

АРНАЙЫ ПСИХОЛОГИЯ СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

МРНТИ 15.81.99

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.87.2.031>

Зыкова Н.М.,  Ахметханқызы Ф.*¹,  Нуржанова А.М.¹,  Амралинова Б.Б.¹

¹Казахский национальный исследовательский технический университет имени К.И. Сатпаева (Алматы, Казахстан)

*email abdihaparovag@gmail.com

Психологические аспекты инклюзивного высшего образования: международные тенденции и студенческие установки

Аннотация

Целью исследования является выявление ключевых психологических факторов, рисков и ресурсов инклюзивного высшего образования, а также определение приоритетных направлений развития психологически безопасной и поддерживающей инклюзивной среды в университетах Казахстана. В теоретической части выполнен нарративный обзор международных и отечественных публикаций и библиометрический анализ выборки Scopus за 2004–2025 гг. (n=23), посвящённых психологическим аспектам инклюзии в высшем образовании. Показано, что область исследования активно развивается, но остаётся относительно компактным и географически неравномерным, при доминировании англоязычных стран и недостаточном представлении центральноазиатского контекста. На основе анализа выделены ключевые психологические конструкты инклюзивного высшего образования: чувство принадлежности, академическая самооффективность, мотивация, психологическая безопасность, благополучие, готовность преподавателей и качество образовательного климата. В эмпирической части представлены результаты анкетирования 256 студентов бакалавриата одного казахстанского университета, проведённого с помощью Google Forms. Авторская анкета включала вопросы об отношении к инклюзии, ожидаемых академических и социальных эффектах, воспринимаемых барьерах и ресурсах, готовности участвовать в программах поддержки. Статистическая обработка данных включала описательные показатели, перекрёстные таблицы, критерий χ^2 Пирсона и коэффициент V Крамера. Показано преобладание нейтральных установок при заметной доле поддержки и низкой доле открытого неприятия инклюзии. Установлены статистически значимые связи средней силы между отношением к инклюзии, верой в академическую «равность возможностей», ожиданиями академических и социальных последствий, готовностью к участию в поддержке и восприятием норм в студенческой группе. Студенты фиксируют дефицит времени, методических ресурсов и специальной подготовки у преподавателей, а также высокий запрос на психологическую поддержку и цифровые средства. Полученные результаты могут быть использованы при проектировании программ психологически ориентированной поддержки инклюзивного высшего образования. Результаты подтверждают необходимость перехода от преимущественно нормативного понимания инклюзии к стратегиям, укрепляющим чувство принадлежности, благополучие и академическую самооффективность студентов.

Ключевые слова: психологические аспекты, чувство принадлежности, академическая самооффективность, психологическая безопасность, благополучие студентов.

Zykova N.M.¹, Akhmetkhanqyzy G.*¹, Nurzhanova A.M.¹, Amralinova B.B.¹

¹K.I. Satpayev Kazakh National Research Technical University (Almaty, Kazakhstan)

*email abdihaparovag@gmail.com

Abstract

The aim of the study is to identify key psychological factors, risks and resources of inclusive higher education, as well as to determine priority directions for developing a psychologically safe and supportive inclusive environment in universities of Kazakhstan. The theoretical part presents a narrative review of international and national publications and a bibliometric analysis of a Scopus sample for 2004–2025 ($n = 23$) devoted to psychological aspects of inclusion in higher education. The analysis shows that this research area is actively developing, but remains relatively compact and geographically uneven, with the dominance of English-speaking countries and insufficient representation of the Central Asian context. Based on the review, the following core psychological constructs of inclusive higher education are identified: sense of belonging, academic self-efficacy, motivation, psychological safety, well-being, teachers' readiness and the quality of the educational climate. The empirical part presents the results of a survey of 256 undergraduate students from one Kazakhstani university conducted using Google Forms. The author's questionnaire included items on attitudes towards inclusion, expected academic and social effects, perceived barriers and resources, and willingness to participate in support programmes. Statistical data processing included descriptive indicators, cross-tabulations, Pearson's χ^2 test and Cramer's V coefficient. The results reveal a predominance of neutral attitudes with a noticeable share of support and a low level of explicit rejection of inclusion. Statistically significant associations of moderate strength were found between attitudes towards inclusion and belief in academic "equality of opportunity", expectations of academic and social outcomes, willingness to participate in support and perceived group norms. Students report lack of time, methodological resources and special training among teachers, as well as a high demand for psychological support and digital tools. The findings can be used in designing psychologically oriented support programmes for inclusive higher education. The results confirm the need to move from a predominantly normative understanding of inclusion towards strategies that strengthen students' sense of belonging, well-being and academic self-efficacy.

Keywords: psychological aspects, sense of belonging, academic self-efficacy, psychological safety, student well-being.

Зыкова Н.М.¹, Ахметханқызы Г.*¹, Нұржанова А.М.¹, Амралинова Б.Б.¹

¹Қ.И. Сәтбаев атындағы Қазақ ұлттық зерттеу техникалық университеті (Алматы, Қазақстан)

*email abdihaparovag@gmail.com

Аңдатпа

Зерттеудің мақсаты – инклюзивті жоғары білім берудің негізгі психологиялық факторларын, тәуекелдері мен ресурстарын айқындау, сондай-ақ Қазақстан университеттерінде психологиялық тұрғыдан қауіпсіз әрі қолдаушы инклюзивті білім беру ортасын дамытудың басым бағыттарын белгілеу. Теориялық бөлімде жоғары білімдегі инклюзияның психологиялық қырларына арналған халықаралық және отандық жарияланымдарға нарративті шолу, сондай-ақ 2004–2025 жж. аралығындағы Scopus деректер базасы бойынша ($n = 23$) библиометриялық талдау жүргізілді. Талдау нәтижелері бұл зерттеу бағытының белсенді дамып келе жатқанымен, салыстырмалы түрде шағын әрі географиялық тұрғыдан біркелкі емес екенін, ағылшынтілді елдердің басымдығы және Орталық Азия контекстінің жеткіліксіз көрініс табатынын көрсетті. Жасалған шолу негізінде инклюзивті жоғары білім берудің негізгі психологиялық конструктары айқындалды: тиесілік сезімі (belonging), академиялық өзін-өзі тиімділік, мотивация, психологиялық қауіпсіздік,

студенттердің әл-ауқаты, оқытушылардың дайындығы және білім беру климатының сапасы. Эмпириялық бөлімде бір қазақстандық университеттің 256 бакалавриат студенті арасында Google Forms платформасы арқылы жүргізілген сауалнама нәтижелері ұсынылған. Авторлық сауалнамада инклюзияға деген көзқарас, күтілетін академиялық және әлеуметтік әсерлер, қабылданатын кедергілер мен ресурстар, қолдау бағдарламаларына қатысуға дайындық мәселелері қамтылды. Деректерді статистикалық өңдеу сипаттамалық көрсеткіштерді, қиылысқан кестелерді, Пирсонның χ^2 критерийін және Крамер V коэффициентін қолдану арқылы жүзеге асырылды. Нәтижелер инклюзияға қатысты нейтралды ұстанымдардың басым екенін, сонымен қатар қолдаудың айтарлықтай үлесі мен инклюзияны ашық түрде қабылдаудың төмен деңгейін көрсетті. Инклюзияға көзқарас пен академиялық «тең мүмкіндіктерге» сенім, академиялық және әлеуметтік салдарларға қатысты күтулер, қолдау іс-шараларына қатысуға дайындық және студенттік топтағы нормаларды қабылдау арасында орташа күшті статистикалық тұрғыдан мәнді байланыстар анықталды. Студенттер оқытушыларда уақыттың, әдістемелік ресурстардың және арнайы дайындықтың жеткіліксіздігін, сондай-ақ психологиялық қолдау мен цифрлық құралдарға сұраныстың жоғары екенін атап өтті. Алынған нәтижелер инклюзивті жоғары білім беруді психологиялық тұрғыдан бағдарланған қолдау бағдарламаларын жобалауда пайдаланылуы мүмкін. Зерттеу нәтижелері инклюзияны негізінен нормативтік түсінуден тиесілік сезімін, әл-ауқатты және студенттердің академиялық өзін-өзі тиімділігін күшейтетін стратегияларға көшу қажеттігін растайды.

Түйін сөздер: психологиялық аспектілер, тиесілік сезімі, академиялық өзін-өзі тиімділік, психологиялық қауіпсіздік, студенттердің әл-ауқаты.

Введение Инклюзивное высшее образование в международной повестке рассматривается как ключевой инструмент социальной справедливости и развития человеческого капитала, напрямую связанный с достижением ЦУР-4 и расширением доступа к университетам для всех категорий, обучающихся [1, 2]. UNESCO подчёркивает, что инклюзия должна обеспечивать не только формальный доступ, но и полноценное участие и успешность обучения, устраняя барьеры в среде и институциональных практиках. Организация экономического сотрудничества и развития (OECD) фиксирует рост разнообразия студенческого контингента (социального, культурного, когнитивного) и трактует equity-ориентированные меры как условие устойчивости и качества высшего образования [3].

В последние годы инклюзия в университетах эволюционирует от узкого понимания как поддержки студентов с особыми образовательными потребностями к более широкой концепции *inclusive excellence*, где разнообразие считается ресурсом академической и инновационной конкурентоспособности [4; 5]. При этом перспективы инклюзивного высшего образования во многом зависят от психологического опыта студентов и преподавателей, а именно, чувства принадлежности, безопасности, самооффективности, уровня стресса и установок к разнообразию. Опыт ведущих университетов показывает, что без психолого-педагогической поддержки даже хорошо продуманные структурные меры могут не привести к равным результатам и удержанию уязвимых групп [6]. Психологические исследования выявляют устойчивые механизмы, через которые инклюзия влияет на образовательные траектории: принадлежность к университетскому сообществу, академическая самооффективность и идентичность, учебная мотивация и вовлеченность, благополучие и эмоциональные риски, социально-психологический климат и скрытые барьеры, готовность преподавателей к инклюзивному взаимодействию. В ряде стран усиливается общественная и политическая поляризация вокруг DEI-инициатив (разнообразие, справедливость, инклюзия) что порождает сопротивление и повышает значимость корректной коммуникации инклюзии как фактора психологической стабильности среды.

Проблематика инклюзивного высшего образования в мировой науке находится в стадии активного развития и междисциплинарного расширения. Ранние исследования (2000-е – начало 2010-х гг.) преимущественно фокусировались на институциональных и педагогических условиях доступа студентов с ограниченными возможностями к университетским программам, адаптациях учебных форматов и барьерах инфраструктуры. Однако начиная с середины 2010-х годов, а особенно после 2022 года, наблюдается смещение исследовательского фокуса к психологическим результатам инклюзии: чувству принадлежности, академической самоэффективности, мотивации, психологической безопасности и благополучию студентов [7 - 15]. Библиометрический анализ Scopus за 2004–2025 гг. (n=23) подтверждает ускорение публикационной активности в последние годы и рост количества работ, рассматривающих инклюзию как психологический опыт студента в университетской среде. Вместе с тем область исследования остаётся сравнительно компактной и географически неравномерной. Теоретическая и эмпирическая основа формируется главным образом в англоязычных странах, прежде всего в США и Великобритании. Исследования, отражающие контекст постсоветских и центральноазиатских систем высшего образования, крайне ограниченно представлены в международных базах, что указывает на наличие значимых региональных пробелов и необходимость их научного восполнения.

В Казахстане психологические аспекты инклюзивного высшего образования пока представлены ограниченным числом работ, однако их спектр постепенно расширяется. Локальные исследования фокусируются, прежде всего, на готовности преподавателей и на психолого-педагогических условиях успешной инклюзии в вузе. Так, в отечественной литературе подчёркивается, что качество инклюзии определяется не только нормативной и инфраструктурной доступностью, но и психологической компетентностью преподавателей, их установками, готовностью к адаптациям и взаимодействию со студентами с особыми потребностями [16 - 20]. При этом авторы фиксируют дефицит системной подготовки кадров и недостаточную осведомлённость преподавателей о технологиях поддержки, что проявляется в рисках психологической безопасности и включенности студентов.

Актуальность и значимость настоящего исследования обусловлены тем, что в Казахстане университеты одновременно сталкиваются с ростом разнообразия студенческого контингента (социально-экономическое неравенство, региональные различия, миграционные процессы, наличие студентов с особыми образовательными потребностями) и с потребностью в создании психологически поддерживающей образовательной среды. Международные данные показывают, что без целенаправленного управления психологическими факторами инклюзии формальный доступ может не сопровождаться равными образовательными результатами и удержанием уязвимых групп. Полученные нами результаты анкетирования студентов (N=256) подтверждают наличие «поля неопределённости» в студенческой среде. При доминировании нейтральных установок к инклюзии фиксируется высокий запрос на специально подготовленных преподавателей, психологическую поддержку и вспомогательные средства, технологии поддержки обучения, а также выраженная связь между установками студентов и их ожиданиями академических и социальных эффектов инклюзии. Это свидетельствует о том, что психологические механизмы принадлежности, самоэффективности и восприятия образовательного климата являются ключевыми условиями успешной инклюзивной политики и требуют системного научного анализа в локальном контексте. Таким образом, исследование вносит вклад в развитие психологической теории и практики инклюзивного высшего образования, обеспечивая мост между международными моделями и потребностями казахстанских университетов, и служит основанием для проектирования программ поддержки студентов и подготовки преподавателей.

Цель исследования – на основе обзора международных исследований и библиометрического анализа Scopus, а также результатов анкетирования студентов, выявить

ключевые психологические факторы, риски и ресурсы инклюзивного высшего образования и определить приоритетные направления развития психологически безопасной и поддерживающей инклюзивной среды в университетах Казахстана.

Для достижения цели исследования поставлены следующие задачи: Провести библиометрический анализ Scopus (2004–2025) и охарактеризовать динамику, географию и тематические кластеры исследований психологических аспектов инклюзии в высшем образовании; Обобщить международные подходы к инклюзивному высшему образованию на основе документов UNESCO, OECD и современных исследований, выделив ключевые психологические акценты (чувство принадлежности, самоэффективность, благополучие, мотивация, психологическая безопасность, отношение к разнообразию); Систематизировать основные психологические риски и барьеры инклюзивного высшего образования на уровне студентов и преподавателей (угроза принадлежности, стресс, тревожность, социальные предубеждения, скрытые учебные трудности, выгорание преподавателей, цифровая изоляция); Обобщить доказательные психологически ориентированные практики поддержки уязвимых групп студентов (UDL (универсальный дизайн обучения), need-supportive teaching (обучение, поддерживающее потребности), mentoring/peer-support (наставничество и взаимопомощь), мониторинг благополучия и принадлежности, ко-преподавание (co-teaching), цифровая доступность); Эмпирически оценить установки студентов к инклюзивному высшему образованию и их представления о психологических рисках, ресурсах инклюзии по результатам анкетирования; Сопоставить эмпирические результаты с международной литературой и выделить приоритетные направления адаптации лучших практик к контексту Казахстана.

Материалы и методы В нашем исследовании мы применили нарративный обзор международных и отечественных публикаций с 2004–2025 гг., посвящённых психологическим аспектам инклюзивного высшего образования (чувство принадлежности, академическая самоэффективность, мотивация, психологическая безопасность, благополучие, установки к разнообразию). Были проанализированы стратегические и нормативные документы UNESCO, OECD и профессиональные рамки инклюзии в высшем образовании, в которых инклюзия трактуется как сочетание доступности, участия и благополучия студентов. Был выполнен библиометрический анализ тематической выборки Scopus ($n=23$), по ключевым словам, *inclusive higher education, inclusion, DEI, inclusive excellence, belonging, well-being, motivation, self-efficacy* и др. Изучались типы документов, динамика публикаций по годам, страны и организации, журналы и ключевые слова. Полученные результаты были сгруппированы по основным психологическим конструкциям и сопоставлены с международными практиками поддержки студентов. Сбор эмпирических данных был проведен при помощи сервиса Google Forms. Ссылка на опрос распространялась через учебные группы. Участие было добровольным и анонимным. В качестве респондентов были привлечены обучающиеся 2 - 3 курсов бакалавриата Satbayev university. Выборка составила $n=256$ студентов (юношей — 52,7% ($n=135$), девушек — 47,3% ($n=121$), средний возраст — 18,8 года ($SD = 1,44$; диапазон 16–33 года). Для изучения отношения студентов к инклюзивному высшему образованию, выявления возможных барьеров и определения степени готовности студентов к поддержке инклюзивного образовательного процесса в вузе была разработана авторская анкета. Анкета составлена на основе анализа международной литературы по психологическим аспектам инклюзивного высшего образования и состояла из 2 социо-демографических пунктов (пол, возраст) и 10 содержательных вопросов. Вопросы касались установок к инклюзивному обучению, восприятие возможных трудностей и необходимых ресурсов, социальных норм и готовности к участию в поддержке и также открытый вопрос о необходимых изменениях в инклюзивной практике вуза. В анкете использовались закрытые вопросы с номинативными и порядковыми шкалами (варианты ответа, близкие к Лайкерт-типу: от положительного до нейтрального и отрицательного отношения), вопросы с множественным выбором (для

выявления спектра воспринимаемых барьеров и ресурсов), а также открытый вопрос для качественных комментариев. Для части показателей ответы были дополнительно перекодированы в числовые индексы, что позволило рассчитывать обобщённые характеристики установок и ожиданий в отношении инклюзии. Статистическая обработка результатов анкетирования включала описательную статистику (частоты и проценты), перекрёстные таблицы (crosstabs) для анализа связи между установками студентов и их оценками академических и социальных эффектов инклюзии, а также восприятием барьеров и ресурсов, применение критерия χ^2 Пирсона для проверки статистической значимости связей между категориальными переменными и расчёт меры эффекта (V Крамера) для оценки силы ассоциаций. Качественные ответы на открытый вопрос анализировались методом тематического контент-анализа с выделением повторяющихся тематических категорий (например, запрос на подготовку преподавателей, психологическую поддержку, улучшение коммуникации и информирования).

Результаты и обсуждение Поиск был выполнен в базе данных Scopus по полям «название–аннотация–ключевые слова» с использованием комбинации терминов, отражающих инклюзивное высшее образование и психологические аспекты студенческого опыта (inclusive higher education / inclusive education AND higher education / inclusion / DEI / inclusive excellence + psychological well-being / sense of belonging / motivation / self-efficacy / mental health и др.). В выборку включены рецензируемые публикации за 2004–2025 гг., релевантные теме психологической инклюзии студентов в университетской среде. Итоговая выборка составила 23 документа. В выборке преобладают журнальные статьи — 18 публикаций (78,3%), далее следуют материалы конференций — 4 (17,4%) и одна глава книги (4,3%). Языковая структура отражает международный характер поля: 21 документ опубликован на английском языке (91,3%), 2 — на русском (8,7%). По признаку открытого доступа не менее 7 публикаций (~30%) имеют статус Open Access, что указывает на заметную долю свободно распространяемых исследований, однако ядро литературы остаётся в традиционных подписных журналах. Библиометрический анализ Scopus (2004–2025, n=23) показал, что тема развивалась медленно и точно до середины 2010-х. В 2004–2011 гг. публикаций очень мало (единичные работы в год). Это типично для «зарождающейся» области, есть отдельные исследования, но ещё нет устойчивого научного поля. С 2013–2018 гг. начинается устойчивый рост. Синие столбцы (годовые публикации) становятся регулярнее и чуть выше (Таблица 1.). Это говорит о переходе от эпизодических работ к формированию исследовательской повестки. Пик годовых публикаций приходится на 2022–2025 гг. (примерно 2–4 статьи в год). Тема вошла в фазу активного обсуждения и стала набирать обороты. Линейный рост кумулятивного объёма работ подтверждает стабильный международный интерес, тогда как относительно небольшой общий массив публикаций указывает на наличие пробелов в исследованиях и перспектив для дальнейших эмпирических работ (Таблица 1.). Таким образом область активно растёт, но остаётся недостаточно разработанной, особенно в психологическом ракурсе и для стран с трансформирующимися системами высшего образования (включая Казахстан).

Географический анализ публикаций Scopus показывает доминирование США как по числу работ, так и по их цитируемости, а также значимый вклад Великобритании при меньшем объёме публикаций. Российские исследования представлены количественно, однако пока имеют низкую международную цитируемость, что указывает на ограниченную видимость или недавний характер работ. Лидером является США, 7 документов из 14 (50% выборки), 394 цитирования из 515 (76,5%). Это означает, что ключевые теоретические и эмпирические работы по психологическим аспектам инклюзии в высшем образовании в основном формируются в США и именно они задают «тон» дискуссии. Далее следует Великобритания 3 документа (21% выборки), 118 цитирований (22,9%) то есть работы более точные и вероятно обзоры методологически сильные и статьи носят концептуальный характер.

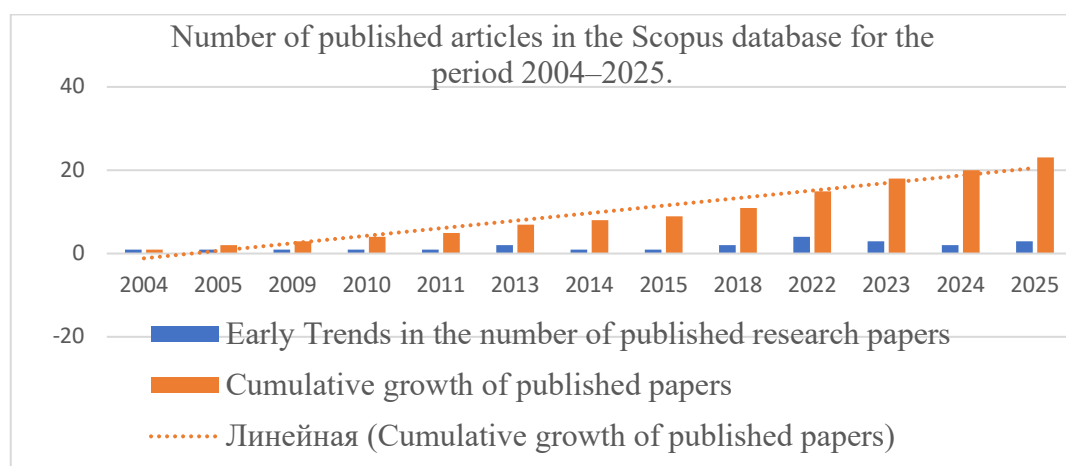


Рис. 1. Динамика числа публикаций по психологическим аспектам инклюзивного высшего образования в базе Scopus (2004–2025 гг.)

По количеству статей присутствует Россия 4 документа (28,6% выборки), но почти не цитируется в международном поле, всего 3 цитирования (0,6%). Это говорит о том, что публикации недавние и еще не успели набрать цитирования, либо локальные и не интегрированы в международные сети. Total link strength равен 0 у всех стран. В VOSviewer это означает, что внутри выборки нет заметных совместных публикаций между этими странами. Исследования развиваются скорее всего, как параллельные национальные линии, а не как плотная международная коллаборация. На основании этого можно утверждать, что есть возможность в международных сравнительных исследованиях. Это перспективы будущих исследований. В выборке нет стран Центральной Азии (включая Казахстан) это говорит о том, что есть пробелы исследований психологической инклюзии в контексте Казахстана.

Наиболее часто повторяющиеся источники (по 2 публикации) относятся к областям спецпедагогики, психологии образования, higher education studies и профессионального (медицинского/инженерного) образования. Такая рассредоточенность подтверждает междисциплинарную природу темы и её присутствие на стыке психологии, педагогики, исследований высшего образования и социальной политики. Частотный анализ авторских ключевых слов показывает доминирование понятий inclusion (7) и inclusive education (5), что указывает на устойчивость базового концептуального ядра. Среди повторяющихся психологических маркеров встречаются motivation, diversity, disability, student well-being/belonging.

Анализ международных документов и исследований (UNESCO, OECD, QAA и др.) показывает, что инклюзивное высшее образование всё чаще понимается не только как расширение доступа, но и как создание психологически безопасной и поддерживающей среды для всех категорий студентов. В стратегических материалах UNESCO и OECD акцент постепенно смещается от узкого фокуса «доступ для студентов с особыми образовательными потребностями» к более широкому пониманию инклюзии как сочетания принадлежности, благополучия и справедливости результатов обучения [1–3; 4]. В этой логике центральными становятся такие психологические конструкции, как чувство принадлежности к университетскому сообществу, академическая самооэффективность и мотивация, психологическая безопасность, устойчивость к стрессу и отношение к разнообразию. Современные исследования фиксируют, что именно через эти параметры инклюзия влияет на удержание студентов, качество их учебных траекторий и готовность участвовать в жизни университета [8–12; 14–17]. Таким образом, международные тенденции можно охарактеризовать как переход от «инклюзии как доступа» к «инклюзии как переживаемому

психологическому опыту участия в университетской среде», что и задаёт рамку для настоящего исследования.

Анализ библиографических источников позволил выделить ключевые психологические риски инклюзивного высшего образования. Всего представлено шесть групп рисков. Первая группа угроза принадлежности и «эффект исключения большинства». Экспериментальные работы показывают, что инклюзивные инициативы могут вызывать у части студентов ощущение не включенности, если они коммуницируются как «политика для других» [7]. Восприятие исключения снижает поддержку инклюзии и усиливает защитные стратегии (идеология «не замечать различия»), ухудшая климат университета [7]. Для Казахстана это означает необходимость формировать инклюзивный нарратив «для всех», поддерживающий принадлежность каждой группы, а не только уязвимых. Вторая группа угроз — это небезопасный образовательный климат. Исследования образовательного климата в вузе показывают, что переход в новую академическую среду часто сопровождается стрессом, переживанием «я лишний/мешаю» и дефицитом признания индивидуальности студента. Эти переживания подрывают психологическую безопасность и самоэффективность, особенно у групп, уже имеющих дефицит социального капитала. Психологически неблагоприятный климат формируется также непоследовательностью требований и дефицитом поддерживающей коммуникации преподавателей. Следующая третья группа угроз — это предвзятое отношение, нечуткое повседневное общение и постепенное исключение студента из жизни группы. Даже при формальной инклюзии уязвимые студенты могут оставаться на периферии неформальных сетей, испытывать микроагрессии и хроническую неуверенность в принятии. Международные исследования социальной включенности показывают, что совместное обучение само по себе не гарантирует дружеских связей и позитивной групповой идентичности у студентов с особыми потребностями. В высшем образовании это проявляется в снижении участия в проектных и кампусных активностях, а значит – в более высоких рисках отсева. Четвертая группа угроз — это скрытые учебные трудности и снижение самоэффективности. Работы по дислексии/дискалькулии в высшей школе демонстрируют, что «невидимые» когнитивные трудности обостряют тревожность, ведут к избеганию сложных дисциплин (особенно количественных) и снижению академической самоэффективности. Без раннего распознавания и адаптаций эти студенты оказываются в положении вторичной маргинализации. Пятая группа угроз — это недостаточная психологическая готовность преподавателей и выгорание. Инклюзия повышает эмоциональную и организационную нагрузку на преподавателя. Исследования показывают связь между дефицитом компетенций, отсутствием поддержки и ростом выгорания, что снижает принятие инклюзии и качество взаимодействия со студентами. В вузе это выражается в «микробарьерах» – резкой обратной связи, завышенных ожиданиях, игнорировании индивидуальных запросов, что усиливает стресс и снижает belonging (чувство принадлежности) у уязвимых групп. Шестая группа угроз - это риски цифровой инклюзии. Онлайн-среда усиливает изоляцию и дефицит принадлежности, если курс не содержит специально спроектированных взаимодействий. Исследования показывают, что без групповой и реел-поддержки мотивация и чувство включенности снижаются быстрее, особенно у студентов из уязвимых категорий. Дополнительным фактором является недоступность цифровых материалов для студентов с сенсорными и языковыми барьерами.

В таблице 2 показаны ключевые психологические конструкторы через измерение которых реализуется субъективный опыт студента «быть своим» в вузе, чувствовать себя компетентным и поддерживаемым, иметь доступ к ресурсам и участвовать в жизни сообщества. Данные конструкторы поддаются измерению. Например, чувство принадлежности и психологическая безопасность может фиксироваться с помощью специализированных шкал и показателей участия в учебной и внеучебной деятельности, благополучие и стресс – через шкалы психического здоровья и выгорания, качество социального опыта студентов

(предвзятое отношение, игнорирование, исключение из групповой работы), готовность преподавателей к инклюзии и цифровая включенность могут оцениваться комбинированно – с помощью анкет, фокус-групп, наблюдений и анализа данных LMS. Таким образом, предложенный набор аспектов и индикаторов задаёт методологический каркас для дальнейших эмпирических исследований психологической инклюзии в вузах, в том числе в казахстанском контексте.

Таблица 2. Психологические аспекты инклюзии в высшем образовании и практики поддержки

Психологический аспект	Что оценивается (проявления и индикаторы)	Психологически ориентированные практики поддержки
Чувство принадлежности (belonging)	Насколько студент ощущает себя «своим» в вузе, включённым в группу и жизнь кампуса; участие в студенческих активностях; вопросы об ощущении принятия/исключения.	Инклюзивная коммуникация «для всех»; программы адаптации первокурсников; студенческие клубы; peer-mentoring и buddy-программы; тьюторское сопровождение групп.
Академическая самооффективность и мотивация	Уверенность в способности успешно учиться, вера в «академическую реализуемость» инклюзии; учебная мотивация и вовлечённость; анкеты самооффективности и мотивации, данные LMS, посещаемость.	Принципы универсального дизайна обучения (UDL); прозрачные критерии и формирующее оценивание; поэтапные задания повышенной сложности; поддерживающая обратная связь; связь курса с реальной практикой.
Благополучие и стресс	Эмоциональное состояние, усталость, тревога, признаки выгорания; самооценка благополучия; краткие опросники well-being и стресса.	Доступность психологической помощи; программы по стресс-менеджменту и саморегуляции; информирование о ресурсах поддержки; разумная гибкость сроков при объективных трудностях.
Социальное включение и психологическая безопасность	Опыт принятия/игнорирования со стороны одногруппников; готовность задавать вопросы и высказываться; оценка климата в группе, участия в совместной работе.	Обсуждение правил уважительного взаимодействия; работа с групповой динамикой; тренинги по эмпатии и коммуникации; формат «ошибка как ресурс для обучения»; некарикатурная, не унижающая обратная связь.
Готовность преподавателей и цифровая инклюзия	Установки преподавателей к разнообразию, их уверенность в работе с разными студентами; доступность цифровых материалов и платформ; опросы преподавателей и студентов о трудностях и барьерах.	Курсы повышения квалификации по инклюзивному обучению и UDL; методическая поддержка; профессиональные сообщества практиков; адаптация онлайн-курсов (понятная структура, субтитры, альтернативные форматы); поддержка доступа к технике и интернету.

Анализ литературных источников позволил выделить и обобщить доказательные психологически ориентированные практики поддержки (Таблица 2.). Прежде всего это подход к инклюзии, подчеркивающий значимость каждого студента. Эффективность инклюзии возрастает, когда университет подчёркивает ценность разнообразия и принадлежность каждого, избегая дискурса «помощи только некоторым». Это снижает угрозу принадлежности у большинства и укрепляет климат уважения. Следующая практика это поддерживающий стиль преподавания и психологическая безопасность. Психологически безопасная среда позволяет студентам проявлять активность, задавать вопросы и ошибаться без страха унижения, повышая вовлечённость и самооффективность. Need-supportive подход (поддержка автономии, структурирование, признание усилий) является универсальным ресурсом инклюзии. Применение универсального дизайна обучения (UDL) обеспечивает вариативность форматов материалов и оценивания, уменьшает когнитивную перегрузку и снижает тревожность у студентов с различными потребностями. Исследования UDL-ориентированной

групповой работы в высшем образовании подтверждают рост мотивации и учебной устойчивости у разных категорий студентов.

Структурированное наставничество помогает уязвимым группам в STEM-программах реже выбывать, дольше держаться в программе и доходить до выпуска, потому что у них укрепляется самооффективность, чувство принадлежности и профессиональная идентичность. Менторство и реер-поддержка соответственно также выступают в качестве психологически ориентированных практик. Мониторинг благополучия и принадлежности, а именно регулярная диагностика well-being и belonging позволяет выявлять риски раннего отсева и адресно корректировать поддержку. В международных практиках это рассматривается как ключевой индикатор качества инклюзии. Ко-преподавание, тьюторство и согласованные адаптации улучшают не только академические результаты, но и субъективную включенность студентов с особенными образовательными потребностями, повышая их уверенность и социальную интеграцию. Командные форматы преподавания и сервисы поддержки «one-stop» следующая психологически ориентированная практика. Завершающая психологическая практика — это цифровая доступность и социальный дизайн онлайн-курсов. Даже в асинхронном обучении назначенная групповая работа повышает мотивацию и чувство принадлежности. Технологии доступности (субтитры/ASR, альтернативные форматы) расширяют участие и снижают тревожность у студентов с сенсорными/языковыми барьерами.

В ряде казахстанских работ уже описываются практики, близкие к международным моделям психологически ориентированной инклюзии: сопровождение студентов с особенными образовательными потребностями через психолого-педагогические службы, развитие тьюторских и наставнических форматов, а также внедрение гибких учебных адаптаций как средства снижения тревожности и повышения самооффективности. При этом отечественные авторы подчёркивают, что без целевой работы с установками и готовностью преподавателей, без системной подготовки и развития инклюзивной культуры университета даже созданные условия могут не обеспечивать устойчивую социальную и академическую включенность уязвимых групп. Следовательно, казахстанский контекст подтверждает международный тезис о том, что ключевые эффекты инклюзии опосредованы психологическими механизмами принадлежности, безопасности и поддержки среды.

Обзор литературы и нормативных документов показывает, что успешная инклюзия в вузе опирается на психологические механизмы принадлежности, самооффективности, мотивации, психологической безопасности и воспринимаемой поддержки со стороны преподавателей и среды. Международные исследования фиксируют, что именно через эти параметры инклюзия влияет на удержание студентов и качество их образовательных траекторий. Однако остаётся открытым вопрос, насколько подобные выводы отражаются в представлениях самих студентов казахстанских университетов. Для уточнения этого вопроса и соотнесения международных тенденций с локальным контекстом было проведено анкетирование студентов. Данный эмпирический блок позволяет увидеть, как студенты оценивают идею инклюзивного высшего образования, какие риски и ресурсы считают значимыми и в какой мере их позиции согласуются с описанными в литературе психологическими механизмами. Ниже представлены основные результаты опроса.

Анализ результатов анкетирования показал следующие результаты. В студенческой среде преобладает нейтральная установка к инклюзии при заметной доле поддержки ($\approx 1/3$). При этом большинство сомневается в полной академической «равности условий» («не всегда»), что отражает восприятие барьеров среды и рисков снижения эффективности обучения. Данный результат совпадает с международными наблюдениями о том, что формальный доступ без психологической и учебной поддержки не гарантирует равных результатов [8–10].

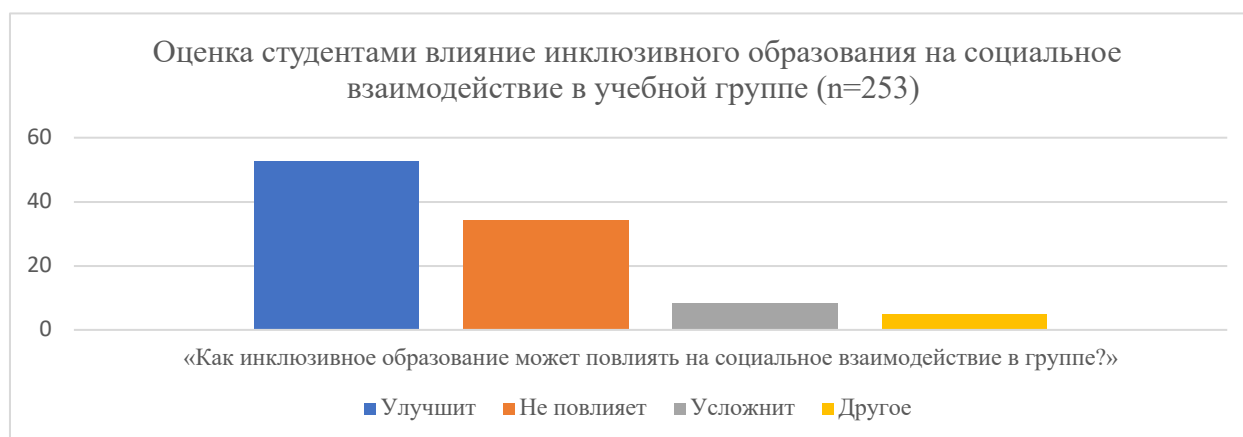


Рис. 2. Распределение ключевых установок студентов в отношении инклюзивного высшего образования (n = 256).

Как видно из рисунка 2, по всем трём показателям – общему отношению к идее инклюзии, вере в возможность обучения студентов с особыми потребностями наравне с другими и оценке влияния инклюзии на академическую успеваемость группы – преобладают промежуточные, неопределённые позиции. Доля нейтральных ответов составляет примерно половину выборки по каждому из вопросов (от 50,4% до 58,2 %), что указывает на наличие «зоны колебания», когда студенты скорее не возражают против инклюзии, но и не формируют чётко выраженной позитивной установки.

Положительные ответы занимают около трети распределения: 32,4 % респондентов в целом поддерживают идею инклюзивного высшего образования, 34,8 % ожидают положительного влияния инклюзии на успеваемость группы, 43,4 % уверены, что студенты с особыми потребностями могут учиться наравне с другими. Доля явно отрицательных установок и ожиданий невелика и не превышает 10–15 % по каждому показателю (от 3,1 до 14,8 %), что свидетельствует о сравнительно низком уровне открытого неприятия инклюзии в студенческой среде и подчёркивает потенциал для формирования более устойчивых позитивных установок через информирование и поддерживающие практики. Как показывает рисунок 2, большинство студентов ожидают от инклюзивного образования скорее позитивных социальных эффектов.

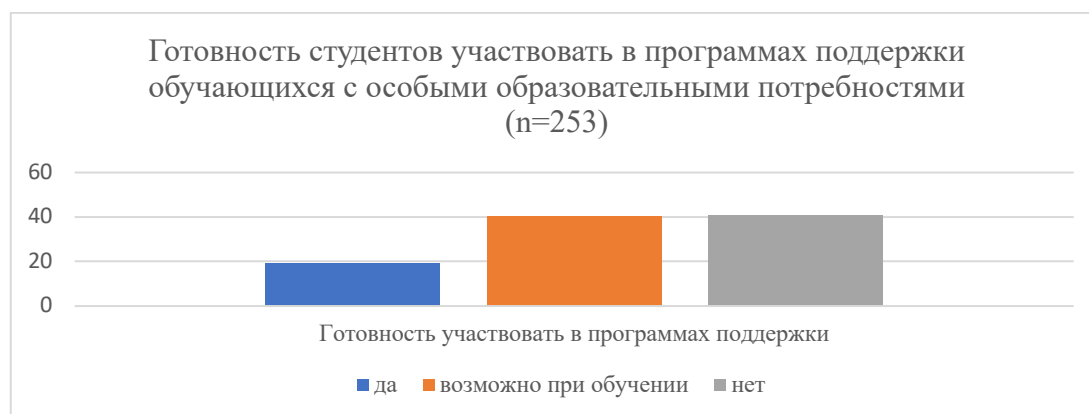


Рис. 3. Готовность студентов участвовать в программах поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями (n = 253).

В целом распределение ответов свидетельствует о преобладании ожиданий либо улучшения, либо как минимум сохранения текущего уровня социального климата и относительно небольшой доле тех, кто прогнозирует ухудшение групповых отношений.

Согласно данным, представленным на рисунке 3, лишь относительно небольшая часть студентов (19%) однозначно готова включаться в программы поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями. При этом почти 40 % студентов отметили, что могли бы участвовать при условии специального обучения, то есть при наличии понятных инструкций, подготовки и сопровождения. Результаты показывают наличие значительного «потенциального резерва» для развития студенческого волонтерства и реер-поддержки, при создании обучающих модулей и понятной инфраструктуры почти половина опрошенных потенциально рассматривает возможность включения в инклюзивные формы помощи. 48,8 % респондентов считают, что им нужно дополнительное обучение, тогда как 51,2 % не видят в нём необходимости. Такое почти симметричное распределение показывает, что в студенческой среде существует значимый запрос на целевые образовательные модули и тренинги по теме инклюзии, но одновременно присутствует и часть студентов, которая либо недооценивает сложность взаимодействия в инклюзивной группе, либо пока не осознаёт собственных образовательных потребностей в этой области.

Таблица 3. Переживаемые барьеры и ресурсы инклюзивного обучения (множественный выбор)

Барьер / потребность	Доля респондентов, %
Недостаток времени у преподавателей для индивидуального подхода	69,5
Недостаток знаний и методик работы у преподавателей	49,6
Отсутствие необходимых технических средств у преподавателей	38,3
Нужны специально обученные преподаватели в группе	69,5
Нужна психологическая поддержка студентам	60,5
Нужны технические средства для учебы (вспомогательные/цифровые)	46,5
Нужны дополнительные учебные материалы	26,2

Как видно из таблицы 3. студенты видят ключевые барьеры на стороне ресурсов и компетенций преподавателя (время, методики, техническая оснащённость). Это полностью согласуется с литературой о нагрузке и эмоциональных рисках преподавателей в инклюзивной среде, а также с выводами о решающей роли образовательного климата и «микробарьеров» преподавания для психологической включенности студентов. Высокий запрос на психологическую поддержку подтверждает, что well-being воспринимается студентами как неотделимая часть инклюзии, что соответствует международному смещению фокуса к благополучию и sense of belonging.

Анализ результатов анкетирования позволил выделить статистические закономерности между переменными. Отношение к инклюзии связано с верой в академическую «равность возможностей». Доля позитивного отношения к инклюзии среди студентов, считающих, что обучающиеся с особыми потребностями могут учиться наравне, составляет 48,6 %, тогда как среди сомневающих и не верящих – лишь 20,0 %. Полученный $\chi^2(1) = 22,26$; $p < 0,001$; V Крамера = 0,30, что свидетельствует о связи средней силы между двумя показателями. Чем сильнее студент уверен в академической реализуемости инклюзии, тем позитивнее его установка. Это напрямую перекликается с международной логикой, принадлежность и самоэффективность уязвимых групп зависят от того, насколько среда реально поддерживает учебный успех.

Ожидания социальных эффектов инклюзии существенно различаются в группах с разным отношением к инклюзивному обучению. Среди студентов с позитивной установкой

73,5 % считают, что инклюзия улучшит взаимодействие и сплочённость в группе, тогда как среди негативно настроенных 33,3 % ожидают, что она, напротив, усложнит взаимодействие. Полученные различия статистически значимы ($\chi^2(6) = 50,98$; $p < 0,001$) и характеризуются связью средней силы (V Крамера $\approx 0,30$), что указывает на то, что личные установки студентов являются важным предиктором их ожиданий социальных последствий инклюзии. Это согласуется с представлением о «belonging как призме оценки», те, кто в принципе воспринимают инклюзию как потенциально поддерживающую и справедливую практику, чаще ожидают улучшения климата и сплочённости группы, тогда как при изначально настороженном или негативном отношении инклюзия скорее связывается с рисками конфликтов и усложнения взаимодействия.

Ожидания академических последствий инклюзии различаются в группах с разным отношением к ней. Среди студентов с позитивной установкой большинство (51,8 %) ожидают, что инклюзия улучшит успеваемость группы за счёт взаимной поддержки, тогда как доля тех, кто прогнозирует ухудшение успеваемости, минимальна (3,6 %). В нейтральной группе доминируют нейтральные ожидания (57,0 %), а отрицательных оценок относительно немного (12,8 %). Напротив, в группе с негативным отношением 66,7 % респондентов считают, что инклюзия приведёт к снижению успеваемости из-за отвлечения внимания на студентов с особыми потребностями, и лишь 4,2 % ожидают положительный эффект. Выявленные различия статистически значимы ($\chi^2(4) = 69,21$; $p < 0,001$), полученный коэффициент V Крамера ($V \approx 0,36$) указывает на связь умеренно высокой силы между установкой к инклюзии и оценкой её влияния на академическую успеваемость. Это отражает описанную в литературе дилемму «инклюзия как ресурс vs инклюзия как нагрузка» и подтверждает, что при отсутствии чётких форм поддержки преподавателя и принципов UDL многие студенты воспринимают риск академических потерь как вполне реальный.

Позитивное отношение к инклюзии связано с большей готовностью студентов участвовать в программах поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями. Среди позитивно настроенных респондентов 32,5 % готовы включиться в такие программы «с радостью», при этом лишь 24,1 % не заинтересованы. В нейтральной группе доля тех, кто не готов участвовать, почти вдвое выше (47,0 %), а среди студентов с негативной установкой она возрастает до 58,3 %. Полученные различия статистически значимы ($\chi^2(4) = 21,20$; $p < 0,001$), коэффициент V Крамера ($V \approx 0,18$) указывает на связь слабой–средней силы.

Эти данные показывают, что в студенческой среде существует реальный, хотя и не полностью реализованный потенциал volunteer/peer-support. Существенная доля респондентов с позитивным и нейтральным отношением рассматривает участие в поддержке как возможное при условии целенаправленного обучения (43,4 и 39,6 % соответственно), что подчёркивает значение обучающих модулей, наставничества и структурированной организации волонтёрских форматов. Это согласуется с результатами исследований, демонстрирующих эффективность mentoring-практик и peer-интервенций для укрепления чувства принадлежности и учебной устойчивости студентов.

Личная установка к инклюзии связана с тем, как студенты воспринимают доминирующее отношение однокурсников к инклюзивному образованию. Среди позитивно настроенных респондентов 43,4 % считают, что их однокурсники «в основном положительно» относятся к инклюзии, тогда как в группе с негативной установкой такую оценку дают лишь 4,2 % студентов. В последней группе выше доля тех, кто воспринимает отношение сокурсников как «в основном отрицательное» (16,7 %). Полученные различия статистически значимы ($\chi^2(4) = 34,04$; $p < 0,001$), коэффициент V Крамера ($V \approx 0,24$) свидетельствует о связи средней силы между личными установками и восприятием «норм группы». Эти данные отражают эффект восприятия социальных норм, студенты склонны «согласовывать» собственную позицию с тем, как они видят позицию большинства. Если инклюзия

воспринимается как ценность, то и отношение группы видится в целом позитивным. При настороженном или негативном отношении инклюзия, напротив, окружена фоном предполагаемого неприятия. Для коммуникации инклюзии «для всех» это важно, некорректные сигналы могут запускать эффект «исключения большинства», когда значительная часть студентов начинает считать, что поддержка инклюзии — позиция меньшинства.

Казахстанские эмпирические данные согласуются с результатами нашего анкетирования студентов. В исследованиях, выполненных в казахстанских вузах, ключевыми барьерами инклюзии названы нехватка времени и методических умений у преподавателей, недостаток специальных технических и учебных средств, а также потребность в регулярном психолого-педагогическом сопровождении студентов с особыми образовательными потребностями и другими видами уязвимости. Эти выводы совпадают с восприятием студентов в нашем опросе: большинство респондентов также отмечают дефицит преподавательских ресурсов, необходимость специально подготовленных педагогов и высокий спрос на психологическую поддержку, что подтверждает решающую роль образовательного климата, *belonging* и академической самоэффективности в успехе инклюзии.

Полученные данные подтверждают международные выводы о том, что инклюзия в университете психологически «держится» на трёх узлах: чувстве принадлежности, академической реализуемости и ресурсной поддержке среды. Преобладание нейтральных установок при высоком запросе на обученных преподавателей, психологическое сопровождение и вспомогательные средства указывает на восприятие инклюзии как потенциально позитивной, но требующей системной инфраструктуры. Аналогично в международных исследованиях подчёркивается, что без UDL и *need-supportive* обучения инклюзия рискует приводить к стрессу, снижению самоэффективности и социальной изоляции уязвимых групп. Выявленные связи между установками студентов и ожиданиями академических/социальных эффектов отражают механизмы *belonging*-угрозы и норм восприятия, описанные в исследованиях реакции на разнообразие и риска «исключения большинства» при неверной коммуникации инклюзивной политики. Тем самым анкетирование подтверждает, как актуальность психологического фокуса статьи, так и необходимость развивать в вузе практики поддержки *belonging*, *well-being* и преподавательской готовности.

Заключение Проведённое исследование показывает, что инклюзивное высшее образование следует рассматривать не только как вопрос нормативного доступа и организационных адаптаций, но прежде всего, как задачу конструирования психологически безопасной и поддерживающей среды, в которой разнообразие студенческого контингента становится ресурсом развития, а не источником дополнительной нагрузки. Международные модели и результаты нашего анкетирования сходятся в том, что устойчивость инклюзии «держится» на трёх опорах: чувстве принадлежности, академической реализуемости (вере в возможность успешного обучения при наличии поддержки) и доступности ресурсной инфраструктуры. Для казахстанских университетов это означает необходимость целенаправленного смещения акцента от преимущественно нормативно-инфраструктурных мер к психологически ориентированным стратегиям: развитию инклюзивной коммуникации «для всех», внедрению принципов UDL и *need-supportive* преподавания, созданию систем наставничества и реер-поддержки, регулярному мониторингу благополучия и принадлежности студентов, системной подготовке и сопровождению преподавателей. Выявленные связи между установками студентов и их ожиданиями последствий инклюзии показывают, что без такой работы инклюзия может восприниматься как риск академических потерь и усложнения взаимодействия, тогда как при наличии продуманной поддержки она становится фактором сплочённости, учебной мотивации и удержания уязвимых групп. Ограничения исследования связаны с использованием выборки одного университета, кросс-секционным дизайном и

опорой на самоотчётные данные, что не позволяет делать выводы о причинных связях и требует осторожности при обобщении результатов на всю систему высшего образования. Перспективой дальнейших работ является расширение эмпирической базы за счёт межвузовских и международных сравнительных исследований, применение валидизированных психометрических шкал, углублённый анализ различий между типами уязвимости (социально-экономической, академической, связанной с инвалидностью и др.), а также оценка эффективности конкретных программ психологически ориентированной поддержки в казахстанских университетах. При этом представленные результаты уже могут служить основанием для проектирования институциональных стратегий, ориентированных на укрепление belonging, well-being и академической самоэффективности студентов в условиях становления инклюзивного высшего образования.

Список использованной литературы

1. UNESCO. *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. – Paris: UNESCO, 2017. – 98 p.
2. UNESCO. *Higher education and inclusion*. – Paris: UNESCO, 2020. – 72 p.
3. OECD. *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. – Paris: OECD Publishing, 2023. – 250 p.
4. QAA. *Inclusive Higher Education Framework*. – Glasgow: Quality Assurance Agency for Higher Education, 2022. – 56 p.
5. Saenen L., Bardi F., Pritchard S., Gaebel M. Co-designing inclusive excellence in higher education // *Humanities and Social Sciences Communications*. – 2024. – Vol. 11. – Article 112.
6. Gündemir S., Katsarov J., Vial A. Beneath the surface: Resistance to diversity, equity, and inclusion initiatives // *Current Opinion in Psychology*. – 2024. – Vol. 55. – Article 101689.
7. Plaut V. C., Garnett F. G., Buffardi L. E., Sanchez-Burks J. “What about me?” Perceptions of exclusion and Whites’ reactions to multiculturalism // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2011. – Vol. 101, № 2. – P. 337–353. – DOI: <https://doi.org/10.1037/a0022832>
8. Roff S., McAleer S., Skinner A. M. Development and validation of an instrument to measure the postgraduate clinical learning and teaching educational environment for medical trainees (the PHEEM) // *Medical Teacher*. – 2005. – Vol. 27, № 4. – P. 326–331. – DOI: <https://doi.org/10.1080/01421590500150874>
9. Schwab S., Gebhardt M., Krammer M., Gasteiger-Klicpera B. Social dimensions of inclusion in education of students with and without disabilities // *Research in Developmental Disabilities*. – 2015. – Vol. 43–44. – P. 278–287. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>
10. Price D. W., Fielstein E. M., Parity P. Dyscalculia, dyslexia, and medical students’ needs for learning and using statistics // *Medical Education Online*. – 2009. – Vol. 14. – Article 21. – DOI: <https://doi.org/10.3885/meo.2009.F0000213>
11. Hastings R. P., Bham M. S. The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout // *European Journal of Special Needs Education*. – 2005. – Vol. 20, № 2. – P. 115–125. – DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250500055735>
12. Qu X., Baldwin E. Assigned group work and belonging in asynchronous online courses // *Advances in Physiology Education*. – 2024. – (online first). – DOI: <https://doi.org/10.1152/advan.00064.2024>
13. Qu X., Baldwin E. Universal Design for Learning (UDL) for inclusive higher education // *Teaching and Teacher Education*. – 2024. – (online first). – DOI: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(23\)00140-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(23)00140-4)
14. American Society for Engineering Education (ASEE). *Exploring the impact of mentoring on female persistence in engineering* // *ASEE Annual Conference & Exposition Proceedings*. – 2023. – 12 p.
15. Murawski W. W., Swanson H. L. A meta-analysis of co-teaching research: Where are the evidence-based studies? // *Journal of Prevention and Intervention in the Community*. – 2014. – Vol. 42, № 4. – P. 279–293. – DOI: <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.855067>
16. Аманова И., Сабирова Ж., Шугаева Г., Аманова М. Психолого-педагогические аспекты реализации инклюзивного образования в Казахстане // *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия «Психология»*. – 2024. – Т. 80, № 3. – С. 5–16. – DOI: <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.80.3.001>
17. Amanova I. The psychological readiness of the educators for inclusive education among university students in Kazakhstan // *European Journal of Contemporary Research in Pedagogy and Psychology*. – 2023. –

Vol. 1, № 3. – P. 21–29. – DOI: <https://doi.org/10.46914/2959-3999-2023-1-3-21-29>

18. Aubakirova R., Zhomartova A., Nurgaliyeva M., Tulekova G., Tursungozhinova G., Skiba M., Turganbayeva A., Belenko O. Improving psychological and educational support of university students with disabilities in Kazakhstan // *Qubahan Academic Journal*. – 2025. – Vol. 5, № 1. – P. 150–158. – DOI: <https://doi.org/10.48161/qaj.v5n1a1063>
19. Assanbayev A., Makoelle T. M. Practices promoting the inclusion of adult students with disabilities in the classroom: A case of a technical vocational education and training college in Kazakhstan // *Education Sciences*. – 2024. – Vol. 14, № 5. – Article 529. – DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14050529>
20. Shaikhshyamova A. Faculty attitudes toward disability-inclusive education at one national university in Kazakhstan: MSc in Educational Leadership thesis. – Nur-Sultan: Nazarbayev University Graduate School of Education, 2018. – 106 p.

References

1. UNESCO. *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO, 2017.
2. UNESCO. *Higher education and inclusion*. Paris: UNESCO, 2020.
3. OECD. *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. Paris: OECD Publishing, 2023.
4. QAA. *Inclusive Higher Education Framework*. Glasgow: Quality Assurance Agency for Higher Education, 2022.
5. Saenen L., et al. Co-designing inclusive excellence in higher education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 2024.
6. Gündemir S., et al. Beneath the surface: Resistance to diversity, equity, and inclusion initiatives. *Current Opinion in Psychology*, 2024.
7. Plaut V.C., Garnett F.G., Buffardi L.E., Sanchez-Burks J. “What about me?” Perceptions of exclusion and Whites’ reactions to multiculturalism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2011. doi:10.1037/a0022832.
8. Roff S., McAleer S., et al. Clinical students’ initial reports of the educational climate in a single medical school. *Medical Education*, 2004. doi:10.1111/j.1365-2929.2004.01823.x.
9. Schwab S., Gebhardt M., Krammer M., Gasteiger-Klicpera B. Social dimensions of inclusion in education... *Research in Developmental Disabilities*, 2015. doi:10.1016/j.ridd.2015.06.005.
10. Price D.W., et al. Dyscalculia, dyslexia, and medical students’ needs for learning and using statistics. *Medical Education Online*, 2009. doi:10.3885/meo.2009.f0000213.
11. Hastings R.P., Bham M.S. Teacher burnout and inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 2005. doi:10.1080/08856250500055735.
12. Qu X., et al. Assigned group work and belonging in asynchronous online courses. *Advances in Physiology Education*, 2024. doi:10.1152/advan.00064.2024.
13. Qu X., et al. UDL for inclusive higher education. *Teaching and Teacher Education*, 2024. doi:10.1016/S0883-0355(23)00140-4.
14. ASEE. *Exploring the impact of mentoring on female persistence in engineering*. ASEE Proceedings, 2023.
15. Murawski W.W., Swanson H.L. Collaborative teaching and outcomes for students with disabilities. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 2014. doi:10.1080/10852352.2014.855067.
16. Аманова И., Сабирова Ж., Шугаева Г., Аманова М. Психолого-педагогические аспекты реализации инклюзивного образования в Казахстане // *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология*. 2024. Т. 80. № 3. DOI: 10.51889/2959-5967.2024.80.3.001.
17. Amanova I. The psychological readiness of the educators for inclusive education among university students in Kazakhstan // *European Journal of Contemporary Research in Pedagogy and Psychology*. No 3(4) 2023. 21-29 <https://doi.org/10.46914/2959-3999-2023-1-3-21-29>
18. Aubakirova R., Zhomartova A., Nurgaliyeva M., Tulekova G., Tursungozhinova G., Skiba M., Turganbayeva A., Belenko O. Improving Psychological and Educational Support of University Students with Disabilities in Kazakhstan // *Qubahan Academic Journal*. 2025. Vol. 5. No. 1. P. 150–158. DOI: 10.48161/qaj.v5n1a1063.
19. Assanbayev A., Makoelle T. *Practices Promoting the Inclusion of Adult Students with Disabilities in*

the Classroom: A Case of a Technical Vocational Education and Training College in Kazakhstan // Education Sciences. 2024. Vol. 14. No. 5. Art. 529.

20. Shaikhshlyamova A. Faculty attitudes toward disability-inclusive education at one national university in Kazakhstan: магистрская диссертация (MSc in Educational Leadership). Nazarbayev University Graduate School of Education. Nur-Sultan, 2018. 106 p.

Авторлар туралы мәліметтер:

Зыкова Наталья Михайловна – психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Қ.И. Сәтбаев атындағы Қазақ ұлттық зерттеу техникалық университетінің Қоғамдық пәндер кафедрасы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: natashazykova18@gmail.com

Ахметханқызы Галия – гуманитарлық ғылымдар магистрі, Қ.И. Сәтбаев атындағы Қазақ ұлттық зерттеу техникалық университетінің Қоғамдық пәндер кафедрасының аға оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: abdihaparovag@gmail.com

Нұржанова Айна Марданқызы – тарих ғылымдарының кандидаты, профессор, Қ.И. Сәтбаев атындағы Қазақ ұлттық зерттеу техникалық университетінің Қоғамдық пәндер кафедрасы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: a.nurzhanova@satbayev.university

Амралинова Бақытжан Базарбекқызы – PhD докторы, қауымдастырылған профессор, Жобаларды басқару институтының директоры, Қ.И. Сәтбаев атындағы Қазақ ұлттық зерттеу техникалық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: b.amralinova@satbayev.university

Сведения об авторах:

Зыкова Наталья Михайловна – кандидат психологических наук, ассоциированный профессор кафедры общественных дисциплин Казахского национального исследовательского технического университета имени К.И. Сатпаева, г. Алматы, Казахстан. E-mail: natashazykova18@gmail.com

Ахметханқызы Галия – магистр гуманитарных наук, старший преподаватель кафедры общественных дисциплин Казахского национального исследовательского технического университета имени К.И. Сатпаева, г. Алматы, Казахстан. E-mail: abdihaparovag@gmail.com

Нуржанова Айна Мардановна – кандидат исторических наук, профессор кафедры общественных дисциплин Казахского национального исследовательского технического университета имени К.И. Сатпаева, г. Алматы, Казахстан. E-mail: a.nurzhanova@satbayev.university

Амралинова Бақытжан Базарбековна – доктор PhD, ассоциированный профессор, директор Института управления проектами Казахского национального исследовательского технического университета имени К.И. Сатпаева, г. Алматы, Казахстан. E-mail: b.amralinova@satbayev.university

Information about the Authors:

Zykova Natalya Mikhailovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Social Disciplines, Satbayev University (K.I. Satbayev Kazakh National Research Technical University), Almaty, Kazakhstan. E-mail: natashazykova18@gmail.com

Akhmetkhanqyzy Galiya – Master of Arts, Senior Lecturer, Department of Social Disciplines, Satbayev University (K.I. Satbayev Kazakh National Research Technical University), Almaty, Kazakhstan. E-mail: abdihaparovag@gmail.com

Nurzhanova Aina Mardanovna – Candidate of Historical Sciences, Professor, Department of Social Disciplines, Satbayev University (K.I. Satbayev Kazakh National Research Technical University), Almaty, Kazakhstan. E-mail: a.nurzhanova@satbayev.university

Amralinova Bakytzhan Bazarbekovna – PhD, Associate Professor, Director of the Project Management Institute, Satbayev University (K.I. Satbayev Kazakh National Research Technical University), Almaty, Kazakhstan. E-mail: b.amralinova@satbayev.university