



© И. А. Михаленкова, И. Е. Ростомашвили, Ю. В. Шумова, А. В. Шумов, Л. С. Измайлова

DOI: [10.15293/2658-6762.2101.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2101.01)

УДК 159.9+378

Сравнение отношения студентов высших учебных заведений различного профиля образования к сокурсникам с ограниченными возможностями здоровья

И. А. Михаленкова, И. Е. Ростомашвили (Санкт-Петербург, Россия),
Ю. В. Шумова, А. В. Шумов (Челябинск, Россия), Л. С. Измайлова (Москва, Россия)

Проблема и цель. В статье раскрывается актуальная проблема конструирования доступного социально-психологического пространства высшего образования лиц с ОВЗ и инвалидностью в контексте межличностных отношений. Цель исследования состоит в выявлении готовности студентов высших учебных заведений различного профиля образования, участников инклюзивного процесса к пониманию, толерантному отношению, принятию прав и потребностей сокурсников с ОВЗ и инвалидностью.

Методология. Методологической основой исследования стали труды российских и зарубежных исследователей о приоритетной роли отношений общества к людям с ОВЗ и инвалидностью и совместной социализации (В. Н. Мясищев, D. Thompson, K. R. Fisher, M. Biggeri и др.) Содержание системы отношений студентов вузов различного профиля, обучающихся по направлениям: технические, психолого-педагогические, юридические, физкультуры и спорта, к

Михаленкова Ида Антоновна – кандидат психологических наук, доцент, факультет дополнительного образования, частное образовательное учреждение высшего образования «Институт специальной педагогики и психологии», Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: michalenkowa@mail.ru

Ростомашвили Ия Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент, факультет дополнительного образования, частное образовательное учреждение высшего образования «Институт специальной педагогики и психологии», Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: ija10@yandex.ru

Шумова Юлия Владимировна – кандидат философских наук, доцент, кафедра современных образовательных технологий, Южно-уральский государственный университет (национальный исследовательский университет); президент, автономная некоммерческая организация «Центр внедрения и развития инклюзивных технологий», Челябинск, Россия.

E-mail: shumovayv@susu.ru

Шумов Александр Владимирович – менеджер социально ориентированных проектов, автономная некоммерческая организация «Центр внедрения и развития инклюзивных технологий», Челябинск, Россия.

E-mail: shumovav@susu.ru

Измайлова Лемка Султановна – кандидат педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. Герцена; директор, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, Национальное аккредитационное агентство в сфере образования («Росаккредагентство»).

E-mail: lema-i@yandex.ru

студентам с ОВЗ выяснялось с помощью проективной методики «Незаконченные предложения» (в адаптации И. А. Михаленковой, И. Е. Ростомашвили). Выборку составили 370 студентов из 9 вузов Российской Федерации. Возраст респондентов от 18 до 50 лет.

Результаты. В результате исследования авторы выявили особенности формирования отношений к сокурсникам с ОВЗ и инвалидностью у студентов, различного профиля образования, обобщили отношение студентов к студентам с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве высших учебных заведений. Авторы обосновали феномен «отношение» как структурное психологическое образование, в котором выделили когнитивную, эмоциональную и морально-нравственную зоны. Подчеркивается, что студенты, получающие психолого-педагогическое образование более толерантны, отзывчивы и эмпатийны к сокурсникам с инвалидностью и ОВЗ, в отличие от студентов экономических вузов. Морально-нравственные ценности лежат в основе отношений к сокурсникам с ОВЗ и инвалидностью, которые являются более зрелыми у юношей и девушек, выбирающих вузы гуманитарной направленности. Анализ российских и зарубежных исследований и результатов авторских верифицирующих исследовательских процедур позволил выделить три типа отношений и показал, что студенты вузов различного профиля образования с пониманием относятся к совместному обучению с сокурсниками с ОВЗ и инвалидностью, преимущественно готовы помочь, однако, стараются держаться отстраненно, не вступая в дружеские отношения.

Заключение. Результаты позволили сделать вывод, что в индивидуализации конструирования доступной среды для организации совместного обучения студентов вузов различного профиля образования с сокурсниками с инвалидностью и ОВЗ ведущим фактором выступает дифференцированный подход при создании доступного социально-психологического инклюзивного пространства с учетом отношения сокурсников.

Ключевые слова: конструирование доступной среды; социально-психологическое пространство; совместное обучение; толерантное отношение; морально-нравственная зона отношений; экспериментальные проективные ситуации; эмпатия; осведомленность о людях с ОВЗ; учет отношений сокурсников; отношение к студентам с ОВЗ и инвалидностью.

Постановка проблемы

Состояние разработанности вопроса доступности высшего образования в российских и зарубежных исследованиях имеет свои особенности, связана с культурными и социальными корнями формирующегося инклюзивного сообщества (Barnes, 2007 [6]).

В настоящее время в различных вузах страны обучается значительное число лиц с ОВЗ и инвалидностью. Доступность образовательных возможностей для всех людей отражена в Саламанкском заявлении, в котором заложены основы инклюзивного образования (UNESCO, 1994 [15]).

Реализация прав людей с ОВЗ и инвалидностью на получение высшего образования, в

соответствии с Конвенцией ООН о правах инвалидов, может быть осуществлена любым высшим учебным заведением. В ряде современных исследований ставится задача анализа опыта учащихся с инвалидностью и оценки их возможности в академической жизни (Biggeri at al., 2020 [13]). В данном контексте заслуживают внимания исследования, в которых изучаются препятствия, с которыми сталкиваются студенты-инвалиды при поступлении в высшие учебные заведения (Deuchert at al., 2017 [8]).

В соответствии с государственной программой Российской Федерации «Доступная среда» (продолгована 2016–2020 гг.), обуча-

ющимся с ОВЗ должно быть создано доступное образовательное пространство для овладения комплексом компетенций, необходимых для выпускника вуза, что предполагает учет общих и специфических образовательных потребностей этих лиц и их реальные возможности получения необходимой информации¹. Так же в практику внедрены методические рекомендации, где одной из задач определено создание в образовательной организации высшего образования специальных условий, необходимых для получения высшего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, их адаптации и социализации². Между тем, во всех этих работах социально-психологический компонент освещен недостаточно подробно.

Значительную ценность для понимания проблемы приобретают данные статистических исследований обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью по образовательным программам высшего образования, путем анализа форм статистической отчетности ВПО-1 «Сведения об образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» [4]. Доступность образовательного пространства для лиц с ОВЗ не означает снижения требований к их профессиональной, научной и иной деятельности, а лишь создание в образовательной организации высшего образования специальных условий, необходимых для получения высшего образования лицами с ОВЗ, их адаптации и социализации. По мнению С. Márquez Vázquez и других исследователей,

создание Европейского пространства высшего образования побудило многие университеты принять различные меры, основанные на принципе равных возможностей, направленные на повышение качества высшего образования [14].

Создание таких условий предполагает, прежде всего, учет особенностей психофизического развития обучающихся с ОВЗ, создание определенной материально-технической базы обучения, отвечающей потребностям этой категории обучающихся.

В исследовательской практике университетов повышенное внимание должно уделяться решению теоретических и прикладных задач, изучения и формирования адекватного отношения между студентами, их сверстниками с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Для выяснения особенностей отношения студентов к сокурсникам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью изучен срез подходов к организации и содержанию компонентов доступности высшего образования в различных странах. Выделены сильные стороны и обозначены проблемные стороны доступности высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в странах Британского содружества, Развивающихся странах и странах СНГ. Вузы Шотландии и Англии обсуждают взаимосвязь текущего состояния политики и условий для студентов-инвалидов в высших учебных заведениях. Выделяя определенные признаки прогресса в развитии условий для студентов-инвалидов. Между тем отмечается, что многие области требуют еще

¹ Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы, утвержденная Постановлением Правительства Российской Федерации от 17 марта 2011 г. № 175.

² Письмо Минобрнауки России от 26.03.2014 г. № МОН-П-1159 «О разработке и внедрении специальных программ профессионального образования».

большого внимания [25]. Отмечая, что студенты-инвалиды сталкиваются с препятствиями для своего участия в пяти областях: физическая среда, доступ к информации, поступление в высшие учебные заведения, предположения о «нормальности» и уровне осведомленности [24]. Испанские университеты, например, Открытый университет Каталонии, во главу угла благополучия студента-инвалида ставят технологии аутентификации, чтобы облегчить надежную электронную оценку и, как следствие, уменьшить потребность в очных экзаменах [16]. Подобные технологичные проекты, к сожалению, оставляют недостаточно разработанной проблему социально-перцептивного взаимодействия участников образовательного процесса и формирования адекватных межличностных отношений и опыта взаимодействия между сверстниками.

Обращаясь к опыту образования в Греции, видим существенный плюрализм взглядов на процессы инклюзии. Исследователи указывают, что основные усилия необходимо направить на выявление положительного отношения к общей концепции инклюзии и роли опыта взаимодействия в формировании значительно более позитивного отношения [5]. Схожей точки зрения придерживаются исследователи ЮАР (Zongozzi, 2020), проводившие анализ мнений преподавателей о препятствиях качественному инклюзивному образованию, где наряду с созданием доступной среды, отмечается отсутствие достаточной осведомленности в среде преподавателей и студентов, рекомендуя активнее перенимать современный передовой опыт других стран, драйверов инклюзивного высшего образования для повышения его качества [27]. Схожего мнения о ведущей роли уровня и продолжительности обучения придерживаются (Ahsan at al., 2013), считая, что уровень и продолжительность обу-

чения, наряду с полом, влияют как на отношение учителей, так и на эффективность преподавания в целом [2]. Современные исследования, продвигают значимость изучения положительного отношения педагогов к инклюзивному образованию и определение факторов, влияющих на их позитивное отношение к инклюзии (Agavelyan at al., 2020). При этом отношение выступает одним из ведущих факторов эффективной реализации инклюзивной политики не только в Республике Казахстан, но также на международном уровнях [1].

Исследования в сфере изменения отношений даст студентам возможность открыто выражать свои творческие способности и опровергать нормативные взгляды, которые клеймят инвалидность как недостаток. В свою очередь, студенты без инвалидности могут узнать, что значит быть открытыми к наличию инвалидности и различий, считает (Fernandez, 2019 [9]).

Именно поэтому для успеха социальной адаптации в вузе лиц с ОВЗ и инвалидностью имеют взаимоотношения, возникающие между студентами, обучающимися в вузе и их сверстниками, имеющими те или иные ограничения по здоровью.

Безусловно, к обучающимся с ОВЗ предъявляются такие же требования, как и к остальным студентам, процесс же обучения должен строиться с учетом особенностей восприятия материала лицами с различными нарушениями здоровья. В образовательном процессе вуза необходимо учитывать специфику нарушения, уровень речевого и интеллектуального развития обучающихся, их возможности восприятия и усвоения материала, способности творчески осмысливать и решать профессиональные задачи. В вузе могут обучаться лица с нарушением зрения, опорно-двигательного аппарата, с нарушением слуха и другие, имеющие полноценный интеллект.

Создание специальных условий для получения высшего образования лицами с ОВЗ обеспечивается, прежде всего, разработкой адаптированных образовательных программ, создаваемых с учетом особенностей психофизического развития лиц с ОВЗ.

Существенное значение в концепции формирования отношений играет система ценностей участников процесса взаимодействия. В исследованиях, проведенных Е. А. Омельченко, Г. С. Чесноковой, Р. О. Агавеляном проведен сравнительный анализ, который показал отличия в системах ценностных ориентаций обучающихся с нормотипическим развитием в вузах, состоящие в том, что у зарубежных студентов на первом месте ценности, связанные с социальными контактами, что демонстрирует их ориентацию на положительное самовыражение во взаимодействии с другими людьми, а у российских студентов преобладает ориентация в самовыражении на самих себя – собственные потребности, желания, настроение [17].

В вузе также должны быть созданы условия, позволяющие пользоваться печатными и электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья; определен выбор мест прохождения практики с учетом ограничений по здоровью; использованием на занятиях специально подобранных дидактических материалов, презентаций; предоставление услуг помощников; индивидуальных консультаций преподавателей и иных должностных лиц³.

Вместе с тем существенное значение имеет создание условий для социальной адаптации обучающихся с ОВЗ. Образование лиц с

ОВЗ должно быть максимально ориентировано на их дальнейшую социализацию. Должен быть сформирован комплекс компетенций, которые позволят выпускнику максимально реализовать свои потенциальные способности, обеспечат максимально возможную самостоятельность, включение в общественно значимую деятельность, общение с окружающими.

Важным компонентом конструирования доступного социально-психологического пространства для студентов с ОВЗ является готовность к этому других участников инклюзивного образовательного процесса, которая основывается на толерантном отношении, понимании и принятии прав и потребностей лиц с ОВЗ.

Исследователями определено, что коммуникабельность, целеустремленность, осознание и соблюдение социальных требований взаимосвязаны и обуславливают высокий уровень коммуникативно-педагогической толерантности [10].

Согласно концепции личности В. Н. Мясищева⁴, под отношением понимается целостная система индивидуальных, субъективно-оценочных, сознательно-избирательных связей человека с окружающим миром, представляющая собой интериоризированный опыт взаимоотношения с другими людьми в условиях социального окружения. Психологическая теория отношений основывается на системе связей человека с окружающей действительностью и представляет собой психологическую характеристику, во многом определяющую личность. Существуют различные виды отношений, определяемые многосторон-

³ Михаленкова И. А., Ростомашвили И. Е. Доступная образовательная среда в высшем учебном заведении // Успехи современной науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 39–42.

⁴ Мясищев В. Н. Психология отношений. – М.: МОДЭК, 2011. – 400 с.

ней возможной реакцией человека и многосторонностью объектов отношений. Оценочные отношения формируются в соответствии с этическими, эстетическими, юридическими и другими критериями поступков и переживаний человека. Система отношений, по утверждению В. Н. Мясищева влияет на направленность личности и ее поведение⁵.

Важность изучения отношения педагогов к инклюзии на всех уровнях образования (Cherel at al., 2016), позволяет отследить изменения и выявить, при прочем положительных тенденциях, ту разницу, которая может оказать существенное воздействие на отношения [7].

Изучение отношения к детям, людям с ОВЗ и инвалидностью становилось предметом различных исследований, в которых феномен отношения рассматривался в зависимости от различных факторов, таких как непосредственный опыт взаимодействия, ситуационный и социальный контекст и другие.

Высшее образование предоставляет больше возможностей для участия в жизни общества для людей с ограниченными возможностями. Важным аспектом, который необходимо учитывать, является концептуализация инвалидности, поскольку на ее основе выработанные инклюзивные практики будут более или менее подходящими [26].

Социологические исследования, проведенные в России и за рубежом, выделяют следующие типы отношений людей без ограничений по здоровью к людям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Первый тип отношения предусматривает готовность к взаимодействию с людьми с ОВЗ и

инвалидностью, как с сотрудниками, друзьями. Сущность второго типа отношения заключается в покровительстве, опеке, над людьми с ОВЗ и инвалидностью. Третий тип отношения проявляется в дискомфорте по отношению к людям с ОВЗ и инвалидностью, определенном негативизме⁶.

В международном сообществе существует проблема готовности к инклюзии, эта концепция часто оказывается под угрозой [3].

Данные отечественных и зарубежных исследований в рассматриваемой предметной области свидетельствуют о том, что прямые контакты с людьми с ОВЗ, улучшают отношение к ним. В целом исследователями отмечается, что отношение людей к лицам с ОВЗ определяется общественным менталитетом, национальной культурой, морально-нравственными ценностями, зависит от возраста человека, его уровня жизни, наличия опыта общения с такими лицами⁷.

Дальнейший анализ показал, что уверенность в поддержке студентов со специальными образовательными потребностями является важным предиктором инклюзивного восприятия при даже, в целом, нейтральном отношении к инклюзии [20].

Сосредоточение на поддержке приобретает значение и влияет на способности поддержания отношений с целью более эффективного сотрудничества для обмена знаниями в практическом обучении [19].

Ложные представления об особенностях людей с ОВЗ могут нарушать основные механизмы социальной перцепции, что может приводить к закреплению негативного образа и

⁵ Там же.

⁶ Отношение общества к детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам. – М.: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2017. – 72 с.

⁷ Community attitudes to people with disability: scoping project / D. Thompson, K. R. Fisher, C. Purcal, C. Deeming, P. Sawrikar. – Australia, 2011. – 91 p.

формированию к ним отрицательного отношения.

В этой связи в Австралии были приняты многочисленные антидискриминационные законы и правительственная политика, направлена на облегчение включения людей с ограниченными возможностями в области занятости и образования. Но, несмотря на это, поведенческие барьеры, препятствующие полному включению еще сильны [22].

Анализ преимуществ идентификации инвалида в университете, позитивных и негативных дискурсов о инвалидности, их влияние на отношения студентов, практику обучения и трудоустройства [21].

Отношение к обучающимся с ограниченными возможностями в обществе различается. Тем не менее, значение имеет уровень образования. Например, более позитивное отношение наблюдалось у выпускников колледжей, с более высоким образовательным уровнем [11].

Также важное значение придается уровню сочувствия и сопереживания. Эмпатия позволяет нам понимать эмоциональные переживания и делиться ими. Выделяются ее адаптивные функции [23].

Цель настоящего исследования авторов состоит в выявлении готовности студентов высших учебных заведений различного профиля образования, участников инклюзивного процесса к пониманию, толерантному отношению, принятию прав и потребностей сокурсников с ОВЗ и инвалидностью.

Методология исследования

В исследовании участвовало 370 человек, обучающихся в различных вузах России. Всего в исследовании было задействовано 9

различных вузов России. Это студенты психолого-педагогических вузов, технических, юридического вуза, института физкультуры и спорта. При этом были задействованы как студенты дневных факультетов, так и студенты, обучающиеся на заочном отделении. Возраст обучающихся колебался от 18 до 50 лет (средний возраст 21 год).

Экспериментальная база исследования

Исследование проводилось на базе учебно-исследовательской лаборатории Частного образовательного учреждения высшего образования «Институт специальной педагогики и психологии», к сравнительному анализу полученных результатов на третьем этапе исследования подключились специалисты Автономной некоммерческой организации «Центр внедрения и развития инклюзивных технологий» (АНО «ЦВИРИТ»).

Изучение отношения студентов к лицам с ОВЗ проводилось с помощью опроса по методике «Незаконченные предложения», адаптированной согласно цели исследования старшими научными сотрудниками учебно-исследовательской лаборатории И. А. Михаленковой, И. Е. Ростомашвили⁸.

Назначение методики – выявление проблемных зон в системе отношений студентов к потенциальным студентам с ОВЗ.

Студентам предлагалось дописать окончания 24 предложений. При этом фиксировалось: форма обучения, профиль специализации, курс обучения, пол и возраст респондента.

Этапы исследования

Исследование заявленной проблемы проводилось в три этапа.

⁸ Sachs J. M., Levy S. The sentence completion test // Bellak L. (ed.) Projective psychology. – N.Y.: Knopf, 1950. – P. 357–397.

На первом этапе осуществлялся теоретический анализ существующих психолого-педагогических литературных источников, изучающих проблему отношений человека, а также выделяющих факторы, влияющие на отношение в целом; обозначены проблема, цель, гипотеза и методы исследования; выделены исследуемые зоны отношения; адаптирована психодиагностическая методика «Незаконченные предложения» (разработаны согласно цели исследования проективные ситуации, на которые давали ответы студенты).

На втором этапе исследования осуществлялся сбор данных; проводился опрос студентов, обучающихся в разных вузах и имеющих разные профили образования; производилась первичная обработка полученных результатов исследования.

На третьем этапе исследования проводился сравнительный анализ полученных результатов, отражающих отношение к сокурсникам с ограниченными возможностями здоровья студентов технических и психолого-педагогических высших учебных заведений; применялись методы математической статистики для осуществления корреляционного и сравнительного анализов; обобщались полученные данные; подводились итоги; формулировались выводы исследования.

Результаты исследования

Изучение имеющегося диагностического инструментария, позволяет сделать вывод о его широкой применимости в различных ситуациях обучения в вузе, как академических, так и не академического характера. Между тем инвалидности в вузовской практике необходимо уделять значительное внимание, воспринимая ее как аспект разнообразия, способствующего приоритезации и каталогизации надежных инструментов [12].

Рассматривая феномен «отношение» как структурное образование, выделены три зоны отношения студентов к сокурсникам, имеющим ОВЗ и инвалидностью в процессе совместного получения образовательных услуг в вузе. Выделены такие зоны отношения, как: когнитивная – отражает сложившиеся знания и представления о лицах с ОВЗ и инвалидностью; эмоциональная – отражает эмоциональное отношение к лицам с ОВЗ и инвалидностью; морально-нравственная – отражает морально-нравственные установки по отношению к лицам с ОВЗ и инвалидностью.

Экспериментально доказано, что более высокий воспринимаемый уровень служения лидерства в сочетании с более позитивным отношением педагога является выигрышной комбинацией для учащихся с легкой и средней степенью инвалидности [18].

Психологическим содержанием когнитивной зоны является совокупность знаний человека о том или ином предмете, объекте, отношении к которому подлежит исследованию. В частности, в данном исследовании, при изучении когнитивной зоны отношения студентов к обучающимся с ОВЗ и инвалидностью, акцент сделан на знаниях и представлениях современной молодежи о жизни лиц с инвалидностью, об их правах и возможностях при получении образовательных услуг.

Под эмоциональной зоной в содержательном плане рассматривался эмоциональный оттенок (реакция) отношения студентов к сокурсникам с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивном образовательном пространстве вуза. Эмоциональный компонент отношения позволяет установить связь конкретного отношения со всей системой отношений человека (личностью, в понимании В. Н. Мясищева), с целостным индивидом.

Психологическим содержанием морально-нравственной зоны выступало проявление студентами к возможным сокурсникам с ОВЗ и инвалидностью чувства уважения, чувства ответственности, чувства взаимопомощи, поддержки, принятия их как равных получателей образовательных услуг, независимо от отсутствия или наличия у них каких-либо физических недугов, тем самым обозначался некий правовой аспект целостного отношения.

Каждый ответ респондента оценивался по следующей шкале: активно позитивное отношение +2 балла; пассивно-позитивное +1 балл; нейтральное 0 баллов; пассивно-негативное -1 балл; активно-негативное -2 балла. Затем определялась суммарная оценка зоны отношений в соответствии с разработанными критериями. Проблемными зонами отношений считались те зоны отношений, которые получили отрицательные оценки.

Активно-позитивное отношение: студенты, являясь участниками опроса, не только выражали позитивный настрой, но и инициировали активность, направленную на помощь, поддержку, завязывание дружеских отношений, включение в общественную деятельность вуза студентов с ограниченными возможностями здоровья, а также в случае необходимости, активно вставали на защиту таких студентов.

Пассивно-позитивное отношение: студенты выражали достаточно пассивную позицию, но при этом вполне с пониманием и сочувствием относились к инклюзивному совместному образованию. Каких-либо инициатив с их стороны не проявлялось, они допускали совместное получение образовательных услуг.

Нейтральное: выражение нейтральной позиции, скорее отсутствия каких-либо знаний о такой категории студентов как студенты

с ограниченными возможностями здоровья, в связи с этим, проявление безразличного отношения.

Пассивно-негативное: выражение не столь явных, резких эмоций, взглядов студентов по отношению к студентам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, инициирование скорее раздельное образование.

Активно-негативное: четкое проявление студентами – участниками эксперимента – выраженной агрессии, раздражения в адрес студентов с ограниченными возможностями здоровья, позиции, заключающейся в абсурдности идеи инклюзивного образования, в инициативе создания для подобных студентов отдельных, специальных вузов.

В процессе обработки полученных данных в ходе исследования применялся качественный анализ, с помощью которого определялось содержание и модальность отношения в целом студентов к сокурсникам с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве высшего учебного заведения. Также использовались методы математической статистики: сравнительный анализ осуществлялся посредством t-Критерия Стьюдента, в ходе которого выявлялись статистически значимые достоверные различия между группами студентов разных профилей образования по проявлению их отношения к студентам с ограниченными возможностями здоровья, корреляционный анализ по Пирсону проводился с целью обнаружения достоверных корреляционных связей между изучаемыми признаками. Осуществляя качественный анализ данных, учитывался профиль специализации, возраст респондентов, форма обучения.

В вузах гуманитарного профиля, в частности, психолого-педагогического, нередко обучаются студенты, имеющие те или иные

ограничения по здоровью. Отношение к ним остальных студентов уже может опираться на имеющийся опыт общения с ними.

Оценивая возможности вуза по отношению к лицам с ОВЗ, подавляющее большинство будущих педагогов-психологов (средний возраст 38 лет), обучающихся заочно, считают, что вуз может много дать студентам с такими проблемами и в плане получения образования, и в плане их социализации. Но встречались и единичные сомнения в позитивной роли вуза. Эти сомнения относились к возможностям обучающихся с ОВЗ полноценно овладеть высшим образованием, что, по мнению опрошиваемого, приведет человека к психической травме.

Анализируя отношение сокурсников к студентам с ограниченными возможностями здоровья, респонденты указывали на «*толерантность*» отношения, «*доброжелательность*», «*внимательность*» к ним, отмечали что сокурсники «*должны оказывать помощь и поддержку*», «*быть гуманными*».

В подавляющем большинстве случаев выявляется отсутствие четких представлений о содержании и организации учебного процесса в вузе при совместном обучении тех и других студентов. В результате высказывались предположения о необходимости обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья исключительно по индивидуальным программам, о том, что к ним должны предъявляться пониженные требования.

При завершении предложения «Когда я вижу студента с ограниченными возможностями здоровья...» наиболее частыми были следующие окончания предложения: «... *отношусь к ним нормально*», «...*радуюсь, что человек пытается жить нормальной жизнью*», «...*отношусь спокойно, доброжелательно*», «...*считаю, что он молодец, стараюсь ему по-*

мочь». Такого рода ответов в группе обучающихся в университете на психолого-педагогическом факультете (заочное обучение) оказалось более половины респондентов.

У некоторых прослеживается стремление отгородиться от человека, имеющего психофизические нарушения, чувство неловкости, желание отвести взгляд, смущение. Часто проблемы в отношениях возникают из-за того, что окружающие люди не знают об особенностях лиц с ограниченными возможностями здоровья, не понимают, как с ними общаться.

Безусловно, людям, не сталкивающимся с лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами, достаточно сложно строить общение с таким человеком.

Наряду с тем, что все студенты-заочники психолого-педагогического факультета считают, что лица с ограниченными возможностями здоровья «*имеют такие же права*», «*право на высшее образование*», однако на основной вопрос о совместном обучении обычных студентов и студентов с ОВЗ отвечали или уклончиво, например: «*приемлемо*», «*возможно, если успеют за общей программой*». Четверть из них отметило, что такое обучение «*имеет сложности*».

Высказывалось и негативное отношение к совместному обучению тех и других в одной группе: «*затормаживают процесс обучения*», совместное обучение «*не лучший вариант*».

В единичных ответах выражалось неприятие этих людей, возможность более жесткого отношения к лицам с ОВЗ. Их «*отягощает*» совместное присутствие, «*было бы тяжелым испытанием*», «*будут тормозить процесс обучения*». Такого рода отношение к совместному обучению может быть обусловлено определенной эгоистической позицией студентов-заочников, сознательно пришедших на учебу в университет и стремящихся к максимальному получению знаний.

Кроме того, не все студенты имеют опыт совместного обучения с лицами с ОВЗ и не представляют, какие существуют возможности организации такого рода обучения. Лишь в единичных ответах указывается на необходимость создания условий для совместного обучения студентов. Однако под этими условиями понимается лишь техническая оснащенность, например, пандусы.

Среди студентов, в возрасте 42–45 лет, высказалось четверть респондентов.

Ответы студентов, занимающихся по профилю адаптивное физическое воспитание, показали, что они более осведомлены о возможностях студентов с ограниченными возможностями здоровья, чем студенты других вузов, так как имеют о них более четкие представления и знания.

В их ответах четко прослеживается знание особенностей нарушений, и не вызывает затруднения окончание предложения «На мой взгляд, более успешны студенты, имеющие нарушение...» *«нарушения слуха и зрения», «нарушение опорно-двигательного аппарата легкой степени».*

В целом большая часть респондентов свое отношение к обучению в одной группе с лицами с ОВЗ считают нормальным, некоторые оценивают такого рода обучение как приемлемое.

Интересные данные получены по профилю «юридическое образование». Было опрошено 80 респондентов, изучающих юриспруденцию, это студенты дневного отделения 1 и 2 курсов, возраст 18–20 лет.

Подготовка специалистов в области права предъявляет повышенные требования к обучающимся в вузе.

Для лиц с ограниченными возможностями здоровья могут возникать определенные трудности в профессиональной деятель-

ности студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью различных профилей обучения, например, юриста. Для людей с нарушением слуха наиболее затруднен доступ к профессиям: судья, прокурор, адвокат, следователь; для лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата представляется невозможным осуществление деятельности, связанной с использованием физической силы (сотрудник полиции, сотрудник службы исполнения наказаний, судебный пристав и другие). Но, тем не менее, лица, с ограниченными возможностями здоровья могут с успехом осуществлять многие виды юридической деятельности. Не вызывает сложности исполнение должностных обязанностей указанными лицами в следующих юридических специальностях: юрист гражданско-правовой сферы, юристов – научно-педагогической сферы, нотариус, а также служащие правовых отделов органов исполнительной и законодательной ветвей власти.

В связи с вышеизложенным, выбор специальности «бакалавр юриспруденции» не часто оказывается привлекательным для лиц с ограниченными возможностями здоровья, хотя не является препятствием к овладению юриспруденцией.

Как показали ответы респондентов, они не имеют достаточно полных знаний о лицах с ограниченными возможностями здоровья. Вместе с тем они знают, что лица с ОВЗ имеют право на получение высшего образования такое же, как обычные люди, что и отражается в их ответах: «Я знаю, что студенты с ОВЗ имеют право... *«на образование, на труд», «учиться как и все студенты», «на обучение в нашем вузе».* У студентов первого курса представления о правах лиц с ОВЗ более расплывчатые. В части ответов на вышеприведенный вопрос указывается на то, что студенты имеют

право на льготы, поддержку государства, на помощь.

Вопросы, касающиеся более детальных ответов о лицах с ОВЗ, вызвали затруднение у студентов как первого, так и второго курсов. Их знания фрагментарны, отрывочны. Многие затруднялись определить конкретные особенности какой-либо категории лиц с ОВЗ. Так, например, при окончании предложения: «На мой взгляд, более успешны студенты, имеющие нарушение...» писали: «*Не знаю*», называли наугад какое-либо нарушение: «*опорно-двигательного аппарата*», «*зрения*», «*слуха*», «*без ноги*».

Эти ответы показывают, что студенты имеют лишь общее представление о людях с проблемами здоровья. В обыденной жизни они, практически, не сталкиваются с такими людьми.

Интерес представляет эмоциональное отношение студентов к лицам с ОВЗ. Во всех ответах респондентов отражается отношение к человеку с ОВЗ как к обычному человеку, также сочувствие, желание помочь: «*Когда я вижу студента с ОВЗ, я...*» «*помогаю, если помощь необходима*», «*проявляю сочувствие*», «*отношусь к нему, как к полноценному члену общества*».

Окончания предложения «Я бы хотел, чтобы студенты с ОВЗ» были следующие: «*могли получать все, что и люди без ограниченных возможностей*», «*выздоровливали*», «*имели равные возможности*», «*чувствовали поддержку*».

Морально-нравственные установки студентов по отношению к лицам с ОВЗ отражались в окончаниях таких предложений, как «*Для меня обучение в одной группе со студентами с ОВЗ...*», «*По моему мнению, сокурсники по отношению к студентам с ОВЗ...*» и другие.

Практически все ответы респондентов показывают, что совместное обучение со студентами с ОВЗ не вызывает отторжения, воспринимается нормально.

Таким образом, можно утверждать, что совместное обучение со студентами, имеющими те или иные психофизические нарушения, не является проблемой для обучающихся в вузе. Однако для лучшего понимания студентами особенностей лиц с ОВЗ целесообразно проводить для них консультации специалистов, чтобы создавать более комфортную образовательную среду для обучающихся с ОВЗ и их сокурсников.

В целом создание доступной образовательной среды для лиц с ОВЗ вполне возможно в юридическом вузе.

Анализируя ответы студентов экономического профиля, следует отметить, что они так же, как и сверстники из других вузов, отмечают, что люди с ОВЗ имеют такие же права, как и все остальные.

Однако знания их об этих людях крайне поверхностные, представления фрагментарные.

Так, продолжая предложение «Говорят, что студенты с ОВЗ.....» пишут: «*добрые*», «*ограничены возможности*», «*ничем не отличаются*», «*это инвалиды*», «*сильно отличаются от здоровых людей*», «*хуже успевают*», наиболее частый ответ «*не сталкивалась, не знаю*», «*затрудняюсь ответить*». Также вызвало затруднение продолжение предложения «Легче всего мне выстраивать отношения со студентами, имеющими нарушение...». Например, «*которые идут к своей цели*», «*не могу ответить*», «*имеющие физические отклонения, а не умственные*», «*со слухом*» «*не встречался*».

Больше всего нравятся те люди с ОВЗ, которые доброжелательны, не опускают руки,

жизнерадостны. В этом проявляется естественное стремление иметь дело с людьми, которые не доставляют неприятностей.

В целом когнитивная составляющая отношения к лицам с ОВЗ в значительной степени определяет и эмоциональное, и морально-нравственное отношение. Прослеживается локализация в сознании студентов достаточно противоречивых представлений и мнений о лицах с ОВЗ, зачастую сформиро-

ванная социальными стереотипами и шаблонами, тенденция непроникновения в суть рассматриваемой проблемы, формальный поверхностный подход.

При выполнении количественного анализа данных сопоставлялись среднегрупповые показатели по выделенным зонам и отношения в целом всей опрошенной выборки студентов. На рис. 1 представлены результаты данного анализа.

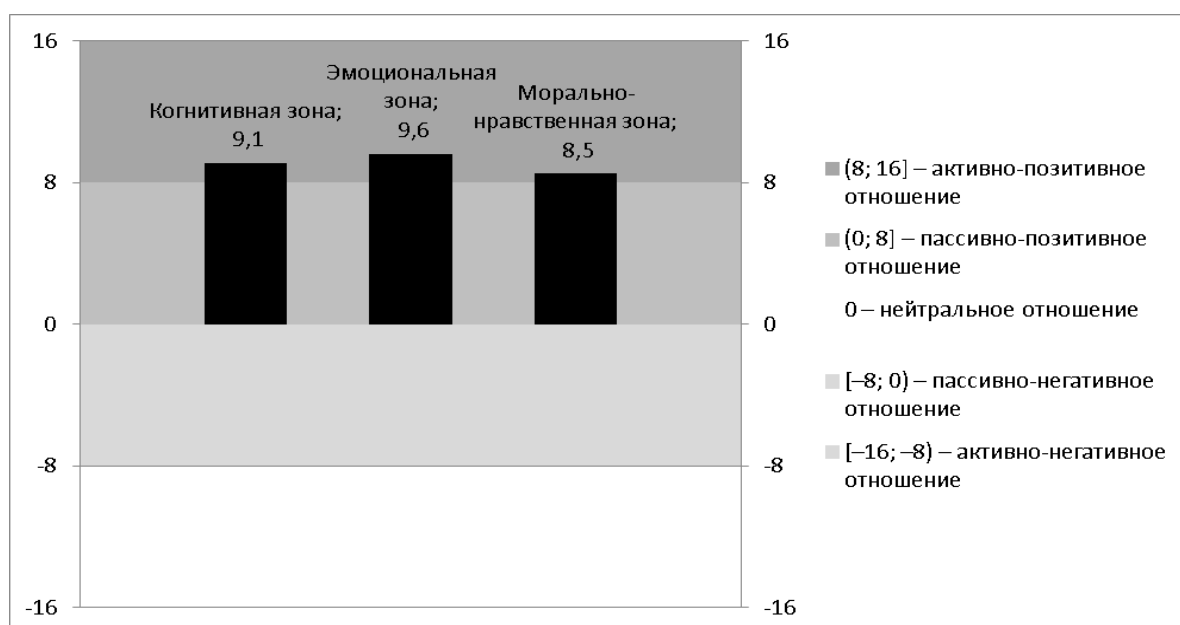


Рис. 1. Среднегрупповые значения когнитивной, эмоциональной и морально-нравственной зон отношения студентов к студентам с ограниченными возможностями здоровья (в баллах)

Fig. 1. Average group values of cognitive, emotional and moral-ethical zones of students' attitudes towards students with disabilities (in points)

Согласно разработанной шкале и дифференциации проявления той или иной зоны отношения (когнитивной, эмоциональной, морально-нравственной), полученные показатели изучаемых признаков распределились следующим образом:

Показатели по когнитивной зоне 9,1 баллов, по эмоциональной зоне 9,6 баллов соответствуют выделенной нами активно-позитивной фазе отношения, но, следует обратить внимание, что лишь на самых низких уровнях

её проявления. Можно говорить лишь о наметившейся тенденции в динамике проявления когнитивной и эмоциональной зон отношения студентов к потенциальным сокурсникам с ограниченными возможностями здоровья от пассивно-позитивной к активно-позитивной позиции. Знания и представления студентов о данной категории людей очень ограничены, мистичны, неадекватны, незрелы, в связи с этим и эмоциональный оттенок отношения мало инициативный. Проявляется в ответах

студентов некоторая осторожность в осуществлении совместной деятельности, в установлении дружеских отношений, в общении во внеучебное время с сокурсниками, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Показатели по морально-нравственной зоне отношения достигли 8,5 баллов, что соответствует пассивно-позитивной фазе отношения. Имеющаяся доступная информация о воз-

можностях инклюзивного образования постепенно реконструирует ценности современной молодежи, пробуждая в ней толерантность и осознание равенства прав всех граждан России.

Полученные результаты по среднегрупповым значениям отношения в целом студентов к сокурсникам с ограниченными возможностями здоровья представлены на рис. 2.

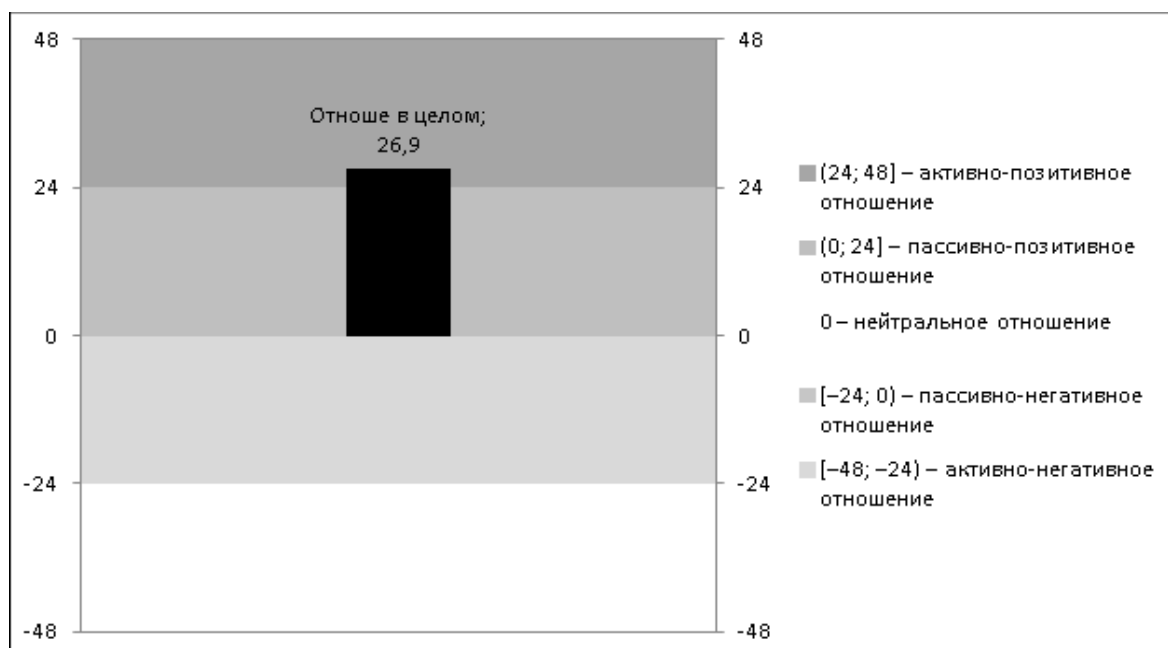


Рис. 2. Среднегрупповое значение отношения в целом студентов к студентам с ограниченными возможностями здоровья (в баллах)

Fig. 2. The average group value of the attitude of students in general towards students with disabilities (in points)

Обнаруженные показатели по признаку отношение в целом 26,9 баллов демонстрируют некую активно-позитивную позицию современных студентов в адрес студентов с ограниченными возможностями здоровья. Но и при получении среднегрупповых значений отношения в целом как интегрального показателя обнаруживается лишь тенденция этой активности у студентов. Попытки партнёрского взаимодействия предпринимаются пока

только некоторыми студентами, имеющими достаточно уже зрелую осознанную позицию, отражающую их адекватное представление о данной категории студентов и, самое главное, об их мобильности.

Результаты сравнительного анализа по t-критерию Стьюдента (при $p \leq 0,05$) отношения студентов разных профилей образования к студентам с ограниченными возможностями здоровья проиллюстрированы на рис. 3.

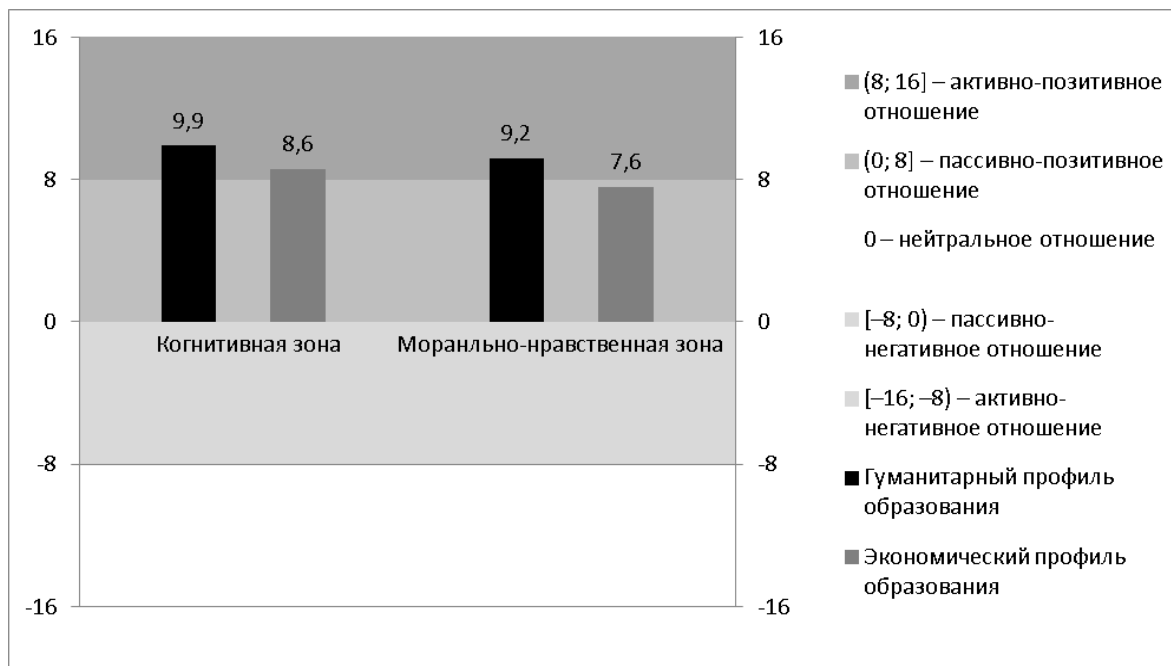


Рис. 3. Статистически значимые достоверные различия по t-критерию Стьюдента ($p \leq 0,05$) среднегрупповых показателей когнитивной и морально-нравственной зон отношения студентов разных профилей образования (в баллах)

Fig. 3. Statistically significant differences according to the Student's t- criterion ($p \leq 0,05$) of the average group indicators of the cognitive and moral-ethical zones of the attitude of students of different educational profiles (in points)

В рамках исследования сопоставлялись показатели и выделенных зон, и отношения в целом студентов психолого-педагогического и экономического профилей образования к возможным сокурсникам с ограниченными возможностями здоровья. Согласно рис. 3, были обнаружены статистически значимые достоверные различия (при $p \leq 0,05$) по таким изучаемым признакам, как когнитивная зона, морально-нравственная зона. Обращают на себя внимание выявленные различия между студентами разных профилей образования по когнитивной зоне отношения, где 9,9 баллов набрали студенты психолого-педагогического профиля, а 8,6 – студенты экономического профиля. Анализируя обнаруженные результаты такого проявления отношения студентов разных профилей образования к потенциальным сокурсникам с ограниченными возможностями здоровья, можно обозначить более адекватное

(лишь как тенденция к полноценному знанию) представление о них у студентов психолого-педагогического профиля обучения, в меньшей степени насыщенное шаблонами.

Также статистически значимыми достоверными различиями являются показатели по морально-нравственной зоне отношения, где 9,2 балла – это показатели студентов психолого-педагогического профиля, а 7,6 – экономического профиля. Представленные показатели иллюстрируют, что нравственные ценности, формирующиеся в сознании человека в подростковом возрасте, более зрелы и глубинны у молодого поколения, видящего себя в будущем представителями помогающих профессий. Но, надо отметить, что на этапе получения высшего образования студенты гуманитарного профиля образования проявляют лишь тенденцию в развитии морально-нравственной сферы, имеется некий дефицит в их

инициативе и активности в адрес сокурсников с ограниченными возможностями здоровья. Подобную инициативу студенты экономического профиля проявляют в меньшей степени, может быть, сказывается их недостаточно адекватные представления и неполноценные

знания о студентах с ограниченными возможностями здоровья и об их мобильности.

При использовании t-критерия Стьюдента обнаружены статистически значимые достоверные различия и по признаку отношение в целом, которые представлены ниже на рис. 4.

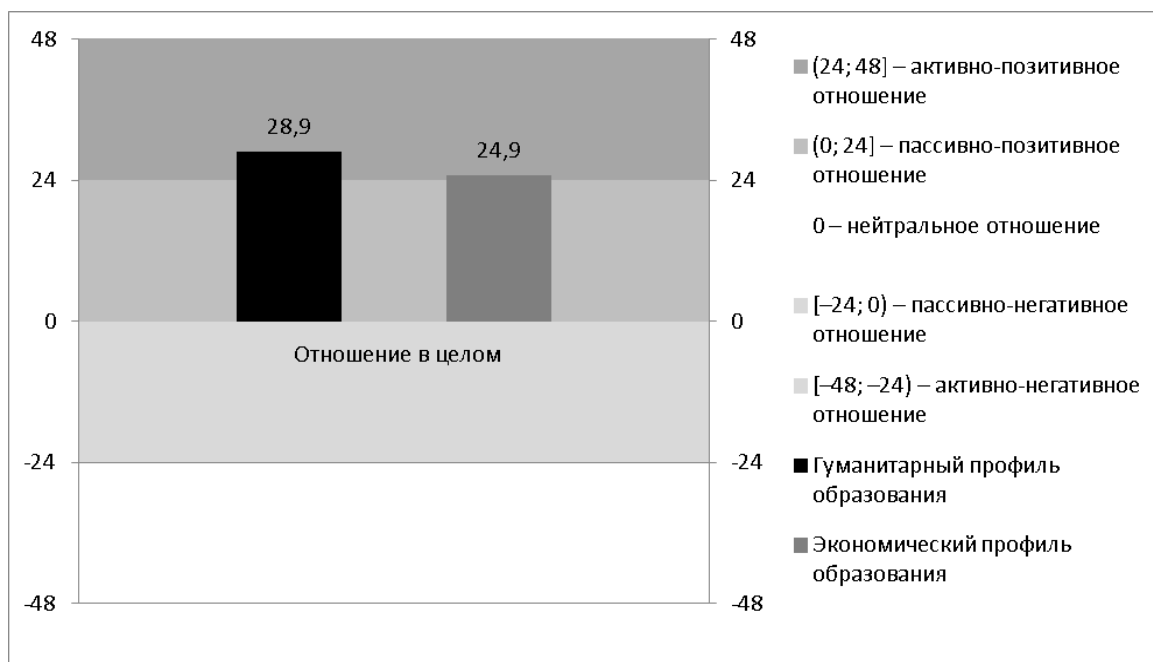


Рис. 4. Статистически значимые достоверные различия по t-критерию Стьюдента ($p \leq 0,05$) среднегрупповых показателей отношения в целом студентов разных профилей образования (в баллах)

Fig. 4. Statistically significant significant differences according to the Student's t-criterion ($p \leq 0.05$) of the average group indicators of the attitude in general of students of different educational profiles (in points)

Согласно этим данным, 28,8 баллов набрали студенты психолого-педагогического профиля, а 24,8 – экономического профиля. Полученные данные показывают, что более толерантными, проявляющими какую-либо активность и поддержку категории студентов с ОВЗ являются студенты психолого-педагогического профиля, нежели студенты экономического профиля обучения. Молодежь, выбирающая гуманитарный профиль, более открыта к различным социальным взаимодействиям и партнерскому общению. В связи с

этим можно предположить, что лично она более зрелая, гибкая в выстраиваемых отношениях и принимающая партнера по общению независимо от наличия или отсутствия у него каких-либо физических недугов.

В ходе корреляционного анализа была обнаружена плеяда, обращающая на себя внимание, где ключевым признаком выступил профиль образования студентов. Полученная корреляционная плеяда продемонстрирована на рис. 5.

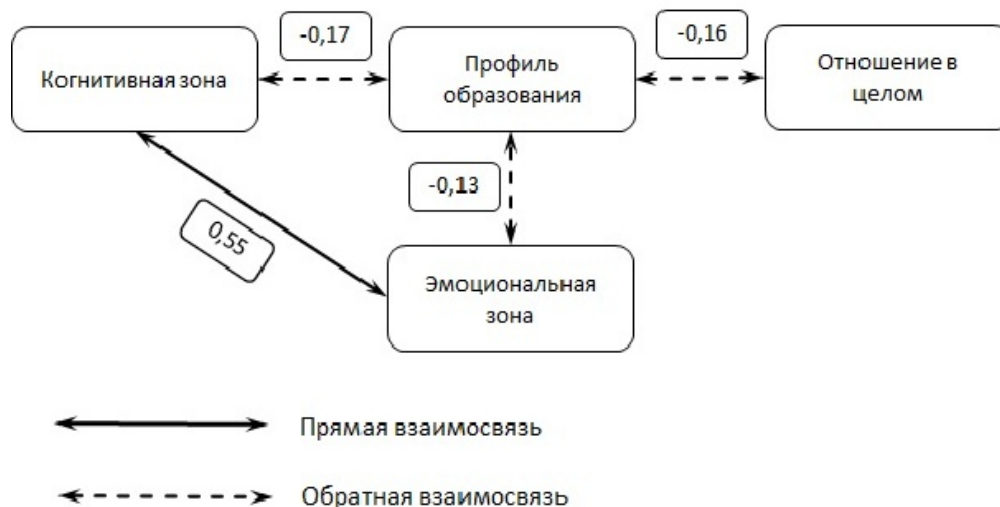


Рис. 5. Корреляционная плеяда признака профиля образования ($p \leq 0,05$)

Fig. 5. Correlation pleiad of education profile feature ($p \leq 0,05$)

Признак профиля образования в своём содержании представляет гуманитарную и техническую направленность обучения опрашиваемых студентов. Более высокие показатели этого признака соответствуют техническому профилю образования, а более низкие – гуманитарному профилю образования. Представленная корреляционная плеяда демонстрирует обратные связи признака профиля образования с некоторыми зонами и отношением в целом студентов к сокурсникам с ограниченными возможностями здоровья. Профиль образования обратно коррелирует с когнитивной зоной отношения (при $p \leq 0,05$, $r = -0,17$), таким образом, чем ниже показатели когнитивной зоны отношения (чем в меньшей степени сформировано адекватное представление студентов о лицах с ограниченными возможностями здоровья), тем в большей степени подобное отношение свойственно студентам с техническим профилем обучения. Также обнаружена обратная (отрицательная) связь признака профиль образования и с эмоциональной зоной отношения (при $p \leq 0,05$, $r = -0,13$), что отражает снижение показателей эмоциональной зоны отношения (отсутствие у

студентов инициативы, пассивность в выстраивании каких-либо дружеских, эмоциональных, эмпатийных, неформальных взаимодействий со студентами с ограниченными возможностями здоровья) у студентов технического профиля образования. Признак «профиль образования» в том числе имеет обратную связь с признаком «отношение в целом» (при $p \leq 0,05$, $r = -0,16$), отражающим интегрированную реакцию студентов в адрес сокурсников с ограниченными возможностями здоровья. И в данной связи обозначено снижение показателей отношения в целом (сформированность морально-нравственных ценностей, принятие разного типа людей как разнообразие человеческого сообщества, осознание их равных прав на все блага жизни, в том числе и высшее образование) у студентов, получающих образование по техническому профилю. Обращает на себя внимание в рассматриваемой корреляционной плеяде прямая (положительная) связь между такими признаками, как когнитивная зона и эмоциональная зона отношения (при $p \leq 0,05$, $r = 0,55$). Данная связь показывает, что чем выше показатели по когнитивной зоне отношения, тем выше показатели и по эмоциональной зоне.

Анализ рис. 5 указывает на ведущую роль такого фактора, как профиль образования студентов, в содержании их отношения к сокурсникам с ограниченными возможностями здоровья.

Заключение

Таким образом, установлено, что отношение студентов вузов к студентам с ОВЗ носит позитивный характер; повышение осведомленности о людях с ОВЗ приводит к большему уважению и принятию этих людей; профиль образования, получаемый студентами, отражается на адекватности их представлений об обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

1. Выявилась тенденция отношения студентов к потенциальным сокурсникам с ограниченными возможностями здоровья от пассивно-позитивного к активно-позитивному. В целом студенты вузов различного профиля образования с пониманием относятся к совместному обучению с сокурсниками с ограниченными возможностями здоровья, отмечают их равные права на получение образовательных услуг в выбранном вузе. Готовы помочь в случае необходимости, однако при этом по-прежнему стараются держаться отстраненно, не вступать с ними в какие-либо дружеские отношения или совместную внеучебную общественную деятельность.

2. Студенты, получающие психолого-педагогическое образование, более толерантны, отзывчивы и эмпатийны к сокурсникам с огра-

ниченными возможностями здоровья, в отличие от студентов экономических вузов. Психолого-педагогическая направленность обучения, вероятно, формирует у студентов принятие инакости, своеобразия, нестандартности, воспринимая это как разнообразие и возможность по-разному проживать жизнь.

3. В основе отношения студентов к сокурсникам с ограниченными возможностями здоровья лежат морально-нравственные ценности, которые, согласно результатам исследования, являются более зрелыми у юношей и девушек, выбирающих гуманитарную направленность вуза. Осведомленность о людях с ограниченными возможностями здоровья, об их возможностях положительно сказывается на взаимоотношениях с ними в процессе совместного обучения в вузе.

4. В высших учебных заведениях различного профиля образования может быть создано доступное социально-психологическое пространство для студентов с ограниченными возможностями здоровья с учетом позитивного отношения к ним сокурсников.

5. Исследование отношения студентов в высшем учебном заведении к студентам с ограниченными возможностями здоровья позволит обосновать теоретико-методологический и практико-ориентированный подход к созданию в вузах разного профиля образования с учетом специфики различных регионов России доступного социально-психологического инклюзивного пространства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Agavelyan R. O., Aubakirova S. D., Zhomartova A. D., Burdina E. I. Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Kazakhstan // *Integration of Education*. – 2020. – Vol. 24 (1). – P. 8–19. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.008-019>
URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42539158>
2. Ahsan M. T., Deppeler J. M., Sharma U. Predicting Pre-Service Teachers' Preparedness for Inclusive Education: Bangladeshi Pre-Service Teachers' Attitudes and Perceived Teaching-Efficacy for



- Inclusive Education // Cambridge Journal of Education. – 2013. – Vol. 43 (4). – P. 517–535. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.834036>
3. Allan J. Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice // Inclusive Education: Cross Cultural Perspectives. – 2008. – Vol. 5. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6093-9>
 4. Arzhanykh E. V. Higher Education in Persons with Disabilities: Statistical Analysis // Psychological Science and Education. – 2017. – Vol. 22 (1). – P. 150–160. DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2017220117>
 5. Avramidis E., Kalyva E. The Influence of Teaching Experience and Professional Development on Greek Teachers' Attitudes towards Inclusion // European Journal of Special Needs Education. – 2007. – Vol. 22 (4). – P. 367–389. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
 6. Barnes C. Disability, higher education and the inclusive society // British Journal of Sociology of Education. – 2007. – Vol. 28 (1). – P. 135–145. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01425690600996832>
 7. Chepel T., Aubakirova S., Kulevtsova T. The Study of Teachers' Attitudes towards Inclusive Education Practice: The Case of Russia // The New Educational Review. – 2016. – Vol. 45 (3). – P. 235–246. DOI: <https://doi.org/10.15804/tner.2016.45.3.19>
 8. Deuchert E., Kauer L., Liebert H., Wuppermann C. Disability discrimination in higher education: analyzing the quality of counseling services // Education Economics. – 2017. – Vol. 25 (6). – P. 543–553. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09645292.2017.1325838>
 9. Fernandez S. Making space in higher education: disability, digital technology, and the inclusive prospect of digital collaborative making // International Journal of Inclusive Education. – 2019. – Vol. – P. 1–16. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2019.1610806>
 10. Гончаревич Н. А., Шайдурова О. В., Ковалевич И. А., Помазан В. А., Ростовцева М. В. Зависимость уровня педагогической толерантности от стажа работы и некоторых индивидуально-психологических качеств учителя // Science for Education Today. – 2019. – № 4. – С. 214–230. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1904.13>
 11. Hartle L., Zablocki M., Doubet S., Quesenberry A. Romanian Special Educators' Attitudes toward Students with Disabilities // Journal of Education & Social Policy. – 2019. – Vol. 6. DOI: <http://dx.doi.org/10.30845/jesp.v6n1p3>
 12. Lombardi A., Gelbar N., Dukes L. L. III, Kowitz J., Wei Y., Madaus J., Lalor A. R., Faggella-Luby M. Higher education and disability: A systematic review of assessment instruments designed for students, faculty, and staff // Journal of Diversity in Higher Education. – 2018. – Vol. 11 (1). – P. 34–50. DOI: <https://doi.org/10.1037/dhe0000027>
 13. Mario Biggeri M., Diego Di Masi D., Bellacicco R. Disability and higher education: assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions // Studies in Higher Education. – 2020. – Vol. 45 (4). – P. 909–924. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2019.1654448>
 14. Márquez Vázquez C., Mena M. Claves para hacer realidad la educación inclusiva en las universidades // – 2019. – P. 45–60. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctvr7f5rq.6>
 15. Mutanga O. Students with disabilities in higher education // Students with Disabilities and the Transition to Work. – 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9780429465208-2>
 16. Noguera I., Guerrero-Roldan A. E., Peytcheva-Forsyth R., Yovkova B. Perceptions of students with special educational needs and disabilities towards the use of e-assessment in online and blended education: barrier or aid? // INTED2018 Proceedings. – 2018. – P. 817–828. DOI: <http://dx.doi.org/10.21125/inted.2018.1157>



17. Омельченко Е. А., Чеснокова Г. С., Агавелян Р. О. Самовыражение в системе ценностных ориентаций будущих педагогов дошкольного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1. – С. 7–22. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1801.01>
18. Page K., Grooms L. Educator Attitude and Servant Leadership: A Positive Combination for Students with Disabilities // Journal of Education & Social Policy. – 2020. – Vol. 7 (3). DOI: <http://dx.doi.org/10.30845/jesp.v7n3p8>
19. Paju B., Rätty L., Pirttimaa R., Kontu E. The School Staff's Perception of Their Ability to Teach Special Educational Needs Pupils in Inclusive Settings in Finland // International Journal of Inclusive Education. – 2016. – Vol. 20 (8). – P. 801–815. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>
20. Poon K. K., Ng Z., Wong M. E., Kaur S. Factors Associated with Staff Perceptions towards Inclusive Education in Singapore // Asia Pacific Journal of Education. – 2016. – Vol. 36 (sup1). – P. 84–97. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.922047>
21. Riddell S., Weedon E., Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity // International Journal of Educational Research. – 2014. – Vol. 63. – P. 38–46. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.008>
22. Ryan J., Struhs J. University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities in Australian universities // International Journal of Inclusive Education. – 2004. – Vol. 8 (1). – P. 73–90, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1360311032000139421>
23. Sinclair V., Smith M., Carducci B., Nave C., Fabio A., Saklofske D., Stough C. Empathy, Personality Correlates of // The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Personality Processes and Individual Differences. – 2020. – P. 131–135. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/9781119547174.ch199>
24. Tinklin T., Hall J. Getting round obstacles: Disabled students' experiences in higher education in Scotland // Studies in Higher Education. – 1999. – Vol. 24 (2). – P. 183–194. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079912331379878>
25. Tinklin T., Riddell S., Willson A. Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play // Studies in Higher Education. – 2004. – Vol. 29 (5). – P. 637–657. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0307507042000261599>
26. Villouta E. Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Piave-UC // Estudios pedagógicos (Valdivia). – 2017. – Vol. 43 (1). – P. 349–369. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>
27. Zongozzi N. Accessible quality higher education for students with disabilities in a South African open distance and e-learning institution: Challenges // International Journal of Disability Development and Education. – 2020. – P. 1–13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2020.1822518>



DOI: [10.15293/2658-6762.2101.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2101.01)

Ida Antonovna Mikhalkenkova

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Faculty of Additional Education,
Institute of Special Pedagogy and Psychology, St. Petersburg, Russian
Federation;

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8497-2637>

E-mail: michalkenkova@mail.ru

Iya Evgenievna Rostomashvili

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Faculty of Additional Education,
Institute of Special Pedagogy and Psychology, St. Petersburg, Russian
Federation;

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6961-5375>

E-mail: ija10@yandex.ru

Yulia Vladimirovna Shumova

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Department of Modern Educational Technologies,
South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk,
Russian Federation;

President,

Center for the Introduction and Development of Inclusive Technologies,
Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2145-7099>

E-mail: shumovayv@susu.ru

Aleksandr Vladimirovich Shumov

Manager of Socially Oriented Projects,
Center for the Introduction and Development of Inclusive Technologies,
Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9020-7085>

E-mail: shumovav@susu.ru

Lemka Sultanovna Izmailova

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Surdopedagogy,
 Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russian
Federation;

Director,

Federal Service for Supervision in Education and Science,
National Accreditation Agency in Education (Rosakkredagenstvo),
Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2026-5447>

E-mail: lema-i@yandex.ru



Attitudes of undergraduates majoring in different branches of science towards fellow students with disabilities: A comparative analysis

Abstract

Introduction. *The article addresses the relevant problem of designing an accessible socio-psychological environment within the framework of higher education institutions for people with special education needs and disabilities. The purpose of this study is to evaluate readiness of students majoring in different branches of science to understand, respect and accept rights and needs of fellow students with disabilities, as well as to interact with them.*

Materials and Methods. *The authors provide a review of Russian and international literature on the priority of social inclusion for people with disabilities (V.N. Myasishchev, D. Thompson, K.R. Fisher, M. Biggeri, etc.) In order to reveal the attitudes of undergraduates majoring in different branches of science (Engineering, Psychology, Education, Law, Physical Education and Sports) to fellow students with disabilities the authors used the 'Unfinished sentences' inventory (adapted by I.A. Mikhalekova and I.E. Rostomashvili). The sample consisted of 370 students aged between 18 and 50 from 9 universities of the Russian Federation.*

Results. *The study has revealed the peculiarities of developing attitudes towards fellow students with disabilities among undergraduates majoring in different branches of science, summarized the findings about the attitudes towards students with disabilities in the inclusive educational environment of higher educational institutions. The authors explained and clarified the concept of 'attitude' as a complex psychological phenomenon comprising cognitive, emotional and moral and ethical components. It is emphasized that students majoring in Education and Psychology are more tolerant, responsive and empathic to fellow students with disabilities than students doing degrees in Economics. According to the research findings, undergraduates' attitudes towards fellow students with disabilities are determined by their moral and ethical values. It has been found that young adults who choose universities of a humanitarian orientation have a more mature value system. The authors have distinguished three types of attitudes to people with disabilities. The study has shown that undergraduates majoring in different branches of science are tolerant to the inclusion of students with disabilities in degree programmes. Most of them are ready to help, however, they try to avoid making disabled friends.*

Conclusions. *The article concludes that the differentiated approach to creating an accessible socio-psychological inclusive learning environment, taking into account the attitudes of fellow students, is a leading factor in designing an accessible environment for inclusive education of university students majoring in different branches of science.*

Keywords

Design of an accessible learning environment; Socio-psychological learning environment; Inclusive education; Tolerance; Moral and ethical components of attitudes; Experimental projective situations; Empathy; Awareness of people with disabilities (PWD); Taking into account fellow students' attitudes; Attitude towards students with disabilities.

REFERENCES

1. Agavelyan R. O., Aubakirova S. D., Zhomartova A. D., Burdina E. I. Teachers' attitudes towards inclusive education in Kazakhstan. *Integration of Education*, 2020, vol. 24 (1), pp. 8–19. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.008-019>
<https://elibrary.ru/item.asp?id=42539158>



2. Ahsan M. T., Deppeler J. M., Sharma U. Predicting pre-service teachers' preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre-service teachers' attitudes and perceived teaching-efficacy for inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 2013, vol. 43 (4), pp. 517–535. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.834036>
3. Allan J. Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice. *Inclusive Education: Cross Cultural Perspectives*, 2008, vol. 5. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6093-9>
4. Arzhanykh E. V. Higher education in persons with disabilities: Statistical analysis. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22 (1), pp. 150–160. DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2017220117>
5. Avramidis E., Kalyva E. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 2007, vol. 22 (4), pp. 367–389. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
6. Barnes C. Disability, higher education and the inclusive society. *British Journal of Sociology of Education*, 2007, vol. 28 (1), pp. 135–145. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01425690600996832>
7. Chepel T., Aubakirova S., Kulevtsova T. The study of teachers' attitudes towards inclusive education practice: The case of Russia. *The New Educational Review*, 2016, vol. 45 (3), pp. 235–246. DOI: <https://doi.org/10.15804/ner.2016.45.3.19>
8. Deuchert E., Kauer. L., Liebert H., Wuppermann C. Disability discrimination in higher education: analyzing the quality of counseling services. *Education Economics*, 2017, vol. 25 (6), pp. 543–553. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09645292.2017.1325838>
9. Fernandez S. Making space in higher education: disability, digital technology, and the inclusive prospect of digital collaborative making. *International Journal of Inclusive Education*, 2019, pp. 1–16. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2019.1610806>
10. Goncharevich N. A., Shajdurova O. V., Kovalevich I. A., Pomazan V. A., Rostovtseva M. V. Dependence of teachers' tolerance level on their teaching experience and some personality traits. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (4), pp. 214–230. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1904.13>
11. Hartle L., Zablocki M., Doubet S., Quesenberry A. Romanian special educators' attitudes toward students with disabilities. *Journal of Education & Social Policy*, 2019, vol. 6. DOI: <http://dx.doi.org/10.30845/jesp.v6n1p3>
12. Lombardi A., Gelbar N., Dukes L. L. III, Kowitt J., Wei Y., Madaus J., Lalor A. R., Faggella-Luby M. Higher education and disability: A systematic review of assessment instruments designed for students, faculty, and staff. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2018, vol. 11 (1), pp. 34–50. DOI: <https://doi.org/10.1037/dhe0000027>
13. Mario Biggeri M., Diego Di Masi D., Bellacicco R. Disability and higher education: Assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions. *Studies in Higher Education*, 2020, vol. 45 (4), pp. 909–924. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2019.1654448>
14. Márquez Vázquez C., Mena M. *Claves para hacer realidad la educación inclusiva en las universidades*, 2019, pp. 45–60. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctvr7f5rq.6>
15. Mutanga O. Students with disabilities in higher education. *Students with Disabilities and the Transition to Work*, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9780429465208-2>
16. Noguera I., Guerrero-Roldan A.E., Peytcheva-Forsyth R., Yovkova B. Perceptions of students with special educational needs and disabilities towards the use of e-assessment in online and blended



- education: Barrier or aid? *INTED2018 Proceedings*, 2018, pp. 817–828. DOI: <http://dx.doi.org/10.21125/inted.2018.1157>
17. Omelchenko E. A., Chesnokova G. S., Agavelyan R. O. Self-expression within the value system of prospective preschool educators. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (1), pp. 7–22. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1801.01>
 18. Page K., Grooms L. Educator attitude and servant leadership: A positive combination for students with disabilities. *Journal of Education & Social Policy*, 2020, vol. 7 (3). DOI: <http://dx.doi.org/10.30845/jesp.v7n3p8>
 19. Paju B., Rätty L., Pirttimaa R., Kontu E. The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 2016, vol. 20 (8), pp. 801–815. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>
 20. Poon K. K., Ng Z., Wong M. E., Kaur S. Factors associated with staff perceptions towards inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 2016, vol. 36 (sup1), pp. 84–97. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.922047>
 21. Riddell S., Weedon E., Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, 2014, vol. 63, pp. 38–46. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.008>
 22. Ryan J., Struhs J. University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities in Australian universities. *International Journal of Inclusive Education*, 2004, vol. 8 (1), pp. 73–90. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1360311032000139421>
 23. Sinclair V., Smith M., Carducci B., Nave C., Fabio A., Saklofske D., Stough C. Empathy, Personality Correlates of. *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Personality Processes and Individual Differences*, 2020, pp. 131–135. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/9781119547174.ch199>
 24. Tinklin T., Hall J. Getting round obstacles: Disabled students' experiences in higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 1999, vol. 24 (2), pp. 183–194. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079912331379878>
 25. Tinklin T., Riddell S., Willson A. Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play. *Studies in Higher Education*, 2004, vol. 29 (5), pp. 637–657. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0307507042000261599>
 26. Villouta E. Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Piane-UC. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 2017, vol. 43 (1), pp. 349–369. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>
 27. Zongozzi N. Accessible quality higher education for students with disabilities in a South African open distance and e-learning institution: Challenges. *International Journal of Disability Development and Education*, 2020, pp. 1–13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2020.1822518>

Submitted: 10 November 2020

Accepted: 10 January 2021

Published: 28 February 2021



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).