

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2025-8-167-193



Пространство самореализации студентов с ограниченными возможностями здоровья в высшей школе: позиция профессорско-преподавательского состава

В.З. Кантор¹, А.П. Антропов², И.Э. Кондракова³, Ю.Л. Проект⁴
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,

Санкт-Петербург, Российская Федерация.

E-mail: ¹v.kantor@mail.ru; ²alexantropov@inbox.ru;

³condrakova.irina@yandex.ru; ⁴proekt.jl@gmail.com

✉ v.kantor@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Интенсификация инклюзивных процессов в высшей школе актуализирует вопросы создания в вузе образовательной среды, обеспечивающей условия для самореализации студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), причем субъективным ядром такой среды должен служить профессорско-преподавательский состав. Однако особенности позиции преподавателей как субъектов содействия самореализации студентов с ОВЗ до настоящего времени не становились предметом эмпирического изучения. Тем самым в соответствующем аспекте имеет место известная дефицитарность представлений о вузовском преподавателе как участнике инклюзивных образовательных отношений. *Цель* исследования состояла в том, чтобы на эмпирической основе типологизировать профессорско-преподавательский состав вузов в зависимости от характера его субъектной позиции в системе содействия самореализации студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. *Методология, методы и методики.* Исследование строилось на методологических принципах инклюзивного и субъектно-деятельностного подходов в образовании. В качестве респондентов онлайн-опроса выступили 1 536 преподавателей вузов из 5 федеральных округов Российской Федерации. Был применен персонализированный подход к анализу данных с использованием анализа латентных профилей. *Результаты.* Выделены 4 латентных профиля вузовских преподавателей, соответствующих уровням принятия ими инклюзивного образования и их готовности поддерживать самореализацию студентов с ОВЗ, отражающих типы преподавательских позиций – вовлеченную, отстраненную, заинтересованную и скептическую. Каждая из соответствующих типологических групп преподавателей специфична по внутренней структуре, в вариативном соотношении включая в себя, с одной стороны, преподавателей разных по образовательной направленности вузов, а с другой – преподавателей, различающихся по социально-демографическим и социально-профессиональным характеристикам. *Научная новизна.* Материалы исследования позволяют углубить представления о закономерностях становления инклюзивных образовательных отношений в системе «преподаватель вуза – студент с ОВЗ». *Практическая значимость.* В контексте полученных результатов определяются ориентиры для осуществления дифференцированного подхода в работе вузов по оптимизации статуса профессорско-преподавательского состава как субъекта содействия самореализации студентов с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзивное высшее образование, студенты с ограниченными возможностями здоровья, профессорско-преподавательский состав, самореализация, латентный профиль, типологическая группа

Благодарности. Авторы выражают благодарность рецензентам журнала «Образование и наука» за экспертное мнение и конструктивный подход. Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 56-ВГ).

Для цитирования: Кантор В.З., Антропов А.П., Кондракова И.Э., Проект Ю.Л. Пространство самореализации студентов с ограниченными возможностями здоровья в высшей школе: позиция профессорско-преподавательского состава. *Образование и наука.* 2025;27(8):167–193. doi:10.17853/1994-5639-2025-8-167-193

The space for self-realisation among students with disabilities at university: perspectives from teaching staff

V.Z. Kantor¹, A.P. Antropov², I.E. Kondrakova³, Yu.L. Proekt⁴

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russian Federation.

E-mail: ¹v.kantor@mail.ru; ²alexantropov@inbox.ru;

³condrakova.irina@yandex.ru; ⁴proekt.jl@gmail.com

✉ v.kantor@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The intensification of inclusive processes in higher education emphasises the need to create an educational environment within universities that supports the self-realisation of students with disabilities (SWDs). Faculty members should act as the primary agents within such an environment. However, the specific role of teachers as facilitators of self-realisation for students with disabilities has not yet been empirically investigated. Consequently, a significant gap remains in understanding the role of university teachers as participants in inclusive educational relationships. *Aim.* The present research aimed to establish a typology of university teaching staff on an empirical basis, according to the nature of their subject position within the system that supports the self-realisation of students with disabilities in inclusive education. *Methodology and research methods.* The study was based on the methodological principles of inclusive and subject-activity approaches in education. A total of 1,536 university teachers from five federal districts of the Russian Federation participated as respondents in the online survey. A personalised approach to data analysis, employing latent profile analysis, was applied. *Results.* There are four latent profiles of university teachers, corresponding to their levels of acceptance of inclusive education and their readiness to support the self-realisation of students with disabilities. These profiles reflect distinct teaching positions: involved, detached, interested, and sceptical. Each typological group of teachers is characterised by a specific internal structure, with varying proportions that include, on the one hand, teachers from different educational institutions, and on the other, teachers who differ in socio-demographic and socio-professional characteristics. *Scientific novelty.* The research materials provide a deeper understanding of the patterns underlying the formation of inclusive educational relationships within the “university staff – student with disabilities” dyad. *Practical significance.* In light of the results obtained, guidelines have been established for implementing a differentiated approach within universities to optimise the status of teaching staff as facilitators of the self-realisation of students with disabilities.

Keywords: inclusive higher education, students with disabilities, academic staff, self-realisation, latent profile, typological group

Acknowledgements. The authors express their gratitude to the reviewers for their expert opinions and constructive feedback. This study was supported by an internal grant from Herzen State Pedagogical University of Russia (Project No. 56-VG).

For citation: Kantor V.Z., Antropov A.P., Kondrakova I.E., Proekt Yu.L. The space for self-realisation among students with disabilities at university: perspectives from teaching staff. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(8):167–193. doi:10.17853/1994-5639-2025-8-167-193

Введение

Последние десятилетия – и данная тенденция носит интернациональный характер – ознаменовались интенсификацией инклюзивных процессов в образовании в целом, в том числе в высшем образовании, где, по оценке В. В. Рубцова, Г. Г. Саитгалиевой, О. А. Денисовой и др., были заложены как методологические, так и институциональные и ресурсные основы инклюзивной трансформации высшей школы [1, с. 9–11], причем это закономерно сочеталось с устойчивым ростом количества студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обучающихся в вузах, что отчетливо наблюдается и в России [2, с. 134–135], и в различных странах Европы [3], а также в США, Австралии [4, р. 4] и в Южной Африке [5], о чем свидетельствует анализ статистических данных, проведенный соответственно Г. Г. Саитгалиевой, Т. Heffernan, коллективом исследователей во главе с J. M. Kauffman и P. N. Nyoni.

Между тем, как констатируют В. В. Рубцов, Г. Г. Саитгалиева, О. А. Денисова и др., целевые установки развития инклюзивного высшего образования связаны, прежде всего, с созданием условий для самореализации студентов с инвалидностью [1, с. 17].

Самореализация играет ключевую роль в оптимизации не только текущего академического статуса таких студентов, но и их последующей жизненной карьеры. В основе этого лежит самодетерминация, поскольку она – согласно результатам исследования Е. С. Плотниковой и Т. В. Борзовой – оказывает определяющее влияние на эффективность самореализации студентов в целом [6]. Применительно же к студентам с ОВЗ принципиальное значение приобретает то, что самодетерминация, как доказано соответственно S. Ju с соавторами и A. Moriña и G. Biagiotti, выступает, во-первых, одним из важнейших личностных факторов собственно академической успешности лиц с ОВЗ на всем этапе послешкольного образования [7], включая и собственно университетское образование [8], а во-вторых, по данным P. Chao, предиктором высокого качества жизни таких студентов уже после завершения обучения [9].

При этом как субъекты самореализации студенты с ОВЗ, хотя и не обнаруживают глобальных отличий от студентов с сохранными психофизическими функциями, тем не менее, характеризуются рядом специфических психологических особенностей, связанных с показателями самооотношения, самоуважения, самооценки, самоактуализации и др., о чем говорят эмпирические материалы, полученные О. Kuprieieva [11]. Кроме того, в условиях инклюзивного вузовского обучения обнаруживается, как констатируют S. Y. Chipchase, A. Seddon, H. Tyers и S. Thomas, недостаточная включенность студентов с ОВЗ в

общественные и спортивные мероприятия или мероприятия по развитию карьеры [12], а также, по данным J. I. Cho и K. Jones, ограниченность имеющихся у них навыков самоадвокации и использования ресурсов кампуса [13] и др., что не может негативно не сказываться на успешности их самореализации.

Тем важнее в свете этого становится создание в вузе образовательной среды, которая бы развивала и актуализировала самореализационный потенциал студентов с ОВЗ, причем ее субъективным ядром со всей очевидностью должен служить профессорско-преподавательский состав вуза, ибо в общем контексте самореализации студентов осуществление соответствующих функций образовательной среды определяется, с точки зрения Л. В. Абдалиной и Ш. Моу, выполнением преподавателями предъявляемых к ним в современных условиях «повышенных требований к обеспечению продуктивного педагогического сопровождения не только образовательного процесса, но и к содействию в овладении каждым студентом установочно-целевыми и компетентностно-личностными аспектами: ценностно-смысловыми установками, знаниями, способностями, приемами воплощения своих способностей, возможностей» [14, с. 106]. Применительно же к самореализации студентов с ОВЗ соответствующие требования заведомо возрастают с учетом особого характера нуждаемости таких студентов в поддержке со стороны профессорско-преподавательского состава в целом, обусловленного наличием у них зафиксированных В. З. Кантором по результатам поисково-констатирующего эксперимента специфических трудностей собственно образовательного и социального плана [15, с. 46–47], присутствующих к тому же, что обнаруживается в свете данных, полученных исследовательской группой во главе с М. А. Суби, на всем протяжении обучения в вузе, пусть и в разной степени [16].

Однако хотя вузовские преподаватели в качестве участников инклюзивных образовательных отношений эмпирически изучались в различных аспектах – от глубины понимания ими сущности инклюзии в высшем образовании, как в рамках поисково-констатирующего эксперимента Т. К. Алтес, М. Willemse, S. L. Goei и М. Ehren [17], до степени их инклюзивной готовности, рассматривавшейся В. З. Кантором и Ю. Л. Проект на уровне ее целостной модели [18], А. Л. Носовой и В. В. Орловой – в разрезе готовности к профессиональному взаимодействию со студентами с ОВЗ [19], а М. В. Фоминой – в разрезе готовности к реализации инклюзивной образовательной практики применительно к студентам-инвалидам определенной нозологической категории [20] и др., особенности позиции профессорско-преподавательского состава вузов именно как субъекта содействия самореализации студентов с ОВЗ до настоящего времени не становились предметом соответствующего специального изучения.

Попытку в некоторой степени восполнить данный пробел и представляет собой предпринятое исследование. Его цель состояла в том, чтобы на эмпирической основе типологизировать профессорско-преподавательский состав вузов в зависимости от характера его позиции как субъекта содействия самореализации студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. В основу исследования была положена гипотеза о вариативности данной позиции

и ее опосредованности, с одной стороны, образовательным профилем вуза и, с другой стороны, социально-демографическим и социально-профессиональным статусом преподавателей.

Реализация цели исследования и проверка выдвинутой гипотезы потребовали внесения ясности в исследовательские вопросы, касающиеся: 1) номенклатуры типологических групп преподавателей вузов как субъектов содействия самореализации студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования; 2) сравнительной представленности в этих типологических группах: преподавателей вузов различного образовательного профиля, вузовских преподавателей разного социально-демографического и социально-профессионального статуса.

Определенное ограничение при воплощении содержательно-целевых установок исследования сопряжено с невозможностью обеспечения еще более широкого и пропорционального охвата им различных субъектов Российской Федерации, что не позволяло корректно изучить в контексте социально-профессиональных различий характер влияния регионального фактора на позицию профессорско-преподавательского состава вузов как субъекта содействия самореализации студентов с ОВЗ. С разработкой соответствующей проблематики связаны перспективы развития настоящего исследования, чем были бы созданы предпосылки расширенного использования полученных результатов в системе непрерывного образования вузовских кадров, в том числе – при проектировании с учетом региональной специфики программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов, направленных на совершенствование его компетенций как в области сопровождения самореализации студентов с ОВЗ в целом, так и в области подготовки таких студентов к участию в чемпионатах «Абилимпикс». Другим ограничением исследования стало частичное несоответствие структуры выборки распределению преподавателей по полу и профилям вузов в генеральной совокупности. Вместе с тем широкий охват респондентов из пяти федеральных округов обеспечивает выявление устойчивых вариантов позиций вузовских преподавателей в отношении инклюзии и готовности к содействию самореализации студентов с ОВЗ. В этом контексте еще одно перспективное направление дальнейших исследований связано со стратифицированным отбором респондентов с учетом пропорций генеральной совокупности, что позволит расширить массив данных и уточнить результаты настоящего исследования. Наконец, ограничением исследования является также использование самоотчетов, подверженных когнитивным и мотивационным искажениям со стороны респондентов.

Обзор литературы

Одним из ресурсов самореализации как сложного процесса, феноменологическая природа и сущность которого требуют осмысления с разных концептуальных позиций, выступает, по справедливому указанию М. Rusu, образование [21]; более того, Y. Turner ставит вопрос о том, что самореализация в определенном смысле и вовсе предстает как самообразование [22].

Контекст органической связи самореализации с образованием актуален и для высшей школы, причем самореализационный аспект, – это доказывает проведенный E. G. Garcia и N. Rolls анализ, – значим для общества с точки зрения оценки качества высшего образования [23]. И потому закономерно, что проблематика самореализации студентов вузов активно разрабатывается в различных направлениях, будь то, например, выделение основных функций самореализации студентов, как в рамках теоретико-методологического анализа, проведенного L. Dzhamalkhanova, T. Yusupkhadzheva, I. Muskhanova и F. Bazaeva [24], или выявление аттракторов их самореализации, которым ознаменовалось исследование, осуществленное коллективом во главе с E. Shutenko [25] и др.

Между тем в условиях инклюзивной трансформации высшей школы, в чем воплощается, по мысли K. Filippou, E. O. Acquah и A. Bengs, соответствующий вектор образовательной политики [26] и – согласно оценке V. Lockmun-Bissessur, M. Samy и S. Peeroo – концепция инклюзивности в ее проекции на вузовское образование [27], принципиальную важность приобретает достижение самореализационного эффекта применительно к студентам с ОВЗ, в основе чего, как установлено V. M. Grebennikova, T. I. Bonkalo и O. V. Grebennikov, должен лежать ряд решений организационно-методического характера [28].

В данном контексте и с учетом нового смыслового наполнения средового подхода в педагогике, когда образовательная среда понимается как образовательная экосистема [29], речь должна в конечном счете идти о становлении вуза пространством самореализации студентов с ОВЗ, т.е. такой инклюзивной образовательной экосистемой, где взаимодействие всех элементов осуществляется с тем, чтобы обеспечивалась самореализация этих студентов. В таком контексте пространство самореализации студентов с ОВЗ правомерно рассматривать как совокупность соответствующих условий, которые создаются образовательной средой вуза, и в первую очередь – преподавателями, и в которых студенты могут ощущать сопричастность, демонстрировать автономность и развивать академические и внеучебные компетенции. Такие условия включают эмоциональную поддержку, учет особых образовательных потребностей, доступ к внеучебной активности и механизмам академической саморегуляции. Следовательно, профессорско-преподавательский состав здесь должен занимать активную субъектную позицию, содействуя проявлению студентами с ОВЗ инициативы в собственно учебной и внеучебной сфере, формированию у них новых компетенций, оптимизации их психологического самочувствия и взаимоотношений в смешанных студенческих группах и др.

Значимость подобной активной субъектной позиции профессорско-преподавательского состава определяется особенностями самореализации студентов с ОВЗ, проявляющимися, в частности, по данным М. Д. Коноваловой, в их нуждаемости во внешней социальной поддержке, компенсирующей недостаточность внутренних ресурсов самоактуализации, причем оказываться требуемая поддержка должна в том числе и преподавателями [30]. И поскольку самореализация студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного высшего образова-

ния выступает как процесс актуализации и развития их личностного, академического и социального потенциала в пространстве образовательной среды вуза [6], ключевым вопросом становится восприятие вузовскими преподавателями содержания и характера этого потенциала у данной категории студентов во взаимосвязи с их представлениями об инклюзивном образовательном процессе.

Тем самым преподаватели призваны выступать субъектами содействия самореализации студентов с ОВЗ, и их статус в соответствующем аспекте требует целенаправленного изучения. Подобное изучение становится тем более актуальным, что исследовательские данные указывают на наличие барьера в плане осуществления профессорско-преподавательским составом вузов этой функции: речь идет о зафиксированной М. П. Шульминным психосемантической разобщенности студентов с ОВЗ и преподавателей как участников инклюзивных образовательных отношений в вузе, причем выявленная «относительная дальность расположения большинства студентов с инвалидностью по сравнению с большинством здоровых студентов по факторам (осям) силы и активности в семантическом пространстве сознания здоровых преподавателей ... может выступать причиной существующих препятствий инклюзивным процессам людей с инвалидностью в российском высшем образовании» [31, с. 88].

Методология, материалы и методы

Исследование строилось на методологических принципах инклюзивного подхода в образовании, а также субъектно-деятельностного подхода, определяющего неразрывную связь между сознанием и деятельностью субъекта.

К исследованию в качестве респондентов на условиях информированного согласия были привлечены 1 536 преподавателей вузов, функционирующих в пяти федеральных округах Российской Федерации – Северо-Западном, Приволжском, Центральном, Уральском и Дальневосточном. Данная выборка, формирующаяся методом «снежного кома» («Snowball Sampling»), охватывает все основные социально-демографические и социально-профессиональные категории профессорско-преподавательского состава вузов с различным ведущим профилем подготовки (табл. 1). Формирование выборки по методу «снежного кома» показало частичное соответствие структуре генеральной совокупности профессорско-преподавательского состава российских вузов по данным Росстата за 2024 год¹. Так, в выборке несколько выше доля женщин и преподавателей, работающих в вузах педагогического и технического профилей, но сохраняется распределение преподавателей по занимаемым должностям. Эти расхождения не искажают общую картину распределения позиций преподавателей по отношению к инклюзивным процессам, однако интерпретация результатов, тем не менее, осуществлялась с учетом данных особенностей структуры выборки.

¹ Форма № ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Режим доступа: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 12.07.2025).

Таблица 1

Структура выборки преподавателей вузов

Table 1

Descriptive data for the academic staff sample

Характеристика / <i>Feature</i>	Варианты / <i>Options</i>	Численность / <i>Number</i>	Удельный вес в выборке / <i>Percent</i>
Пол / <i>Gender</i>	Мужской / <i>Male</i>	392	25,5 %
	Женский / <i>Female</i>	1144	74,5 %
Должность / <i>Position</i>	Ассистент / <i>Teaching assistant</i>	146	9,5 %
	Старший преподаватель / <i>Senior lecturer</i>	348	22,7 %
	Доцент / <i>Associate Professor</i>	798	51,9 %
	Профессор / <i>Professor</i>	244	15,9 %
Стаж преподаватель- ской деятельности / <i>Academic experience</i>	Среднее / <i>Mean</i>		19,6
	Стандартное отклонение / <i>Standard deviation</i>		12,2
Возраст / <i>Age</i>	Среднее / <i>Mean</i>		48,3
	Стандартное отклонение / <i>Standard deviation</i>		12,7
Профиль вуза / <i>Profile of university</i>	педагогический университет / <i>pedagogical university</i>	468	30,5 %
	многопрофильный университет / <i>multidis- ciplinary university</i>	389	25,3 %
	технический университет / <i>technical university</i>	421	27,4 %
	экономический университет / <i>economic university</i>	121	8,1 %
	вуз социогуманитарного профиля / <i>univer- sity of social sciences and humanities</i>	73	4,8 %
	вуз сферы культуры и искусства / <i>university of culture and arts</i>	35	2,3 %
	сельскохозяйственный университет / <i>agricultural university</i>	20	1,3 %
	вуз сферы физической культуры и спорта / <i>university of physical education and sports</i>	6	0,4 %
Профиль преподава- тельской деятельно- сти (циклы препода- ваемых дисциплин) / <i>Academic teaching profile (subject areas)</i>	социогуманитарный / <i>social sciences and humanities</i>	520	33,8 %
	психолого-педагогический / <i>psychology and pedagogics</i>	313	20,4 %
	инженерно-технический / <i>engineering and technology</i>	231	15,0 %
	естественнонаучный / <i>natural sciences</i>	150	9,8 %
	художественно-творческий / <i>artistic and creative</i>	152	9,9 %
	физико-математический / <i>physical and mathematical sciences</i>	86	5,6 %
	физкультурно-спортивный / <i>physical education and sports</i>	69	4,5 %
	медико-биологический / <i>biomedical sciences</i>	15	1,0 %

Исследование проводилось в формате онлайн-опроса с использованием Яндекс-формы на базе вузов – партнеров сети Ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, куда рассылались соответствующие приглашения к участию.

Использовавшийся для реализации целевых установок исследования специально разработанный опросный лист содержал четыре блока вопросов. Первый блок был посвящен общей оценке инклюзивных процессов в высшей школе, включая становление инклюзивной экосистемы вуза, создание смешанных учебных групп, объединяющих студентов с ОВЗ и студентов с сохраненными психофизическими функциями, и обеспечение условий для самореализации студентов с ОВЗ.

Второй блок вопросов касался восприятия преподавателями барьеров во взаимодействии с такими студентами, будь то незнание специфических трудностей в обучении, испытываемых студентами-инвалидами, недостаточная методическая готовность к работе с ними и т. п.

В третий блок вошли вопросы, направленные на оценку респондентом собственной готовности включаться в инклюзивные вузовские процессы, в том числе в подготовку студентов с ОВЗ к участию в чемпионате «Абилимпикс».

Наконец, вопросы, относящиеся к четвертому блоку, предполагали оценку самореализации студентов с ОВЗ. В основе этой оценки лежала теория самодетерминации личности Р. Райана и Э. Деси, в соответствии с которой актуализация потребностей в автономии, компетентности и связи с другими служит базовым механизмом реализации человеческого потенциала [32]. Респондентам предлагалось оценить, насколько студенты с ОВЗ ощущают себя связанными с другими, способны развивать свои компетенции в учебной и внеучебной деятельности и демонстрировать автономное, самодетерминированное поведение. Оценки здесь строились на основе 5-балльной шкалы Ликерта и образовывали три подшкалы с удовлетворительными показателями внутренней согласованности: значения коэффициента α Кронбаха для подшкалы связанности составили 0,72, для подшкалы автономии – 0,76, для подшкалы компетентности – 0,67.

В исследовании был применен персонифицированный подход к анализу данных (Person-centred approach) с использованием анализа латентных профилей (АЛП). Данный выбор обуславливался тем, что в отличие от подхода, основанного на анализе переменных (variable-centred analyses), применение АЛП, как доказано D. Spurk с соавторами, позволяет выделить скрытые однородные подгруппы в составе изучаемой совокупности, чем, в свою очередь, обеспечивается возможность описания общих для каждого выделенного профиля или класса тенденций и объяснения индивидуальных различий через выделение гомогенных групп испытуемых [33]; в отличие же от кластерного анализа АЛП полагает принадлежность к профилю как ненаблюдаемую категориальную переменную, относящую индивида к какому-либо классу с определенной долей

вероятности. Это позволяет в дальнейшем использовать социально-демографические и прочие параметры для описания профиля или класса.

Верификации выделенных профилей преподавателей осуществлялась путем анализа таблиц кросстабуляции с применением критерия χ^2 Пирсона, сравнительного анализа с использованием критерия Крускала-Уоллиса. Расчеты были произведены в программах Jamovi ver. 2.6.13.

Результаты исследования

Проведенный анализ латентных профилей осуществлялся по переменным, отражающим позиции вузовских преподавателей по отношению к инклюзивному пространству вуза и полученным по первым трем блокам опросного листа. Выбор числа латентных профилей базировался на анализе показателей соответствия моделей латентных профилей для разного числа профилей (табл. 2). Наилучший уровень пригодности наблюдался у модели, характеризующейся фиксированными дисперсиями и нулевыми ковариациями и определяющей четыре профиля, поскольку в данной модели зафиксированы наиболее высокие значения Байесовского информационного критерия (BIC) и информационного критерия Акаике (AIC) при достоверности модели ($p < 0,01$) и достаточном уровне энтропии.

Таблица 2

Показатели соответствия моделей латентных профилей по исследуемой выборке преподавателей

Table 2

Model fit indices for latent profile solutions in the studied sample of academic staff

Число латентных профилей / Number of latent profiles	AIC	BIC	BLRT	BLRT p	Энтропия / Entropy	Процентное распределение по профилям / Percent distribution among profiles
2	50332	51234	551,96	0,0099	0,903	1121/415
3	50692	51685	325,56	1,0000	0,657	511/609/416
4	49508	50591	1218,05	0,0099	0,942	263/410/431/432
5	49863	51037	320,97	1,0000	0,745	285/405/222/267/357
6	49769	51034	128,15	0,0099	0,743	238/399/70/255/264/310

Условные обозначения: AIC – информационный критерий Акаике; BIC – Байесовский информационный критерий; BLRT – тест отношения правдоподобия Бута-Левинсона, p – уровень значимости.

Note. AIC – Akaike Information Criterion; BIC – Bayesian Information Criterion; BLRT – Bootstrap Likelihood Ratio Test; p – significance level.

Согласно данной модели первый профиль составляет 17,1 % общей выборки, второй профиль – 26,7 % выборки, третий профиль – 28,1 % выборки, четвертый профиль – 28,1 % выборки.

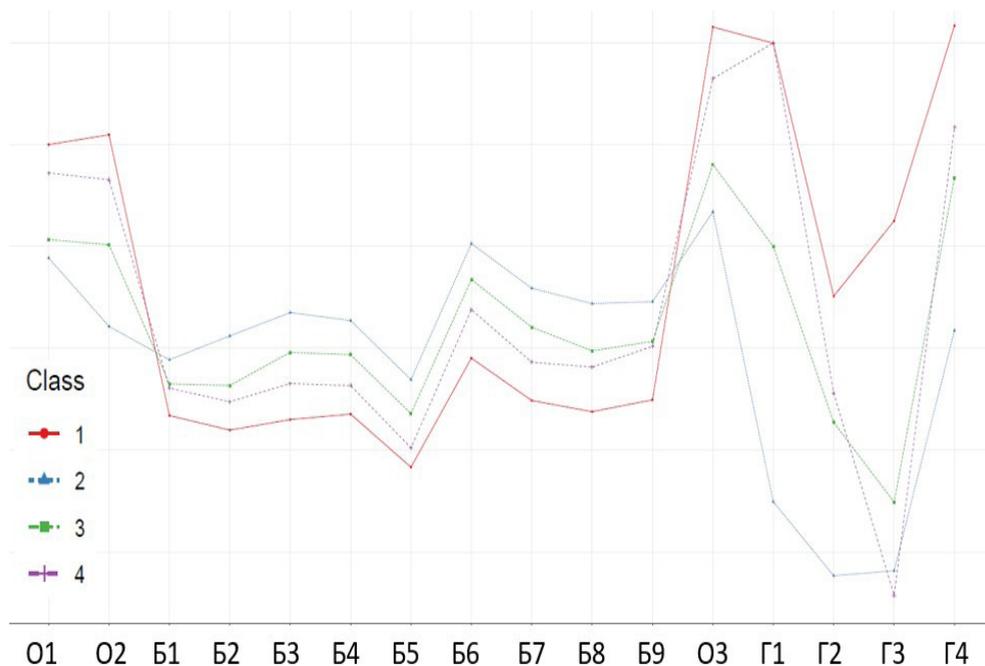


Рис. 1. Средние значения по переменным преподавательских позиций для латентных профилей

Fig. 1. Mean scores for academic staff position variables across latent profiles

Условные обозначения: O1 – оценка сформированности инклюзивной экосистемы вуза; O2 – оценка необходимости создания смешанных групп студентов; O3 – оценка достаточности вузовских условий для самореализации студентов с ОВЗ; B1 – недостаточно глубокое знакомство преподавателей с «философией» и сущностью инклюзивного подхода в высшем образовании; B2 – недостаточная психологическая готовность преподавателей к работе со студентами-инвалидами; B3 – недостаточная методическая готовность преподавателей к работе со студентами-инвалидами; B4 – недостаточность знаний преподавателей относительно нормативно-правовых основ инклюзивного высшего образования; B5 – неумение преподавателей устанавливать продуктивное взаимодействие со студентами-инвалидами; B6 – незнание преподавателями возможностей и особенностей использования в обучении специальных технических средств (тифлотехнических, сурдотехнических и др.); B7 – отсутствие у преподавателей и сотрудников вуза четких представлений о характере нуждаемости студентов-инвалидов в специальных сервисах; B8 – незнание преподавателями специфических трудностей в обучении, испытываемых студентами-инвалидами; B9 – незнание преподавателями особенностей учебно-познавательной и коммуникативной деятельности студентов-инвалидов разных нозологических групп; Г1 – готовность прилагать дополнительные усилия для расширения возможностей самореализации студентов-инвалидов; Г2 – организация внеучебной деятельности студентов в инклюзивных форматах; Г3 – подготовка студентов-инвалидов к участию в чемпионате «Абилимпикс»; Г4 – заинтересованность в повышении квалификации по вопросам содействия самореализации и развитию компетенций студентов с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивного высшего образования.

Note. O1 – perceived development of the university's inclusive ecosystem; O2 – perceived necessity of forming mixed student groups; O3 – perceived adequacy of university conditions for the self-realisation of students with disabilities (SWDs); B1 – insufficient familiarity of instructors with the "philosophy" and core

principles of inclusive higher education; B2 – insufficient psychological readiness of instructors to work with students with disabilities; B3 – insufficient methodological preparedness of instructors to teach students with disabilities; B4 – lack of instructors’ knowledge of the regulatory and legal foundations of inclusive higher education; B5 – inability of instructors to establish productive interactions with students with disabilities; B6 – lack of instructor awareness of the functions and application of special technical aids in education (e.g. assistive technologies for the visually or hearing impaired); B7 – lack of clear understanding among instructors and university staff regarding the specific support needs of students with disabilities; B8 – lack of instructor awareness of specific learning difficulties experienced by students with disabilities; B9 – lack of instructor understanding of the learning and communication characteristics of students from different nosological groups; Г1 – willingness to make additional efforts to enhance the self-realisation opportunities of students with disabilities; Г2 – organisation of extracurricular activities in inclusive formats; Г3 – preparation of students with disabilities for participation in the Abilympics competition; Г4 – interest in professional development related to supporting the self-realisation and competence development of students with disabilities in inclusive higher education.

Что касается профилей переменных, отражающих позицию преподавателей по отношению к инклюзивному образовательному пространству (рис. 1), то обнаруживается сходство в характере профилей в аспекте ощущаемых барьеров инклюзивного образования. Так, в каждом профиле наиболее выраженным барьером в реализации инклюзивного образования видится незнание преподавателями возможностей и особенностей использования в обучении специальных технических средств, тогда как неумение устанавливать продуктивное взаимодействие со студентами-инвалидами скорее отрицается.

Вместе с тем, интенсивность оценок в этих группах достоверно различается (табл. 3).

Таблица 3

Значимые различия между латентными профилями по переменным преподавательских позиций

Table 3

Significant differences between latent profiles on academic staff position variables

Переменные / Variables	H	df	p	ϵ^2
O1	131.9	3	<.001	0.0860
O2	261.6	3	<.001	0.1704
O3	147.3	3	<.001	0.0960
B1	17.1	3	<.001	0.0111
B2	53.4	3	<.001	0.0348
B3	68.4	3	<.001	0.0446
B4	55.5	3	<.001	0.0362
B5	56.1	3	<.001	0.0365
B6	74.3	3	<.001	0.0484
B7	77.8	3	<.001	0.0507
B8	66.0	3	<.001	0.0430
B9	53.2	3	<.001	0.0347
Г1	1516.1	3	<.001	0.9877
Г2	451.0	3	<.001	0.2938
Г3	701.6	3	<.001	0.4571
Г4	406.4	3	<.001	0.2648

Условные обозначения: H – критерий Крускала-Уоллеса; df – число степеней свободы; p – уровень значимости; ϵ^2 – размер эффекта.

Note. H – Kruskal-Wallis H statistic; df – degrees of freedom; p – significance level; ϵ^2 – effect size.

Так, преподаватели, относящиеся к профилю 1, характеризуются наиболее позитивными оценками, касающимися инклюзивного вузовского пространства, и наибольшей включенностью в него в сочетании с минимизацией значимости барьеров, существующих в реализации инклюзии в высшем образовании.

Профиль 2 представляет собой противоположность первому. В данном случае преподаватели, наоборот, оценивают как максимально выраженные барьеры в сфере инклюзивного высшего образования и при этом в наименьшей степени проявляют заинтересованность во включении в инклюзивные вузовские процессы.

Что касается профилей 3 и 4, то в них воплощаются промежуточные оценочные позиции преподавателей, однако преподаватели, относящиеся к профилю 3, чаще указывают на наличие у них опыта подготовки студентов с ОВЗ к участию в чемпионате «Абилимпикс», а преподаватели, относящиеся к профилю 4, в большей степени выражают готовность включаться в инклюзивные вузовские процессы.

При этом наибольшие размеры эффекта отмечаются в параметрах готовности преподавателей включаться в инклюзивные вузовские процессы, тогда как различия в оценке барьеров в плане имплементации инклюзивного высшего образования хотя и являются значимыми, но характеризуются незначительными размерами эффекта.

Применение критерия Стил-Двас-Критчлоу-Флинер для попарного сравнения профилей позволило обнаружить различия между парами профилей практически по всем переменным; переменные же, применительно к которым достоверные различия в парах профилей отсутствуют, весьма немногочисленны (табл. 4).

Таблица 4

Пары профилей, между которыми не обнаруживаются достоверные различия в переменных преподавательской позиции

Table 4

Pairs of profiles between which no significant differences were observed in academic staff position variables

Переменная / Variable	Пары профилей / Pairs of profiles	W	p
О1	2-3	2.54	0.274
Б1	1-3	3.210	0.105
	1-4	2.642	0.242
	2-3	-3.132	0.119
	2-4	-3.486	0.066
	3-4	-0.524	0.983
Б2	1-4	2.99	0.147
	3-4	-2.08	0.455
Б4	1-4	3.15	0.117
Б5	1-4	1.64	0.651
Б8	3-4	-2.10	0.447
Б9	3-4	-0.948	0.908
Г2	3-4	3.22	0.103

Наиболее сходны оценки актуальности барьера, связанного с недостаточно глубоким знакомством преподавателей с «философией» и сущностью инклюзивного подхода в высшем образовании. Различия же обнаруживаются только между профилями 1 и 2 ($W = 5,696$; $p < 0,001$).

Профили 2 и 3 не отличаются друг от друга применительно к оценке сформированности в вузе инклюзивной экосистемы. Профили 1 и 4 обнаруживают между собой наибольшее сходство в оценках актуальности барьеров, связанных с психологической дистанцией между преподавателем и студентом с ОВЗ и недостаточным знанием преподавателями нормативно-правовых основ инклюзивного высшего образования, а профили 3 и 4 – в оценках актуальности таких барьеров, как недостаточная психологическая готовность преподавателей к работе со студентами-инвалидами, незнание преподавателями особенностей учебно-познавательной и коммуникативной деятельности студентов-инвалидов разных нозологических групп и испытываемых ими специфических трудностей в обучении; сходство здесь имеет место, кроме того, и в плане участия преподавателей в организации внеучебной деятельности студентов в инклюзивных форматах.

В свою очередь, анализ социально-демографических параметров, описывающих специфику выделенных профилей, показал достоверные различия по всем изучаемым социально-профессиональным характеристикам преподавателей (табл. 5).

Таблица 5

Значимые различия между латентными профилями по социально-демографическим параметрам

Table 5

Significant differences between latent profiles in socio-demographic parameters

Переменные / Variables	c	df	p
Пол / Gender	12,4	3	0,006
Возраст / Age	34,8	3	<.001
Профиль вуза / Profile of university	51,4	24	<.001
Предметная область / Subject area	55,2	21	<.001
Ученая степень / Academic degree	15,2	6	0,019
Должность / Position	23,9	12	0,021

При этом если преподаватели-женщины достаточно равномерно представлены в выявленных профилях (1 – 18,8 %; 2 – 25,2 %; 3 – 27,4 %; 4 – 28,7 %), то среди преподавателей-мужчин большая часть выборки относится к профилям 2 и 3 (1 – 12,2 %; 2 – 31,1 %; 3 – 30,1 %; 4 – 26,5 %).

С другой стороны, что касается типа вуза, то профиль 1 наиболее часто представлен преподавателями вузов физической культуры и спорта, сельскохозяйственных и гуманитарных вузов (соответственно 50,0 %, 25,0 % и 23,3 % от общего количества преподавателей данных вузов в выборке), профиль 2 – преподавателями технических вузов (31,1 %) и «классических» уни-

верситетов (26,1 %), профиль 3 – тоже преподавателями технических вузов (32,3 %) и «классических» университетов (27,6 %), а также сельскохозяйственных вузов (40,0 %) и вузов культуры и искусства (34,3 %), наконец, профиль 4 – преподавателями экономических вузов (41,1 %), вузов культуры и искусства (34,3 %) и вузов физической культуры и спорта (33,3 %). В этом контексте преподаватели педагогических вузов отчетливо обнаруживают свою гетерогенность, равномерно распределяясь между всеми четырьмя профилями и, тем самым, не атрибутируя здесь некую специфичность высшего педагогического образования как института. Подобное положение вещей может быть обусловлено внутренним многообразием педагогического образования, в системе которого реализуются программы подготовки в области физкультурного, технологического, художественного, филологического, исторического, экономического, физико-математического, биологического образования и др., вследствие чего педагогические вузы с соответствующими характеристиками их профессорско-преподавательского состава словно бы «проецируются» на вузы иных типов.

Что же касается предметной области, в которой занят преподаватель, то к профилю 1 чаще относятся преподаватели, реализующие дисциплины физкультурно-спортивного и психолого-педагогического циклов (соответственно 29,0 % и 27,8 % от общего количества респондентов, ведущих данные курсы, в выборке), тогда как преподаватели физико-математических (9,3 %), инженерно-технических (10,9 %) и медико-биологических (13,3 %) дисциплин здесь представлены реже всего. Однако именно преподаватели этих дисциплин, напротив, наиболее часто принадлежат к профилю 2 (преподаватели медико-биологических дисциплин – 40,0 % от их общего количества в выборке, преподаватели инженерно-технических дисциплин – 30,0 %, преподаватели физико-математических дисциплин – 27,9 %). К данному профилю, кроме того, также часто относятся и преподаватели, реализующие дисциплины социокультурного (29,2 %) и художественно-творческого (28,3 %) циклов. Профили же 3 и 4 равномерно представлены преподавателями разных предметных областей.

В то же время, к профилям 3 и 4 чаще принадлежат преподаватели, не имеющие ученой степени (31,8 % и 27,5 % соответственно). Кандидаты же наук достаточно равномерно распределены между профилями (1 – 17,8 %; 2 – 27,9 %; 3 – 27,5 %; 4 – 26,8 %), тогда как среди докторов наук большая часть относится к профилям 4 и 2 (37,5 % и 28,1 % соответственно).

Сходная ситуация обнаруживается и в должностном разрезе: профессора наиболее редко принадлежат к профилю 1 (13,0 % против 15,1 % применительно к ассистентам, 17,5 % применительно к старшим преподавателям и 16,9 % применительно к доцентам), но наиболее часто – к профилю 4 (39,9 % против 28,8 % применительно к ассистентам, 25,6 % применительно к старшим преподавателям и 27,1 % применительно к доцентам). К профилю же 3 чаще относятся ассистенты и старшие преподаватели (32,2 % и 32,5 % соответственно против 26,9 % применительно к доцентам и 21,7 % применительно к профессорам), а в профиле 2 преподаватели разного должностного статуса представлены доста-

точно равномерно (ассистенты – 24,0 %, старшие преподаватели 24,4 %, доценты – 29,1 %, профессора – 25,4 %).

В свою очередь, с точки зрения возраста преподавателей достоверные различия обнаруживаются между профилями 1 и 3 ($W = 4,67$; $p = 0,005$), 2 и 4 ($W = 5,79$; $p < 0,001$), 3 и 4 ($W = 7,77$; $p < 0,001$). При этом наименьшим является возраст преподавателей, принадлежащих к профилю 3, тогда как профиль 4, наоборот, представлен преподавателями с самыми высокими возрастными показателями (рис. 2).

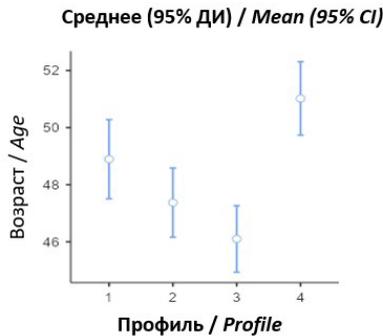


Рис. 2. Описательные статистики возраста преподавателей, относящихся к разным латентным профилям

Fig. 2. Descriptive statistics of instructors' age across latent profiles

Наконец, что принципиально важно, значимые различия обнаруживаются в показателях, характеризующих восприятие преподавателями возможностей самодетерминации студентов с ОВЗ (табл. 6), причем последующий попарный сравнительный анализ с использованием критерия Стил-Двас-Критчлоу-Флинер продемонстрировал достоверные различия между всеми парами профилей ($3,55 \leq W \leq 28,32$; $0,05 \leq p \leq 0,0001$).

Таблица 6

Значимые различия между латентными профилями
по переменным восприятия преподавателями возможностей
самодетерминации студентов с ОВЗ

Table 6

Significant differences between latent profiles on variables reflecting instructors' perceptions of self-determination opportunities for students with disabilities

Переменные / Variables	H	df	p	ϵ^2
Связанность / Relatedness	120	3	<.001	0.0785
Автономия / Autonomy	234	3	<.001	0.1527
Компетентность / Competence	650	3	<.001	0.4234

Условные обозначения: H – критерий Крускала-Уоллеса; df – число степеней свободы; p – уровень значимости; ϵ^2 – размер эффекта.

Note. H – Kruskal-Wallis H statistic; df – degrees of freedom; p – significance level; ϵ^2 – effect size.

При этом наиболее высокий уровень ожиданий по отношению к возможностям самодетерминации студентов с ОВЗ вполне закономерно наблюдается среди преподавателей, относящихся к профилю 1, тогда как наиболее низкий – среди преподавателей, принадлежащих к профилю 2 (рис. 3).

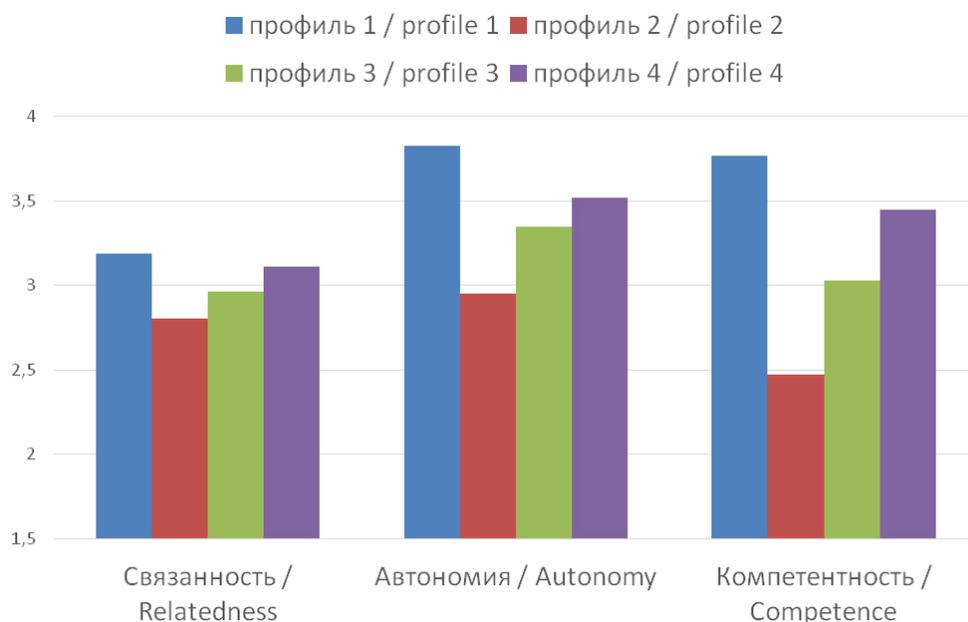


Рис. 3. Усредненные оценки восприятия преподавателями возможностей самодетерминации студентов с ОВЗ в исследуемых латентных профилях

Fig. 3. Mean ratings of academic staff' perceptions of self-determination opportunities for students with disabilities across latent profiles

Вместе с тем выше всего преподаватели, вне зависимости от отнесенности к тому или иному профилю, оценивают способность студента с ОВЗ к реализации самодетерминированного поведения, к управлению своей учебной и вне-учебной активностью. При этом преподаватели, принадлежащие к профилям 1 и 4, практически в равной степени оценивают и возможность приращения компетенций студентами с ОВЗ, тогда как их связанность с другими студентами оценивается ниже. В то же время, преподаватели, относящиеся к профилю 2, напротив, оценивают возможность развития профессиональных и надпрофессиональных компетенций студентов с ОВЗ ниже всего. Преподаватели же, относящиеся к профилю 3, характеризуются сходными оценками таких студентов по показателям компетентности и связанности.

Обсуждение

Позиции профессорско-преподавательского состава играют ключевую роль в построении инклюзивной экосистемы вуза. Как подчеркивают А. Morigiña и G. Biagiotti, академическая успешность студентов с ОВЗ обеспечивается в том числе их эмоциональным принятием со стороны профессорско-преподавательского состава, наличием у преподавателей дополнительной профессиональной подготовки по вопросам инклюзивного образования и учета особенностей учебной деятельности таких студентов [8]. Вместе с тем, по исследовательским данным В. З. Кантора и Ю. Л. Проект, профессиональная подготовленность преподавателя к работе со студентами с ОВЗ базируется на его убеждениях и установках в отношении инклюзивного образования [18].

Результаты, полученные в ходе проведенного исследования, подтверждают данные выводы.

При этом выявленные латентные профили характеризуют четыре позиции преподавателей по отношению к возможностям самодетерминации студентов с ОВЗ и инклюзивному образованию в целом. Тем самым определяются четыре соответствующие типологические группы преподавателей, различающиеся по уровню принятия инклюзии в высшей школе и готовности поддерживать самореализацию студентов с ОВЗ.

Так, преподаватели, принадлежащие к профилю 1 и, следовательно, образующие первую типологическую группу, демонстрируют наиболее позитивный взгляд на инклюзивную экосистему вуза, его потенциал в плане поддержки самореализации студентов с ОВЗ, полагают существующие барьеры в имплементации инклюзивного высшего образования преодолимыми и не имеющими значительного веса. Эти преподаватели, что принципиально важно, активно вовлечены в инклюзивный образовательный процесс, взаимодействуют со студентами с ОВЗ и в учебной, и во внеучебной сфере, заинтересованы в повышении своей квалификации в области инклюзивного образования. Кроме того, такие преподаватели в большей степени видят возможности самодетерминации студентов с ОВЗ. Существенно и то, что среди преподавателей, относящихся к первому профилю, чаще встречаются преподаватели, реализующие учебные дисциплины психолого-педагогического и физкультурно-спортивного циклов, и это коррелирует с результатами исследования Hong и др., согласно которым преподаватели, чья деятельность связана с педагогикой и развитием человеческого потенциала, чаще придают значение теории самодетерминации и используют ее положения в работе со студентами с ОВЗ, становясь для них наставниками [34]. И в целом, как установлено в исследованиях, с одной стороны, Г. И. Симоновой, В. В. Утёмова и А. Н. Шишкиной, а с другой – Jarundža-Milislavljević с соавторами, опыт взаимодействия со студентами с ОВЗ играет важную роль в объективации отношения преподавателей к инклюзивному образованию [35], принятии ими его ценностей и норм [36].

К профилю 2, а значит – ко второй типологической группе, относятся преподаватели, которые в противоположность тем, кто входит в первую группу, скорее отрицают возможности инклюзивного вузовского образования. Зафиксированная же преимущественная принадлежность к этой группе преподавателей-мужчин и преподавателей, реализующих дисциплины медико-биологического, инженерно-технического и физико-математического профиля, укладывается в контекст имеющихся исследовательских данных N. González-Castellano, M. J. Colmenero-Ruiz и E. Córdón-Pozo, а также V. J. Llorent, I. Zych и J.-C. Varo-Millán, свидетельствующих соответственно о наличии гендерных различий в принятии инклюзии, когда большую инклюзивность демонстрируют вузовские преподаватели-женщины [37], и о более настороженном отношении к инклюзии преподавателей технических дисциплин [38].

Что же касается преподавателей, принадлежащих к профилям 3 и 4 и тем самым составляющих соответствующие типологические группы, то различия между ними не столь значительны: сходным образом оценивая различные аспекты возможностей инклюзивной образовательной среды вуза и барьеры в реализации инклюзии в высшей школе, эти преподаватели разнятся в разрезе показателей готовности к реальным действиям по поддержке самореализации студентов с ОВЗ, которые оказались выше в четвертой типологической группе, а также в возрастном плане. Преподаватели же, относящиеся к профилю 3 и тем самым к третьей типологической группе, обнаруживают большую включенность в подготовку студентов с ОВЗ к участию в чемпионате «Абилимпикс».

При этом выявленная в ходе исследования более высокая готовность преподавателей старших возрастных категорий к поддержке студентов с ОВЗ выглядит в известном смысле парадоксально на фоне ранее установленных L. M. Volosnikova и G. Z. Efimova фактов, свидетельствующих о большей готовности к инклюзии, напротив, молодых преподавателей [39]. Следовательно, актуальна гипотеза о том, что связь инклюзивной готовности преподавателя в целом и его готовности именно к содействию самореализации студентов с ОВЗ носит не линейный характер, причем последняя специфически опосредуется жизненным и профессиональным опытом преподавателя.

В конечном счете выделенные латентные профили соответствуют уровням принятия инклюзивного образования и готовности поддерживать самореализацию студентов с ОВЗ и воплощают типы преподавательских позиций, которые могут быть определены как вовлеченная, отстраненная, заинтересованная и скептическая.

Заключение

Проведенное исследование позволило построить эмпирически обоснованную типологию вузовских преподавателей, отражающую четыре варианта их позиции как субъектов содействия самореализации студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Полярными среди выделенных, таким образом, четырех типологических групп выступают те, в которые входят пре-

подаватели, либо активно и непосредственно включенные в процессы актуализации и расширения возможностей самореализации студентов с ОВЗ, либо, напротив, дистанцирующиеся от этого, причем первая группа является самой малочисленной из всех. Между данными полюсами располагаются типологические группы, объединяющие преподавателей, потенциально склонных к участию в деятельности по оптимизации условий самореализации студентов с ОВЗ или испытывающих сомнения в перспективах подобной деятельности.

При этом каждая из четырех типологических групп преподавателей обнаруживает специфичность своей внутренней социально-демографической и социально-профессиональной структуры, в вариативном соотношении включая в себя, с одной стороны, преподавателей разных по образовательной направленности вузов, а с другой – преподавателей, различающихся как по полу и возрасту, так и по представляемой предметной области, научному статусу, должностному положению и др.

В данном контексте определяются ориентиры для осуществления дифференцированного подхода в работе вузов по оптимизации статуса профессорско-преподавательского состава как субъекта содействия самореализации студентов с ОВЗ, что значимо для повышения эффективности имплементации инклюзии в высшей школе и достижения стратегических целей развития инклюзивного высшего образования.

При этом выраженную специфику такая работа приобретает применительно к преподавателям педагогических вузов, идентификация которых с какой-либо типологической группой затруднена их гетерогенностью в соответствующем аспекте, и потому в разрезе выявленных типологических групп искомый дифференцированный подход в отношении преподавателей педагогических вузов как субъектов содействия самореализации студентов с ОВЗ должен опираться на учет релевантных социально-демографических и социально-профессиональных характеристик профессорско-преподавательского состава иных вузов, чей профиль соотносим с профилем высшего педагогического образования, представляемым той или иной категорией преподавателей педагогических вузов.

Список использованных источников

1. 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. *Психологическая наука и образование*. 2023;28(6):6–23. doi:10.17759/pse.2023280601
2. Сайтгалиева Г.Г. Организационные условия обучения студентов с инвалидностью в педагогических вузах. *Вестник практической психологии образования*. 2023;20(1):129–145. doi:10.17759/bppe.2023200113
3. Heffernan T. Failing at the basics: disabled university students' views on enhancing classroom inclusion. *Oxford Review of Education*. 2023;50(5):694–709. doi:10.1080/03054985.2023.2281314

4. Kauffman J.M., Anastasiou D., Felder M., Lopes J., Hallenbeck B.A., Hornby G., Ahrbeck B. Trends and issues involving disabilities in higher education. *Trends in Higher Education*. 2023;2(1):1–15. doi:10.3390/higheredu2010001
5. Nyoni P.N. Dynamics of disability for South African University students in the Fourth industrial revolution. In: Ndlovu S., Nyoni P., eds. *Social, Educational, and Cultural Perspectives of Disabilities in the Global South*. Hershey: IGI Global Scientific Publishing; 2021:210–223. doi:10.4018/978-1-7998-4867-7.ch014
6. Плотникова Е.С., Борзова Т.В. Развитие самодетерминации студентов как психологического ресурса самореализации в процессе обучения в вузе. *Психолог*. 2023;6:16–33. doi:10.25136/2409-8701.2023.6.69234
7. 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;28:180–189. doi:10.1177/1044207317739402
8. Moriña A., Biagiotti G. Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*. 2022;37(5):729–746. doi:10.1080/08856257.2021.1940007
9. Chao P. Using self-determination of senior college students with disabilities to predict their quality of life one year after graduation. *European Journal of Educational Research*. 2017;7(1):1–8. doi:10.12973/eu-jer.7.1.1
10. Осьмук Л.А. Самореализация студентов с инвалидностью как базовый механизм социальной инклюзии. *Психологическая наука и образование*. 2018;23(2):59–67. doi:10.17759/pse.2018230207
11. Kuprieieva O. Psychological characteristics of self-realization of students with disabilities. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*. 2015;5(2):64–73. doi:10.15388/SW.2015.28172
12. Chipchase S.Y., Seddon A., Tyers H., Thomas S. Experience of university life by disabled undergraduate students: the need to consider extra-curricular opportunities. *Disability & Society*. 2023;39(11):2817–2834. doi:10.1080/09687599.2023.2233687
13. Cho J.I., Jones K. How do college students with disabilities do? Law, self-determination, self-advocacy, and campus resources. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2024;24(3). doi:10.14434/josotl.v24i3.35703
14. Абдалина Л.В., Мой Ш. Самореализация иностранных студентов в образовательной среде вуза: актуальные вопросы исследования. *Современные наукоемкие технологии*. 2023;8:103–107. doi:10.17513/snt.39738
15. Кантор В.З. Инклюзивное высшее образование: специальные средовые условия обучения студентов-инвалидов в вузе. *Психолого-педагогические исследования*. 2019;11(3):44–56. doi:10.17759/psyedu.2019110304
16. Subu M.A., Mottershead R., Sallam A.M., Dias J.M., Kavumpurath J., Ahmed F.R., et al. Experiences of students with disabilities enrolling in higher education: a qualitative study in the United Arab Emirates. *F1000Research*. 2025;14. doi:10.12688/f1000research.158481.1
17. Altes T.K., Willemsse M., Goei S.L., Ehren M. Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: a systematic literature review. *Educational Research Review*. 2024;43. doi:10.1016/j.edurev.2024.100605
18. Кантор В.З., Проект Ю.Л. Инклюзивный образовательный процесс в вузе: теоретико-экспериментальная модель психологической готовности преподавателей. *Образование и наука*. 2021;23(3):156–182. doi:10.17853/1994-5639-2021-3-156-182
19. Носова А.Л., Орлова В.В. Профессиональное взаимодействие преподавателей вузов со студентами, имеющими инвалидность или ограниченные возможности здоровья, как один из элементов реализации инклюзивного образования (на примере вузов Томской области). *Векторы благополучия: экономика и социум*. 2021;3(42):53–65.

20. Фомина М.В. Исследование готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивной образовательной практики с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья по слуху. *Вестник Мининского университета*. 2021;2(35). doi:10.26795/2307-1281-2021-9-2-3
21. Rusu M. The process of self-realization – from the humanist psychology perspective. *Psychology*. 2019;10:1095–1115. doi:10.4236/psych.2019.108071
22. Turner Y. Self-realization as self-education. In: Turner Y., ed. *Quest for Life: A Study in Aharon David Gordon's Philosophy of Man in Nature*. Boston: Academic Studies Press; 2020:84–91. doi:10.1515/9781644693131-011
23. Garcia E.G., Rolls N. Self-realization and self-control society: Colombian higher education system. *Journal of Hispanic Higher Education*. 2023;22(2):233–248. doi:10.1177/15381927221105613
24. Dzhambalkhanova L., Yusupkhadzhiyeva T., Muskhanova I., Bazaeva F. Formation of self-realization of future teacher in studying at university. In: Bataev D.K.-S., Gapurov S.A., Osmayev A.D., Akaev V.K., Idigova L.M., Ovhadov M.R., Salgiriev A.R., Betilmerzaeva M.M., eds. *Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2019;76:284–291. doi:10.15405/epsbs.2019.12.04.40
25. Shutenko E., Shutenko A., Kuzmicheva T., Koreneva A., Romanova G., Talysheva I. Attractive spheres of students' self-realization as practices for supporting their psychological well-being in university education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 2021;9(2):173–188. doi:10.23947/2334-8496-2021-9-2-173-188
26. Filippou K., Acquah E.O., Bengs A. Inclusive policies and practices in higher education: a systematic literature review. *Review of Education*. 2025;13:e70034. doi:10.1002/rev3.70034
27. Lockmun-Bissessur V., Samy M., Peeroo S. Inclusive education in higher education institutions: a comprehensive review of key components and framework for implementation. *Journal of Business and Social Sciences*. 2024. doi:10.61453/jobss.v2024no15
28. Grebennikova V.M., Bonkalo T.I., Grebennikov O.V. Conditions of self-actualization of disabled students in an inclusive educational environment. In: Glebovich S.A., ed. *Pedagogical Education – History, Present Time, Perspectives, vol. 87. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. European Publisher; 2020:149–155. doi:10.15405/epsbs.2020.08.02.19
29. Фоминых Н.Ю., Койкова Э.И., Бубенчикова А.В. Образовательная среда как экосистема. *Мир науки, культуры, образования*. 2021;3(88):292–294. doi:10.24412/1991-5497-2021-388-292-294
30. Коновалова М.Д. Особенности самоактуализации личности студентов в процессе инклюзивного профессионального образования. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. 2018;3:220–227.
31. Шульмин М.П. Репрезентация студентов с инвалидностью в семантическом пространстве сознания преподавателей, здоровых магистрантов и студентов. *Сибирский психологический журнал*. 2022;84:70–93. doi:10.17223/17267080/84/4
32. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*. 2000;55(1):68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
33. Spurk D., Hirschi A., Wang M., Valero D., Kauffeld S. Latent profile analysis: a review and “how to” guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior*. 2020;120. doi:10.1016/j.jvb.2020.103445
34. Hong B., Haefner L., Slekjar T. Faculty attitudes and knowledge toward promoting self-determination and self-directed learning for college students with and without disabilities. *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2011;23:175–185.
35. Симонова Г.И., Утёмов В.В., Шишкина А.Н. Особенности восприятия педагогами обучающихся с инвалидностью. *Перспективы науки и образования*. 2024;1(67):369–387. doi:10.32744/pse.2024.1.20

36. Japundža-Milislavljević M., Đurić-Zdravković A., Milanović-Dobrota B. Educators' attitudes towards inclusive education. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija*. 2022;21(1):15–30. doi:10.5937/specedreh21-34279
37. González-Castellano N., Colmenero-Ruiz M.J., Cerdón-Pozo E. Factors that influence the university's inclusive educational processes: perceptions of university professors. *Heliyon*. 2021;7(4):e06853. doi:10.1016/j.heliyon.2021.e06853
38. Llorent V.J., Zych I., Varo-Millán J.-C. University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities (Visión del profesorado sobre la educación inclusiva en la universidad en España). *Culture and Education*. 2020;32(1):147–181. doi:10.1080/11356405.2019.1705593
39. Volosnikova L.M., Efimova G.Z. Faculty attitudes towards students with disabilities in Russian universities: "A glance at Western Siberia". In: Valeeva R., ed. *Teacher Education – IFTE 2016, vol 12. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. Future Academy; 2016:432–438. doi:10.15405/epsbs.2016.07.68

References

1. Rubtsov V.V., Saitgalieva G.G., Denisova O.A., Volosnikova L.M., Guterman L.A., Krasnopevceva T.F., et al. Goals, objectives, and main directions of the development of inclusive higher education in the Russian Federation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2023;28(6):6–23. (In Russ.) doi:10.17759/pse.2023280601
2. Saitgalieva G.G. Organizational conditions for teaching students with disabilities in pedagogical universities. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Educational Psychology*. 2023;20(1):129–145. (In Russ.) doi:10.17759/bppe.2023200113
3. Heffernan T. Failing at the basics: disabled university students' views on enhancing classroom inclusion. *Oxford Review of Education*. 2023;50(5):694–709. doi:10.1080/03054985.2023.2281314
4. Kauffman J.M., Anastasiou D., Felder M., Lopes J., Hallenbeck B.A., Hornby G., Ahrbeck B. Trends and issues involving disabilities in higher education. *Trends in Higher Education*. 2023;2(1):1–15. doi:10.3390/higheredu2010001
5. Nyoni P.N. Dynamics of disability for South African university students in the Fourth Industrial Revolution. In: Ndlovu S., Nyoni P., eds. *Social, Educational, and Cultural Perspectives of Disabilities in the Global South*. Hershey, PA: IGI Global; 2021:210–223. doi:10.4018/978-1-7998-4867-7.ch014
6. Plotnikova E.S., Borzova T.V. Development of self-determination as a psychological resource for self-realization in university students. *Psikholog = The Psychologist*. 2023;6:16–33. (In Russ.) doi:10.25136/2409-8701.2023.6.69234
7. 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;28:180–189. doi:10.1177/1044207317739402
8. Moriña A., Biagiotti G. Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*. 2022;37(5):729–746. doi:10.1080/08856257.2021.1940007
9. Chao P. Using self-determination of senior college students with disabilities to predict their quality of life one year after graduation. *European Journal of Educational Research*. 2017;7(1):1–8. doi:10.12973/eu-jer.7.1.1
10. Osmuk L.A. Self-realization of students with disabilities as a basic mechanism of social inclusion. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2018;23(2):59–67. (In Russ.) doi:10.17759/pse.2018230207
11. Kuprieieva O. Psychological characteristics of self-realization of students with disabilities. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*. 2015;5(2):64–73. doi:10.15388/SW.2015.28172

12. Chipchase S.Y., Seddon A., Tyers H., Thomas S. Experience of university life by disabled undergraduate students: the need to consider extra-curricular opportunities. *Disability & Society*. 2023;39(11):2817–2834. doi:10.1080/09687599.2023.2233687
13. Cho J.I., Jones K. How do college students with disabilities do? Law, self-determination, self-advocacy, and campus resources. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2024;24(3). doi:10.14434/josotl.v24i3.35703
14. Abdalina L.V., Mou Sh. Self-realization of international students in the university educational environment: current research issues. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern High Technologies*. 2023;8:103–107. (In Russ.) doi:10.17513/snt.39738
15. Kantor V.Z. Inclusive higher education: specific environmental conditions for teaching students with disabilities in universities. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and Pedagogical Research*. 2019;11(3):44–56. (In Russ.) doi:10.17759/psyedu.2019110304
16. Subu M.A., Mottershead R., Sallam A.M., Dias J.M., Kavumpurath J., Ahmed F.R., et al. Experiences of students with disabilities enrolling in higher education: a qualitative study in the United Arab Emirates. *F1000Research*. 2025;14. doi:10.12688/f1000research.158481.1
17. Altes T.K., Willemsse M., Goei S.L., Ehren M. Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: a systematic literature review. *Educational Research Review*. 2024;43. doi:10.1016/j.edurev.2024.100605
18. Kantor V.Z., Proekt Yu.L. Inclusive educational process at university: a theoretical and experimental model of teachers' psychological readiness. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021;23(3):156–182. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2021-3-156-182
19. Nosova A.L., Orlova V.V. Professional interaction of university teachers with students with disabilities as an element of inclusive education implementation (based on universities of Tomsk region). *Vektory blagopoluchiya: ekonomika i socium = Vectors of Well-being: Economics and Society*. 2021;3(42):53–65. (In Russ.)
20. Fomina M.V. Study of university teachers' readiness to implement inclusive educational practices with hearing-impaired students. *Vestnik Mininskogo universiteta = Bulletin of Minin University*. 2021;2(35). (In Russ.) doi:10.26795/2307-1281-2021-9-2-3
21. Rusu M. The process of self-realization – from the humanist psychology perspective. *Psychology*. 2019;10:1095–1115. doi:10.4236/psych.2019.108071
22. Turner Y. Self-realization as self-education. In: Turner Y., ed. *Quest for Life: A Study in Aharon David Gordon's Philosophy of Man in Nature*. Boston: Academic Studies Press; 2020:84–91. doi:10.1515/9781644693131-011
23. Garcia E.G., Rolls N. Self-realization and self-control society: Colombian higher education system. *Journal of Hispanic Higher Education*. 2023;22(2):233–248. doi:10.1177/15381927221105613
24. Dzhambalkhanova L., Yusupkhadzhiyeva T., Muskhanova I., Bazaeva F. Formation of self-realization of future teachers in studying at university. In: Bataev D.K.-S., Gapurov S.A., Osmaev A.D., Akaev V.Kh., Idigova L.M., Ovhadov M.R., Salgiriev A.R., Betilmerzaeva M.M., eds. *Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism*. Future Academy; 2019:284–291. doi:10.15405/epsbs.2019.12.04.40
25. Shutenko E., Shutenko A., Kuzmicheva T., Koreneva A., Romanova G., Talysheva I. Attractive spheres of students' self-realization as practices for supporting their psychological well-being in university education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 2021;9(2):173–188. doi:10.23947/2334-8496-2021-9-2-173-188
26. Filippou K., Acquah E.O., Bengs A. Inclusive policies and practices in higher education: a systematic literature review. *Review of Education*. 2025;13:e70034. doi:10.1002/rev3.70034

27. Lockmun-Bissessur V., Samy M., Peeroo S. Inclusive education in higher education institutions: a comprehensive review of key components and framework for implementation. *Journal of Business and Social Sciences*. 2024. doi:10.61453/jobss.v2024no15
28. Grebennikova V.M., Bonkalo T.I., Grebennikov O.V. Conditions of self-actualization of disabled students in an inclusive educational environment. In: Glebovich S.A., ed. *Pedagogical Education – History, Present Time, Perspectives*, vol. 87. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. European Publisher; 2020:149–155. doi:10.15405/epsbs.2020.08.02.19
29. Fominykh N.Yu., Kojkova E.I., Bubenchikova A.V. Educational environment as an ecosystem. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education*. 2021;3:292–294. (In Russ.) doi:10.24412/1991-5497-2021-388-292-294
30. Konovalova M.D. Specifics of self-actualization of students' personality in inclusive professional education. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya = Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2018;3:220–227. (In Russ.)
31. Shulmin M.P. Representation of students with disabilities in the semantic space of consciousness of teachers, healthy master's students and undergraduate students. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal = Siberian Psychological Journal*. 2022;84:70–93. (In Russ.) doi:10.17223/17267080/84/4
32. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*. 2000;55(1):68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
33. Spurk D., Hirschi A., Wang M., Valero D., Kauffeld S. Latent profile analysis: a review and “how to” guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior*. 2020;120. doi:10.1016/j.jvb.2020.103445
34. Hong B., Haefner L., Slekra T. Faculty attitudes and knowledge toward promoting self-determination and self-directed learning for college students with and without disabilities. *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2011;23:175–185.
35. Simonova G.I., Utyomov V.V., Shishkina A.N. Features of perception of students with disabilities by teachers. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*. 2024;1(67):369–387. (In Russ.) doi:10.32744/pse.2024.1.20
36. Japundža-Milislavljević M., Đurić-Zdravković A., Milanović-Dobrota B. Educators' attitudes towards inclusive education. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija*. 2022;21(1):15–30. doi:10.5937/specedreh21-34279
37. González-Castellano N., Colmenero-Ruiz M.J., Cerdón-Pozo E. Factors that influence the university's inclusive educational processes: perceptions of university professors. *Heliyon*. 2021;7(4):e06853. doi:10.1016/j.heliyon.2021.e06853
38. Llorent V.J., Zych I., Varo-Millán J.-C. University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities (Visión del profesorado sobre la educación inclusiva en la universidad en España). *Culture and Education*. 2020;32(1):147–181. doi:10.1080/11356405.2019.1705593
39. Volosnikova L.M., Efimova G.Z. Faculty attitudes towards students with disabilities in Russian universities: “A glance at Western Siberia”. In: Valeeva R., ed. *Teacher Education – IFTE 2016, vol 12. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. Future Academy; 2016:432–438. doi:10.15405/epsbs.2016.07.68

Информация об авторах:

Кантор Виталий Зорахович – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры основ дефектологии и реабилитологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-9700-7887, ResearcherID Y-6834-2018, Scopus Author ID 57197712404. E-mail: v.kantor@mail.ru

Антропов Александр Петрович – доцент, кандидат педагогических наук, профессор кафедры олигофренопедагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И.

Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация; ORCID 0000-0001-5877-4437, ResearcherID X-8601-2019, Scopus Author ID 57220105548. E-mail: alexantropov@inbox.ru

Кондракова Ирина Эдуардовна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-8123-740X, ResearcherID DBA-2021-2022, Scopus Author ID 57320997700. E-mail: condrakova.irina@yandex.ru

Проект Юлия Львовна – доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-1914-9118, ResearcherID D-9792-2017, Scopus Author ID 57197748967. E-mail: proekt.jl@gmail.com

Вклад соавторов:

В.З. Кантор – формирование замысла исследования, определение его теоретико-методологических основ, обобщение и научное редактирование материалов исследования. А.П. Антропов – анализ теоретических источников и проведение структурно-типологического анализа выборки респондентов.

И.Э. Кондракова – организация и проведение эмпирического исследования.

Ю.Л. Проект – математико-статистическая обработка эмпирических данных, анализ и интерпретация результатов исследования.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 21.03.2025; поступила после рецензирования 21.08.2025; принята в печать 03.09.2025.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Vitali Z. Kantor – Dr. Sci. (Education), Professor, Department of Basics of Defectology and Rehabilitation, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russian Federation; ORCID 0000-0002-9700-7887, ResearcherID Y-6834-2018, Scopus Author ID 57197712404. E-mail: v.kantor@mail.ru

Alexander P. Antopov – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Professor, Department of Oligophrenopedagogics, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russian Federation; ORCID 0000-0001-5877-4437, ResearcherID X-8601-2019, Scopus Author ID 57220105548. E-mail: alexantropov@inbox.ru

Irina E. Kondrakova – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Professor, Department of Preschool Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russian Federation; ORCID 0000-0002-8123-740X, ResearcherID DBA-2021-2022, Scopus Author ID 57320997700. E-mail: condrakova.irina@yandex.ru

Yuliya L. Proekt – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activity and IT in Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russian Federation; ORCID 0000-0002-1914-9118, ResearcherID D-9792-2017, Scopus Author ID 57197748967. E-mail: proekt.jl@gmail.com

Contribution of the authors:

V.Z. Kantor – constructing the conceptual framework of the study, summarising the research results, generalising the findings, and scientifically editing the research materials.

A.P. Antopov – analysis of theoretical sources, a structural and typological analysis of the sample of respondents.

I.E. Kondrakova – organising and conducting empirical study.

Yu.L. Project – mathematical-statistical processing of empirical data, analysis and interpretation of research results.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 21.03.2025; revised 21.08.2025; accepted for publication 03.09.2025.

The authors have read and approved the final manuscript.