

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Ш.Ж.Юнусзода¹

1. Ассистент кафедры педагогики и общей психологии, факультет психологии и социально-политических наук. Самаркандский государственный университет им. Шарофа Рашидова. Г Самарканд.

Mas'ul muallif: Юнусзода
Шахноза Жовиджоновна,
Ассистент кафедры педагогики
и общей психологии, факультет
психологии и социально-
политических наук.
Самаркандский
государственный университет
им. Шарофа Рашидова. Г
Самарканд.

e-mail:
shaxnoza.yunuszoda@mail.ru

Received: 12 Oktabr 2026
Accepted: 17 Oktabr 2026
Published: 22 Oktabr 2026

Copyright: © 2026 by the
author(s). Licensee Buxoro xalqaro
universiteti ilmiy axborotnomasi.

Iqtibos uchun: Юнусзода, Ш. Ж.
ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В
УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ. / Ш. Ж.
Юнусзода // Вухоро халқаро
universiteti ilmiy axborotnomasi.
— 2026. — Т. 10, № 2. — В. 86–91.

Аннотация. В статье рассматриваются социально-психологические аспекты развития инклюзивной образовательной среды в высших учебных заведениях. Отмечается, что современное понимание инклюзии выходит за рамки обеспечения физической доступности и создания специальных условий обучения для студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Особо важное значение приобретает качество их участия в образовательной, коммуникативной и социальной жизни университета. Отмечается, что формальное включение студентов с ОВЗ в образовательное пространство само по себе не обеспечивает полноценной социально-психологической интеграции. В связи с этим большое внимание уделяется отношению студенческого общества, межличностному взаимодействию, принятию, толерантности, и готовности к совместной деятельности, как важному фактору формирования инклюзивной культуры.

Ключевые слова: инклюзивное образование, студенты с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивная образовательная среда, социально-психологическая интеграция, отношение студентов, межличностное взаимодействие, толерантность, инклюзивная культура.

OLIY TA'LIM SHAROITIDA SOG'LIG'IDA CHEKLOVLARI BO'LGAN TALABALARNING IJTIMOY-PSIXOLOGIK MOSLASHUVI MUAMMOLARI

Annotatsiya. Maqolada oliy ta'lim muassasalarida inklyuziv ta'lim muhitini rivojlantirishning ijtimoiy-psixologik jihatlari ko'rib chiqiladi. Inklyuziya haqidagi zamonaviy tushuncha faqat jismoniy imkoniyatlarni ta'minlash va sog'lig'ida cheklovlari bo'lgan talabalar uchun maxsus ta'lim sharoitlarini yaratish bilan cheklanib qolmasligi ta'kidlanadi. Bunda ularning universitetning ta'limiy, kommunikativ va ijtimoiy hayotidagi ishtiroki sifatini oshirish alohida ahamiyat kasb etadi. Sog'lig'ida cheklovlari bo'lgan talabalarni ta'lim muhitiga rasmiy ravishda jalb etishning o'zi ularning to'laqonli ijtimoiy-psixologik integratsiyasini ta'minlamasligi qayd etiladi. Shu munosabat bilan talabalar jamoasining munosabati, shaxslararo o'zaro hamkorlik, qabul qilish, bag'rikenglik va birgalikdagi faoliyatga tayyorlik inklyuziv madaniyatni shakllantirishning muhim omillari sifatida yoritiladi.

Kalit so'zlar: inklyuziv ta'lim, sog'lig'ida cheklovlari bo'lgan talabalar, inklyuziv ta'lim muhiti, ijtimoiy-psixologik integratsiya, talabalar munosabati, shaxslararo o'zaro hamkorlik, bag'rikenglik, inklyuziv madaniyat.

CHALLENGES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION.

Abstract. This article examines the socio-psychological aspects of developing an inclusive educational environment in higher education institutions. It notes that the modern understanding of inclusion extends beyond ensuring physical accessibility and creating special learning conditions for students with disabilities. The quality of their participation in the university's educational, communicative, and social life is of particular importance. The article highlights that the formal inclusion of students with disabilities in the educational space does not, in itself, ensure full socio-psychological integration. Consequently, significant attention is paid to the attitudes of the student body, interpersonal interaction, acceptance, tolerance, and readiness for collaborative activity as key factors in fostering an inclusive culture.

Keywords: inclusive education, students with disabilities, inclusive educational environment, socio-psychological integration, student attitudes, interpersonal interaction, tolerance, inclusive culture.

Введение. Расширение инклюзивных практик в высшем образовании заметно изменило саму постановку вопроса об адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья. На ранних этапах развития инклюзивного образования приоритет, как правило, отдавался физической доступности зданий, созданию

специальных условий обучения и, по сути, обеспечению формального допуска к образовательным программам. Однако современные исследования все отчетливее показывают, что такого понимания недостаточно [1]. Да, возможность поступить в университет, присутствовать на занятиях вместе с другими студентами и пользоваться адаптированной инфраструктурой - это необходимое условие. Но достаточно ли этого для реальной интеграции? Скорее всего, нет. В итоге фокус постепенно смещается к тому, каково качество участия студента в образовательной, коммуникативной и социальной жизни вуза [2].

В самом общем виде социально-психологическую адаптацию студента с ОВЗ целесообразно рассматривать как динамический процесс установления относительно устойчивого соответствия между его потребностями, возможностями, ценностями и способами взаимодействия, с одной стороны, и требованиями, отношениями и ресурсами университетской среды - с другой. При этом соответствие не следует понимать как пассивное приспособление к «заданным» нормам. Современная инклюзивная парадигма, напротив, предполагает взаимное изменение: студент осваивает новую социальную и образовательную среду, а сама среда должна быть достаточно гибкой, чтобы учитывать вариативность человеческих возможностей (пусть это и звучит более нормативно, чем происходит на практике).

Поэтому адаптация не исчерпывается посещением занятий или выполнением академических требований. В нее входят принятие новой социальной роли студента, выстраивание отношений с однокурсниками и преподавателями, освоение норм университетского взаимодействия, формирование стратегии обращения за поддержкой, участие во внеучебной деятельности, развитие самостоятельности и, шире, становление представления о себе как о субъекте будущей профессиональной деятельности. Так, исследование М. Л. Скуратовской и Н. Н. Манохиной показывает, что социальная и образовательная адаптация студентов с инвалидностью связана с их целевыми установками, ценностно-смысловыми ориентациями, учебной мотивацией и характером взаимодействия со сверстниками и преподавателями [3].

Современное понимание специфики обучения студентов с ОВЗ заключается и в том, что студент с ОВЗ не образует психологически «принципиально иной» категории обучающихся. В. З. Кантор и Ю. Л. Проект, анализируя социально-психологическое благополучие студентов инклюзивных групп, не обнаружили глобальных различий между студентами с инвалидностью и без нее по содержанию и интенсивности основных проблемных переживаний [2]. Принадлежность к одному возрастному и социальному сообществу и общность ведущей деятельности, по-видимому, обуславливают заметную близость проблемного поля у разных групп студентов.

Тем самым, полученные результаты свидетельствуют о том, что любые трудности студента с ОВЗ заранее объясняются состоянием здоровья. Тревога по поводу успеваемости, сложности профессионального самоопределения, межличностные конфликты, эмоциональное напряжение, переживание одиночества или неопределенности будущего, является частыми характеристиками для студенческого периода. Специфика же адаптации студентов с ОВЗ, вероятно, связана не с наличием «особого набора» психологических проблем, а с тем, что обычные задачи студенческого периода приходится решать при дополнительных физических, коммуникативных, социальных и институциональных барьерах [4].

В исследовании В. З. Кантора и Ю. Л. Проект также показано, что нозологическая принадлежность не всегда определяет общий характер трудностей [2]. Ряд проблем социально-психологической адаптации имеет «наднозологический», относительно универсальный характер. Отсюда следует практический вывод: эффективное сопровождение не может строиться только по медицинской логике «тип нарушения - тип помощи». Не менее значимыми оказываются субъективные ресурсы самого студента, особенности взаимодействия с социальной группой, жизненная ситуация, организация образовательного процесса, позиция преподавателей и воспринимаемая доступность университетской среды [4].

Именно взаимодействие личности и среды становится центральной единицей анализа - и это хорошо заметно в международной литературе. Так, А. Мориña подчеркивает: создание инклюзивного университета требует изменения не отдельных студентов, а университетской политики, образовательных стратегий, процессов и повседневных практик, чтобы они обеспечивали успешность различных групп обучающихся (Мориña, 2017). В этом ракурсе трудности адаптации возникают не только потому, что студент «не справляется» с требованиями, но и потому, что сама среда часто организована вокруг имплицитного представления о «типичном» студенте - представления, которое не учитывает реального разнообразия физических, сенсорных, когнитивных и психологических возможностей.

Отсюда логично выделить одну из ключевых современных проблем: разрыв между институциональной инклюзией и реальной социально-психологической включенностью. Формальное присутствие студента с ОВЗ в общем образовательном пространстве само по себе еще не означает социальной интеграции. Он может посещать занятия и успешно справляться с учебными заданиями, но при этом оставаться на периферии неформального общения, общественной активности и устойчивых межличностных связей.

Показательные данные приводят Д. В. Лапин, А. С. Машанова и М. С. Мельникова. Большинство обследованных ими студентов в целом положительно оценивали идею совместного обучения людей с инвалидностью и без нее, однако заметно меньшую готовность проявляли в отношении конкретных форм взаимодействия [5]. Среди трудностей инклюзивного обучения респонденты называли организацию групповых занятий, дополнительные временные затраты и затруднения коммуникации. Эти результаты позволяют говорить о дистанции между нормативным одобрением инклюзии и готовностью перестраивать собственное

поведение в реальной ситуации взаимодействия.

Сходное противоречие выявляется и в других работах. Исследование М. И. Лесовской и Т. М. Владимцевой показывает, что студенты обладают определенными ресурсами эмпатии и в целом готовы поддерживать людей с инвалидностью, но при этом нередко воспринимают их как социальную нагрузку или объект жалости, а не как равноправных партнеров. Иными словами, они оказываются более готовыми к отдельным социально одобряемым действиям, чем к длительному взаимодействию, предполагающему постоянную взаимную ответственность [6].

Здесь, собственно, и проявляется значимое для социальной психологии инклюзии различие между помощью и партнерством. Само стремление помочь, разумеется, не является прямым признаком социальной дистанции. Но если система отношений выстраивается вокруг представления о человеке преимущественно как о слабом, зависимом и нуждающемся в опеке, возникает риск закрепления асимметричной позиции. В таком случае студент с ОВЗ может получать признание прежде всего в роли «того, кому помогают», но не обязательно в роли компетентного однокурсника, участника проекта, друга, профессионального партнера или (почему бы и нет) лидера.

Поэтому одной из менее очевидных форм социально-психологического барьера оказывается патернализм. В отличие от открытой дискриминации он часто сопровождается доброжелательностью, сочувствием и заботой - и именно поэтому его труднее распознать. Тем не менее гиперопека способна ограничивать самостоятельность, сокращать число ситуаций, в которых человек принимает решения сам, и косвенно подтверждать стереотип о зависимости. Следовательно, социально-психологическая адаптация предполагает формирование субъект-субъектных отношений, где поддержка предоставляется не вместо самостоятельной активности студента, а как ресурс для ее расширения.

Следующая проблема напрямую связана со стереотипизацией и социальной стигмой. Стереотипы об инвалидности нередко проявляются не только в откровенно негативных, но и во внешне «позитивных» формах. Так, образ человека с ОВЗ исключительно как «сильного героя, который постоянно преодолевает себя», или, напротив, как «несчастливого, неизменно нуждающегося в помощи», в равной степени упрощает и обедняет восприятие личности. В обоих случаях человек оказывается как будто «сведен» к своему состоянию здоровья, и это затрудняет взаимодействие с ним вне рамок данной характеристики.

Для процесса адаптации особенно важным становится предполагаемый характер отношения окружающих. Е. Е. Дмитриева и соавторы показывают, что к рискам реализации инклюзивного образования относятся предрассудки, непринятие индивидуальных различий и сложности межличностного взаимодействия [7]. В представленных ими данных часть респондентов с ОВЗ заранее ожидала негативного отношения к себе со стороны различных участников образовательной среды. Иными словами, значение имеет не только фактически происходящая дискриминация, но и ожидание возможного отвержения. Такое ожидание, вероятно, способно менять коммуникативную стратегию еще до того, как возникнет реальное негативное событие (и здесь возникает вопрос: не становится ли само ожидание одним из факторов риска?).

В результате может запускаться механизм самоподдерживающейся социальной дистанции. Опасаясь негативной оценки, студент сокращает самораскрытие и социальную активность; окружающие, в свою очередь, получают меньше возможностей приобрести позитивный опыт взаимодействия; дефицит опыта сохраняет неопределенность и подпитывает стереотипные ожидания; а они вновь усиливают исходную осторожность студента. Поэтому задача инклюзивной среды сводится не только к пресечению открытой дискриминации, но и к созданию повторяющихся ситуаций нормативного, содержательного и равноправного взаимодействия - таких, где контакт становится обычным, «рабочим» элементом совместной деятельности, а не исключением.

Данные исследований коммуникативной толерантности дополнительно подчеркивают значимость непосредственного опыта контакта. Е.Е. Дмитриева, О. В. Суворова, П. А. Егорова и соавторы выявили более выраженный показатель толерантности у студентов, имевших реальный опыт взаимодействия с людьми с ОВЗ в волонтерской, образовательной и профессиональной деятельности [7]. Авторы связывают развитие толерантной коммуникации с целенаправленной работой с ценностно-смысловой сферой и накоплением реального опыта взаимодействия. Следовательно, одного информирования о необходимости «толерантного отношения», по-видимому, недостаточно: установки превращаются в устойчивые модели поведения прежде всего тогда, когда инклюзивное взаимодействие становится частью повседневной совместной практики.

Д. А. Фатеева, Т. В. Климова, М. Л. Скуратовская и Л. М. Кобрина также рассматривают готовность студентов с ОВЗ к межличностному взаимодействию через систему ценностно-смысловых ориентаций и личностных смыслов [8]. Авторы подчеркивают значимость этих характеристик для социального и профессионально-личностного развития обучающихся. Такая постановка вопроса позволяет трактовать межличностное взаимодействие не как внешний фон адаптации, а как один из механизмов ее реализации. При этом важно не смешивать отсутствие открытого конфликта с реальной социальной интеграцией. В этом отношении особенно показательны данные В. З. Кантора и Ю. Л. Проект. Студенты с инвалидностью и без нее сравнительно редко сообщали о притеснениях и в целом описывали отношения в учебных группах как бесконфликтные. Одновременно участники исследования отмечали недостаточную включенность в социальные взаимодействия и переживание одиночества. Следовательно, группа может выглядеть формально благополучной, но при этом оставаться недостаточно интегрированной - то есть «тихой», но не обязательно поддерживающей.

Это различие требует уточнения критериев адаптации. Если оценивать успешность лишь по отсутствию агрессии, конфликтов и открытой дискриминации, многие формы социального исключения действительно останутся вне поля зрения. Психологически более информативными оказываются такие показатели, как чувство принадлежности к группе, наличие людей, к которым студент может обратиться, взаимность дружеских отношений, участие в совместных проектах, субъективная востребованность и, наконец, ощущение, что его присутствие является естественным, а не постоянно требующим отдельного объяснения.

Значимым ресурсом адаптации выступает социальная поддержка, хотя ее важно не сводить к постоянной внешней опеке. В. З. Кантор и Ю. Л. Проект, например, предлагают включать в систему социально-психологического сопровождения референтное окружение студента - семью, друзей и сокурсников - и одновременно развивать его коммуникативные ресурсы, а также улучшать социально-бытовую среду.

Не менее значимым фактором выступает образовательная самоэффективность. Если студент многократно сталкивается с ситуациями, где его учебные возможности недооцениваются, это может снижать ожидания собственной успешности. Обратный эффект возникает, когда у него есть доступ к реальному опыту компетентности: возможность справляться с задачами самостоятельно при наличии необходимых условий. Поэтому адаптационные программы, вероятно, должны избегать двух крайностей - игнорирования объективных ограничений и чрезмерного снижения образовательных требований [9]

Также мы должны учитывать еще один главный фактор, что одним из ключевых внешних факторов адаптации по-прежнему остается преподаватель. Он находится на пересечении институциональных требований и повседневного межличностного взаимодействия. По тому, как ведет себя преподаватель, студент считывает важные сигналы: воспринимается ли его присутствие в группе как нормативное; допустимо ли обращаться с индивидуальными запросами; рассматривается ли он как полноценный субъект образовательной деятельности, а не «особый случай».

В. З. Кантор и Ю. Л. Проект предложили интегративную модель психологической готовности преподавателя к инклюзивному образовательному процессу, включающую мотивационно-ценностный, аффективный, когнитивно-методический и операциональный компоненты [2]. В их исследовании выявилось характерное несоответствие: ценностное принятие идей инклюзии у преподавателей выражено заметнее, чем практическое владение инструментами инклюзивного обучения. При этом опыт непосредственного взаимодействия с людьми с инвалидностью был связан с более высокой готовностью преподавателей [2].

Из этого следует, что одной позитивной установки недостаточно. Преподаватель может искренне поддерживать инклюзию и, тем не менее, не понимать, как адаптировать подачу материала, организовать групповое задание или оценивание, не снижая общих академических требований (а это, в сущности, центральная методическая задача). Именно здесь возникает риск непреднамеренной эксклюзии: барьер формируется не из отрицательного отношения, а из дефицита методической уверенности.

Поэтому социально-психологическую адаптацию студента с ОВЗ логичнее рассматривать как двусторонний (а точнее, многосторонний) процесс. Адаптируется не только студент. Преподаватель осваивает новые способы организации учебной деятельности, группа учится взаимодействовать в условиях большего разнообразия, административная система пересматривает процедуры, а образовательная среда постепенно перестраивается в направлении универсальной доступности [10].

В современных исследованиях все отчетливее подчеркивается и временная динамика адаптации. Особенно показательны результаты А. Г. Станевского и Д. В. Лубовского, опубликованные в 2025 г. Авторы обследовали 289 студентов с ОВЗ и инвалидностью разных курсов, используя методику изучения мотивов учебной деятельности и опросник социально-психологической адаптации. Было обнаружено значимое снижение учебной мотивации от первого к третьему курсу; у третьекурсников также менялись связи между мотивами творческого саморазвития, общей адаптивности, принятием других и внутренним контролем [11].

Можно предположить, что на первом курсе доминируют задачи ориентировки и вхождения в новую среду, тогда как на последующих этапах возрастает роль профессиональной самостоятельности. Если же система поддержки остается неизменной, она может перестать соответствовать новым психологическим задачам развития. Поэтому мониторинг адаптации целесообразно проводить на нескольких этапах обучения, отслеживая не только успеваемость, но и мотивацию, автономность, социальную включенность и профессиональную идентификацию.

В целом современную проблематику социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ можно описать как взаимодействие нескольких уровней:

- Индивидуальный уровень включает учебную мотивацию, самоэффективность, самодетерминацию, самоадвокацию, принятие собственного состояния и умение пользоваться доступными ресурсами.
- Межличностный уровень связан с отношениями с однокурсниками и преподавателями: принятие, социальная дистанция, коммуникативная толерантность, поддержка и качество неформальных связей.
- Групповой уровень отражает статус студента в учебной группе, включенность в совместную деятельность и возможность занимать разные социальные позиции.
- Организационный уровень охватывает доступность образовательных процедур, работу служб сопровождения, компетентность преподавателей, инфраструктуру и внеучебную деятельность.
- Наконец, социокультурный уровень задается господствующими представлениями об инвалидности,

нормальности, самостоятельности и социально приемлемых формах помощи.

Принципиально важно, что эти уровни не существуют изолированно. Так, низкая коммуникативная активность студента может ошибочно объясняться личной замкнутостью, хотя она нередко оказывается реакцией на прошлый опыт стигматизации. Недостаточная самостоятельность может выглядеть индивидуальной характеристикой, но фактически поддерживаться системой гиперопеки. Отказ обращаться за помощью иногда интерпретируют как низкую адаптивность - хотя он может быть вполне рациональным ответом на непрозрачные административные процедуры или на страх раскрытия диагноза (а этот страх, как показывает практика, не всегда надуман).

Поэтому одной из ключевых методологических проблем исследования адаптации становится риск индивидуализации социально обусловленных трудностей. Если психологический анализ сводится к диагностике тревожности, самооценки, коммуникативности или копинг-стратегий самого студента, часть причин неизбежно остается вне поля зрения. При равном уровне тревожности ее происхождение может быть принципиально разным - в доступной и недоступной среде, при поддерживающем или стигматизирующем взаимодействии. Именно это и требует более контекстного, «многоуровневого» прочтения данных [4].

Отсюда становится очевидной необходимость сочетать индивидуальные психологические методики с анализом самой образовательной среды. В исследовательский дизайн целесообразно включать параметры социальной поддержки, характера групповых отношений, удовлетворенности взаимодействием с преподавателями, чувства принадлежности университету, воспринимаемой дискриминации, доступности инфраструктуры и учебных материалов, опыта обращения в службы сопровождения, а также субъективной оценки автономности.

Не случайно современная логика сопровождения постепенно смещается от идеи «коррекции студента» к изменению конфигурации взаимодействия «личность - среда». Разумеется, это не отменяет индивидуальную психологическую помощь: тренинги общения, консультирование, развитие саморегуляции, работа с тревогой, поддержка профессионального самоопределения по-прежнему остаются значимыми направлениями. Однако они вряд ли должны превращаться в способ научить человека «не замечать» барьеры среды или эффективнее приспосабливаться к ситуации, которая по сути является дискриминационной.

По всей видимости, эффективное сопровождение должно действовать одновременно в двух плоскостях: усиливать ресурсность самого студента и снижать избыточные требования, которые предъявляет среда. Такой подход помогает уйти от жесткого противопоставления индивидуальной и социальной моделей. Функциональные ограничения признаются реальными, но их социальное значение рассматривается как эффект взаимодействия этих ограничений с конкретными условиями - то есть не как «свойство человека», а как результат отношений человека и контекста.

Еще один существенный вывод связан с необходимостью перехода от дефицитарной модели оценки к ресурсной. В работах о студентах с ОВЗ традиционно преобладают показатели тревожности, изоляции, фрустрации, нарушений коммуникации и адаптационных трудностей. Такие индикаторы, безусловно, нужны, но сами по себе они формируют одностороннюю оптику. Не менее важны ресурсы: профессиональные цели, устойчивость, самоэффективность, способность к самоадвокации, удовлетворенность социальными связями, чувство принадлежности, опыт успешного взаимодействия и воспринимаемая возможность влиять на собственную образовательную траекторию (и, пожалуй, именно этот субъективный компонент часто недооценивается) [4].

Практическое значение этого сдвига достаточно очевидно. Сопровождение, построенное исключительно на выявлении дефицитов, рискует воспроизводить патерналистскую модель. Напротив, выявление и поддержка ресурсов позволяют проектировать программы так, чтобы студент выступал соавтором собственной образовательной стратегии, а не объектом «коррекционных» усилий.

Опираясь на рассмотренные исследования, можно уточнить и критерии успешной социально-психологической адаптации. Едва ли корректно считать таким критерием полное отсутствие трудностей: подобное состояние в принципе малореалистично для любого студента. Вероятно, более продуктивно говорить о способности сохранять учебную и социальную активность при возникновении затруднений, самостоятельно или при использовании доступной поддержки находить способы их разрешения, удерживать субъективную автономность и чувство принадлежности университетскому сообществу.

В этом смысле высокая адаптация означает не минимальное число обращений за помощью, а умение гибко привлекать необходимые ресурсы. Аналогично большое количество специальных условий не обязательно свидетельствует о низкой адаптированности: если такие условия действительно обеспечивают возможность самостоятельной учебной деятельности, они, напротив, могут поддерживать автономию. (В конце концов, что считать «избыточной» поддержкой, если ее результатом становится самостоятельность?)

Проведенный теоретический анализ также позволяет выделить ряд фундаментальных противоречий, задающих современное проблемное поле. Первое связано с разрывом между доступом и участием: возможность поступления и физического присутствия в университете еще не гарантирует социального включения. Второе - между декларируемой толерантностью и поведенческой готовностью к длительному взаимодействию. Третье проявляется на линии «поддержка - патернализм», когда помощь одновременно облегчает деятельность и, вместе с тем, способна закреплять зависимую позицию. Четвертое противоречие возникает между

необходимостью специальных условий и риском стигматизации, особенно при скрытых нарушениях. Пятое - между ценностным принятием инклюзии преподавателями и их практической компетентностью. Шестое связано с несоответствием между индивидуальной ответственностью студента за адаптацию и фактической ролью образовательной среды в формировании возникающих трудностей.

Поэтому социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ скорее должна пониматься не как линейный переход от «неадаптированности» к «адаптированности», а как динамическая система отношений человека с образовательной средой. Уровень адаптации при этом может заметно различаться по сферам: студент может быть академически успешным, но социально изолированным; иметь развитые дружеские связи, но испытывать затруднения во взаимодействии с преподавателями; хорошо функционировать в очном формате, но сталкиваться с цифровой недоступностью - или, наоборот, предпочитать онлайн-обучение из-за уменьшения физических барьеров, одновременно испытывая дефицит социальных контактов.

Именно поэтому центральный вектор современной социально-психологической проблематики можно описать как переход от присутствия к принадлежности, от толерантности к реальному взаимодействию, от опеки к поддерживаемой автономии, от приспособления человека - к взаимной адаптации личности и образовательной среды. В таком понимании ключевым результатом становится не только способность студента с ОВЗ продолжать обучение, но и возможность воспринимать себя (и быть воспринимаемым окружающими) как полноценного участника академического, социального и будущего профессионального сообщества.

Список использованной литературы

- [1] Кантор В. З., Проект Ю. Л. Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 2. С. 51–73. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-2-51-73.
- [2] Кантор В. З., Проект Ю. Л. Инклюзивный образовательный процесс в вузе: теоретико-экспериментальная модель психологической готовности преподавателей // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 3. С. 156–182. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-3-156-182.
- [3] Скуратовская М. Л., Манохина Н. Н. Социально-психологические факторы успешности учебной деятельности студентов с инвалидностью в условиях высшего инклюзивного образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. № 6 (87). С. 200–207.
- [4] Moríña A. Inclusive education in higher education: challenges and opportunities // European Journal of Special Needs Education. 2017. Vol. 32, No. 1. P. 3–17. DOI: 10.1080/08856257.2016.1254964.
- [5] Лапин Д. В., Машанова А. С., Мельникова М. С. Готовность студентов к вступлению в инклюзивное образовательное пространство вуза: социологический аспект // Теория и практика общественного развития. 2018. № 7. С. 44–49. DOI: 10.24158/tpor.2018.7.6.
- [6] Лесовская М. И., Владимцева Т. М. Готовность студентов аграрного вуза к инклюзивным взаимодействиям // Современное педагогическое образование. 2019. № 6. С. 126–130.
- [7] Дмитриева Е. Е., Суворова О. В., Егорова П. А., Мухина Т. Г., Сорокоумова С. Н. Психологическое исследование коммуникативной толерантности у студентов высшей педагогической школы // Язык и культура. 2019. № 45. С. 161–172. DOI: 10.17223/19996195/45/12.
- [8] Фатеева Д. А., Климова Т. В., Скуратовская М. Л., Кобрина Л. М. Межличностное взаимодействие в условиях инклюзивного образования студентов с ограниченными возможностями здоровья // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14, № 3. С. 13–29. DOI: 10.21702/rpj.2017.3.1.
- [9] Hong B. S. S. Qualitative analysis of the barriers college students with disabilities experience in higher education // Journal of College Student Development. 2015. Vol. 56, No. 3. P. 209–226. DOI: 10.1353/csd.2015.0032.
- [10] Dolmage J. T. Academic Ableism: Disability and Higher Education. Ann Arbor : University of Michigan Press, 2017.
- [11] Станевский А. Г., Лубовский Д. В. Социально-психологическая адаптация студентов с инвалидностью: результаты психолого-педагогического мониторинга // Психолого-педагогические исследования. 2025. Т. 17, № 1. С. 64–80. DOI: 10.17759/psyedu.2025170105.