

Сергей Николаев, Наталья Шлат

ИНКЛЮЗИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: КАК КУЛЬТУРА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СВЯЗЫВАЕТ ИНФРАСТРУКТУРУ И ПРАКТИКИ УЧАСТИЯ

Статья анализирует, как формируется инклюзивное пространство в двух приграничных университетах России и Беларуси ((Псковском государственном университете и Витебском государственном университете им. П.М. Машерова) в условиях унификации образовательной политики Союзного государства. Опираясь на теоретические подходы к структуре инклюзивной среды, концепцию организационной культуры Э. Шейна и исследования культуры взаимодействия, авторы рассматривают инклюзию как систему, в которой инфраструктурные, нормативные и культурные элементы должны быть согласованы. Эмпирическая часть исследования основана на материалах фокус-групп и массового опроса ($n = 1640$). Полученные данные показывают, что нормативные и инфраструктурные решения развиваются быстрее, чем изменения в повседневных практиках взаимодействия. Студенты обоих университетов демонстрируют высокий ценностный потенциал для включенности, но низкую уверенность в коммуникативных механизмах взаимодействия, противоречивые межличностные стили и недостаточную коммуникативную толерантность. Эти тенденции подтверждают, что культура взаимодействия — ключевой элемент, связывающий формальные требования и реальные практики участия. В заключение подчеркивается, что институциональная инклюзия остается уязвимой без системной работы с организационной культурой университета. Формирование устойчивых

Сергей Михайлович Николаев — врио ректора, д. педагог. н., доцент, профессор, кафедра среднего общего образования и социального проектирования института образования и социальных наук, ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет», Псков, Россия. Электронная почта: s.nikolaev@pskgu.ru

Наталья Юрьевна Шлат — к. педагог. наук, доцент, кафедра образовательных технологий, заведующая кафедрой технологии работы с лицами с особыми потребностями института образования и социальных наук ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет», Псков, Россия. Электронная почта: shlat@pskgu.ru

норм взаимодействия, согласование ценностей и развитие практик поддержки становятся необходимыми условиями для полноценного функционирования инклюзивного пространства.

Ключевые слова: инклюзивное образование, культура взаимодействия, организационная культура, социальная идентичность, вузы Союзного государства

Цитирование: Николаев С. М., Шлат Н. Ю. (2025) Инклюзия в высшей школе: как культура взаимодействия связывает инфраструктуру и практики участия. *Журнал исследований социальной политики*, 23 (4): 693–708.

DOI: 10.17323/727-0634-2025-23-4-693-708

Сотрудничество России и Беларуси в сфере высшего образования, включая развитие инклюзивных практик, давно стало частью совместной социальной политики двух стран. За последние годы это сотрудничество перестало быть формальным обменом мероприятиями и превратилось в попытку выстроить общее научно-образовательное пространство, где решения по инклюзии обсуждаются и разрабатываются на межвузовском уровне. В этом контексте Псковский государственный университет (ПсковГУ) и Витебский государственный университет им. П. М. Машерова (ВГУ) представляют собой показательную площадку для анализа: приграничный характер, сходные институциональные условия и политический запрос на унификацию подходов позволили университетам начать совместную работу над моделью инклюзивного образовательного пространства, которую затем предполагается тиражировать в других вузах Союзного государства.

Однако сама идея унификации сразу обозначила несколько методологических вопросов. Что считать ядром инклюзивного пространства? Как соотносятся его инфраструктурные, управленческие и культурные уровни? И почему именно культура взаимодействия (самый уязвимый, но одновременно критически важный элемент этой системы) определяет успешность или хрупкость инклюзивных изменений? Именно поиск ответов на эти вопросы определяет стратегию исследования. Центральный исследовательский вопрос формулируется так: как структурные, нормативные и культурные элементы инклюзивного образовательного пространства проявляются в деятельности двух университетов и каким образом культура взаимодействия влияет на согласованность этих элементов?

Теоретическая рамка исследования

Современные исследования подчеркивают, что инклюзия в высшем образовании формируется на пересечении нескольких уровней: пространственного, институционального и культурного. Каждый из них задает собственные условия участия, определяя, каким образом университетская

среда становится поддерживающей, ограничивающей или противоречивой для разных групп обучающихся. В работах, рассматривающих инклюзивное пространство университета как целостную систему, выделяются четыре взаимосвязанных компонента: физическая доступность, учебно-методическая среда, нормативно-правовые основания и социально-психологический контекст (Бижуква и др. 2022). Этот подход позволяет анализировать не отдельные инфраструктурные элементы, а логику взаимодействия среды и участников образования, а также то, какие практики становятся возможными или невозможными в условиях конкретного университета.

Однако структурного описания недостаточно для объяснения того, почему инклюзия может быть формально реализована, но при этом оставаться хрупкой или противоречивой в повседневных практиках. Для понимания этих процессов необходимо учитывать культурные механизмы, определяющие интерпретацию норм, ожиданий и ролей участников образовательного процесса. Концепция организационной культуры Эдгара Шейна (Schein 2004) предлагает аналитическую рамку, выделяющую три уровня: видимые артефакты, провозглашаемые ценности и базовые допущения. На уровне артефактов могут присутствовать пандусы, адаптированные образовательные программы, специализированное оборудование или отчеты о доступности, однако реальная логика взаимодействия определяется тем, какие ценности закреплены внутри университетского сообщества и какие представления о нормальности, самостоятельности, ответственности и поддержке разделяются преподавателями, администрацией и студентами. Несоответствие между этими уровнями приводит к тому, что инклюзия остается формализованной, а не действующей практикой.

С этой перспективой соотносится исследовательская традиция, рассматривающая культуру взаимодействия как важнейшую составляющую профессиональной компетентности будущих специалистов. В ряде работ (Генсецкая и др. 2019; Зарецкий 2020; Коротаева, Андрюнина 2023; Шлат 2023) подчеркивается, что способность работать в инклюзивной среде требует не только знания норм и методик, но и развитой системы ценностей, устойчивых коммуникативных стратегий и индивидуально-психологических характеристик, определяющих стиль поведения. Культура взаимодействия мыслится как совокупность профессиональных знаний, ценностных ориентаций, организационных и коммуникативных умений, а также личностных особенностей, обеспечивающих готовность к признанию инаковости и конструктивному взаимодействию. При этом эти процессы актуальны не только для будущих педагогов, но и для широкой студенческой аудитории, поскольку нормы взаимодействия формируются в университете как социальном институте и закрепляются через повседневные практики общения.

Культурный аспект инклюзии проявляется и в языковых практиках. Исследования демонстрируют, что использование стигматизирующих обозначений, сохраняющихся в повседневной речи, создает дополнительные барьеры

для участия студентов с инвалидностью и усиливает дистанцию между ними и остальным академическим сообществом. Переход к *person-first* терминологии, расширение вариативных номинаций и отказ от устоявшихся стигматизирующих выражений рассматриваются как важная часть процесса признания и де-стигматизации (Руднева 2022). Языковые нормы в данном случае выступают механизмом культурной регуляции: они отражают ценности, закрепляют иерархии и формируют тональность взаимодействия.

Исследования социальной идентичности дополняют эту рамку, подчеркивая, что восприятие собственного положения студентами с инвалидностью формируется не только инфраструктурой, но и социальными установками, транслируемыми преподавателями, администрацией, однокурсниками и медиапространством. В зависимости от характера этих взаимодействий среда может способствовать развитию автономности и позитивной идентичности, либо, напротив, закреплять зависимость, неуверенность и изоляцию (Григорьева, Новожилова 2024). Значимую роль играют и символические различия, такие как видимость или невидимость инвалидности, особенности телесности и стереотипные ожидания, связанные с габитусом обучающихся (Вугне 2018). Эти факторы формируют представления о допустимом поведении, ресурсах, уязвимости и возможностях участия.

Дополнительное объяснение дают исследования механизмов общественной и институциональной легитимации инклюзии. По результатам анализа Виктории Шмидт и Катерины Панчохи (Schmidt 2013; Шмидт, Панчоха 2013), признание инклюзии складывается через конкурирующие интерпретации: как индивидуализация обучения и оптимизация образовательного процесса, как модель совместного образования и как нормативно закреплённый объект мониторинга и отчетности. Эти модели задают разные векторы развития университетской политики: от упора на эффективность и адаптацию учебных программ до ориентации на ценности совместного участия и признания различий. Одновременное сосуществование этих интерпретаций объясняет, почему университеты могут успешно развивать инфраструктуру, но сталкиваться с трудностями в согласовании культурных и коммуникативных норм — работа на уровне артефактов не гарантирует изменений на уровне ценностей и базовых представлений.

Наконец, исследования мотивации и образовательного поведения показывают, что устойчивость учебной траектории студентов с инвалидностью зависит от того, насколько среда поддерживает позитивную вовлеченность, предсказуемость, автономность и возможность действовать в соответствии с собственными образовательными целями (Pintrich, Schunk 1996). В более широком социальном контексте ориентации, транслируемые образовательной средой, формируют будущие установки и влияют на то, как общество относится к разнообразию и различиям (Pyrkosz 2021). Таким образом, инклюзия в университете становится не только характеристикой образовательной политики, но и механизмом формирования будущего социального порядка.

В совокупности эти подходы позволяют рассматривать инклюзивное образовательное пространство университета как систему, в которой инфраструктурные, нормативные и культурные элементы должны быть согласованы. Теоретическая рамка исследования объединяет структурное понимание инклюзии, концепции организационной культуры и социальной идентичности, модели легитимации образовательных изменений и представления о мотивационных механизмах, определяющих участие студентов. Именно такая интеграция позволяет анализировать инклюзию как динамичный процесс, в котором пересекаются индивидуальные практики, институциональные нормы и ценностные основания университетского сообщества.

Методология исследования

Исследование строится на смешанном дизайне, объединяющем качественные и количественные методы. Такой подход позволяет сопоставить институциональные представления об инклюзии с повседневными практиками взаимодействия в двух приграничных университетах.

На первом этапе исследования использовались материалы фокус-групп, проведенных в рамках Российско-Белорусского форума «Союзное государство: инклюзивное образование. Центры и технопарки» (13–15 ноября 2024 г.). Обсуждения позволили уточнить, как представители университетского сообщества интерпретируют барьеры и возможности инклюзии, какие элементы среды воспринимаются как поддерживающие, а какие — как препятствующие участию.

В рамках форума было организовано семь фокус-групп численностью от 9 до 13 человек. Группы формировались по тематическому принципу, отраженному в названии секции, что позволило соблюсти баланс однородности и разнообразия. В каждой группе присутствовали участники разного возраста (от 29 до 72 лет), профессионального статуса (педагогические работники, аспиранты, преподаватели вузов), а также представители обеих стран — России и Беларуси. Такое сочетание обеспечило возможность сравнивать позиции участников в рамках единой проблематики, но с разных институциональных и профессиональных перспектив.

Формат работы всех групп проводился офлайн, обсуждение длилось около двух часов. Полученные данные анализировались методом тематического кодирования инсайтов: использовались видеозаписи обсуждений, проводилось сопоставление высказываний, обобщение повторяющихся мотивов и интерпретация различий в позициях участников. Этот подход позволил выделить устойчивые смысловые линии, характеризующие восприятие инклюзивной среды в двух университетах, и сопоставить их с теоретическими ожиданиями исследования.

На втором этапе проведен массовый онлайн-опрос студентов ПсковГУ и ВГУ. В исследовании приняли участие 1640 человек (825 — ПсковГУ, 815 —

ВГУ); выборка добровольная и гендерно сбалансированная. Преобладающая возрастная категория — 19–20 лет, что отражает доминирующую часть студенческого контингента в обоих вузах. Набор участников осуществлялся через внутренние университетские каналы, что обеспечило широкий охват образовательных траекторий. Статус инвалидности респондентов не фиксировался, поскольку в университетах распространена практика его сокрытия, что следует учитывать при интерпретации полученных данных.

Методический инструментарий разработан на основе четырехкомпонентной модели культуры взаимодействия, охватывающей когнитивный, ценностный, деятельностный и индивидуально-психологический уровни. Такой выбор обусловлен теоретической рамкой исследования, в которой культура взаимодействия рассматривается как ключевой механизм согласования нормативных, институциональных и поведенческих элементов инклюзивной среды.

Для оценки когнитивного и деятельностного компонентов использовалась авторская анкета «Взаимодействие со СОПВ»¹, включавшая 22 вопроса о целях, способах и правилах взаимодействия. Анкета позволила определить уровень представлений студентов о механиках коммуникации с обучающимися с инвалидностью и выявить зоны неопределенности, влияющие на готовность включаться в инклюзивные практики. Ценностный компонент оценивался с помощью опросника терминальных ценностей И. Г. Сенина. Его применение позволило зафиксировать значимые нормативно-ценностные ориентиры — отношение к инаковости, значимость межличностного признания, ориентацию на самореализацию и готовность к сотрудничеству.

Индивидуально-психологический уровень анализировался с использованием многофакторного личностного опросника Р. Кэттелла (16PF, версия А). Методика включена не как средство индивидуальной психодиагностики, а как инструмент выявления групповых паттернов — эмоциональной устойчивости, тревожности, склонности к риску, доминантности и гибкости поведения, которые в теоретической литературе рассматриваются как важные факторы включенности и взаимодействия в образовательной среде. Такой подход позволил связать личностные характеристики с механизмами организационной культуры и интерпретацией инклюзивных норм.

Социально-психологический аспект взаимодействия дополнялся методикой диагностики межличностных отношений Т. Лири, фиксирующей доминирующие поведенческие стратегии — от кооперации до конфликтности. Этот инструмент используется в социологическом анализе для выявления устойчивых моделей коммуникации в группах и их соответствия институциональным ожиданиям. Тест коммуникативной толерантности В. Бойко применялся для оценки готовности принимать инаковость, адап-

¹ Инструментарий разработан авторами специально для данного исследования; его полный текст может быть предоставлен по запросу.

тироваться к различным стилям общения и выстраивать поддерживающее взаимодействие. Оба инструмента позволяют анализировать социальную динамику, а не индивидуальные личностные особенности.

Обработка данных осуществлялась в программе *Excel*, что обусловлено характером анализа: исследование ориентировано на первичную статистическую оценку, сравнительный анализ групп и агрегированное описание тенденций. Использование *Excel* позволило систематизировать результаты, не прибегая к сложным статистическим моделям, которые не требовались в рамках поставленных исследовательских задач.

Исследование является теоретико-аналитическим и пилотным. Его результаты следует интерпретировать с учетом ограничений: добровольный характер выборки, возможная нерепрезентативность отдельных учебных групп, отсутствие данных о студентах, скрывающих статус инвалидности, а также то, что интерпретации отражают согласованные тенденции, но не устанавливают причинно-следственных зависимостей.

Результаты исследования

Контекст инклюзивной среды в двух университетах

Результаты исследования следует интерпретировать с учетом структуры студенческих сообществ ПсковГУ и ВГУ. В первом обучаются 84 студента с инвалидностью, и их число за последние четыре года постепенно увеличивалось (с 51 в 2021 г. до 84 в 2025 г.). В группе представлены студенты с нарушениями слуха (7), зрения (4), заболеваниями опорно-двигательного аппарата (16 мобильных и 1 студент, использующий кресло-коляску), соматическими заболеваниями (40), психическими нарушениями (1) и другими отклонениями здоровья (15). В ВГУ общая численность студентов с инвалидностью составляет 31 человек, среди них обучающиеся с нарушениями зрения (6), нарушениями опорно-двигательного аппарата (16) и общими заболеваниями, включая онкологические (9).

Хотя численность и нозологии различаются, это не формирует принципиально иной профиль инклюзивной среды; однако различается контекст восприятия включенности. В ПсковГУ более разнообразная группа делает тему инклюзии заметной на уровне всего университета, тогда как в ВГУ небольшой масштаб группы усиливает индивидуализированный характер опыта и потенциальную уязвимость студентов.

Институциональная и повседневная логика инклюзии: данные обсуждений

Материалы фокус-групп и обсуждений, проведенных в рамках совместных мероприятий двух университетов, показывают, что нормативное и инфраструктурное развитие инклюзии продвигается заметно быстрее,

чем изменение повседневных практик взаимодействия. Участники подчеркивают, что доступная среда в вузах остается фрагментарной: отдельные корпуса и общежития труднодоступны, маршруты перемещения требуют обходов, а логика архитектуры нередко определяет выбор образовательной траектории сильнее, чем академические интересы. *«Иногда кажется, что единственным решением в сложившейся ситуации недоступности учебной среды для маломобильных студентов является полностью снести учебный корпус и отстроить заново»* (м., 47 л., преподаватель высшей школы).

В первые месяцы обучения это приводит к повышенной зависимости студентов с инвалидностью от помощи преподавателей и однокурсников и, как следствие, к ощущению навязанной уязвимости. Дополнительным затруднением становится нехватка специалистов, способных проводить аудит доступности, а также отсутствие устоявшихся процедур межведомственного взаимодействия: университеты оказываются с задачей обеспечения доступной среды в значительной степени один на один. *«Всегда есть страх перед одноклассниками, что не будут со мной общаться, если стану постоянно просить о помощи найти нужную аудиторию»* (студентка, 22 г., 3 курс, нозология — тотальная слепота).

Обсуждения также показывают, что физическая и институциональная среда тесно связана с формированием социальной идентичности обучающихся. Студенты описывают ситуации, когда усилия университетов по созданию программ поддержки нивелируются «человеческим фактором»: недоверием, неготовностью преподавателей признавать необходимость специальных условий или недостаточной внимательностью к особенностям студентов. В отдельных случаях окружающая среда закрепляет у студентов негативные представления о себе и снижает готовность участвовать в жизни университета. Особенно часто участники упоминали использование стигматизирующих обозначений — таких, как «слепой», «хромой», «колясочник». По их словам, подобная лексика остается обычной частью повседневного общения и формирует дополнительные барьеры в коммуникации. *«Иногда я стесняюсь переспросить преподавателя о том, что не совсем понятно, хотя знаю, что мне обязательно пояснят. Не очень хочется, чтобы обо мне говорили, что я слабослышащая или "афазик"»* (студентка, 20 л., 2 курс, нозология — нарушение слуха и речи).

Несмотря на прогресс в нормативном регулировании, фокус-группы фиксируют заметное расхождение между декларируемыми целями инклюзивной политики и реальными практиками. Студенты описывают взаимодействие как эпизодическое и неустойчивое — особенно если речь идет о нематериальных аспектах включенности: уважении, внимании, предсказуемости требований. Университетские сообщества пока не демонстрируют устойчивой согласованности ценностей, что делает выполнение формальных требований недостаточным условием формирования инклюзивной среды. По мнению участников, именно согласованность организационных установок

и повседневных практик может стать основой для развития инклюзии: она определяет, будет ли университет восприниматься как поддерживающая среда или как пространство усиленного контроля и неравных ожиданий.

Отдельно поставлен вопрос о том, проявились ли в фокус-группах различия, связанные с разным масштабом и разнообразием групп студентов с ОПВ в ПсковГУ и ВГУ. Этот аспект оказался принципиальным для сопоставления двух университетов; однако, как отмечают авторы, существенных различий в восприятии инклюзии не выявлено. Участники из ВГУ обсуждали инклюзию скорее в перспективе, поскольку само понятие «инклюзия» как нормативно закреплённая категория появилось в Беларуси сравнительно недавно. В дискуссиях представители ВГУ работали с пониманием ожидаемого расширения круга студентов разных нозологических групп и, соответственно, акцентировали необходимость выработки стратегии на будущее, учитывающей изменение условий. Таким образом, различия в масштабах групп не трансформировались в различия восприятия: обе стороны обсуждали инклюзию прежде всего как задачу развития, а не как сложившуюся систему.

Количественные результаты: структура культуры взаимодействия в студенческих сообществах

Результаты массового опроса позволяют рассматривать культуру взаимодействия в двух приграничных университетах как многослойную систему, в которой нормативные ожидания, личностные характеристики и повседневные стратегии общения переплетаются не всегда согласованно. Несмотря на различия в численности обучающихся с инвалидностью — 84 человека в ПсковГУ и 31 в ВГУ, — тенденции подтверждают ключевой вывод теоретической части: дефициты инклюзивности проявляются не столько в инфраструктуре, сколько в способах интерпретации норм и распределения ответственности в образовательной среде.

Когнитивный и деятельностный компоненты. Самые выраженные дефициты обнаруживаются в том, как студенты понимают само устройство взаимодействия со сверстниками с инвалидностью. Согласно авторской анкете, 75 % опрошенных в ПсковГУ и 68,5 % в ВГУ считают свой уровень знаний недостаточным. Однако важны не столько сами проценты, сколько характер возникающих затруднений.

Половина студентов (50,1 % в ПсковГУ и 46,6 % в ВГУ) испытывают трудности в коммуникативных навыках; 92,4 % и 87,1 % соответственно отмечают низкий уровень знаний, полученных в процессе обучения. Почти все респонденты (97,1 % и 99,5 %) заявляют об отсутствии опыта эффективного взаимодействия с людьми с особыми потребностями, а 96,2 % и 98,5 % ни разу не сталкивались с общением со студентами конкретных нозологических групп. Наконец, 73,3 % и 68,3 % говорят об ограниченности представлений о способах помощи. Эта конфигурация формирует

устойчивую когнитивную неопределенность: отсутствие ясных представлений о «нормальных» механизмах поддержки делает взаимодействие реактивным, инициируемым только при явном запросе студента с инвалидностью. Страх причинить дискомфорт, боязнь ошибки и сомнения в собственных действиях приводят к тому, что коммуникация становится эпизодической и нерегулярной.

В логике модели Э. Шейна это указывает на разрыв между уровнями организационной культуры. Университетская среда может содержать пандусы и адаптированные программы, но в отсутствие устойчивых представлений о корректном способе помощи эти артефакты остаются внешними элементами, не переходящими в практики повседневного взаимодействия. Инклюзия при этом оказывается частично легитимированной на структурном уровне, но слабо встроенной в поведение и внутренние установки студентов.

Ценностный компонент. Ценностный каркас студенческих сообществ в целом благоприятен для инклюзивных практик. В ПсковГУ духовное удовлетворение оценивается в среднем в 8,1 балла ($s = 0,28$), обучение и образование — в 8 баллов ($s = 0,28$), увлечения — также в 8 баллов. В ВГУ показатели сопоставимы: духовное удовлетворение — 7,9 ($s = 0,28$), обучение — 8,2 ($s = 0,29$), профессиональная жизнь — 8,1 ($s = 0,28$). Поддержка, уважение и качественные отношения занимают высокие позиции в обеих выборках, что создает устойчивый мотивационный фон для участия.

Однако между университетами фиксируется критически важное различие. Студенты ВГУ значительно выше оценивают ценность сохранения индивидуальности (8 баллов против 6,3 в ПсковГУ). Это отражает различный характер встроенности студентов в академическую среду. В ВГУ более высокая значимость индивидуальности может демонстрировать особенности малочисленной группы обучающихся с инвалидностью: в условиях персонализированного опыта включенности акцент на собственном «я» помогает студентам сохранять автономию и ощущение субъектности. В ПсковГУ, напротив, высока значимость группового признания (7,3–7,4 балла), что характерно для больших и более разнообразных сообществ: поддержка реализуется через участие в коллективе, а не через индивидуальную автономию.

С точки зрения концепции организационной культуры это значит, что единые нормативные требования к инклюзии будут интерпретироваться по-разному. В одном университете инклюзивность легитимируется через коллективное присутствие, в другом — через признание индивидуальной автономии. Эти различия задают две траектории восприятия инклюзивной среды, и это важно учитывать при проектировании образовательных стратегий.

Индивидуально-психологические особенности (16PF). Опросник Кэттелла показывает, что обе выборки обладают выраженными психологическими ресурсами, поддерживающими участие в инклюзивных практиках. Высокие показатели восприимчивости к новому (Q1), смелости (H),

уверенности (F1) и эмоциональной устойчивости (С) формируют благоприятный фон для коммуникации в условиях неопределенности.

Но различия в профилях — системны. У ПсковГУ выше подозрительность ($L = 6,3$), а нормативность поведения ($G = 5,2$), доминантность ($E = 5,1$) и эмоциональное спокойствие ($O = 5,8$) — ниже. Это указывает на настороженность и чувствительность к неоднозначным ситуациям. В логике Шейна такие установки затрудняют переход от формальных норм к реальным практикам: доверие формируется медленнее, взаимодействие становится более избирательным. У ВГУ, наоборот, ниже чувствительность ($I = 5,4$) и экспрессивность ($F = 4,9$), но заметно выше нормативность поведения ($G = 6,4$). Это говорит о сдержанном, аккуратном стиле коммуникации, ориентированном на избегание конфликта. В контексте инклюзии такая позиция обеспечивает стабильность, но снижает инициативность. Различия по факторам F, I и O значимы при $p < 0,05$, что подтверждает их устойчивость.

Межличностные стили поведения (методика Т. Лири). Обе группы характеризуются высокой декларативной ориентацией на сотрудничество и помощь. Однако за этим сходством скрываются полярные формы выражения включенности. У студентов ПсковГУ высоки подозрительность (7,8), авторитарность (9,5), независимость и элементы самодовольства. Это создает стиль взаимодействия, где готовность помогать сочетается с контролем и дистанцированием. У студентов ВГУ выше показатели зависимости (9,5) и подчиняемости (8,9), в то время как подозрительность (5,7) и авторитарность (6,4) выражены слабее. Это формирует адаптивный стиль коммуникации, где взаимодействие строится вокруг соответствия ожиданиям. Высокая вариативность ($SD = 3,84$) говорит о нестабильности нормативных ожиданий и отсутствии устоявшихся поведенческих моделей.

Коммуникативная толерантность. Профиль коммуникативной толерантности в обеих выборках почти идентичен: различия в 0,3–0,5 балла. Студенты испытывают трудности в принятии индивидуальности партнера, склонны к категоричности и стремлению «подстроить» другого под свои ожидания. Показатели по шкалам «желание сделать партнера удобным» (9 и 8 баллов) и «стремление переделать партнера» (по 8 баллов) подтверждают это. Однако высокие значения по шкале «альтруистичность» (> 9 баллов) указывают на наличие эмпатического потенциала, который, тем не менее часто преломляется через авторитарные паттерны (> 9 баллов). Этот дуализм — поддержка на уровне намерений и контроль на уровне поведения — создает ключевой коммуникативный барьер.

Сводные выводы. Количественные данные показывают: при наличии ценностного потенциала для инклюзии реальные практики взаимодействия остаются неустойчивыми. Психологические и коммуникативные профили студентов двух вузов по-разному ограничивают реализацию инклюзивных норм, что требует системной работы с культурой взаимодействия, а не только с инфраструктурой и регламентами.

Заключение

Проведенное исследование показывает, что инклюзивное пространство университета формируется на пересечении структурных, нормативных и культурных элементов, которые развиваются неравномерно и по-разному проявляются в двух приграничных вузах. Теоретическая рамка, объединяющая концепции организационной культуры Э. Шейна, исследования культуры взаимодействия, модели социальной идентичности и подходы к легитимации инклюзии, позволила рассмотреть инклюзивную среду не как набор отдельных условий, а как связанную систему. В ней именно культура взаимодействия выступает звеном, соединяющим формальные требования и реальные практики участия.

Материалы фокус-групп показали, что нормативное и инфраструктурное развитие продвигается быстрее, чем изменения в ценностях и повседневных практиках. Доступная среда остается фрагментарной, а архитектурные ограничения нередко определяют траекторию движения студентов сильнее, чем образовательные интересы. Нехватка специалистов, слабость межведомственного взаимодействия и стигматизирующие языковые практики усложняют включенность и влияют на формирование социальной идентичности студентов с инвалидностью. Это подтверждает выводы о том, что даже при развитии артефактов инклюзии глубинные допущения университетских сообществ меняются медленно и остаются источником противоречий.

Количественные данные усиливают эту картину. Они показывают, что студенческие сообщества обладают выраженным ценностным потенциалом для включенности, но сталкиваются с низкой уверенностью в механизмах взаимодействия, что делает поведение реактивным и ситуативным. Когнитивные и деятельностные компоненты культуры взаимодействия оказываются наиболее уязвимыми: большинство студентов не имеют опыта общения с представителями разных нозологий, сомневаются в корректности своих действий и избегают ситуаций взаимодействия из-за страха ошибки. Эти ограничения формируют паттерны минимизации контактов и подчеркивают, что отсутствие практик снижает эффективность даже хорошо выстроенной инфраструктуры.

Ценностные компоненты в целом согласованы между двумя университетами, однако различаются по ориентации на индивидуальность или групповое признание, что задает разные модели встраивания в академическое сообщество. Индивидуально-психологические профили и межличностные стили поведения различаются по траекториям: студенты ПсковГУ чаще придерживаются настороженности и стремления к контролю, тогда как студенты ВГУ демонстрируют ориентацию на нормативность и сдержанность. В обоих выборках наблюдается сочетание альтруистичности и авторитарности, что говорит о несформированности устойчивых норм коммуникации и поддерживающего взаимодействия.

Таким образом, исследование демонстрирует, что основное напряжение в инклюзивном пространстве возникает не между политикой и инфраструктурой, а между инфраструктурой и практиками участия. Организационная культура университетов пока не обеспечивает согласованность глубинных допущений и повседневных стратегий взаимодействия, что делает инклюзию уязвимой и непредсказуемой. Именно культура взаимодействия, как набор ценностей, норм и коммуникативных стратегий, определяет, будет ли инклюзивное пространство функционировать как поддерживающая среда или оставаться набором формально выполненных требований.

Эти результаты указывают на необходимость перехода от фрагментарных решений к системной работе с культурой университета: укреплению устойчивых норм взаимодействия, внедрению практик рефлексии сложных ситуаций, развитию навыков гибкой коммуникации, поддержке диалога между участниками образовательного процесса и формированию среды, в которой студенты с инвалидностью не только получают доступ, но и чувствуют себя включенными. Именно эта работа становится ключевым условием полноценного функционирования инклюзивного пространства и дальнейшего развития моделей, которые могут быть тиражированы в другие университеты Союзного государства.

Результаты пилотного исследования не претендуют на полноту и нуждаются в последующем уточнении, однако уже теперь позволяют увидеть главную линию развития: инклюзивное пространство университета формируется там, где инфраструктурные решения сочетаются с эмпатией, принятием, профессиональной компетентностью и готовностью разделять ответственность за включенность всех участников образовательного процесса. В этой точке соприкасаются структурные, нормативные и культурные элементы, и именно здесь становятся возможны дальнейшие шаги к согласованной инклюзивной политике Союзного государства.

Список сокращений

ОПВ — особые индивидуальные потребности и возможности

СОПВ — студенты с особыми индивидуальными потребностями и возможностями

Инструментарий

Сенин И. Г. (2025) Опросник терминальных ценностей. Доступно по ссылке: <https://psytests.org/life/otec.html> (дата обращения 15 февраля 2025).

Кеттелл Р. (2025) Многофакторный личностный опросник 16 PF (версия А). Доступно по ссылке: <https://psytests.org/multi/cat16pfA.html> (дата обращения 20 февраля 2025).

Лири Т. (2025) Методика диагностики межличностных отношений. Доступно по ссылке: <https://clck.ru/3QLMwN> (дата обращения 20 февраля 2025).

Бойко В. (2025) Диагностика коммуникативной толерантности. Доступно по ссылке: <https://psyttests.org/boyko/botol-run.html> (дата обращения 20 февраля 2025).

Выражение признательности

Исследование выполнено при поддержке Программы развития Псковского государственного университета (Приоритет 2030).

Редакция благодарит программу «Университетское партнерство» за поддержку и возможность опубликовать данную статью.

Список источников

Бижуква К. А., Горбунова В. В., Шульга М. М., Колесникова И. И., Бруснева В. В. (2022) Формирование модели инклюзивного пространства в системе высшего профессионального образования. *Социология*, (3): 339–349.

Генсецкая Ю. В., Капцов А. В., Ключева Т. Н., Колесникова Е. И. (2019) *Ценностный подход к развитию личностной саморегуляции обучающихся: коллективная монография*. Самара: Самарская гуманитарная академия.

Григорьева И. А., Новожилова О. А. (2024) Формирование социальной идентичности у молодых людей с инвалидностью в контексте различных уровней среды. *Журнал исследований социальной политики*, 22 (4): 729–744.

Зарецкий В. К. (2020) Проблемы профессиональной подготовки специалистов для работы с детьми с трудностями в обучении и развитии. *Вестник практической психологии образования*, 17 (2): 53–66.

Коротаева Е. В., Андриянина А. С. (2023) Формирование готовности у будущих педагогов к интерактивному взаимодействию в образовательной деятельности. *Вестник практической психологии образования*, 20 (1): 38–45.

Руднева Е. А. (2022) Наименования людей с инвалидностью в современном русском языке. *Антропологический форум*, (52): 187–218.

Шлат Н. Ю. (2023) Модель персонализированного профессионального развития педагога. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*, 3 (56): 91–103.

Шмидт В. Р., Панчоха К. (2013) Модели легитимизации инклюзивного образования в Чехии. *Журнал исследований социальной политики*, 11 (4): 547–560.

Byrne B. (2018) Dis-Equality: Exploring the Juxtaposition of Disability and Equality. *Social Inclusion*, 6 (1): 9–17.

Pintrich P., Schunk D. (1996) *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.

Pyrkosz D. S. (2021) Cultural and Social Diversity as an Economic Resource. *Kultura I Społeczeństwo*, 65 (2): 141–155.

Schein E. H. (2004) *Organizational Culture and Leadership (Jossey-Bass Business & Management Series)*. San Francisco: Jossey Bass Incorporated.

Schmidt V. (2013) Democracy and Legitimacy in the European Union Revisited: Input, Output and 'Throughput'. *Political Studies*, 61 (1): 2–22.

Sergey Nikolaev, Natalia Shlat

INCLUSION IN HIGHER EDUCATION: HOW THE CULTURE OF INTERACTION CONNECTS INFRASTRUCTURE AND PARTICIPATION PRACTICES

The article examines the formation of inclusive environments within the broader process of unifying the educational policies of the Union State, focusing on two cross-border universities in Russia and Belarus: Pskov State University (PskovSU) and Vitebsk State University (VitebskSU). Drawing on theoretical approaches to the structure of inclusive environments and, Edgar Schein's concept of organizational culture, as well as research on interaction culture, the authors conceptualize inclusion as a system in which infrastructural, regulatory and cultural elements must be aligned. The empirical part of the study is based on focus group materials and a large-scale student survey ($n = 1640$). The findings show that regulatory and infrastructural developments are advancing faster than changes in everyday interaction practices. Students at both universities demonstrate a strong value basis for inclusion, yet have low confidence in communication mechanisms and exhibit, contradictory interpersonal styles and insufficient communicative tolerance. These tendencies confirm that the culture of interaction functions is a key link between formal requirements and the actual practice of participation. The conclusion emphasizes that institutional inclusion remains vulnerable without systematic work on the university's organizational culture. The formation of stable interaction norms, the alignment of values and the development of supportive practices are necessary for an inclusive academic environment to function effectively.

Keywords: inclusive education, interaction culture, organizational culture, social identity, Union State universities

Citation: Nikolaev S., Shlat N. (2025) Inklyuziya v vysshey shkole: kak kul'tura vzaimodeystviya svyazyvaet infrastrukturu i praktiki uchastiya [Inclusion in Higher Education: How the Culture of Interaction Connects Infrastructure and Participation Practices]. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noi politiki* [The Journal of Social Policy Studies], 23 (4): 693–708

DOI: 10.17323/727-0634-2025-23-4-693-708

References

Sergey Nikolaev — Acting Rector of Pskov State University, Dr. Sci (Pedagog.), Assoc. Prof., Department of General Secondary Education and Social Design, Institute of Education and Social Sciences, Pskov State University, Pskov, Russian Federation. Email: s.nikolaev@pskgu.ru

Natalia Shlat — Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof., Department of Educational Technologies; Head of the Department of Technologies for Working with Students with Special Needs, Institute of Education and Social Sciences, Pskov State University, Pskov, Russian Federation. Email: shlat@pskgu.ru

- Bizhukova K. A., Gorbunova V. V., Shul'ga M. M., Kolesnikova I. I., Brusneva V. V. (2022) Formirovanie modeli inkluzivnogo prostranstva v sisteme vysshego professional'nogo obrazovanija [Developing a Model of Inclusive Space in the System of Higher Professional Education]. *Sotsiologiya* [Sociology], (3): 339–349.
- Byrne B. (2018) Dis-Equality: Exploring the Juxtaposition of Disability and Equality. *Social Inclusion*, 6 (1): 9–17.
- Gensetskaya Yu. V., Kaptsov A. V., Klyueva T. N., Kolesnikova E. I. (2019) Tsennostnyy podkhod k razvitiyu lichnostnoy samoregulyatsii obuchayushchikhsya: kollektivnaya monografiya [A Value-Based Approach to Developing Students' Personal Self-Regulation: Collective Monograph]. Samara: Samara Humanities Academy.
- Grigoryeva I. A., Novozhilova O. A. (2024) Formirovanie sotsial'noy identichnosti u molodykh lyudey s invalidnost'yu v kontekste razlichnykh urovney sredy [Formation of Social Identity among Young People with Disabilities in the Context of Different Environmental Levels]. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noi politiki* [The Journal of Social Policy Studies], 22 (4): 729–744.
- Korotaeva E. V., Andriunina A. S. (2023) Formirovanie gotovnosti u budushhih pedagogov k interaktivnomu vzaimodejstviyu v obrazovatel'noj dejatel'nosti [Formation of Readiness of Future Teachers for Interactive Interaction in Educational Activities]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of Practical Psychology of Education], 20 (1): 38–45.
- Pintrich P., Schunk D. (1996) *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
- Pyrkosz D. S. (2021) Cultural and Social Diversity as an Economic Resource. *Kultura I Społeczeństwo*, 65 (2): 141–155.
- Rudneva E. A. (2022) Naimenovanija ljudej s invalidnost'ju v sovremenom russkom jazyke [Naming People with Disabilities in Contemporary Russian]. *Antropologicheskij forum*, (52): 187–218.
- Schein E. H. (2004) *Organizational Culture and Leadership (Jossey-Bass Business & Management Series)*. San Francisco: Jossey Bass Incorporated.
- Shlat N. Yu. (2023) Model' personalizirovannogo professional'nogo razvitiya pedagoga [A Model of Personalized Professional Development of a Teacher]. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov* [Scientific Support of the Professional Development System], 3 (56): 91–103.
- Schmidt V. (2013) Democracy and Legitimacy in the European Union Revisited: Input, Output and 'Throughput.' *Political Studies*, 61 (1): 2–22.
- Shmidt V. R., Panchoha K. (2013) Modeli legitimizacii inkluzivnogo obrazovanija v Chehii [The Models of Legitimizing Inclusive Education in the Czech Republic]. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noi politiki* [The Journal of Social Policy Studies], 11 (4): 547–560.
- Zareckij V. K. (2020) Problemy professional'noj podgotovki specialistov dlja raboty s det'mi s trudnostjami v obuchenii i razvitiu [Problems of Professional Training of Specialists for Working with Children with Learning and Development Difficulties]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of Practical Psychology of Education], 17 (2): 53–66.