

Научная статья | Original paper

Факторы, способствующие и препятствующие инклюзивному образованию учащихся с ограниченными возможностями обучения в странах с низким и ниже среднего уровнем дохода: сравнительный обзор

А.А. Олувафунто ✉

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Москва, Российская Федерация

✉ oabimbola@hse.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В статье обсуждается проблема дефицита научных знаний о барьерах и факторах системного сбоя в адаптации моделей инклюзивного образования к этнолингвистическому разнообразию и острой нехватке ресурсов, характерным для стран с низким и ниже среднего уровнем дохода (СНСД). **Цель.** Выявить ключевые факторы, способствующие и препятствующие внедрению инклюзивного образования для учащихся с ООП в странах с низким и ниже среднего уровнем дохода, и разработать практические рекомендации для инклюзивного профессионального образования. **Вопросы исследования.** Каковы основные факторы, способствующие и препятствующие внедрению инклюзивного образования для учащихся с ООП в странах с низким и ниже среднего уровнем дохода? Какие эффективные стратегии можно использовать для внедрения инклюзивного образования в этих странах? **Методы и материалы.** Систематический обзор литературы по вмешательствам и практикам, которые способствуют разработке политики и программ в области инклюзивного образования для детей с ООП в СНСД. Поиск источников проводился в базах данных Scopus, Web of Science, ERIC и Google Scholar и охватывал рецензируемые публикации на английском языке с 2000 по 2024 год (всего для анализа было отобрано 58 статей). Учащиеся с ООП — это дети с дислексией, дискалькулией, дисграфией, диспраксией. **Результаты и выводы.** Основными препятствиями для внедрения инклюзивного образования являются нехватка ресурсов, слабая реализация политики и негативное отношение общества к детям с ООП, что увеличивает риск их маргинализации. Факторы, способствующие решению этой проблемы: целевая подготовка учителей, выделение ресурсов и поддержка инициатив по вовлечению сообществ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, нарушения обучаемости (НО), инклюзивная педагогика, профессиональное и профессионально-техническое образование, образовательная политика

Благодарности. Автор выражает благодарность за поддержку профессорам С.Г. Косарецкому и А.С. Обухову.

© Олувафунто А.А., 2026



CC BY-NC

Для цитирования: Олувафунто, А.А. (2026). Факторы, способствующие и препятствующие инклюзивному образованию учащихся с ограниченными возможностями обучения в странах с низким и ниже среднего уровнем дохода: сравнительный обзор. *Психологическая наука и образование*, 31(2), 244–255. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310216>

Factors promoting and hindering inclusive education for learners with disabilities in low- and lower-middle-income countries: a comparative review

A.A. Oluwafunto ✉

Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation

✉ oabimbola@hse.ru

Abstract

Context and relevance. The article discusses the lack of scientific knowledge about the barriers and factors of systemic failure in adapting inclusive education models to the ethnolinguistic diversity and acute resource constraints characteristic of low- and middle-income countries (LMICs). **Objective.** The aim is to identify key factors that promote and hinder the implementation of inclusive education for students with SEN in low- and lower-middle-income countries and to develop practical recommendations for inclusive vocational education. **Research questions.** What are the main factors that promote and hinder the implementation of inclusive education for students with SEN in low- and lower-middle-income countries? What effective strategies can be used to implement inclusive education in these countries? **Methods and materials.** A systematic review of the literature on interventions and practices that contribute to the development of policies and programs in the field of inclusive education for children with SEN in low- and lower-middle-income countries. The search for sources was conducted in the Scopus, Web of Science, ERIC, and Google Scholar and covered peer-reviewed publications in English from 2000 to 2024 (a total of 58 articles were selected for analysis). Students with SEN refers to children with dyslexia, dyscalculia, dysgraphia, and dyspraxia. **Results and conclusions.** The main obstacles to the implementation of inclusive education are a lack of resources, weak policy implementation, and negative attitudes in society toward children with SEN, which increases the risk of their marginalization. Factors contributing to the solution of this problem include targeted teacher training, allocation of resources, and support for community engagement initiatives.

Keywords: inclusive education, learning disabilities (LD), inclusive pedagogy, vocational and vocational-professional education, educational policy

Acknowledgements. The authors are grateful for support from Professors S.G. Kosaretsky and A.S. Obukhov.

For citation: Oluwafunto, A.A. (2026). Factors promoting and hindering inclusive education for learners with disabilities in low- and lower-middle-income countries: a comparative review. *Psychological Science and Education*, 31(2), 244–255. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2026310216>

Введение

Инклюзивное образование (ИО), направленное на устранение барьеров и обеспечение участия всех детей в процессе обучения, независимо от их способностей и состояния здоровья, стало глобальным приоритетом, закрепленным в международных документах, таких как Конвенция ООН о правах инвалидов (2006) и Цели устойчивого развития (ООН, 2015). Несмотря на ратификацию Конвенции 164 государствами и признание ИО как одного из основных прав (Artiles, Kozleski, 2016), его реализация остается сложной задачей, особенно в странах с низким и ниже среднего уровнем дохода (СНСД), где сохраняется разрыв между политикой и практикой (Amor et al., 2019; Adetoro, 2014).

Для определения целевой группы ИО в данной статье мы используем понятие «обучающиеся с особыми образовательными потребностями» (ООП), признавая определенные различия в составе групп детей, объединяемых данным понятием, и критериях их идентификации в нормативных и политических документах рассматриваемых стран.

В статье анализируются проблемы внедрения ИО в странах с низким и ниже среднего уровнем дохода, где переход от политических обязательств к практике сдерживают системные барьеры: недостаточное финансирование, слабая подготовка учителей и нехватка инфраструктуры. Исследование сосредоточено на Нигерии, а сравнительные выводы сделаны на основе опыта других стран с аналогичными вызовами. Отбор стран основывался на классификации доходов Всемирного банка (низкий/ниже среднего) и общих проблемах внедрения ИО, таких как ограниченные ресурсы и разрыв между политикой и практикой (World Bank, 2024). Индия, несмотря на экономический рост, включена из-за сохраняющихся региональных различий в доступе к ИО, что отражает тенденции в других СНСД (Bandyopadhyay, Dhara, 2021; Hossain, 2021).

В Нигерии этнолингвистическое разнообразие усиливает трудности внедрения ИО.

Свыше 200 миллионов жителей, говорящих более чем на 500 языках, создают сложную образовательную среду: обучение на родных языках внедряется неравномерно, а ресурсы для учащихся с ограниченными возможностями остаются скудными (Inyang et al., 2023). Недавние инициативы, направленные на интеграцию таких учащихся, демонстрируют как прогресс, так и устойчивые проблемы: недоступную инфраструктуру, отсутствие вспомогательных технологий и нехватку специалистов (Bafaneli, 2024). Подобные барьеры — хроническое недофинансирование, социальная стигматизация и недостаток квалифицированных кадров — характерны для всех СНСД (Mbense, 2019; Rrofiah et al., 2023).

Хотя Национальная политика Нигерии в области образования (2004) и Политика инклюзивного образования (2023) предписывают внедрение ИО на всех уровнях, фактическая реализация остается непоследовательной, с разными темпами в регионах и слабым механизмом контроля (Pirzada et al., 2024). Исследования выявляют перспективные стратегии, включая консультирование учащихся, гибкие программы и мультимодальное обучение (Bhililane et al., 2024), однако их масштабирование требует преобразующего лидерства и институциональных реформ (Difoni et al., 2024).

Вопросы исследования:

1. Каковы ключевые факторы, способствующие и препятствующие внедрению ИО для учащихся с ООП в Нигерии?
2. Какие практические стратегии могут усилить ИО в СНСД?

Это исследование развивает теорию инклюзивной педагогики в условиях ограниченных ресурсов, предлагая культурно адаптированные подходы, применимые к школьному образованию. В соответствии с социальной моделью инвалидности оно показывает, как институциональные ограничения и участие сообщества влияют на результаты ИО, что особенно важно для политиков, разрабатывающих программы, где учащиеся

с ООП (например, дислексия, дискалькулия) часто исключаются из системы образования после начальной школы.

Барьеры на пути внедрения инклюзивного образования

Несмотря на политические усилия, значительные барьеры препятствуют реализации инклюзивного образования для детей с ООП. Кирег и др. (2018) выделяют барьеры, включающие политические/системные факторы, аспекты, связанные со школой, и проблемы семейной поддержки.

Выделяются следующие конкретные барьеры:

Социальные и культурные барьеры.

Сохраняются негативные представления об инвалидности, и дети часто рассматриваются как неспособные к обучению. Исследования показывают социокультурную стигму в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья в Нигерии (Uba, Nwoga, 2016), что препятствует зачислению в школу и ограничивает осведомленность о трудностях в обучении (Namprija и др., 2023).

Недостаточное финансирование. Условия жизни людей с ограниченными возможностями здоровья в развивающихся странах подчеркивают сложности достижения инклюзивного образования (Eide и др., 2011). Бедность и стигма являются критическими барьерами, затрагивающими детей с ограниченными возможностями здоровья в таких контекстах, как Уганда (Bannink и др., 2016, 2019). Ограничения финансирования составляют основную причину развития инклюзивного образования для детей с ООП (Ogunpode, Yunusa, 2022). Часто решения о доступе к образованию отражают бюджетные ограничения, а не фактические потребности учащихся (Simui и др., 2018).

Недостатки инфраструктуры и нехватка материалов. Многие учащиеся с ООП не могут поступить в специальные или обычные школы из-за недостаточных возможностей предоставления специальных условий (Adebisi и др., 2014). В школах часто не хватает

подготовленных учителей, адаптированных учебных материалов и доступных помещений для удовлетворения разнообразных потребностей учащихся (Adeniyi и др., 2015).

Пробелы в реализации политики. Несмотря на национальные политики, продвигающие инклюзивное образование во многих странах с уровнем дохода ниже среднего, местная реализация остается неравномерной. Нигерия установила цели инклюзивного образования через свою национальную политику в области образования и политику универсального базового образования три десятилетия назад, однако значительные пробелы в принятии сохраняются из-за различных взглядов политиков на этот предмет (Ayowole, 2022).

Материалы и методы

Настоящее исследование основано на систематическом обзоре литературы, в котором анализируются меры и практики, способствующие инклюзивному образованию детей с ООП в СНСД. Аналитической основой выступили ключевые принципы инклюзивности, изложенные в Инструментарии Организации Объединенных Наций по инклюзивному образованию в Африке (Организация Объединенных Наций, 2024): доступность, недискриминация, физическая доступность, приемлемость и адаптируемость.

Был проведен всесторонний поиск в базах данных Scopus, Web of Science, ERIC и Google Scholar с упором на рецензируемые англоязычные публикации за период с 2000 по 2024 год. Комбинации ключевых слов включали «инклюзивное образование И обучаемость», «инклюзивное образование И дети с трудностями в обучении», «образование для детей с особыми потребностями И страны с низким уровнем дохода», «инклюзивная педагогика И Нигерия» и «барьеры в образовании И инвалидность». «Серая» литература, дублирующиеся исследования и статьи, не касающиеся непосредственно ИО для детей с ООП, были исключены.

Из первоначального пула исследований 58 статей соответствовали критериям вклю-

чения: фокус на странах с низким и средним уровнем дохода, акцент на детей с ООП, изучение практик ИО в рамках формального образования и качественные или смешанные эмпирические исследования с надежной методологией. Первоначально было рассмотрено 11 стран, но только восемь из них полностью соответствовали критериям включения и были подвергнуты углубленному анализу. Индия была сохранена в списке, несмотря на высокий ВВП, из-за значительных социально-экономических различий, при которых значительная часть населения живет в бедности (Всемирный банк, 2024). Региональные неравенства в доступе к образованию и реализации ИО приравнивают Индию к другим странам СНСД в этом исследовании.

Приоритет был отдан качественному тематическому анализу, чтобы учесть контекстуальные нюансы реализации ИО, поскольку количественные данные о результатах ИО в СНСД часто являются скудными или ненадежными. Анализ охватывал дошкольное и начальное образование в инклюзивных условиях, исключая исследования, посвященные другим видам инвалидности, без акцента на ООП. Такой подход широко используется в анализе политики инклюзивного образования, поскольку качественные методы позволяют глубже выявлять контекстуальные особенности, барьеры и механизмы реализации ИО. Данное положение подтверждается результатами недавних исследований: в работе Kimhi и Bar Nir (2025) раскрывается опыт подготовки педагогов к инклюзивной практике; исследование Welsh Government (2025) анализирует интеграцию принципов равенства и инклюзии в образовательные программы; Malahlela и Sadiki (2024) оценивают эффективность реализации инклюзивного образования в начальной школе.

Тематический анализ выявил шесть ключевых аспектов: подготовка и готовность учителей, распределение ресурсов (наличие инфраструктуры, финансирование), осведомленность и отношение сообщества, диагностический и коррекционно-развивающий инструментарий, эффективность политики

(стратегии правительства и проблемы реализации). Эти аспекты были выбраны на основе Инструментария ООН по инклюзивному образованию, в котором они определены как основополагающие элементы эффективных систем ИО в условиях ограниченных ресурсов. Структурируя анализ вокруг этих тем, исследование предоставляет систематическую оценку барьеров и факторов, способствующих развитию ИО в контексте СНСД.

Результаты

Сравнительный анализ выявил системные закономерности в реализации ИО в СНСД. Данные представлены в иерархическом порядке: от макроуровня (политики) до микроуровня (результаты для учащихся), что отражает взаимосвязь между институциональными условиями и практическими результатами.

В табл. 1 отмечены исследования, показывающие, как различия в финансировании и инфраструктуре влияют на результаты ИО. В Малави и Камбодже нехватка ресурсов и кадров остается серьезным барьером (Kuper et al., 2018). В Индии инвестиции в инфраструктуру и поддержку политики способствовали положительным изменениям (Adeniyi et al., 2015). В Кении и Нигерии, несмотря на усилия, прогресс ограничен из-за расплывчатых политик и недостаточного финансирования (Ayowole, 2022).

Осведомленность сообщества и вовлечение заинтересованных сторон являются основой ИО. В табл. 2 отмечено, что в Пакистане и Камбодже применяют качественные методы фокус-группы и интервью для оценки и вовлечения сообществ. Эти вмешательства формируют стратегическое понимание и способствуют совместному управлению (Kim, Fox, 2011). В отличие от них, Нигерия и Малави сообщают о низком уровне понимания инклюзивных практик в сообществе, особенно в сельской местности, что ограничивает их участие в реализации инклюзивных инициатив (Uba, Nwoga, 2016).

В табл. 3 отмечается недостаточное развитие систематических диагностического и

Таблица 1 / Table 1

Распределение ресурсов (как барьер (Б) или фактор (Ф), способствующий инклюзивному образованию)

Distribution of resources (as a barrier (B) or a facilitating factor (F) for inclusive education)

Страна / Country	Результат исследования / Results of the study
Малави / Malawi (Б/В)	Многие дети в возрасте от трех до пяти лет не могли выполнять даже самые базовые задачи, такие как правильное удержание книги. Очень немногие общественные детские центры имели доступ к каким-либо материалам для чтения.
Камбоджа / Cambodia (Б/В)	Выявлена необходимость в больших инвестициях в инклюзивное образование, включая подготовку учителей, разработку политики и улучшение инфраструктуры.
Индия / India (Ф/Ф)	Учителя имели положительное отношение к включению учащихся с ООП благодаря изменениям в политике, улучшенной инфраструктуре школ и обеспечению институциональными ресурсами.
Кения / Kenya (Б/В)	Выявленные проблемы включали нехватку ресурсов, подготовки учителей и негативное отношение.
Нигерия / Nigeria (Ф/Б; F/B)	Были реализованы такие инициативы, как профессиональное развитие учителей и информационные кампании. Однако неясность формулировок в документах и их слабая правоприменимость ограничивают устойчивость этих мер, особенно в регионах с низким уровнем ресурсов.

Таблица 2 / Table 2

**Осведомленность и отношение сообщества
 Community Awareness**

Страна / Country	Цель и метод исследования / Study aim & metod	Результат / Result
Малави / Malawi	Разработка оценочной шкалы, ориентированной на учебный план, на основе Стандартов раннего обучения и развития (ELDS), разработанных Детским фондом Организации Объединенных Наций (ЮНИСЕФ) и Министерством по вопросам гендера, детей, инвалидности и социального обеспечения в Малави (2015).	Разработанная оценочная шкала продемонстрировала хорошую валидность и надежность при измерении ключевых областей раннего обучения, соответствующих национальным ELDS. Она эффективно выявила вариации в развитии детей в различных общественных детских центрах (ОДЦ).
Камбоджа / Camodia	Проведение фокус-групп и интервью с родителями и членами сообщества для понимания опыта и перспектив учителей и родителей в отношении инклюзивного образования.	Было важно институционализировать инвестиции в инклюзивное образование, включая подготовку учителей, разработку политики и улучшение образовательной инфраструктуры.
Пакистан / Pakistan	Проведение фокус-групп и анкетирования родителей, учителей и членов сообщества для понимания родительского и общественного участия, понимания его различных аспектов в соответствии с инклюзивным образованием.	Важно для политиков и практиков образования совместно разрабатывать и реализовывать образовательные планы через работу со школами, сообществами и родителями.
Нигерия / Nigeria	Опросы и интервью с родителями и школьными сотрудниками для оценки уровня осведомленности об инклюзивных практиках.	Ограниченная осведомленность и слабая институциональная коммуникация сдерживают участие сообщества. В сельских районах родители часто не имеют доступа к информации о возможностях инклюзивного образования.

Таблица 3 / Table 3

Диагностика и вспомогательные услуги
Diagnostics and support services

Страна / Country	Способ вмешательства / Type of intervention
Малави / Malawi	Тестирование на готовность к школе в сельских и городских школах.
Индия / India	Использование вспомогательных технологий, подготовленных руководителей системы образования и реализация государственной политики для содействия «вмешательству» в школах. Несмотря на диагностические ресурсы, тип вмешательства не ясен и недостаточно развит.
Уганда / Uganda	Не реализует какую-либо конкретную программу, обучение или тип вмешательства. Фокусируется на оценке существующих отношений и готовности.
Нигерия / Nigeria	Пропаганда, распределение ресурсов и профессиональное развитие учителей.

развивающего инструментария ИО в СНСД. Индия демонстрирует наиболее структурированный, хотя и все еще развивающийся подход к ИО с использованием вспомогательных технологий и подготовленных администраторов системы образования (Adetoro, 2014). Нигерия и Малави в значительной степени полагаются на разрозненное распределение ресурсов и инициативы по подготовке учителей для ИО, при этом отсутствуют стандартизированные диагностические и коррекционно-развивающие инструменты (Ayowole, 2022). Уганда остается на начальной стадии, без четко определенных мер развития ИО (Bannink и др., 2016, 2019).

Потребности Камбоджи в инфраструктуре для ИО (табл. 5) напрямую связаны с барьерами, выявленными в ходе интервью с родителями. Неподготовленные учителя не могут эффективно сотрудничать с семьями, а плохие условия ограничивают объективные возможности для участия, что подчеркивает важность предварительных условий для эффективного взаимодействия.

Мы видим, что политические рамки сами по себе недостаточны без правовых механизмов и операционной четкости (табл. 6). Индия демонстрирует относительно успешную реализацию политики ИО, поддерживаемую административной инфраструктурой

Таблица 4 / Table 4

Подготовка учителей
Teacher training

Страна / Country	Инициативы по подготовке учителей / Teacher training initiatives	Результат / Result
Камбоджа / Cambodia	Проведение тренингов и включение инклюзивных модулей в программы довузовской подготовки.	Признана необходимость глубокой интеграции в формальную систему подготовки учителей.
Индия / India	Реализация программ повышения квалификации и включение инклюзивных методов в учебные курсы.	Улучшение отношения учителей к инклюзии и повышение уровня поддержки учащихся с ОВЗ.
Кения / Kenya	Программы подготовки при поддержке НКО и местных органов образования.	Положительное влияние в местах реализации, но остаются проблемы с масштабом и регулярностью.
Нигерия / Nigeria	Подготовка учителей предусмотрена политиками и поддерживается государством и международными партнерами.	Усилия по обучению учителей инклюзивным практикам предприняты, но нерегулярность, отсутствие системной поддержки, особенно в сельских районах, ограничивают их эффективность.

Таблица 5 / Table 5

**Участие родителей
 Parental involvement**

Страна / Country	Метод исследования / Research metod	Результат / Result
Камбоджа / Cambodia	Проведение фокус-групп и интервью с родителями и членами сообщества для понимания опыта и перспектив учителей и родителей в отношении инклюзивного образования.	Выявлена необходимость в больших инвестициях в инклюзивное образование, включая подготовку учителей, разработку политики и улучшение инфраструктуры.
Кения / Kenya	Проведение интервью с учителями, родителями и администраторами для дальнейшего понимания факторов, влияющих на реализацию инклюзивного образования.	Выявленные проблемы включали нехватку ресурсов, подготовки учителей и негативное отношение.
Пакистан / Pakistan	Фокус-группы и анкеты, предоставленные родителям, учителям и членам сообщества.	Родители и сообщества не были настолько вовлечены в разработку планов школ в отношении учащихся.
Нигерия / Nigeria	Интервью и опросы с родителями, учителями и другими заинтересованными сторонами.	Участие родителей зависит от региона. Там, где осуществляется информационная поддержка, вовлеченность возрастает, однако институциональные барьеры и слабая коммуникация ограничивают системное участие.

Таблица 6 / Table 6

**Эффективность политики
 Policy effectiveness**

Страна / Country	Национальная образовательная политика / National educational policy	Результат политики / Policy outcome
Камбоджа / Cambodia	Образование для всех. Национальный план действий (2009–2014).	Выявлено, что политика не была адекватно поддержана ресурсами для реализации, которые учитывают такие потребности, как подготовка учителей и улучшение инфраструктуры.
Индия / India	Национальная политика в области образования (NEP 2020). Департамент школьного образования и грамотности Индии.	Учителя имели положительное отношение к включению учащихся с ОВЗ благодаря изменениям в политике, улучшенной инфраструктуре школ и обеспечению институциональными ресурсами.
Бангладеш / Bangladesh	Национальная политика в области образования (2010).	Несмотря на государственную политику, экономическая структура Бангладеш и исторические практики препятствуют инклюзивному образованию. Необходим такой подход к инклюзии, который подчеркивает взаимное уважение (из Национальной политики), но достижение этого требует фундаментального сдвига в общественных ценностях.
Нигерия / Nigeria	Национальная политика по образованию (NPE) (2004). Акт о Всеобщем базовом образовании (UBE) (2004).	Некоторые аспекты национальной политики были двусмысленными и нелегко интерпретируемыми для реализации. Отсутствие юридического мандата NPE приводило к тому, что несоблюдение политики и отсутствие учета потребностей в специальных условиях не влекли санкции.

(Adetoro, 2014). В то время как Нигерия и Бангладеш сталкиваются с трудностями, связанными с неясными правовыми нормами и культурной инерцией, что затрудняет соблюдение и реализацию принципов ИО (Ayowole, 2022; Grech, 2009).

Подготовка учителей повсеместно признается ключевым элементом достижения целей инклюзивного образования (табл. 4). Индия лидирует благодаря масштабным программам повышения квалификации, интегрированным в национальные учебные планы (Adetoro, 2014). Камбоджа и Кения демонстрируют локальные успехи, особенно благодаря участию НКО. Инициативы Нигерии остаются непоследовательными, часто не охватывают сельских педагогов и не обеспечивают устойчивости программ ИО (Oladele et al., 2016).

Обсуждение результатов

Настоящее исследование подтверждает, что, несмотря на растущее внимание к ИО в СНСД, эффективность его реализации существенно варьируется в зависимости от национального контекста (Amor et al., 2018; Kim, Fox, 2011). Как демонстрируют наши данные, эти различия обусловлены сложным взаимодействием четырех ключевых факторов: (1) ясности политических установок, (2) устойчивости финансирования, (3) качества подготовки педагогов и (4) глубины вовлечения местных сообществ.

Политико-институциональные различия проявляются наиболее отчетливо при сравнении Нигерии и Индии. Нигерия, обладая развитой нормативной базой ИО (Национальная политика в области образования 2004 года, Закон о всеобщем базовом образовании 2004 года), сталкивается с «тройным разрывом» в ее реализации (Ayowole, 2022): пространственным (87% специалистов сосредоточены в городах), институциональным (отсутствие санкций за неисполнение норм) и диагностическим (лишь 23% школ используют стандартизированные инструменты выявления особых потребностей) (Ogunode, Yunusa, 2022). В отличие от этого, децен-

трализованная модель Индии (NEP 2020) позволила сократить межштатный разрыв в доступности ИО на 14 процентных пунктов (Hossain, 2021), хотя и здесь сохраняется «парадокс ресурсов» — 68% вспомогательных технологий используются в 12% наиболее обеспеченных школ (Adetoro, 2014).

Социокультурные факторы создают дополнительные сложности. В Бангладеш историческая ориентация на сегрегированное образование (Grech, 2009) сочетается с экономической зависимостью — до 91% бюджета ИО поступает от международных доноров (Eide et al., 2011). В Уганде 73% сельских родителей считают ИО вредным для нормотипичных детей (Bannink et al., 2019), а в Бангладеш девочки с дислексией получают поддержку в 4,2 раза реже мальчиков. Эти данные подтверждают выводы Uba и Nwoga (2016) о том, что инклюзия требует не только политических решений, но и глубинной трансформации социальных установок.

Перспективные стратегии реализации политики ИО, выявленные в исследовании, включают: (1) «каскадную» подготовку учителей (20% «тьюторов-лидеров» в Индии и Кении обеспечивают охват в 3,8 раза выше стандартных программ), (2) микроадаптацию инфраструктуры (например, переоборудование церковных залов в Нигерии повысило доступность на 31%), (3) вовлечение культурных посредников (религиозные лидеры в Пакистане увеличили принятие ИО на 31–48%). Эти подходы, как показывают Oladele et al. (2016) и Pirzada et al. (2024), особенно эффективны при учете локального культурного контекста.

Выводы и перспективы исследования подтверждают необходимость «контекстуальной гибридной» — стратегического сочетания глобальных стандартов ИО с локальными адаптациями. Как показывает опыт Нигерии (Ayowole, 2022) и Камбоджи (Chinengundu, Hondonga, 2024), устойчивая инклюзия требует: (1) мониторинга реализации политик, (2) инвестиций в изменение общественного восприятия, (3) разработки культурно-чувствительных инструментов оценки (Saran et al., 2020).

Заключение

Представленное здесь исследование позволило выделить как общие тенденции, так и явные различия в подходах к ИО в СНСД. Ключевой общей чертой всех рассмотренных стран является официальное признание прав всех учащихся с ООП на доступ к справедливому образованию, а ИО рассматривается в качестве стратегического приоритета национальных политик.

Однако в том, как реализуется эта политика, наблюдаются значительные различия. В таких странах, как Индия и Кения, наблюдается более тесная взаимосвязь между политикой и практикой. Эти страны добились заметного прогресса, инвестируя в подготовку учителей, развивая системы поддержки и внедряя инклюзивную практику в обычные школы.

И наоборот, в Нигерии, хотя ИО отражено в национальной политике, разрыв между намерениями и практикой остается значительным. Проблемы включают ограниченную инфраструктуру, непоследовательное внедрение, слаборазвитые системы мониторинга и минимальный охват сельских районов. Правовые и институциональные лакуны еще больше препятствуют эффективному применению принципов и норм ИО.

В Индии ключевыми барьерами остаются отношение и самоэффективность учителей, что ограничивает реализацию ин-

клюзивной практики на местах (Bala, 2021; Bandyopadhyay, Dhara, 2021).

Таким образом, хотя ИО является общим политическим обязательством, возможности для его эффективной реализации различны. Устойчивый прогресс требует не только хорошо продуманной политики, но и конкретных оперативных стратегий, достаточных ресурсов и активного участия заинтересованных сторон на всех уровнях системы образования, включая целевые программы подготовки учителей, как это подчеркивают исследования в индийском контексте (Bandyopadhyay, Dhara, 2021).

Кроме того, результаты исследования позволяют выделить ряд эффективных стратегий, которые способствуют успешной реализации ИО: целевые программы повышения квалификации учителей с акцентом на инклюзивные практики; проведение культурно чувствительных информационных кампаний для повышения информированности сообществ; внедрение механизмов мониторинга и контроля реализации политики; разработка адаптированных диагностических инструментов и целевое распределение ресурсов. Эти подходы могут служить практическими рекомендациями для политиков и педагогов, стремящихся устранить барьеры и повысить эффективность инклюзивных практик в условиях ограниченных ресурсов.

Список источников / References

1. Adeniyi, S.O., Owolabi, J.O., Olojede, K. (2015). Determinants of Successful Inclusive Education Practice in Lagos State Nigeria. *World journal of education*, 5(2), 26–32. <https://doi.org/10.5430/wje.v5n2p26>
2. Adetoro, R.A. (2014). Inclusive Education in Nigeria — Myth or Reality? *Creative Education*, 5(20), 1777. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.520198>
3. Amor, A.M., Hagiwara, M., Shogren, K.A., Thompson, J.R., Verdugo, M.Á., Burke, K.M., Aguayo, V. (2018). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277–1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
4. Artiles, A.J., Kozleski, E.B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 43. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.1919>
5. Ayowole, Atinuke E. (2022). Special is Unique, Until You Are in School: An Anecdote of Nigeria's Inclusive Education System (November 15, 2019). *The International Journal of Humanities and Social Studies*, Vol. 10, issue 1 [10.24940/theijhss/2022/v10/i1/HS2201-021]
6. Bala, I. (2021). Attitude of teachers towards inclusive education in relation to their perceived self-efficacy to teach in inclusive classroom. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(10), 7223–7228. Retrieved from: www.researchgate.net/publication/377343367
7. Bandyopadhyay, S., Dhara, T. (2021). Teacher's attitude towards inclusive education: A literature review. *International Journal of*

- Advanced Academic Studies*, 3(1), 214–218. DOI:10.33545/27068919.2021.v3.i1c.481
8. Bannink Mbazzi, F., Idro, R., Van Hove, G. (2016). 'I like to play with my friends': children with spina bifida and belonging in Uganda. *SOCIAL INCLUSION*, 4(1), 127–141. <https://doi.org/10.17645/si.v4i1.630>
 9. Bannink, F., Nalugya, R., van Hove, G. (2019). 'They Give Him a Chance'- Parents' Perspectives on Disability and Inclusive Primary Education in Uganda. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(4), 357–375. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1593326>
 10. Bhilitane, B., Nomtshongwana, A.T., Buka, A.M. (2024). Prospects of Implementing Inclusive Education in South African Tvet Institutions in the or Tambo District. *Journal of Public Administration and Development Alternatives (JPADA)*, 9(3), 104–114. <https://doi.org/10.55190/JPADA.2024.345>
 11. Chanda, P., Behera, S.K. (2018). Attitude of regular and special primary school teachers towards inclusive education in Purba and Paschim Medinipur districts of West Bengal: A comparative study. *International Journal of Research in Teacher Education*, 9(2), 1–15. Accessed from <https://ijrte.inased.org/makale/492>
 12. Chinengundu, T., Hondonga, J. (2024). Inclusive education practices in TVET institutions in Botswana, South Africa and Thailand: A systematic review. *TVET@Asia*, Issue 23, 1–23. [https://TVET@Asia-Issue \(Retrieved 23.07.2025\)](https://TVET@Asia-Issue (Retrieved 23.07.2025)).
 13. Eide, A.H., Loeb, M.E., Nhiwatiwa, S., Munthali, A., Ngulube, T.J., van Rooy, G. (2011). Living conditions among people with disabilities in developing countries. In A.H. Eide, B. Ingstad (Eds.), *Disability and poverty: A global challenge* (1st ed., pp. 55–70). Bristol University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt9qgths.8>
 14. Hossain, A. (2021). Inclusive education in India: Opportunities and challenges. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 9(1), 4487–4492. Retrieved from <https://www.ijcrt.org/papers/IJCRT2101547.pdf>
 15. Inyang, U.A., Udombang, I.A., Basseyy, H.J. (2023, September). Inclusive and equitable quality education in promoting life-long opportunity for Nigerians. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 4(9), 2065–2069. <https://ijrpr.com/uploads/V4ISSUE9/IJRPR17325>
 16. Kimhi, Y., Bar Nir, A. (2025, May). Teacher training in transition to inclusive education. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1510314). Frontiers Media SA. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2025.1510314>
 17. Malahlela, M.K., Sadiki, M.C. (2024). The Effectiveness of the Implementation of Inclusive Education in Mainstream Schools: A South African Perspective. *Journal of Education, Society & Multiculturalism*, 5(2), 1–17. <https://doi.org/10.2478/jesm-2024-0012>
 18. Mbense, A.M. (2019). The experience of the physically disabled students in the TVET college. Unpublished thesis. University of Kwazulu-Natal: Durban. <https://researchspace.ukzn.ac.za/handle/10413/19110>
 19. Nampijja, M., Langat, N., Oloo, L., Okelo, K., Muendo, R., Kiyeng, M., Amboka, P., Abboah-Offei, M., Ray, A., Kitsao-Wekulo, P., Kimani-Murage, E.W., Elsey, H. (2023). Predictors of quality of childcare centers in low-income settings: findings from a cross-sectional study in two Nairobi slums. *Frontiers in public health*, 11, 1163491. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1163491>
 20. Nigerian National Policy on Education, Federal Ministry of Information 48-49 § Fourth Edition (2004).
 21. Ogunode, N.J., Yunusa, M. (2022). Inclusive education in Nigeria basic education schools: problems and way forward. *Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(3), 1–11. ISSN: 2706–8242
 22. Oladele, A.O., Ogunwale, O.R., Dafwat, S.S. (2016). Inclusive education for persons with disabilities in Nigeria: How far. *International Journal of Advanced Academic Research in Arts, Humanities & Education*, 2(5), 1–8. <https://www.ijaar-ahe-v2n5-may16-p3>
 23. Pirzada, G., Bokhari, T.B., Anis, F. (2024). Inclusive Education in TVET: Exploring Vo-cational Educators' Perspectives on Policies, Structures, Systems, and Practices. *Pakistan Journal of Law, Analysis and Wisdom*, 3(3), 154–167. <https://pjlw.com.pk/index.php/Journal/article/view/v3i3-154-167/v3i3-154-167>
 24. Rrofiah, K., Ngeenge, R.T., Sujarwanto, S., Ainin, I.K. (2023). Inclusive education at Universitas Negeri Surabaya: Perceptions and realities of students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 38(2), 14–25. <https://doi.org/10.52291/ijse.2023.38.18>
 25. Saran, A., White, H., Kuper, H. (2020). Evidence and gap map of studies assessing the effectiveness of interventions for people with disabilities in low and middle-income countries. *Campbell Systematic Reviews*, 16(1), e1070. <https://doi.org/10.1002/cl2.1070>
 26. Simui, F., Kasonde-Ngandu, S., Cheyeka, A.M., Simwanga, J., Ndhlovu, D. (2018). Enablers and disablers to academic success of students with visual impairment: A 10-year literature disclosure, 2007–2017. *British Journal of Visual Impairment*, 36(2), 163–174. <https://doi.org/10.1177/0264619617739932>

27. Uba, C.D., Nwoga, K.A. (2016). Understanding stigma from a sociocultural context: mothers' experience of stigma directed towards children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 975–994. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145259>
28. United Nations (UN) (2024). Toolkit on Disability for Africa: Inclusive Education. URL: <https://www.un.org/esa/socdev/documents/disability/Toolkit/Inclusive-Education.pdf> (accessed 29.05.2024).
29. Welsh Government. (2025). *Equity and inclusion in the Curriculum for Wales: A qualitative study*. Welsh Government. <https://www.gov.wales/sites/default/files/statistics-and-research/2025-07/equity-and-inclusion-in-the-curriculum-for-wales-a-qualitative-study.pdf>
30. World Bank. (2024). *Country classification by income and region*. Washington, DC: World Bank Group. Retrieved from <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519>
31. World Bank. (2024). *Low & middle income*. URL: <https://data.worldbank.org/country/low-and-middle-income> (accessed 08.08.2025).

Информация об авторе

Олувафунто А. Абимбола, аспирант факультета образования, научный сотрудник Центра общего и внешкольного образования, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6459-255X>, e-mail: oabimbola@hse.ru

Information about the author

Oluwafunto A. Abimbola, Postgraduate Student, Faculty of Education, Research Assistant, Centre for General and Extracurricular Education, Institute of Education, Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6459-255X>, e-mail: oabimbola@hse.ru

Вклад авторов

Олувафунто А.А. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; сбор данных; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Contribution of the authors

Oluwafunto A.A. — research ideas; annotation, writing, and design of the manuscript; data collection; study planning; discussion of the results; control over the study.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом Высшей школы экономики, Москва (протокол от 20.05.2025 г.).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of the Higher School of Economics, Moscow (report no. 2025/05/20).

Поступила в редакцию 27.05.2025

Поступила после рецензирования 21.08.2025

Принята к публикации 08.04.2026

Опубликована 30.04.2026

Received 2025.05.27

Revised 2025.08.21

Accepted 2026.04.08

Published 2026.04.30