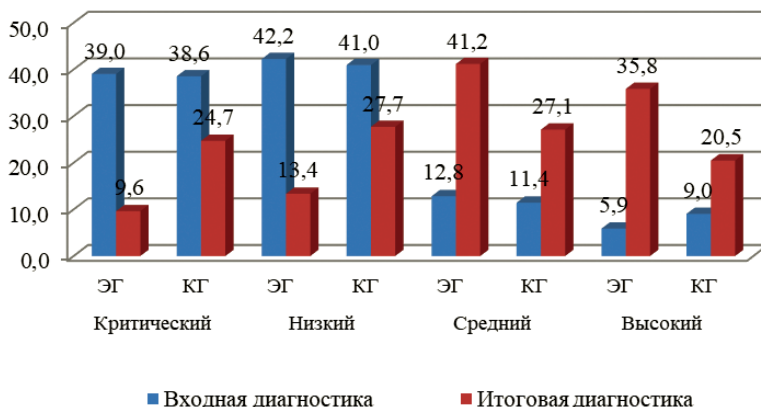


Рис. 5. Динамика рефлексивного компонента

Использование теории дидактического единства содержательной (ДЭК) и процессуальной стороны (информационная технология) в системе дополнительного профессионального образования позволяет достигнуть эффекта быстрого включения слушателя в учебно-познавательную деятельность за счет предоставления доступа к информационным ресурсам в контексте полного и

адекватного предоставления необходимой информации, подготовки дидактических материалов, персонификации образовательного процесса с учетом потребностей и опыта профессиональной деятельности слушателей, формирования сетевых педагогических сообществ для обмена опытом и решения профессиональных задач в процессе коммуникации и взаимодействия.

Литература

1. *Винокурова И.В.* Дидактический электронный комплекс как средство информационно-технологического обеспечения подготовки педагогов к реализации инклюзивного высшего образования // *Материалы 25 Нижегородской сессии молодых ученых (технические, естественные, гуманитарные науки)* (Нижний Новгород, 2020). Нижний Новгород: НРЛ, 2020. С. 283—285.
2. *Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н.* Оценка готовности педагогов к сопровождению профориентации, образования и трудоустройства инвалидов [Электронный ресурс] // *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2020. № 3(96). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-gotovnosti-pedagogov-k-soprovozhdeniyu-proforientatsii-obrazovaniya-i-trudoustrojstva-invalidov> (дата обращения: 06.07.2023).
3. *Кондратенко А.Б., Григорьев А.Н., Кондратенко Б.А.* Практика применения дистанционных образовательных технологий для организации обучения и самостоятельной подготовки студентов и слушателей // *Вестник Калининградского филиала Санкт—Петербургского университета МВД России*. 2021. № 4(66). С. 114—119.
4. *Муллер О.Ю.* Развитие методической компетентности преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования: дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 2019. 269 с.

References

1. Vinokurova I.V. Didakticheskij e`lektronny`j kompleks kak sredstvo informacionno-*texnologicheskogo* obespecheniya podgotovki pedagogov k realizacii inklyuzivnogo vy`shego obrazovaniya [Didactic electronic complex as a means of information and technological support for the preparation of teachers for the implementation of inclusive higher education]. Materialy 25 Nizhegorodskoi sessii molody`x ucheny`x (texnicheskie, estestvenny`e, gumanitarny`e nauki) (Nizhnij Novgorod, 2020) [Proceedings 25 Nizhny

5. *Никитина А.В.* Формирование готовности к деловой коммуникации будущих государственных и муниципальных служащих в образовательной организации средствами информационно-технологического обеспечения учебного процесса: дисс. ... канд. пед. наук. Орел, 2021. 227 с.
6. *Родионов А.С.* Формирование военно-профессиональных компетенций будущих офицеров в военном вузе средствами информационно-технологического обеспечения физической подготовки: дисс. ... канд. пед. наук. Орел, 2019. 179 с.
7. *Рудинский И.Д., Масло В.С.* Средства веб 2.0 и перспективы их применения для формирования коммуникативной компетенции бакалавров педагогических направлений // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. 2019. № 3(49). С. 108—113.
8. *Сорокин Н.Ю., Луковенко Т.Г.* Готовность профессорско-преподавательского состава к обучению инвалидов в вузе // *Психологическая наука и образование*. 2018. Т. 23. № 2. С. 68—76. DOI:10.17759/pse.2018230208
9. *Manuilova V.I., Guseynova A., Khitryuk V.V.* Interactive Technologies For Forming Professional Competences Of Management and Pedagogical Teams In An Inclusive Organization. SHS Web of Conferences, (98), 05018. DOI:10.1051/shsconf/20219805018

Novgorod session of young scientists (technical, natural, humanities)]. Nizhny Novgorod: NRL, 2020, pp. 283—285. (In Russ.).

2. *Denisova O.A., Lexanova O.L., Ponikarova V.N.* Ocenka gotovnosti pedagogov k soprovozhdeniyu proforientacii, obrazovaniya i trudoustrojstva invalidov [Assessment of teachers' readiness to support vocational guidance, education and employment of disabled people]. *Vestnik Cherepoveczkogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Cherepovets State University], 2020, no. 3(96). Available at: [https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-gotovnosti-](https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-gotovnosti)

pedagogov-k-soprovozhdeniyu-proforientatsii-obrazovaniya-i-trudoustroystva-invalidov (Accessed 06.07.2023). (In Russ.).

3. Kondratenko A.B., Grigor'ev A.N., Kondratenko B.A. Praktika primeneniya distancionny'x obrazovatel'ny'x tehnologij dlya organizacii obucheniya i samostoyatel'noj podgotovki studentov i slushatelej [The practice of using distance learning technologies for the organization of training and independent training of students and trainees]. *Vestnik Kaliningradskogo filiala Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii [Bulletin of the Kaliningrad Branch of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia]*, 2021, no. 4(66), pp. 114—119. (In Russ.).

4. Muller O.Yu. Razvitiye metodicheskoy kompetentnosti prepodavatelej vuza v usloviyax inklyuzivnogo obrazovaniya. Diss. ... kand. ped. nauk [Development of methodological competence of university teachers in the conditions of inclusive education. PhD (Pedagogy) diss.]. Kazan', 2019. 269 p. (In Russ.).

5. Nikitina A.V. Formirovanie gotovnosti k delovoj kommunikacii budushhix gosudarstvenny'x i municipal'ny'x sluzhashhix v obrazovatel'noj organizacii sredstvami informacionno-technologicheskogo obespecheniya uchebnogo processa. Diss. ... kand. ped. nauk [Formation of readiness for business communication of future state and municipal employees in an educational organization by means of information technology support of the educational process. PhD (Pedagogy) diss.]. Orel, 2021. 227 p. (In Russ.).

6. Rodionov A.S. Formirovanie voenno-professional'ny'x kompetencij budushhix oficerov v voennom vuze sredstvami informacionno-technologicheskogo obespecheniya fizicheskoj podgotovki. Diss. ... kand. ped. nauk [Formation of military professional competencies of future officers in a military university by means of information and technological support of physical training. PhD (Pedagogy) diss.]. Orel, 2019. 179 p. (In Russ.).

7. Rudinskij I.D., Maslo V.S. Sredstva veb 2.0 i perspektivy' ix primeneniya dlya formirovaniya kommunikativnoj kompetencii bakalavrov pedagogicheskix napravlenij [Web 2.0 tools and prospects of their application for the formation of communicative competence of bachelors of pedagogical directions]. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii ry' bopromy' slovogo flota: psixologo—pedagogicheskie nauki [Proceedings of the Baltic State Academy of Fishing Fleet: psychological and pedagogical sciences]*, 2019, no. 3(49), pp. 108—113. (In Russ.).

8. Sorokin N.Yu., Lukovenko T.G. Gotovnost' professorsko-prepodavatel'skogo sostava k obucheniyu invalidov v vuze [Readiness of the teaching staff to teach disabled people at the university]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2018. Vol. 23, no. 2, pp. 68—76. DOI:10.17759/pse.2018230208 (In Russ.).

9. Manuilova V.I., Guseynova A., Khitryuk V.V. Interactive Technologies For Forming Professional Competences Of Management and Pedagogical Teams In An Inclusive Organization. SHS Web of Conferences, (98), 05018. DOI:10.1051/shsconf/20219805018

Информация об авторах

Винокурова Ирина Викторовна, заместитель директора ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1392-6107>, e-mail: viv001@mail.ru

Фильченкова Ирина Федоровна, кандидат педагогических наук, проректор по образовательной деятельности, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта»), г. Калининград, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1392-3205>, e-mail: ifilchenkova@yandex.ru

Information about the authors

Irina V. Vinokurova, Deputy Director of the Resource Educational and Methodological Center for the Education of the Persons with Disabilities, Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1392-6107>, e-mail: viv001@mail.ru

Irina F. Filchenkova, PhD in Pedagogy, Vice-Rector for Educational Affairs, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1392-3205>, e-mail: ifilchenkova@yandex.ru

Получена 03.10.2023

Принята в печать 20.12.2023

Received 03.10.2023

Accepted 20.12.2023

Научно-методические основы подготовки преподавателей к взаимодействию с обучающимися с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий и специальных военных операций

Козловская Г.Ю.

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
(ФГАОУ ВО СКФУ), г. Ставрополь, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9445-9183>, e-mail: gkozlovskaja@ncfu.ru

Прилепко Ю.В.

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
(ФГАОУ ВО СКФУ), г. Ставрополь, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2980-0303>, e-mail: iprilepko@ncfu.ru

Эм Е.А.

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
(ФГАОУ ВО СКФУ), г. Ставрополь, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2900-9052>, e-mail: eem@ncfu.ru

Демиденко О.П.

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
(ФГАОУ ВО СКФУ), г. Ставрополь, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2776-7773>, e-mail: odemidenko@ncfu.ru

Колокольникова М.В.

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
(ФГАОУ ВО СКФУ), г. Ставрополь, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1172-1140>, e-mail: maria.mkolokolnikova@ncfu.ru

В статье проанализированы современные подходы к обучению взрослых в контексте подготовки преподавателей к взаимодействию с обучающимися с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий и специальных военных операций. Выявлено, что существующие исследования и методики обучения лиц с инвалидностью не учитывают специфики данного контингента. Описаны социально-психологические особенности лиц с инвалидностью данной категории, влияющие на возможности адаптации и переобучения. Сформулированы основные области необходимых изменений в образовательной практике: формирование мотивации к переобучению, создание дружелюбной образовательной среды, адаптация образовательного процесса к психологическим особенностям и особым образовательным потребностям. Сделаны акценты на методических аспектах организации взаимодействия преподавателей и обучающихся в процессе профессионального переобучения: использование педагогического скрининга, цифровых технологий, метода геймификации, универсального дизайна учебно-методических материалов.

Ключевые слова: обучение взрослых; дополнительное профессиональное образование; профессиональное переобучение; цифровые технологии; геймификация; универсальный дизайн.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 1022101100016-7-5.1.1;5.3.2 «Профессионально-психологическая реабилитация лиц с инвалидностью, приобретенной во время исполнения служебного долга в процессе боевых действий и специальных операций» (FSRN 2023-0012).

Для цитаты: Козловская Г.Ю., Прилепко Ю.В., Эм Е.А., Демиденко О.П., Колокольникова М.В. Научно-методические основы подготовки преподавателей к взаимодействию с обучающимися с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий и специальных военных операций // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 113—120. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280611>

Scientific and Methodological Basis for Fofmation of Teachers Working with Studnets with Disabilities Acquired during Special Military Operations

Galina U. Kozlovskaya

North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9445-9183>, e-mail: gkozlovskaia@ncfu.ru

Yulia V. Prilepko

North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2980-0303>, e-mail: iprilepko@ncfu.ru

Elena A. Em

North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2900-9052>, e-mail: eem@ncfu.ru

Oksana P. Demidenko

North-Caucasus Federal University, Stavropol, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2776-7773>, e-mail: odemidenko@ncfu.ru

Maria V. Kolokolnikova

North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1172-1140>, e-mail: maria.mkolokolnikova@ncfu.ru

The article analyzes modern approaches to adult education in the context of preparing teachers to interact with students with disabilities acquired during combat and special military operations. Existing research and teaching methods for people with disabilities do not take into account the specifics of this population. We described the socio-psychological characteristics of persons with disabilities, affecting the possibilities of adaptation and retraining. We formulated the main areas of necessary changes in educational practice: the formation of motivation for retraining, the creation of a friendly educational environment, the adaptation of the educational

process to psychological characteristics of the students and their special educational needs. Emphasis is placed on the methodological aspects of organizing the interaction of teachers and students in the process of professional preparation: the use of pedagogical screening, digital technologies, the gamification method, and the universal design of educational and methodological materials.

Keywords: adult education; additional vocational education; professional re-training; digital technologies; gamification; universal design.

Funding. The study was carried out within the framework of the state task 1022101100016-7-5.1.1;5.3.2 "Professional and psychological rehabilitation of persons with disabilities acquired during the performance of official duty in the course of combat operations and special operations" (FSRN 2023-0012), funded by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation.

For citation: Kozlovskaya G.Yu., Prilepko Yu.V., Em E.A., Demidenko O.P., Kolokolnikova M.V. Scientific and Methodological Basis for Fofmation of Teachers Working with Students with Disabilities Acquired during Special Military Operations. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 6, pp. 113—120. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280611> (In Russ.).

Введение

В рамках профессионально-психологической реабилитации лиц с инвалидностью, приобретенной во время исполнения служебного долга в процессе боевых действий и специальных военных операций (далее — лица (человек) с инвалидностью данной категории), ключевым направлением является профессионально-педагогическое. Поскольку большинство из них утрачивает возможность продолжать свою профессиональную деятельность военнослужащего, то возникает необходимость организации вторичной профориентации и профессионального переобучения.

Методологической основой данных процессов выступают подходы отечественных ученых к проблемам обучения взрослых (Л.Н. Бенгали, Т.А. Васильков, М.Т. Громков, С.И. Змеёв, А.И. Канатова, И.А. Колесникова, А.А. Кондратьева, Е.С. Королева, А.И. Кукуева, В.И. Подобед, Н.А. Тоскин, В.К. Шаповалов и др.), организации дополнительного профессионального образования (В.И. Ба денко, В.П. Беспалько, Т.Ю. Ломакина, В.Г. Бочаров, С.И. Григорьев, Б.Ю. Шапиро и др.), профессиональной переподготовки бывших военнослужащих (Л.В. Мардахаев, И.А. Липский, С.Л. Рыков и др.), профессионально-трудовой адаптации бывших во-

еннослужащих (С.Б. Волков, Л.Г. Шатворян, Л.А. Сапожников и др.).

Однако приведенный спектр научных исследований ориентирован на обучение нормотипичных людей в условиях мирной жизни. В то время как современная социальная ситуация, связанная с ведением специальной военной операции на Украине, порождает достаточно большую социальную страту лиц с приобретенной инвалидностью, которые нуждаются в получении дополнительных образовательных услуг, адаптированных к их возможностям и особым образовательным потребностям.

Основная часть

В контексте государственной и социальной политики образовательные организации профессионального и высшего образования становятся средой восстановления утраченных социальных и профессиональных функций лиц данной категории, которым предоставлены льготы при поступлении и получении образования. Следовательно, преподаватели должны быть готовы к организации доступного и эффективного дополнительного профессионального образования как на уровне отбора форм, методов, средств образовательного процесса, так и готовности к продуктивному взаимодействию.

На сегодняшний день благодаря деятельности сети Ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ (далее — РУМЦ ВО) накоплен достаточно большой задел научных подходов и инклюзивных практик обучения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) с различными образовательными потребностями в вузах (Г.Г. Сайтгалиева, Л.Г. Васина, В.К. Шаповалов, Н.М. Борозинец, Г.Ю. Козловская и др.) [11; 13], в том числе подготовки педагогов к реализации инклюзивного подхода в образовании (Л.А. Гутерман, О.А. Денисова, Т.Ф. Краснопевцева, Н.А. Палиева и др.) [7].

Вместе с тем ученые не ставили специальной задачи изучения сущности и содержания профессионального образования лиц с инвалидностью данной категории. В то время как для них характерны психологические особенности, которые необходимо учитывать в образовательном процессе.

В отечественных и зарубежных исследованиях в отношении их психологического состояния употребляют термин «нормальные психологические расстройства», к которым относят: страх, физическое истощение, эмоциональное истощение, сверхбдительность, плохой сон, «эффект выживания», беспокойство, эмоциональное безразличие и т.д. Наряду с этим существуют и «долговременные» стрессы: депрессия, замкнутость, внезапный гнев, безразличие, отчужденность, комплекс вины за то, что остался жив, тревога, расстройство, истерические состояния. Для участников боевых действий перенесенное тяжелое стрессовое событие угрожающего характера влечет за собой психическую травму, признаком которой является мотив избегания помощи. Поэтому специалисты сталкиваются с тем, что при возвращении к мирной жизни бывшие военнослужащие не обращаются за помощью, часто скрывают негативные состояния (А.В. Коровников) [8].

По мнению В.С. Гзирян, у лиц с инвалидностью данной категории возникают большие проблемы в общении и понимании ситуации, отсутствует возможность устроить свою жизнь. Они испытывают недоверие к

тем людям, которые призваны обеспечить самые насущные их потребности (например, обеспечить льготы, образование, помочь с трудоустройством и т.д.). Также возникают трудности в определении своего места в сфере профессиональной деятельности, которые обусловлены узостью знаний об общественной жизни вообще, мире профессий, доступных специальностях, возможностях получения профессионального образования [6].

Также в работах В.Г. Лёвкина и О.А. Лецкой показано, что у лиц с инвалидностью данной категории имеются ограничения к самообслуживанию, передвижению и трудовой деятельности. В результате инвалидизации люди теряют частично или полностью способность выполнять привычные действия. После возвращения к мирной жизни у них, как правило, нет опыта работы, трудового стажа, порой необходимого образования или уровня квалификации. На стрессы, полученные в ходе боевых действий, накладываются новые, связанные с профессиональным самоопределением, трудоустройством [9].

Тем не менее для продолжения нормальной жизни лицам с инвалидностью данной категории необходимо получить новую либо совершенствовать имеющуюся профессиональную подготовку. Следовательно, благодаря профессиональному переобучению может быть достигнут положительный эффект их реабилитации.

Однако мотивация к получению профессиональной переподготовки имеется не у всех. На основании анализа мотивационного ресурса личности военнослужащего, проведенного Н.М. Борозинец, О.Д. Сальниковой, Н.Н. Крыжевской, можно заключить, что в целом мотивация к обучению в привычном понимании у большинства лиц с инвалидностью данной категории сформирована в недостаточной степени. При этом отдельно выделяется именно внешняя мотивация к учебной деятельности. Для лиц с высоким уровнем мотивации характерно наличие внутренних мотивов, способности к целеполаганию, стремления к достижению значительных академических, научных и творческих результатов, личностного смысла учения. У лиц с

низким уровнем сформированности мотивационного ресурса были отмечены слабо выраженные мотивы к обучению в целом [1].

В связи с указанными причинами преподаватели, по мнению М.М. Тавакаловой, должны быть ориентированы на повышение качества профессиональной подготовки и мотивации субъектов образовательного процесса путем принятия ценностного подхода к инвалидности; формирования механизмов дестигматизации образовательной среды; совершенствования методики и технологии инклюзивного обучения, создания благоприятной образовательной или «дружелюбной» среды [12].

В имеющихся исследованиях «дружелюбной среды» не принимается во внимание переживание социальной травмы («травмы социумом») лицами с инвалидностью, которая проявляется в переживании непонимания, неприятия, отвергнутости и дискриминации их в обществе. Однако, несмотря на недостаточность релевантного контекста в данной области, правомерным будет опираться в русле нашего исследования на труды В.Е. Попова, В.Д. Булавцева, Е.В. Митасовой, В.И. Кутьинова, П.П. Иванова, М.М. Тавакаловой, Н.В. Агеевой, В.А. Петросьяна, Е.С. Щегловой и др.

Дружелюбная среда, по мнению В.Д. Булавцева, является одним из центральных факторов обеспечения успешного взаимодействия преподавателей с обучающимися с инвалидностью, а также является центральным пусковым моментом для ликвидации возможных барьеров различного генезиса, возникающих при обучении и социализации [12].

И, наконец, перед преподавателями стоят задачи адаптации образовательного процесса и подачи учебного материала к психологическим особенностям и особым образовательным потребностям лиц с инвалидностью данной категории.

Прежде всего, следует отметить, что в процессе образования необходимо ориентироваться на реальные возможности и образовательный уровень обучающихся. Поэтому перед началом реализации образовательной программы следует установить контакт и выявить уровень обученности, обучаемости, мотивации к получению новой профессии и осве-

домленности о перспективах трудоустройства по ней. Такой скрининг поможет общаться с обучающимся «на одном языке», вызвать интерес к обучению, стимулировать мотивацию к овладению той или иной профессией.

В процессе обучения главными подходами будут являться индивидуальный, личностно ориентированный и практико-ориентированный. Каждый из них автономно или в интеграции с другими позволит сделать обучение осмысленным и личностно значимым. Для преподавателя субъект-объектная позиция будет неэффективной и может вызывать протест обучающегося, имеющего существенный жизненный опыт. Поэтому важно занимать партнерскую позицию и осуществлять консультирование и сопровождение обучающихся, подобно тьюторскому (В.Н. Виноградова, Е.К. Исакова, А.А. Макареня, Н.Н. Суртаева и др.) [10].

При выборе методов и технологий следует избегать статической подачи информации в устноязыковых (лекция) или текстовых форматах. Здесь на помощь преподавателю приходят цифровые технологии (М.В. Вакуленкова, А.И. Шутенко, О.Д. Гаранина и др.) [2].

Использование цифровых образовательных ресурсов (электронные учебники, инфографика, онлайн-курсы, электронное тестирование) позволяет сделать образовательный процесс системным, динамическим, привлекательным, наглядным.

В контексте использования цифровых технологий следует сделать акцент на использовании метода геймификации. Инструменты геймификации в практике современного образования описаны в работах М.В. Дворковой, Е.А. Куренковой, М.А. Кротовской, М. Питерсона и др.; аналитический обзор практик использования игровых технологий в обучении представлен в трудах М.В. Озеровой, К.В. Павленко и др. [5].

Компьютерная игра или модифицированное в игровой форме задание, имеющие прямую или косвенную образовательную цель, являются эффективными инструментами эксплицитного или имплицитного обучения.

Коррекционный и реабилитационный потенциал компьютерных игр в контексте киберспортивной подготовки и их роль в со-

циальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья раскрываются в работах М.Г. Водолажской и др. [3].

При организации образовательного процесса необходимо учитывать, что его субъектами могут быть обучающиеся с разным уровнем готовности к обучению и способности воспринимать учебную информацию. Поэтому ключевым принципом проектирования образовательного процесса является принцип универсального дизайна. Применимость принципа универсального дизайна в практике инклюзивного образовательного образования обоснована С.В. Алёхиной, Е.В. Самсоновой, А.Ю. Шемановым и др.

По мнению ученых, универсальный дизайн предусматривает вариативность, простоту, легкость, разные возможности для коммуникации и получения информации. В образовательном процессе принципы универсального дизайна актуальны при разработке учебных материалов, использовании их на учебных занятиях, с учетом уровня сложности заданий, учета интересов обучающихся и способов их мотивирования (Л.М. Волосникова, И.В. Патрушева) [4].

Принципы универсального дизайна особенно важны в условиях цифрового об-

разования. Не только разработка образовательного контента, доступного для лиц с разными сохраненными модальностями восприятия, но и оснащение рабочего места за компьютером специальными техническими средствами обучения и ассистивными технологиями обеспечивают универсальность для пользователей (Н.М. Борозинец, О.Д. Сальникова и др.) [13].

Заключение

Таким образом, научно-методические основы подготовки преподавателей к взаимодействию с лицами с инвалидностью данной категории включают не только современные подходы к обучению взрослых в процессе дополнительного профессионального образования, но и учет их социально-психологических особенностей. Именно понимание и принятие проблем и дефицитов, создание условий комфортного взаимодействия, организация обучения с использованием современных образовательных технологий, опора на принципы универсального дизайна способствуют удовлетворению особых образовательных потребностей, следовательно, обеспечивают успешность вторичной профессиональной ориентации и переобучения.

Литература

1. Борозинец Н.М., Сальникова О.Д., Крыжевская Н.Н. Мотивационный ресурс личности курсантов вузов МВД // Прикладная психология и педагогика. 2023. Т. 8. № 3. С. 92—106. DOI:10.12737/2500-0543-2023-8-3-92-106
2. Вакуленкова М.В., Шутенко А.И., Гаранина О.Д. и др. Цифровые технологии в образовании. Тенденции, проблемы, перспективы: монография / под общ. ред. научного совета ГНИИ «Нацразвитие». СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2023. 80 с.
3. Водолажская М.Г. Психофизиологические предпосылки к выявлению коррекционных свойств киберспорта / М.Г. Водолажская, Г.И. Водолажский, Ю.А. Филиппов, Н.И. Соколова, С.А. Котло // Человек. Спорт. Медицина. 2023. Т. 23. № 1. С. 59—65. DOI:10.14529/hsm230108
4. Волосникова Л.М., Патрушева И.В. Универсальный дизайн обучения для инклюзивной педагогики: современный дискурс // Качество жизни детей и молодых людей с инвалидностью: между видением и реальностью: Материалы

5. Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Л.М. Волосниковой, Н.Н. Малярчук, А.В. Спириной. Тюмень: ТюмГУ, 2019. С. 24—33.
5. Геймификация в современном педагогическом образовании: атлас лучших практик [Электронный ресурс] / Е.В. Богданова, Е.А. Яровая, А.Н. Дахин, Ю.Н. Ковшова, М.Н. Сухоносенко [и др.]. Новосибирск, 2021. URL: <https://lib.nspu.ru/views/library/91213/read.php>
6. Гзирян В.С. Социально-трудовая адаптация инвалидов из числа участников боевых действий, проживающих в Оренбургской области // Вестник ОГУ. 2005. С. 150—152.
7. Гутерман Л.А., Денисова О.А., Краснопевцева Т.Ф., Палиева Н.А. Педагог в пространстве инклюзивного образования // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография / научный ред. Ю.П. Зинченко. М.; Ростов-на-Дону; Таганрог, 2020. С. 494—507.
8. Коровников А.В. Социальная защита военнослужащих в зарубежных государствах:

правовое регулирование. М.: РАУ-Университет, 1997. 206 с.

9. Лёвкин В.Г., Лецкая О.А. Характеристика инвалидности вследствие травм и увечий, полученных в ходе специальной военной операции, и реабилитационные мероприятия // Физическая и реабилитационная медицина. 2022. Т. 4. № 4. С. 7—16.
10. Резинкина Л.В. Сопровождение непрерывного образования взрослых в муниципальной территории: дисс. ... канд. психол. наук. Великий Новгород, 2017. 423 с.
11. Сaitгалиева Г.Г., Васина Л.Г., Гутерман Л.А. Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов как ресурс развития

инклюзии в вузе // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 57—71. DOI:10.17759/psyedu.2019110305

12. Тавакалова М.М. Социально-психологическое обеспечение инклюзивного обучения инвалидов боевых действий: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006. 232 с.
13. Шаповалов В.К., Борозинец Н.М., Палиева Н.А., Козловская Г.Ю. Инклюзивный подход как новая парадигма высшего образования в России: реалии и траектории развития // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход: сборник статей / под ред. В.В. Рубцова. М.: МГППУ, 2018. 92 с.

References

1. Borozinec N.M., Sal'nikova O.D., Kryzhevskaya N.N. Motivacionnyj resurs lichnosti kursantov vuzov MVD [Motivational resource for the personality of university cadets of the Ministry of Internal Affairs]. *Prikladnaya psihologiya i pedagogika = Applied psychology and pedagogy*, 2023. Vol. 8, no. 3, pp. 92—106. (In Russ.). DOI:10.12737/2500-0543-2023-8-3-92-106
2. Vakulenkova M.V., Shutenko A.I., Garanina O.D. i dr. Cifrovye tekhnologii v obrazovanii. Tendencii, problemy, perspektivy: monografiya [Digital technologies in education. Trends, problems, prospects: monograph]. Pod obshch. red. nauchnogo soвета GNII «Nacrazvitiye». Saint Petersburg: GNII «Nacrazvitiye» [under general ed. Scientific Council of the State Research Institute "National Development"], 2023. 80 p. (In Russ.).
3. Vodolazhskaya M.G. Psihofiziologicheskie predposylki k vyvavleniyu korrekcionnyh svoystv kibersporta [Psychophysiological prerequisites for identifying the corrective properties of eSports]. M.G. Vodolazhskaya, G.I. Vodolazhskij, YU.A. Filippov, N.I. Sokolova, S.A. Kotlo. *CHelovek. Sport. Medicina = Human. Sport. Medicine*, 2023. Vol. 23, no 1, pp. 59—65. DOI:10.14529/hsm230108 (In Russ.).
4. Volosnikova L.M., Patrusheva I.V. Universal'nyj dizajn obucheniya dlya inklyuzivnoj pedagogiki: sovremennyy diskurs [Universal learning design for inclusive pedagogy: contemporary discourse]. Kachestvo zhizni detej i molodyh lyudej s invalidnost'yu: mezhdru videniem i real'nost'yu: Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Quality of life of children and young people with disabilities: between vision and reality: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference]. Pod red. L.M. Volosnikovoj, N.N. Malyarchuk, A.V. Spirinoj. Tyumen': TyumGU, 2019, pp. 24—33. (In Russ.).
5. Gejmifikaciya v sovremenom pedagogicheskom obrazovanii: atlas luchshih praktik [Gejmifikaciya v sovremenom pedagogicheskom obrazovanii: atlas luchshih praktik] [Electronic resource]. E.V. Bogdanova, E.A. Yarovaya, A.N. Dahin, YU.N. Kovshova,

M.N. Suhonosenko [i dr.]. Novosibirsk, 2021. Rezhim dostupa: <https://lib.nspu.ru/views/library/91213/read.php>. (In Russ.).

6. Gziryan V.S. Social'no-trudovaya adaptaciya invalidov iz chisla uchastnikov boevyh dejstvij, prozhivayushchih v Orenburgskoj oblasti [Social and labor adaptation of disabled combatants living in the Orenburg region]. *Vestnik OGU = Bulletin of OSU*, 2005, no 12(50), pp. 150—152. (In Russ.).
7. Guterma L.A., Denisova O.A., Krasnopeyceva T.F., Palieva N.A. Pedagog v prostranstve inklyuzivnogo obrazovaniya [Teacher in the space of inclusive education]. Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya: monografiya [Teacher education in modern Russia: strategic guidelines for development: monograph]. Nauchnyj red. YU.P. Zinchenko. Moscow; Rostov-na-Donu; Taganrog, 2020, pp. 494—507. (In Russ.).
8. Korovnikov A.V. Social'naya zashchita voennosluzhashchih v zarubezhnyh gosudarstvah: pravovoe regulirovanie [Social protection of military personnel in foreign countries: legal regulation]. Moscow: RAU-Universitet, 1997. 206 p. (In Russ.).
9. Levkin V.G., Leckaya O.A. Harakteristika invalidnosti vsledstvie travm i uvechij, poluchennyh v hode special'noj voennoj operacii, i rehabilitacionnye meropriyatiya [Characteristics of disability due to injuries and mutilations received during a special military operation, and rehabilitation measures]. *Fizicheskaya i rehabilitacionnaya medicina = Physical and Rehabilitation Medicine*, 2022. Vol. 4, no 4, pp. 7—16. (In Russ.).
10. Rezinkina L.V. Soprovozhdenie nepreryvnogo obrazovaniya vzroslyh v municipal'noj territorii: dis. ... kand. psihol. Nauk [Support of continuing education of adults in the municipal territory: Ph. D. (psychology) diss.]. Velikij Novgorod, 2017. 423 p. (In Russ.).
11. Saitgaliyeva G.G., Vasina L.G., Guterma L.A. Resursnyj учебно-методический центр по обучению инвалидов как ресурс razvitiya inklyuzii v vuzе [Resource educational and methodological center for training people with disabilities as a resource for the

development of inclusion at a university]. *Psihologopedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2019. Vol. 11, no 3, pp. 57—71. DOI:10.17759/psyedu.2019110305 (In Russ.).

12. Tavakalova M.M. Social'no-psihologicheskoe obespechenie inkluzivnogo obucheniya invalidov boevyh deystvij: diss. ... kand. psihol. Nauk [Socio-psychological support for inclusive training for combat disabled people: Ph. D. (psychology) diss.]. Moscow, 2006. 232 p. (In Russ.).

13. SHapovalov V.K., Borozinec N.M., Palieva N.A., Kozlovskaya G.YU. Inkluzivnyj podhod kak novaya paradigma vysshego obrazovaniya v Rossii: realii i traektorii razvitiya [An inclusive approach as a new paradigm of higher education in Russia: realities and development trajectories]. *Razvitie inkluzii v vysshem obrazovanii: setevoy podhod: sbornik statej [Development of inclusion in higher education: a network approach: collection of articles]. Pod red V.V. Rubcova. Moscow: MGPPU, 2018. 92 p. (In Russ.).*

Информация об авторах

Козловская Галина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (ФГАОУ ВО СКФУ), г. Ставрополь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9445-9183>, e-mail: gkozlovskaja@ncfu.ru

Прилепко Юлия Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (ФГАОУ ВО СКФУ), г. Ставрополь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2980-0303>, e-mail: iprilepko@ncfu.ru

Эм Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (ФГАОУ ВО СКФУ), г. Ставрополь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2900-9052>, e-mail: eem@ncfu.ru

Демиденко Оксана Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (ФГАОУ ВО СКФУ), г. Ставрополь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2776-7773>, e-mail: odemidenko@ncfu.ru

Колокольникова Мария Валерьевна, старший преподаватель кафедры коррекционной психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (ФГАОУ ВО СКФУ), г. Ставрополь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1172-1140>, e-mail: maria.mkolokolnikova@ncfu.ru

Information about the authors

Galina U. Kozlovskaya, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9445-9183>, e-mail: gkozlovskaja@ncfu.ru

Yulia V. Prilepko, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2980-0303>, e-mail: iprilepko@ncfu.ru

Elena A. Em, PhD in Pedagogy, Leading Research Associate, Associate Professor, Chair of Correctional Psychology and Pedagogy, North-Caucasus Federal University, Stavropol, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2900-9052>, e-mail: eem@ncfu.ru

Oksana P. Demidenko, PhD in Pedagogy, Leading Research Associate, Associate Professor, Chair of Correctional Psychology and Pedagogy, North-Caucasus Federal University, Stavropol, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2776-7773>, e-mail: odemidenko@ncfu.ru

Maria V. Kolokolnikova, Senior Lecturer of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1172-1140>, e-mail: mkolokolnikova@ncfu.ru

Получена 06.10.2023

Received 06.10.2023

Принята в печать 20.12.2023

Accepted 20.12.2023

Вне тематики | Extra Section

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ | PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Исследования и опыт преподавания предмета «шахматы» в системе образования Республики Армения

Геворкян С.Р.

Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>, e-mail: gevorgyansrbuhi@aspu.am

Испирян М.М.

Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1974-8698>, e-mail: ispiryanmariam@aspu.am

Саркисян В.Ж.

Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>, e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

Тадевосян А.В.

Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0284-5707>, e-mail: tadevosyanhakob40@aspu.am

Рассматриваются достижения и проблемы реализованного в общеобразовательных школах АГПУ имени Хачатура Абовяна инновационного учебного проекта «Шахматы». Эти результаты представлены в контексте проблемы обеспечения качества профессионального образования. Проведенное исследование было направлено на выявление механизмов научно-исследовательского и педагогического взаимодействия в процессе психолого-педагогического сопровождения образовательного учебного курса «Шахматы в начальной школе». Главной задачей работы было проанализировать и обобщить результаты многолетних исследований по этой теме. В качестве основных методов работы выступили анализ и синтез проведенных исследований, а также обобщение результатов ранее проделанных эмпирических исследований. Отмечается, что междисциплинарный характер работы требовал применения разнообразных эмпирических методов и методических разработок, отвечающих поставленным целям и задачам: социологический опрос, методы структурированного интервью, метод фокус-групп, контент-анализ документов, метод опросников, тестирования, контекстуальные опросники, проективные рисуночные методики и т.д. Также отмечается, что материалы исследований позволили соотнести образовательные результаты университетского предмета «Теория и практика преподавания шахмат» с характеристиками квалификаций

по специальности «Педагогика» в общеобразовательных стандартах по предмету «Шахматы». Соответственно, была пересмотрена методическая составляющая, обеспечивающая образовательные результаты по предмету, что позволило обеспечить многообразие и целесообразность выбранных методов обучения. Были учтены результаты исследований, свидетельствующие о необходимости интегрировать шахматы с математикой и другими предметами, так как высок потенциал шахмат для развития таких познавательных процессов и навыков 21-го века, как: принятие решений, критическое мышление, сотрудничество и креативное мышление. Определены основные положения взаимосвязи научно-исследовательской и учебной деятельности университета и общеобразовательных учреждений, выявлены механизмы этого взаимодействия.

Ключевые слова: шахматы; профессиональное образование; научно-исследовательская деятельность; психолого-педагогическое обоснование.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования, науки, культуры и спорта Республики Армения, Государственного комитета по науке (ГКН МОНКС РА) в рамках научного проекта № 10-5/1-1-2001\22.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования Л. Геворкян, Э. Хачатрян.

Для цитаты: Геворкян С.Р., Испирян М.М., Саркисян В.Ж., Тадевосян А.В. Исследования и опыт преподавания предмета «шахматы» в системе образования Республики Армения // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 121—135. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280612>

Research and Experience of Teaching the Subject “Chess” in the Educational System of the Republic of Armenia

Srbuhi R. Gevorgyan

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>, e-mail: gevorgyansrbuhi@aspu.am

Mariam M. Ispiryan

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1974-8698>, e-mail: ispiryanmariam@aspu.am

Vahan Zh. Sarkisyan

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>, e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

Hakob V. Tadevosyan

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0284-5707>, e-mail: tadevosyanhakob40@aspu.am

In this article, are considered the achievements and problems of the innovative educational project “Chess” implemented by Armenian State Pedagogical University named after Khachatur Abovyan in secondary schools. The pur-

pose of the study: to identify the mechanisms of research and pedagogical interaction, as well as to analyze and summarize the results of many years of research of psychological and pedagogical support of the educational course "Chess in elementary school". The main research methods were the analysis and synthesis of the conducted studies, as well as the generalization of previously done empirical studies. Various empirical methods and methodological developments were applied: sociological survey, structured interview methods, focus group method, document content analysis, questionnaire method, testing, contextual questionnaires, projective drawing techniques, etc. The results of the research made it possible to correlate the educational results of the university subject "Theory and Practice of Teaching Chess" with the characteristics of qualifications in the specialty "Pedagogy" in the general educational standards for the subject "Chess". Accordingly, the methodological component was revised, providing educational results in the subject, which made it possible to ensure the diversity and expediency of the chosen teaching methods. Research results were taken into account, indicating the need to integrate chess with mathematics and other subjects, since chess have high potential for the development of such cognitive processes and skills of the 21st century as: decision making, critical thinking, cooperation and creative thinking is high. We determined the main provisions of the correlations between the research and educational activities of the university and educational institutions and revealed, the mechanisms of this interaction.

Keywords: chess; professional education; research activities; psychological and pedagogical justification; advanced training.

Funding. The reported study was funded by Ministry of Education, Science, Culture and Sports Republic of Armenia, State Committee of Science, project № 10-5/1-1-200122.

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection to L.L. Gevorgyan and E.A. Khachatryan.

For citation: Gevorgyan S.R., Ispiryan M.M., Sarkisyan V.Zh., Tadevosyan H.V. Research and Experience of Teaching the Subject "Chess" in the Educational System of the Republic of Armenia. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 6, pp. 121—135. DOI: <https://doi.org/0.17759/pse.2023280612> (In Russ.).

Введение

В XXI веке в контексте обеспечения качества профессионального образования одной из наиболее актуальных стала проблема взаимосвязи научно-исследовательской и учебной деятельности университетов и общеобразовательных учреждений. За последние годы в целях решения данной проблемы в образовательных программах Республики Армения прошло достаточно много реформ, которые направлены на разработку инновационных проектов, содействующих интеллектуальному развитию молодежи нашей страны.

Самым эффективным из проектов, на наш взгляд, является реализованный учебный предмет «Шахматы» для общеобразовательных школ. Будучи новым предметом, он, в свою очередь, открыл и новую страницу в методологии образования Республики Армения (РА).

В шахматном образовании РА все научно-исследовательские и образовательные компоненты тесно переплетены и интегрированы, но до некоторых пор формально они касались преимущественно исследований преподавания шахмат в области общеобразовательных школ. К сожалению, все еще

не предпринята полноценная попытка совместить учебную программу и научно-исследовательскую деятельность вузов. На наш взгляд, активная и эффективная обоюдная связь преподавания и научных исследований позволит исследователям Научно-исследовательского института шахмат Армянского государственного педагогического университета (НИИШ АГПУ) обеспечить гармонию в работе по повышению качества общеобразовательного и вузовского образования.

Целью проведенного нами исследования было выявить механизмы научно-исследовательского и педагогического взаимодействия в процессе психолого-педагогического сопровождения образовательного учебного курса «Шахматы в начальной школе», а также проанализировать и обобщить результаты многолетних исследований по этой теме. Для этого, в первую очередь, было необходимо проанализировать и затем сопоставить результаты многолетних исследований в области шахматного образования и опыт преподавания курса «Шахматы в начальной школе». Исследования в этом направлении можно условно разделить на следующие этапы:

1) 2011—2017 гг. — в основном анализировались результаты обучения шахматам в школах РА, исследовались социально-психологические и когнитивные факторы, показывающие эффективность преподавания шахмат, без целенаправленного сопоставления их результатов с практикой преподавания шахмат в университете [6; 18].

2) 2017—2020 гг. — исследования в области шахматного образования велись преимущественно в русле общереспубликанских количественных исследований [10; 16], среди которых можно подчеркнуть общереспубликанские исследования, направленные на выявление шахматных знаний, и на установление характера отношений учителей и родителей. На этом этапе результаты исследований преимущественно внедрялись и в практику переподготовки учителей, а также в процессе обучения будущих учителей шахмат.

3) 2020—2023 гг. — исследования [4; 5; 17; 19; 20; 21] в области шахматного образования уже преимущественно велись в экс-

периментальных и квазиэкспериментальных условиях, а их задачи в основном были связаны с необходимостью выявления конкретных эффективных методов обучения, которые впоследствии внедрялись в практику обучения и переподготовки учителей.

С 2011 года в общеобразовательных школах Республики Армения как обязательный учебный предмет был внедрен проект обучения шахматам. Прошло много времени, имеются серьезные наработки, которые сегодня позволяют нам говорить о накопленном значительном опыте в сфере исследований процесса и результатов преподавания шахмат как инновационного проекта для системы школьного образования и вузовского преподавания.

С 2012 года предмет «Теория и практика преподавания шахмат» также включен в профессиональную образовательную программу бакалавриата «Педагогика и методика начального обучения» АГПУ имени Хачатура Абовяна.

В 2018 году в АГПУ был создан НИИШ АГПУ, в состав которого входит междисциплинарный научный коллектив, занимающийся основными направлениями исследований преподавания шахмат: когнитивно-психологическое, учебно-методическое, шахматно-методическое, а также социологическое и инклюзивное. Целью НИИШ АГПУ является выявление и использование потенциала шахматного образования для повышения образовательных достижений и качественных показателей жизни граждан XXI века.

Институт планомерно и довольно эффективно сотрудничает со многими организациями, которые занимаются проблемами шахматного образования. В частности, в сотрудничестве с Международной шахматной федерацией (ФИДЕ) и Европейским шахматным союзом (ЕСУ) были проведены сбор и анализ статистических данных по образовательным шахматам мира.

В 2022 г. Международная шахматная федерация (ФИДЕ) одобрила международную программу подготовки/квалификации учителей, разработанную в НИИШ. В программу курса включено множество современных

методик обучения, адаптированных для онлайн-обучения учителей шахмат. Научно-исследовательский институт «Шахматы» стал партнером в процессе оценки качества подготовки и сертификации учителей шахмат [5].

Учебный предмет «Теория и практика преподавания шахмат» включен в программу бакалавриата «Педагогика и методика начального обучения» и изучается два семестра: общий объем — 240 академических часов (8 кредитов).

Надо отметить, что нами было проведено исследование начального этапа (март-апрель 2022 года), согласно спецификации, учебным планам, предметным описаниям и тематическим недельным планированиям.

В ходе анализа результатов обучения особое внимание было уделено:

- формулировке целей программы профессионального обучения;
- образовательным результатам и их соответствию характеристикам национальных и отраслевых рамок квалификаций (ОРК), которые позволяют осуществлять системное и структурированное по уровням содержание преподавания;
- использованию методов преподавания/обучения и оценок результатов обучения по программе профессионального образования;
- соответствию образовательной профессиональной программы результатам обучения;
- соответствию результатам обучения согласно предметным описаниям планируемых результатов в образовательной профессиональной программе;
- соответствию используемой предметной учебной продукции (тематическое содержание, используемые методы обучения и учебные задания) результатам обучения;
- обязательному наличию в спецификациях квалификации учителя/преподавателя педагогических знаний, предметного описания и соответствия их результатам использования образовательной продукции (общеобразовательные стандарты, связь с другими предметами и программами, преподаваемыми в общеобразовательной школе).

По перечисленным «соответствиям» и другим отмеченным выше вопросам раз в год проводились аналитические беседы, семинары, круглые столы и т.д.

Отметим также, что образовательная профессиональная программа бакалавриата для отделения «Педагогика и методика начального обучения» определена как «Теория и практика преподавания шахмат».

В 2020 году по результатам исследований НИИШ АГПУ [16; 18] возникла необходимость в совершенствовании теории и практики преподавания предмета «Шахматы», некоторых компонентов недельной тематической разбивки и т.д. Впоследствии в 2021 году в обращение был введен проект Концепции обучения шахматам в начальных классах школ Республики Армения. Отметим, что позднее предмет был включен и в новый проект Государственного стандарта общего образования [2].

Основной исследовательской целью НИИШ АГПУ впоследствии стало выявление и использование **потенциала шахматного образования для повышения образовательных достижений и качественных показателей жизни граждан XXI века.**

Отметим, что в 2020 году образовательный стандарт учебного предмета «Шахматы» был пересмотрен и переработан на основе сопоставления имеющихся и ожидаемых результатов обучения в начальной школе.

Согласно этим результатам были внесены следующие принципиальные поправки:

- новый вариант стандарта был составлен на основе принципа доминирования игрового компонента;
- из программы были исключены сложные темы, добавлено несколько шахматных тактических приемов;
- согласно принципу последовательности раздел стратегии стал представляться по спирали;
- уделено внимание организации уроков-конкурсов, на которых в увлекательной игровой форме демонстрируется полученная ранее информация;
- был внедрен проектный метод обучения шахматам [8].

Методы исследования

Основными методами нашего исследования выступили анализ и синтез уже проведенных исследований, а также обобщение ранее проделанных эмпирических исследований. Также были изучены основные цели и идеи, отмеченные в концепции и программе, ожидаемые и ключевые измеримые показатели успеха, объективные параметры которых дают понять, насколько мы приблизились к выполнению цели, а также их соответствию основным положениям концепции и программ обучения по предмету «Шахматы» для общеобразовательных школ.

Метод качественного анализа использовался нами при исследовании особенностей еженедельного тематического планирования и содержания предметного описания университетского курса, где ко всем темам было дано описание методов обучения и учебных задач, что давало нам возможность оценить степень обеспечения результативности обучения и рабочих методов обучения.

Междисциплинарный подход в исследованиях НИИШ диктовал применение разнообразных эмпирических методов и методических разработок. В каждом конкретном исследовании [4; 5; 8; 10; 12-21], в зависимости от их целей и задач, применялись авторские или общепринятые инструменты исследований такого рода: социологический опрос, методы структурированного интервью, метод фокус-групп, контент-анализ документов, метод опросников, тестирования, контекстуальные опросники, проективные рисуночные методики и т.д.

В процессе отдельных исследований применялся комплекс «Эгоскоп» — инновационный инструмент психологической и психофизиологической диагностики. Для статистического анализа полученных результатов применялась программа IBM SPSS.

Результаты

В контексте исследований вопросов влияния шахмат на когнитивное развитие, а также на эмоциональные и поведенческие особенности школьников были опубликованы многочисленные исследования сотру-

дников НИИШ АГПУ. Была изучена и показана взаимосвязь шахматных знаний и других школьных предметов, было доказано, что благодаря преподаванию предмета «Шахматы» удается интересным способом сформировать и развить мышление учащихся, их логику, способность к анализу, образное мышление, навыки самостоятельной работы и чувство ответственности, а также способность приобретать личностные качества, которые необходимы для социализации [10; 12; 18; 20]. Особую важность приобрели те исследования, которые были направлены на выявление связи между школьными шахматами и развитием критического мышления учеников [15; 17].

Исследуя взаимосвязь предметов «Шахматы» и «Математика» и их связь с особенностями дивергентного мышления учеников, В.С. Карапетян, С. Мисакян, Ш. Саркисян провели сравнительный анализ этапов решения математико-шахматных задач. Было установлено, что действия, входящие в эти задачи, строятся почти по одной логике. По корреляциям их данные довольно близки друг к другу (коэффициент корреляции — 0,9065). Сравнение компонентов дивергентного мышления в математике показало, что их относительная корреляция составила 0,5783, а корреляция дивергентного мышления в шахматах — 0,5353 [14].

Авторы утверждают, что включение в учебный процесс задач и упражнений с шахматными фигурами и использованием шахматной доски имеет большой потенциал для развития познавательных и логических действий, пространственного мышления и способности учащихся начальной школы действовать в уме. Включение разработанных задач в учебный процесс также будет способствовать формированию положительной мотивации учащихся начальных классов к обучению шахматам и математике.

Отметим, что результаты исследований частично совпадают с исследованиями Р. Тринчеро и Дж. Сала [25], согласно которым шахматы являются эффективным инструментом для решения математических задач детьми младшего школьного возраста, но только в том случае, если обучение

включает эвристические методы этих решений. Эвристика помогает начинающим шахматистам распознавать и интерпретировать игровые ситуации, сокращать ходы для анализа и делать правильные ходы, не перегружая когнитивную систему игроков.

В рамках социологического направления исследования шахматного образования важно отметить исследования К. Танаджян, Н. Мелконян и С. Мовсисян, согласно которым шахматы воспринимаются учениками начальной школы как один из любимых предметов. Так, 43% респондентов поставили шахматы в тройку любимых предметов, для 11% — шахматы на первом месте, для 5% — на втором, а для 27% — на третьем. Социологические исследования также выявили, что шахматы способствуют формированию и развитию у детей языково-логического и алгоритмического мышления, предвидению и влиянию на ситуацию, оценке важности образования путем развития воображения и творческого подхода. Кроме того, каждая шахматная задача направлена на создание и развитие определенного качества — умеренность, активная память, сотрудничество и др. [24].

Рассматривая проблему шахматного образования в контексте индивидуально-психологических характеристик школьников и связи шахматного образования с другими учебными предметами, было достоверно выявлено, что «Диверсификация методов обучения шахматам, внедрение интерактивных методов обучения, а также психологическое

сопровождение процесса обучения шахматам с учетом выявленных индивидуально-психологических характеристик детей значительно повысят эффективность обучения шахматам» [4, с. 116—117].

Надо отметить, что в контексте *инклюзивного образования* имело место сотрудничество с Комиссией по социальным вопросам ФИДЕ, с которой была проведена оценка проекта «Бесконечные шахматы» по выявлению воздействия шахматных интервенций аутистического спектра (РАС) на детей с расстройствами. В результате были выявлены данные о положительном влиянии шахмат на детей с РАС, а также, что различные поведенческие проявления по-разному влияют на шахматное мастерство. В результате обучения шахматам все поведенческие показатели детей с РАС значительно улучшились:

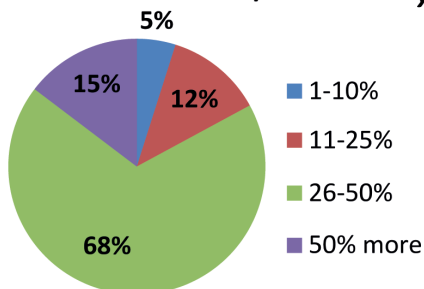
- умение задавать вопросы и отвечать на них (рис. 1);
- зрительный контакт (рис. 2);
- словесное общение и межличностные отношения (рис. 2).

Однако отметим, что механизмы, посредством которых эти воздействия приводят к желаемым результатам, еще не раскрыты до конца (рис. 1).

Своеобразным вызовом стала необходимость внедрения в программу разделов, направленных на обучение шахматам детей с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, нам удалось осуществить не только диверсификацию методов

умение задавать вопросы



умение отвечать на вопросы

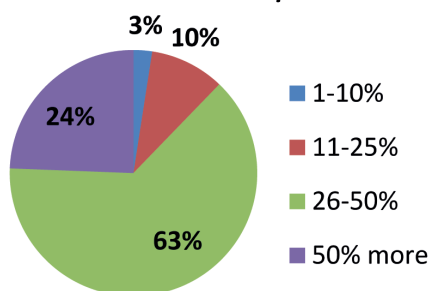


Рис. 1. Экспертные оценки показателей и ответов на них детей с РАС, занимающихся шахматами

обучения для учащихся, но и повысить качество обучения студентов.

Надо отметить, что в рамках исследований НИИШ АГПУ одними из наиболее информативных проектов по вопросам шахматного образования стали периодические общереспубликанские исследования, в которых принимают участие ученики, учителя, эксперты и родители из всех регионов страны. На основе общеобразовательной программы в качестве инструментария используются тесты для проверки знаний по игре в шахматы, проводятся социально-психологические контекстуальные опросники, анализируются детские рисунки, сочинения, обсуждения результатов деятельности учащихся и т.д. С 2015 года эти исследования проводятся один раз в два года [5, с. 11].

Сотрудники НИИШ АГПУ на основе этого исследования сделали ключевые выводы, выявили многочисленные факторы (семейное воспитание, социально-экономический статус семьи, отношения родителей к образованию детей и т.д.), которые влияют на результаты эффективного обучения шахматам [10; 16; 19].

Таким образом, будучи новым учебным предметом, вошедшим в систему национальной школы, **шахматы открыли новую страницу в методологии армянского образования.**

Отметим, что неопубликованные ранее результаты исследований мотивационных факторов шахматного образования свидетельствуют о том, что среди множества мотивационных факторов только *факторы ответственности и ценного действия* оказывают значительное положительное влияние на шахматные достижения. Иными словами, в обучении шахматам внутренняя мотивация учеников, очевидно, имеет определяющее значение.

Анализируя процесс изучения шахматных позиций и матовых ситуаций, В.С. Карапетян сделал вывод: алгоритмический образ мышления в значительной степени способствует развитию систематического знания и навыков, в том числе в изучении шахматной дисциплины [13, с. 52].

На основе вышеупомянутых исследований в НИИШ АГПУ ведутся работы, направленные **на оценку и пересмотр учебников и методических пособий, а также подготовку и переподготовку преподавателей и учителей.**

Исследовательская практика в рамках различных проектов позволила значительно расширить сотрудничество с международными шахматными и образовательными организациями. Особым направлением в работе НИИШ АГПУ можно отметить, в частности, организацию международных научно-практических конференций, на которых инновационный проект армянских разработчиков «Шахматы в системе образования Республики Армения» удостоивался высокой оценки [3].

Одним из важнейших направлений деятельности института был также анализ влияния результатов шахматного образования на развитие навыков в 21-ом веке. С этой целью при сотрудничестве с Сингапурской организацией «Logic mills» был применен единственный в мире игровой компьютерный метод «Mir me» [23], направленный на оценку навыков 21-го века.

Предварительные результаты исследований [4] на статистически значимом уровне выявили закономерное влияние шахматных навыков на навыки 21-го века. Полученные результаты позволили расширить исследовательские цели, поставив задачи анализа не только во взаимосвязь вышеупомянутых переменных, но таких промежуточных факторов, как методика преподавания, стиль обучения и т.д.

В рамках оценки качества обучения и для всестороннего изучения вопроса взаимосвязи научно-исследовательской и учебной практики в области шахматного образования была предпринята оценка преподавания курса «Теория и практика преподавания шахмат». В исследовании приняли участие 178 студентов, которые обучались по данному предмету.

Результаты исследования показали, что большинство студентов положительно оценивают полученные знания с точки зрения их возможного применения в процессе препода-



Рис. 2. Средние показатели оценок студентами параметров университетского курса «Теория и практика шахмат»

давания, а также методического оснащения уроков. Содержание предмета «шахматы», по мнению студентов, соответствует требованиям, предъявляемым к преподаванию в школе. Относительно низкие оценки, по сравнению с другими критериями, были получены по интегрированности предмета с другими предметами.

В то же время одни студенты предложили сделать содержание курса наиболее практико-ориентированным и с предоставлением ученикам возможности «поиграть в шахматы во время уроков», другие — увеличить количество часов для занятий; осуществить более глубокое изучение всех тем; быть бо-

лее последовательными в работе с теми студентами, которые способны зафиксировать большой успех по изучаемому курсу.

Обсуждение

Исследования в области шахматного образования показали, что шахматы как общеобразовательный предмет обладают большим потенциалом для развития детей: в частности, их когнитивного, социального развития, для развития некоторых специфических навыков, как решение задач и принятие решения, креативности и дивергентного и алгоритмического мышления, математических знаний и навыков и т.д. Но



Рис. 3. Заинтересованность школьников предметом «шахматы»

как показывают многочисленные исследования выдающихся исследователей в области психологии шахмат и образования, одной из наболевших проблем современной образовательной психологии можно считать трансфер (перенос) знаний из одной области знаний в другую [11].

Трансфер обучения в нашем случае определяется как перенос прежних усвоенных реакций или знаний на новую или изменившуюся ситуацию, или требование. Трансфер происходит, когда обучение в одном контексте или с одним набором материалов влияет на производительность в другом контексте или с другими связанными материалами. Различают *положительный, отрицательный, латеральный, вертикальный или иерархический, последовательный, специфический и неспецифический переносы* [22].

Таким образом, мы можем констатировать, что грамотное управление этим переносом — задача учителя. Это особенно актуально в свете тенденции интеграции разных дисциплин, что, несомненно, имеет место в современном образовании. Более того, согласно исследованиям Р. Тринчеро, трансфер обучения ограничен той степенью, в которой две области имеют общие элементы [25]. А это, по сути, подразумевает, что для эффективной интеграции шахмат со смежными предметами нужно ясно представить цели и методы этой интеграции и адаптировать процесс преподавания под эту цель.

Совсем другой вопрос возникает, если эти предметные области имеют общие предпосылки как когнитивные или другие, более общие способности. Метааналитический обзор, проведенный Дж. Сала и Ф. Гобе, свидетельствует о том, что оптимизм по поводу дальнего трансфера не оправдан, хотя когнитивные способности коррелируют с предметно-специфическими навыками [9, с. 5]. Другими словами, перенос знаний из шахмат в другие, не смежные дисциплины очень затруднителен, если не сказать, что невозможен. Можно также предположить, что обучение включало общие элементы, необходимые для преподавания более или менее неспецифических знаний, что, в свою

очередь, может негативно отразиться именно на шахматных знаниях учеников. В то же время наши предварительные результаты показывают, что шахматные знания приводят к развитию навыков 21-го века, именно при необходимом уровне знаний по шахматам. Также немаловажными являются мотивационные факторы, которые, в свою очередь, обусловлены оптимальной сложностью задач. Следовательно, мы выдвигаем предположение о наличии оптимального уровня шахматных знаний, которые, с одной стороны, позволяют положительно влиять на развитие компетенций 21-го века, мотивируя учеников, а с другой — недостаточно специфичны для переноса на другие предметы и знания.

Интересны и необходимы для вертикального трансфера лонгитюдные исследования, которые дали бы однозначный ответ на вопрос: насколько шахматное образование влияет на успеваемость, мотивацию и другие значимые показатели школьного обучения.

Так, О.В. Глухова, С.В. Воликова, Ю.В. Зарецкий и В.К. Зарецкий на основе 11-летних исследований заключили, что «При проведении сравнительного исследования влияния на динамику развития высших психических функций, а также способности действовать в уме у детей, занимающихся и не занимающихся шахматами, была выявлена следующая закономерность: показатели выше у детей, изучающих шахматы по технологии «Шахматы для общего развития»... Несмотря на практическое выравнивание развития когнитивных функций к девятому классу, общая успеваемость детей, обучающихся по технологии «Шахматы для общего развития», значительно выше, чем у не обучающихся по этой технологии» [1, с. 71].

На основе результатов исследований и практики преподавания шахмат в школах Республики Армения стало возможным пересмотреть и переформулировать цель предмета, а также усовершенствовать образовательные результаты, приводя их в соответствие с целями образовательной профессиональной программы бакалавриата «Педагогика и методика начального обуче-

ния». Тесная взаимосвязь научно-учебной работы позволила соотнести образовательные результаты университетского предмета «Теория и практика преподавания шахмат» с характеристиками квалификаций по специальности «Педагогика» в общеобразовательных стандартах по предмету «Шахматы». Соответственно, была пересмотрена методическая составляющая, обеспечивающая образовательные результаты по предмету, что позволило обеспечить многообразие и целесообразность выбранных методов обучения.

В процессе преподавания предмета «Шахматы» на основе исследовательских данных на первый план вышла необходимость формирования способности проверять и оценивать умения и навыки младших школьников (что стало настоящим вызовом в начале внедрения программы в школах), а также формирование у учащихся основных принципов дидактики и навыков применения правил охраны здоровья в процессе обучения предмету «Шахматы» в начальной школе. Соответственно, были учтены результаты исследований, свидетельствующие о необходимости интегрировать шахматы с математикой и другими предметами, так как высок потенциал шахмат для развития таких познавательных процессов и навыков 21-го века, как: принятие решений, критическое мышление, сотрудничество и креативное мышление.

На основе выявленных в НИИШ АГПУ проблем были предприняты также необходимые шаги по реализации мероприятий, направленных на обеспечение посредством предмета «Шахматы» личностного роста младших школьников.

Все эти мероприятия вошли в школьную программу, в новые обновленные учебники, а также в программу переподготовки учителей.

Выводы

1. Шахматы как образовательный предмет обладают значительным потенциалом для общего развития детей как в плане переноса знаний и навыков в отдельные предметные области, так и для применения в инклюзивном образовании. Развитие

этого потенциала во многом обусловлено разнообразием таких прямых и контекстуальных факторов, как подготовка учителей, индивидуальные психологические характеристики учеников, цели, методы и технологии обучения, оптимальная сложность предмета, сотрудничество между учителями и родителями и др.

2. Обобщая пример эффективного опыта взаимодействия научно-исследовательской и педагогической деятельности, можно утверждать, что наш подход может быть полезен и для других учебных предметов и предметных блоков общеобразовательной школы, так как позволит создать предпосылки для успешного взаимодействия педагогического вуза и школ в 21-ом веке.

3. На основе научно-исследовательской практики и с учетом полученных эмпирических данных в НИИШ АГПУ были предприняты активные шаги по повышению качества преподавания университетского предмета «Теория и практика преподавания шахмат».

4. Детальный анализ внедрения результатов исследований в область шахматного образования и в программу обучения будущих учителей по предмету «Шахматы» позволил определить перечень первоочередных задач для эффективного развития шахматного образования. В частности:

а) обеспечение актуальности и обоснованности содержания предмета с точки зрения внедрения результатов исследований шахматного образования в практику преподавания шахмат в вузе;

б) обеспечение соответствия между ожидаемыми результатами обучения шахматам в школе, требованиями новых общеобразовательных стандартов и программой преподавания шахмат в университете;

в) внедрение научно обоснованных и апробированных методов обучения шахматам в программу обучения студентов и практику преподавания;

д) в какой мере программа обучения созвучна программам и внедрена в систему подготовки и переподготовки учителей по шахматам;

е) преодоление объективных барьеров в процессе определения и обеспечения необходимых знаний будущих учителей как в плане предметных знаний по шахматам, так и по педагогическим знаниям и навыкам, необходимым для преподавания шахмат в школах.

5. В целях качественного улучшения содержания преподавания предмета «Теория и практика преподавания шахмат» нами предложены рекомендации по формированию у студентов умений внедрять в общеобразовательных школах **эффективные индивидуальные и групповые формы организации процесса обучения**, используя соответствующую

методику преподавания, предусмотренную программой предмета «Шахматы».

6. Принимая во внимание **возможности использования проектного и игрового методов обучения, были определены меры по учету возраста учащихся** начальных классов, **психолого-развивающих форм обучения и методики организации обучения детей, нуждающихся в особых условиях обучения и воспитания**. Была также выявлена необходимость более **целенаправленной интеграции методики преподавания шахмат с другими предметами начальной школы**.

Литература

1. Глухова О.В., Воликова С.В., Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К. Результаты лонгитюдного диагностического исследования по проекту «Шахматы для общего развития» // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 49—75. DOI:10.17759/cpp.2022300404
2. Государственный стандарт общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://lib.amedu.am/files/resource/files/2022-02-24/6588f3a3ca1ed9b5dd824197a59c1222.pdf>
3. Зарецкий В.К., Глухова О.В. О конференции ФИДЕ «Шахматы в образовании» // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 2. С. 163—166. DOI:10.17759/cpp.2022300210
4. Саркисян В.Ж., Манукян С.А., Испирян М.М., Геворкян Л.Л., Хачатрян Э.А. Влияние психологических характеристик учеников на результаты обучения шахматам // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 97—123. DOI:10.17759/cpp.2022300406
5. Саркисян В.Ж., Саркисян Т.А. Шахматное образование в Армении: проблемы исследования и перспективы развития // Сборник статей и материалов Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) «Шахматное образование в системе дошкольного и начального общего образования» (15—16 сентября 2022 года). Таганрог, 2022. С. 10—15.
6. Хачатрян А., Саргсян А., Лпутян Г. Экспериментальное исследование регуляции произвольных движений // Текст: непосредственный // Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология». Саранск, 2017. С. 299—305.
7. Хачатрян А., Саргсян А., Геворкян Н. Особенности мышления учащихся начальной школы, изучающих шахматы // Ученые записки АГПУ. Ереван, 2021. С. 45—51.
8. Хачатрян Э.В., Хачатрян С.О., Мовсисян Н.Н. Отличительные особенности нового стандарта предмета «Шахматы» // Ученые записки АГПУ. Ереван, 2021. С. 52—63.
9. Sala G., Gobet F. Does Far Transfer Exist? Negative Evidence from Chess, Music and Working Memory Training // Current Directions in Psychological Science, October 2017. P. 1—6.
10. Gevorgyan S., Sargsyan V., Gevorgyan L. Sociopsychological analysis of factors influencing Chess Education // Main Issues of Pedagogy and Psychology, Scientific Periodical. 2021. Vol. 20(2). P. 7—19.
11. Gobet F. Cognitive aspects of learning in formal and non-formal contexts: Lessons from expertise research // British Journal of Educational Psychology. 2015. Monograph Series II: Number 11, Learning beyond the Classroom. P. 23—27.
12. Hovhannisyan K., Misakyan S., Sargsyan V., Muradyan R. The integration of chess and mathematics as a prerequisite for enhancing the quality of education // Main Issues of Pedagogy and Psychology, Scientific Periodical. 2021. Vol. 20(2). P. 74—81.
13. Karapetyan V. Functions of algorithmic thinking in the process of demonstrating chess skills // Problems of Psychology in the 21st Century. 2021. Vol. 15. No. 2. P. 48—52.
14. Karapetyan V.S., Misakyan S.Z., Sargsyan Sh.G. Comparative analysis of the stages of solving mathematical and chess problems aimed at divergent thinking of primary school learners // ASPU scientific news. 2021. Vol. 3(41). P. 28—37.
15. Khachatryan H., Khachatryan S., Movsisyan N. Elements of critical thinking in the school standards of «chess» subject // Scientia Paedagogica Experimentalis. 2021. Vol. 58(1). P. 105—118.
16. Mirzakhanyan R., Gevorgyan S., Sargsyan V., Daveyan H. Analysis of the Efficiency of Teaching Chess in Schools // Sociology Study. 2017. Vol. 7(1). P. 36—42.

17. Sargsyan A., Khachatryan A. Critical thinking and motivation of chess teachers with the «best experience» // Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestao. 2021. Vol. 6(1). P. 310—313. DOI:10.21575/25254782rmetg2021vol6n11483
18. Sargsyan A., Khachatryan A., Lputyan G. Current Level of Expression of Psychological Components of Assimilation of Chess as a School Subject and the Ways of Its Activation // Theoretical and Practical Issues of Chess Education in School, International Conference. Tsaghkadzor, Armenia, 2016. P. 100—127.
19. Sargsyan T.A., Gevorgyan S.R., Movsisyan N.N., Manukyan S.A., Sargsyan V.Zh., Khachatryan E.A. Socio-Psychological analysis of the influence of teacher's and parent's characteristics on chess knowledge // ASPU Scientific News. 2021. No. 3(41). P. 86—97.
20. Sargsyan V., Nersisyan S., Sargsyan T., Gevorgyan N. "Infinite chess" research project report analysis // ASPU "Chess" Scientific Research Institute YEREVAN, 2022. 46 p.
21. Sargsyan V.ZH., Manukyan S.A., Sargsyan T.A., Gevorgyan L.L. The connection of chess

- knowledge with the indicators of progress in mathematics and native language in primary schools // ASPU Scientific News. 2021. Vol. 3(41). P. 98—109.
22. Scholz M., Niesch H., Steffen Ol., Ernst B., Loeffler M., Witruk E., Schwarz H. Impact of chess training on mathematics performance and concentration ability of children with learning disabilities // International Journal of Special Education. 2008. Vol. 23. No. 3. P. 138—148.
23. Shenghua L., Nowacki M.R. Evaluation of MirMe® Online Assessment for 21st Century Skills: Situational Intelligence (SQ) and Online psychometric assessment of 21st century skills, (preprint).
24. Tanajyan K., Melkonyan N., Movsisyan S. Chess as a Social Value // Main Issues of Pedagogy and Psychology. 2021. Vol. 19(1). P. 32—37. DOI:10.24234/miopap.v19i1.390
25. Trincherio R., Sala G. Chess Training and Mathematical Problem-Solving: The Role of Teaching Heuristics in Transfer of Learning // Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education. 2016. Vol. 12(3). P. 655—668.

References

1. Glukhova O.V., Volikova S.V., Zaretsky Yu.V., Zaretsky V.K. Rezultaty longitudnogo diagnosticheskogo issledovaniya po projektu «Shakhmaty dlya obshchego razvitiya» [The results of a longitudinal diagnostic study on the project "Chess for overall development"]. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 4, pp. 49—75. DOI:10.17759/cpp.2022300404
2. Gosudarstvenny standart obshchego obrazovaniya [State standard of General Education]. URL: <https://lib.armedu.am/files/resource/files/2022-02-24/6588f3a3ca1ed9b5dd824197a59c1222.pdf>
3. Zaretsky V.K., Glukhova O.V. O konferentsii FIDE «Shakhmaty v obrazovanii» [About the FIDE conference "Chess in Education"]. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 2, pp. 163—166. DOI:10.17759/cpp.2022300210
4. Sarkisyan V.Zh., Manukyan S.A., Ispiryan M.M., Gevorgyan L.L., Khachatryan E.A. Vliyaniye psikhologicheskikh kharakteristik uchenikov na rezultaty obucheniya shakhmatam [The influence of Students' psychological characteristics on the results of learning Chess]. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 4, pp. 97—123. DOI:10.17759/cpp.2022300406
5. Sarkisyan V.Zh., Sarkisyan T.A. Shakhmatnoye obrazovaniye v Armenii: problemy issledovaniya i

- perspektivy razvitiya [Chess education in Armenia: Research problems and development prospects]. Sbornik statey i materialov Vserossyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiyem) «Shakhmatnoye obrazovaniye v sisteme doskolnogo i nachalnogo obshchego obrazovaniya» [Collection of articles based on materials from the All-Russian Scientific and Practical Conference (with international participation) "CHESS EDUCATION IN THE SYSTEM OF PRE-SCHOOL AND PRIMARY GENERAL EDUCATION" 15—16 sentyabrya 2022 goda (September 15—16)]. Taganrog, 2022, pp. 10—15.
6. Khachatryan A., Sargsyan A., Lputyan G. Eksperimentalnoye issledovaniye regulyatsii proizvolnykh dvizheny [Experimental study of the regulation of voluntary movements]. Vserossyskaya s mezhdunarodnym uchastiyem nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Integratsiya nauki i obrazovaniya v XXI veke: psikhologiya, pedagogika, defektologiya» [All-Russian scientific and practical conference with international participation "Integration of science and education in the 21st century: psychology, pedagogy, defectology]. Saransk, 2017, pp. 299—305.
7. Khachatryan A., Sargsyan A., Gevorgyan N. Osobennosti myshleniya uchashchikhsya nachalnoy shkoly, izuchayushchikh shakhmaty [Peculiarities of thinking of elementary school students studying chess]. *Uchenye zapiski AGPU = ASPU Scientific news*, 2021, pp. 45—51.
8. Khachatryan E.V., Khachatryan S.O., Movsisyan N.N. Otlichitelnye osobennosti novogo

- standarta predmeta «Shakhmaty» [Distinctive features of the new standard for the subject “Chess”]. *Uchenye zapiski AGPU = ASPU Scientific news*, 2021, pp. 52—63.
9. Sala G., Gobet F. Does Far Transfer Exist? Negative Evidence from Chess, Music and Working Memory Training. *Current Directions in Psychological Science*, pp. 1—6.
10. Gevorgyan S., Sargsyan V., Gevorgyan L. Socio-psychological analysis of factors influencing Chess Education. *Main Issues of Pedagogy and Psychology, Scientific Periodical*, 2021. Vol. 20(2), pp. 7—19.
11. Gobet F. Cognitive aspects of learning in formal and non-formal contexts: Lessons from expertise research. *British Journal of Educational Psychology*, 2015. Monograph Series II: Number 11, Learning beyond the Classroom, pp. 23—27.
12. Hovhannisyan K., Misakyan S., Sargsyan V., Muradyan R. The integration of chess and mathematics as a prerequisite for enhancing the quality of education. *Main Issues of Pedagogy and Psychology, Scientific Periodical*, 2021. Vol. 20(2), pp. 74—81.
13. Karapetyan V. Functions of algorithmic thinking in the process of demonstrating chess skills. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 2021. Vol. 15, no. 2, pp. 48—52.
14. Karapetyan V.S., Misakyan S.Z., Sargsyan Sh.G. Comparative analysis of the stages of solving mathematical and chess problems aimed at divergent thinking of primary school learners. *ASPU scientific news*, 2021. Vol. 3(41), pp. 28—37.
15. Khachatryan H., Khachatryan S., Movsisyan N. Elements of critical thinking in the school standards of «chess» subject. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 2021. Vol. 58(1), pp. 105—118.
16. Mirzakhanyan R., Gevorgyan S., Sargsyan V., Daveyan H. Analysis of the Efficiency of Teaching Chess in Schools. *Sociology Study*, 2017. Vol. 7(1), pp. 36—42.
17. Sargsyan A., Khachatryan A. Critical thinking and motivation of chess teachers with the «best experience». *Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestao*, 2021. Vol. 6(1), pp. 310—313. DOI:10.21575/25254782rmetg2021vol6n11483
18. Sargsyan A., Khachatryan A., Lputyan G. Current Level of Expression of Psychological Components of Assimilation of Chess as a School Subject and the Ways of Its Activation. *Theoretical and Practical Issues of Chess Education in School, International Conference*, , 2016, pp. 100—127.
19. Sargsyan T.A., Gevorgyan S.R., Movsisyan N.N., Manukyan S.A., Sargsyan V.Zh., Khachatryan E.A. Socio—Psychological analysis of the influence of teacher’s and parent’s characteristics on chess knowledge. *ASPU Scientific News*, 2021, no. 3(41), pp. 86—97.
20. Sargsyan V., Nersisyan S., Sargsyan T., Gevorgyan N. “Infinite chess” research project report analysis. *ASPU “Chess” Scientific Research Institute YEREVAN*, 2022, 46 p.
21. Sargsyan V.ZH., Manukyan S.A., Sargsyan T.A., Gevorgyan L.L. The connection of chess knowledge with the indicators of progress in mathematics and native language in primary schools. *ASPU Scientific News*, 2021. Vol. 3(41), pp. 98—109.
22. Scholz M., Niesch H., Steffen Ol., Ernst B., Loeffler M., Witruk E., Schwarz H. Impact of chess training on mathematics performance and concentration ability of children with learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 2008. Vol. 23, no. 3, p. 138—148.
23. Shenghua L., Nowacki M.R. Evaluation of MirMe® Online Assessment for 21st Century Skills: Situational Intelligence (SQ) and Online psychometric assessment of 21st century skills, (preprint).
24. Tanajyan K., Melkonyan N., Movsisyan S. Chess as a Social Value. *Main Issues of Pedagogy and Psychology*, 2021. Vol. 19(1), pp. 32—37. DOI:10.24234/miopap.v19i1.390
25. Trincherо R., Sala G. Chess Training and Mathematical Problem-Solving: The Role of Teaching Heuristics in Transfer of Learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2016. Vol. 12(3), pp. 655—668.

Информация об авторах

Геворкян Сруби Рафиковна, доктор психологических наук, профессор, Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>, e-mail: gevorgyansrbuhi@aspu.am

Испирян Мариам Мкртичовна, кандидат педагогических наук, проректор по учебно-научной работе, доцент кафедры русского языка, ученый секретарь, Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1974-8698>, e-mail: ispiryanmariam@aspu.am

Саркисян Ваган Жораевич, кандидат психологических наук, доцент, научный руководитель, Научно-исследовательский институт «Шахматы», Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>, e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

Тадевосян Акоп Ваникович, кандидат педагогических наук, советник ректора, Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0284-5707>, e-mail: tadevosyanhakob40@aspu.am

Information about the authors

Srbuhi R. Gevorgyan, Doctor in Psychological Sciences, Professor, Rector, Leading Researcher of the «Chess» Scientific Research Institute, Armenian State Pedagogical University named after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>, e-mail: gevorgyansrbuhi@aspu.am

Mariam M. Ispiryan, PhD in Pedagogical Sciences, Vice-Rector for Educational and Scientific Work, Associate Professor, Department of the Russian Language, Scientific Secretary of the Pedagogical University, Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1974-8698>, e-mail: ispiryanmariam@aspu.am

Vahan Zh. Sarkisyan, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the scientific program of the "Chess" Scientific Research Institute, Armenian State Pedagogical University named after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>, e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

Hakob V. Tadevosyan, PhD in Pedagogical sciences, Associate Professor, Chair of Pedagogy, Rector Advisor, Armenian State Pedagogical University named after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0284-5707>, e-mail: tadevosyanhakob40@aspu.am

Получена 22.11.2023

Received 22.11.2023

Принята в печать 20.12.2023

Accepted 20.12.2023