



Развитие инклюзивного высшего образования в педагогических вузах

О. Н. ВЕРИЧЕВА, Б. Ш. СУЙУНАЛИЕВА, Н. А. ТОКТОРБЕКОВА, Т. С. ИВАНОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Развитие инклюзивного высшего образования в мировом сообществе происходит с помощью различных моделей: десегрегации, мейнстриминга, интеграции, а также инклюзии, которая ориентирована на реформирование высшей школы, создание доступной образовательной среды, развитие инклюзивной культуры в условиях вуза, способствующей реализации образовательных потребностей всех без исключения обучающихся, в том числе с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. *Целью исследования* является выявление особенностей реализации моделей инклюзивного высшего образования.

Материалы и методы исследования. Для определения особенностей развития инклюзивного высшего образования был проведен системный анализ мониторинга, который подготовлен Ресурсным учебно-методическим центром по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Московского государственного психолого-педагогического университета в период с 2022 по 2023 год. В мониторинге инклюзивного высшего образования приняло участие 34 педагогических университетов Российской Федерации. В Республике Кыргызстан нами было проведено пилотажное исследование, в котором приняло участие 100 студентов от 18 до 24 лет, обучающихся в учреждениях высшего образования. Методы математической статистики: частотный анализ.

Результаты исследования. Проведенный нами анализ выявил в качестве главного фактора, способствующего развитию инклюзии в высшем образовании России и Кыргызстана, увеличение количества абитуриентов с инвалидностью, желающих получить высшее образование. В 2022-2023 учебном году педагогические вузы закончили 47 479 выпускников. Из них выпускников с инвалидностью – 498 человек (1,1%) от числа окончивших вузы. В 2023 году число трудоустроенных выпускников с инвалидностью составило 299 человек (60%) от выпуска, из них трудоустроены по специальности 249 человек (83,3%) от трудоустроенных (Российская Федерация).

Заключение. Анализ и отбор лучших практик инклюзивного высшего образования в России и за рубежом с помощью метода моделирования может быть внедрен для выявления эффективных и инновационных методов обучения и воспитания студенческого сообщества, обеспечивающих переход от модели интеграции к модели инклюзии. На основе проведенного исследования сделан вывод о том, что при реализации модели инклюзии особое внимание следует уделять формированию активностей и реализации собственного опыта студентов и сотрудников вузов в проблемно-ориентированном проектном обучении.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

инклюзивное высшее образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, студенты с инвалидностью, модели инклюзивного высшего образования

Для цитирования: Веричева О. Н., Суйуналиева Б. Ш., Токторбекова Н. А., Иванова Т. С. Развитие инклюзивного высшего образования в педагогических вузах // Перспективы науки и образования. 2025. № 4. С. 268–285. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.4.17>

Поступила: 13.02.2024 | Одобрена: 23.04.2025 | Опубликована: 31.08.2025



Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.



Development of inclusive higher education at pedagogical universities

O. N. VERICHEVA, B. SH. SUIUNALIEVA, N. A. TOKTORBEKOVA, T. S. IVANOVA

ABSTRACT

Introduction. The development of inclusive higher education in the world community takes place through various models: desegregation, mainstreaming, integration, and inclusion. The latter is focused on reforming the higher school, creating an accessible educational environment, and developing an inclusive culture at higher educational establishments – which contributes to the actualisation of educational needs of all learners without exception, including those with disabilities and health limitations. *The purpose of the study* is to identify the specific features of the realisation of inclusive higher education models.

Materials and methods. To identify the development features of inclusive higher education, the authors undertook a systemic analysis of the monitoring prepared by the Resource Educational and Methodological Centre for Education of Disabled Persons and Persons with Disabilities under Moscow State University of Psychology and Pedagogy within the period from 2022 to 2023. A total of 34 pedagogical universities of the Russian Federation took part in the monitoring of inclusive higher education. The authors conducted a pilot study in the Republic of Kyrgyzstan, which involved 100 students aged from 18 to 24 studying at higher educational establishments. The methods of mathematical statistics involved frequency analysis.

Results. The analysis revealed an increase in the number of applicants with disabilities willing to get higher education as the main factor contributing to the development of inclusion in higher education in Russia and Kyrgyzstan. In the 2022-2023 academic year, a total of 47,479 students graduated from pedagogical universities. Of them, 498 (1.1 per cent) were graduates with disabilities. In 2023, the number of graduates with disabilities who found jobs was 299 (60%); of them 249 persons (83.3%) were employed in their specialities (Russian Federation).

Conclusion. The analysis and selection of the best practices of inclusive higher education in Russia and abroad based on the modelling technique can be introduced to identify effective and innovative methods of training and education in a learner community, which ensure the transition from the integration model to the inclusion model. The research revealed that, when implementing the inclusion model, special attention should be paid to forming due activities and the realisation of university students' and teachers' own experience in domain-specific project-based learning.

KEYWORDS

inclusive higher education, learners with health limitations, learners with disabilities, models of inclusive higher education

For Citation: Vericheva, O. N., Suiunalieva, B. Sh., Toktorbekova, N. A., & Ivanova, T. S. (2025). Development of inclusive higher education at pedagogical universities. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, (4), 268–285. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.4.17>

Received: 13 February 2025 | Approved: 23 April 2025 | Published: 31 August 2025



This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования развития инклюзивного высшего образования в педагогических вузах России и Кыргызстана определена следующими факторами. Во-первых, согласно «Конвенции ООН о правах инвалидов», принятой резолюцией Генеральной ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года в обязанность государств-участников входит обеспечение инклюзивного образования на всех уровнях и обучение в течение всей жизни. Государства должны обеспечить инвалидам равный с другими гражданами доступ к инклюзивному качественному образованию по месту их проживания, на всех уровнях (среднее, среднее профессиональное, высшее) и обучать в течение всей жизни. Государства должны обеспечить инвалидам равный с другими гражданами доступ к инклюзивному качественному и бесплатному образованию по месту их проживания [1].

Во-вторых, в рамках развития инклюзивного высшего образования Организация Объединенных Наций предлагает усовершенствовать архитектуру кампусов, чтобы сделать их более доступными для студентов с инвалидностью. Для этого вузы должны вдумчиво прорабатывать инфраструктуру своих пространств, чтобы обеспечить беспрепятственное перемещение. В исследовании об инвалидности и высшем образовании по инициативе ООН «Взаимодействие с академическими кругами» (ЮНАИ) отмечается, что студенты, преподаватели и исследователи с инвалидностью по-прежнему недостаточно представлены в сфере высшего образования и входят в число уязвимых и отчужденных групп в кампусе. Они не имеют полного доступа к учебной инфраструктуре и сталкиваются с различными формами стигматизации и дискриминации, а также с барьерами, препятствующими им в осуществлении своих прав. Инициатива ЮНАИ (UNAI) объединяет 1640 высших учебных заведений в 152 странах, более 25 миллионов человек из образовательных и научных кругов, представляющих различные регионы мира. За период с 2010 года UNAI создала сеть, объединяющую инклюзивные университеты мирового сообщества [2].

В-третьих, Европейское агентство по развитию в области особых образовательных потребностей (European Agency for Development in Special Needs Education, г. Бристоль, Великобритания) занимается вопросами высшего инклюзивного образования в странах Евросоюза, в том числе в условиях вузов. Агентство инициировало проект «Raising achievement for all learners, quality in inclusive», цель которого состоит в поиске способов улучшения качества образования студентов-инвалидов, повышение их жизненных компетенций и социальной активности [3].

В-четвертых, об общественно-государственном внимании к проблеме развития системы высшего образования студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья целесообразно говорить об организации их комплексного социально-педагогического и психолого-педагогического сопровождения в условиях вуза. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ инклюзивное образование в условиях высших учебных заведений представляет собой обеспечение равного доступа к образованию всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей.

В-пятых, в 2019 году Кыргызская Республика ратифицировала Конвенцию ООН о правах инвалидов, в целях реализации статьи 26 настоящей Конвенции принят Закон КР «Об образовании» от 11 августа 2023 г. №179. В новом законе говорится, что инклюзивное образование направлено на обеспечение равных возможностей без дискриминации для всех с учетом разнообразия образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, а также с учетом трудной жизненной ситуации. Принцип инклюзивного образования действует на всех уровнях образования и в течение всей жизни [4].

Многочисленные исследования за рубежом определяют методологические принципы построения инклюзивного образования в вузе, методическое обоснование процесса обучения, приводят обоснованные результаты эмпирических исследований, проведенных в форме интервью и анкетирования акселерационных проектных команд студентов [12], в том числе с инвалидностью, получающих высшее образование, классифицируют модели организации образовательной деятельности студентов с инвалидностью в условиях вуза.

В ходе исследования акселерационных инклюзивных проектных команд в Университете естественных и технических наук г. Тронхейм, Норвегия (2022) разработана социальная технология проектирования акселерационного проекта с участием студентов, имеющих инвалидность. I. Этап. Планирование акселерационного проекта. Руководители акселератора обеспечивают уча-

стие и включение всех студентов в процесс проектирования [6], поддерживая у них мотивацию к написанию проекта на протяжении всего периода. Это подразумевает гибкие способы участия, учитывающие сильные стороны каждого студента [11]. II. Этап. Включенное участие в разработке проекта. Разработка его структуры. Студенты принимают участие в планировании проектных сессий, с помощью различных форм и площадок для совместного творчества. Гибкость и прозрачность организационного процесса акселератора позволяют участвовать в нём даже тем студентам, кто не мог присутствовать на семинарах по состоянию здоровья. Студенты могут работать в перерывах между организованными проектными сессиями и участвовать в соответствии со своими возможностями. Неограниченные по времени проектные сессии обеспечили преимущества: у студентов увеличилось количество времени на размышления по реализации проекта. III. Этап. Взаимодействие с каждым участником. Определение проблемы проекта. Во время этого этапа трекары-преподаватели организуют групповую коммуникацию студентов, в ходе которой согласуются правила общения. Все участники дискуссии несут общую ответственность за учёт мнений, которые приветствуются и ценятся. Студенты берут на себя ведущую роль в дискуссиях, чтобы создать пространство, в котором каждый может поделиться опытом и идеями. На этом этапе участники проходят интенсивное обучение и консультации с наставниками. Это может включать рабочие сессии, мастер-классы, лекции и индивидуальное наставничество по различным аспектам бизнеса [8], например, маркетинг, финансы, управление продуктом, юридические вопросы [10] и многое другое. IV. Этап. Поддержки и развития участников. Генерирование идей. В рамках акселерационной программы участникам оказывается необходимая поддержка, способствующая осознанию и преодолению стереотипов. Студенты анализируют влияние социальных установок на восприятие «своих» и «чужих», понимая, что предрассудки и дискриминация – это системная проблема, а не индивидуальная. Они рефлексиируют над склонностью проявлять предвзятость и дискриминационные паттерны мышления, а также ищут пути минимизации таких проявлений в профессиональной деятельности. В процессе обсуждений ментальная карта участников трансформируется: появляются новые категории и концепции, отражающие коллективный анализ и генерацию идей. Студенты представляют идеи, что стимулирует дальнейшие дискуссии и пересмотр позиций. Для создания ментальных карт используются как традиционные инструменты (бумага, маркерные доски), так и цифровые сервисы, например, IOstorus, позволяющий совместно работать над картами в режиме реального времени. Во время разработки проекта применяются творческие методы, такие как изготовление моделей, рисунков и концептуальных карт [13]. Итогом этапа становится расширение понимания проблем инвалидности в контексте этнических, гендерных, языковых и расовых аспектов. Участники обсуждают обязанности вузов в обеспечении качественного образования для студентов с инвалидностью, выявляя недостатки в гибкости и универсальном дизайне образовательных программ. V. Этап. Разработка решения. Основываясь на темах, отражающих проблемы, студенты начали ставить цели и планировать действия с помощью обсуждений, мозгового штурма и совместного написания проекта. Это позволило сместить фокус с выявленных препятствий на то, как можно решить эти проблемы. Обмен опытом имеет ценность [7], у студентов есть ресурсы, чтобы изменить ситуацию к лучшему. Осознание собственных ресурсов, активность в учебной деятельности [9] и отказ от пассивного получения поддержки становятся характерными чертами их дальнейших обсуждений в проектной группе. Процесс преобразования опыта в планирование действий позволяет студентам взглянуть на свой жизненный опыт как на ресурс. Этот процесс стал поворотным моментом на пути от жертвы обстоятельств к обладанию компетенциями, ценными для других студентов и сотрудников университета, а также к обретению способности действовать.

В результате исследования в Университете естественных и технических наук г. Тронхейм, Норвегия (2022) было выявлено, что соавторы акселерационного проекта по-новому взглянули на механизмы, несовместимые с инклюзивностью в университете и в обществе. Кроме того, обучающиеся начали поднимать вопросы об уровне демократии в вопросах инвалидности и осознали ценность опыта и мнений студентов в вопросах инклюзивности и их потенциал для улучшения будущей инклюзивной практики. Студенты обрели уверенность в своих силах, чтобы противостоять трудностям, и захотели выступать в качестве ролевых моделей [5].

В последнее время инклюзивность в высшем образовании понимается как равенство и социальная справедливость для всех групп. Высшее образование представляет собой особую сферу, в которой инклюзивная повестка ученых советов вузов становится всё более влиятельной. В настоящее время высшие учебные заведения часто размещают на своих сайтах разделы, посвящённые политике и стратегиям в области равенства, многообразия и инклюзивности (например,

Государственный исследовательский университет Торонто, Онтарио, Канада; Уппсальский университет, г. Уппсала, Швеция и др.) [14].

Учебный процесс в высшем образовании строится благодаря инклюзивной учебной программе (адаптированной образовательной программе), которая часто рекомендуется ректоратом и разработчиками (руководителями образовательных программ, заведующими кафедрами) как то, к чему преподаватели высших учебных заведений должны стремиться в своей практике (например, Даремский университет, г. Дарем, Великобритания; Сент-Эндрюсский университет, г. Сент-Эндрюс, Шотландия) [14].

Инклюзивная учебная программа (адаптированная образовательная программа) ориентирована на дополнительную поддержку, консультации, и руководство для достижения равного доступа к образовательному процессу любого студента с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, специфическими трудностями в обучении, или любыми медицинскими или психологическими нарушениями. Следовательно, инклюзивная учебная программа учитывает и адаптируется к потребностям всех учащихся.

В настоящее время ученые обосновали четыре модели построения инклюзивной учебной программы, которые основаны на следующих социолого-ориентированных подходах: классический гуманизм, прогрессивизм, реконструкционизм, технология обучения. Первая модель разработки инклюзивной учебной (образовательной) программы основана на принципах классического гуманизма и предполагает то, что знания должны передаваться преподавателями студентам. Она консервативна, базируется на государственных образовательных стандартах относительно того, какие знания считаются научными, легитимными.

Вторая модель инклюзивной учебной (образовательной) программы основана на прогрессивизме, который относится к более ориентированному на личность подходу. Считается, что молодой человек, имеющий инвалидность должен самостоятельно открывать для себя знания и развиваться на основе собственного опыта. Эта модель делает акцент на свободе, самовыражении в процессе обучения. К задачам учреждений высшего образования относится способность совместить признание индивидуальности студентов с инвалидностью и их потребностей с политикой на уровне вуза и инклюзивной образовательной программой, а также критериями при выставлении оценки [15]. Третья модель инклюзивной учебной (образовательной) программы основана на реконструкционизме и отличается от прогрессивной модели тем, что в меньшей степени ориентирована на личность и подчёркивает важность общества. Здесь признаётся, что студент с инвалидностью и его уникальные способности, привычки и жизненный опыт важны, но более актуальным является социум (семья, среда университета, сообщества, многонациональность). Инклюзивную образовательную программу следует понимать как введение индивидов в нормы и ценности общества.

Четвертая модель инклюзивной учебной (образовательной) программы разрабатывается с учетом обучающихся технологий и согласуется с рационализмом, эффективностью обучения и системной решения технических задач. При таком подходе единая модель применяется ко всем типам и областям обучения, а образовательные цели и результаты обучения считаются конкретными и измеримыми. Это согласуется с утилитарным подходом к обучению и предложениями по «лучшим практикам». Это также можно рассматривать как связь с технико-инструментализмом, то есть стилем управленческого регулирования в образовательных учреждениях, который связан с показателями эффективности вуза, его миссией, рейтингом и образовательными программами [15].

Можно выделить социальные, психологические, педагогические, экономические и юридические основания, способствующие включению молодежи с инвалидностью в систему высшего образования.

Социолого-ориентированные модели развития высшего образования студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья развиваются в Европе и США в соответствии со следующими подходами: десегрегация (widening participation); мейнстриминг (mainstreaming); интеграция; инклюзия (inclusion). Десегрегация предполагает расширение для инвалидов доступа к получению высшего образования.

Для мейнстриминга характерно то, что обучающиеся с инвалидностью включены в социокультурную образовательную среду вуза, они активно общаются со своими однокурсниками в рамках

учебной группы, посещают досуговые программы вуза. Они включены в образовательный процесс вуза, но в большей степени для расширения своих социальных контактов и в меньшей для достижения образовательных целей (например, трудоустройство по специальности) [25].

Интеграция предполагает приведение в соответствие потребностей студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья с системой высшего образования, остающейся в целом неизменной [20], [21].

Инклюзия предполагает реформирование высшей школы, перепланировку учебных помещений [19], создание доступной среды таким образом, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения обучающихся [24].

В соответствии с моделью Disability Resistance Model (Gabel and Peters, 2004) значимым для высшего образования является коллективная активность студентов с ограниченными возможностями в определении собственной жизни и идентичности [7].

Эффективной практикой реализации инклюзивной модели Disability Resistance Model является опыт университетов Евросоюза. Активность, опыт и профессиональные компетенции проявляют студенты в движении амбассадоров, которое реализуется с помощью образовательных и педагогических моделей [17].

В норвежских университетах студенты с инвалидностью являются амбассадорами. Термин «амбассадор» был выбран для того, чтобы подчеркнуть, что опыт и компетенции студентов могут представлять, транслировать и продвигать мнения и интересы студентов-инвалидов [16].

В ходе исследования этого уникального опыта были сформированы обязанности амбассадоров. Для реализации модели Амбассадор университета – студент с инвалидностью разработана следующая социально-педагогическая технология, включающая в себя этапы:

I. Этап. Создание сообщества амбассадоров. Сотрудники отдела по связям с общественностью университета выступают с инициативой и предоставляют студентам, имеющим инвалидность доступ в помещение на территории кампуса, которое называется «Посольством». В ходе реализации этого этапа студенты-амбассадоры создают и администрируют цифровую платформу для обмена мгновенными сообщениями (программное обеспечение Slack). Площадка амбассадоров также используется для планирования ими предстоящих мероприятий и анализа уже проведенных. Университет организует запуск программы «Амбассадор университета – студент с инвалидностью».

II. Этап. Разработка образовательной и социокультурной среды для инклюзивного обучения в университете. Организация не менее трех встреч с сотрудниками университетской службы по работе с инвалидами, в которых принимают участие студенты-амбассадоры. Результаты этих встреч и информация об условиях обучения публикуется на сайте вуза для каждого курса и каждой образовательной программы. Организация не менее трех встреч с сотрудниками отдела коммуникаций, в которых приняли участие студенты-амбассадоры с инвалидностью, для выявления барьеров в цифровой и средовой коммуникации. Преподаватели организуют не менее двух конференции для обсуждения, в которых участвуют представители университетской службы по работе с инвалидами, департамента по труду и социальной защите населения региона и департамента науки и высшего образования региона. Студенты-амбассадоры выступают с презентациями по проблеме доступности инклюзивного высшего образования и участвуют в обсуждениях с заинтересованными сторонами.

3. Этап разработки информационно-просветительского видео. Видеоролик знакомит сотрудников и студентов с информацией об инвалидности. В видео студенты-амбассадоры показывают, как различные виды инвалидности могут проявляться в типичной учебной среде. Информационно-просветительское видео размещается на сайте университета.

4. Этап участия студентов-амбассадоров в исследовательских процессах. Студенты, имеющие инвалидность, встречаются с ведущими учеными и исследователями вуза, становятся соавторами научных статей и тезисов конференций, а также выступают в качестве содокладчиков на научно-практических конференциях.

5. Этап обмена знаниями и опытом со студентами и абитуриентами. При помощи наставников-преподавателей студенты-амбассадоры разрабатывают лекции для абитуриентов, желающих поступить в университет. Эти лекции и презентации включают лидерский опыт и мотивацию студентов, с инвалидностью к обучению в университете, что способствует формированию осознанного выбора направления подготовки вуза у аудитории. Амбассадоры помогают организовать «День открытых дверей» в университете, куда школьники и учащиеся колледжей могут прийти и задать вопросы или просто поговорить со студентом-амбассадором, имеющим инвалидность.

6. Этап обмена знаниями и опытом с сотрудниками университета. На факультетах университета амбассадоры рассказывают преподавателям об инвалидности на собрании факультета.

7. Этап создания студенческой организации, объединяющей студентов с инвалидностью. Для членов сообщества проводятся регулярные встречи и экскурсии по новым лабораториям и научно-образовательным центрам университета, проводится серия образовательных тренингов и семинаров, направленных на развитие различных компетенций амбассадоров.

В Российской Федерации и Республике Кыргызстан имеются все необходимые условия для расширения возможностей и поощрения активности студенческого сообщества, с помощью привлечения потенциала студентов с инвалидностью в качестве амбассадоров. В этом случае они будут участниками создания более эффективных и демократичных университетов, получат опыт реализации своих способностей, благодаря своему личному примеру будут развивать инклюзивную среду в университете.

Согласно этой модели, эффективной практикой высшего образования является включение людей с инвалидностью в качестве экспертов по принципу «Ничего о нас, без нас». В ноябре 2022 года на основании этого принципа при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации состоялся первый форум Инклюзивного высшего образования «Инклюзивная культура: от методологии к «коробочным решениям», который был проведен на базе Вятского государственного университета. Форум объединил более 170 представителей филиалов ресурсных учебно-методических центров, а также преподавателей вузов Российской Федерации. На форуме были обоснованы вариативные модели развития инклюзивного высшего образования в Российской Федерации.

Данные модели развития системы высшего образования для студентов с инвалидностью основываются на нескольких социолого-ориентированных теоретических школах: теория социальной справедливости (Н. Spencer, N. Pound; J. B. Rawls); прав человека (D. Durkheim, T. Parsons, R. Merton); теория социальных систем в отношении к развитию (C. Lévi-Strauss, P.-M. Foucault); социальный конструктивизм (Л.С. Выготский, G. Chiari, M. L. Nuzzo, J. D. Raskin); теория информационного общества (A. Toffler, Y. Masuda, Z. K. Brzeziński); структурализм (F. de Saussure, R. Jakobson, C. Lévi-Strauss); критическая теория (M. Horkheimer).

Развитие инклюзивного высшего образования является сегодня приоритетной задачей социальной политики России в части социальной защиты и поддержки лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Целью исследования является выявление стратегии и практики развития инклюзивного высшего образования с помощью образовательных программ, ориентированных на профессиональную подготовку бакалавров и магистров, а также на определение возможных точек роста, которые будут способствовать будущему развитию инклюзии на уровне высшего образования Российской Федерации и Кыргызстана.

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать внешние и внутренние условия развития инклюзивного образования в педагогических вузах.
2. Представить характеристику модели инклюзии, предполагающей реформирование высшей школы в соответствии с потребностями студенческой молодежи с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья.
3. Уточнить специфику реализации модели инклюзии в педагогических вузах Российской Федерации и Республики Кыргызстан.

4. Провести опытно-экспериментальную проверку эффективности применения модели инклюзии в педагогических вузах Российской Федерации и Республики Кыргызстан.

Гипотеза исследования. Развитие инклюзивного образования в условиях педагогических вузов Российской Федерации и Республики Кыргызстан происходит через трансформацию от модели интеграции к модели инклюзии, а именно: реформирование высшей школы реализуется в соответствии с потребностями студенческой молодежи с инвалидностью, наличием коллективной активности студентов с инвалидностью и ОВЗ в определении собственной жизни с помощью движения «Амбассадор университета – студент с инвалидностью», акселерационных инклюзивных проектных команд университетов.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье используются данные социологического мониторинга, системный анализ которого подготовлен Ресурсным учебно-методическим центром по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Московского государственного психолого-педагогического университета в период с 2022 по 2023 год. Методы математической статистики: частотный анализ.

В 2022 – 2023 гг. исследование было проведено в 34 педагогических вузах следующих субъектов Российской Федерации, республики: Мордовская, Башкирская, Удмуртская, Дагестан, Татарстан; края: Алтайский, Краснодарский, Пермский, Хабаровский; Луганская Народная Республика; Донецкая Народная Республика, Чеченская Республика; области: Амурская, Волгоградская, Воронежская, Запорожская, Курганская, Ленинградская, Липецкая, Московская, Нижегородская, Новосибирская, Омская, Оренбургская, Пермская, Самарская, Свердловская, Томская, Тульская, Ульяновская, Херсонская, Челябинская, Чувашская, Ярославская.

Опытно-экспериментальное исследование реализовано нами в три этапа. На первом, поисково-констатирующем этапе (2022 – сентябрь 2023 гг.) был проведен анализ разработанности научной проблемы исследования в теории и практики инклюзивного высшего образования, изучена социологическая, психолого-педагогическая литература, сформулированы научно-исследовательские задачи, разработан анкетный опросник, проведены опросы студентов, проведен частотный анализ.

Опытно-экспериментальная работа проведена на втором поисково-преобразующем этапе исследования (октябрь 2023 – декабрь 2023 гг.). Ведущее значение наравне с констатирующим, занял формирующий эксперимент; проведен анализ инклюзивного профессионального образования в педагогических вузах, исследована структура и обоснована модель инклюзивного высшего образования.

Третий, заключительный этап (декабрь 2023 – апрель 2024 гг.) посвящен анализу и теоретическому обоснованию результатов опытно-экспериментальной работы, завершено оформление содержания и структуры модели инклюзивного высшего образования. В Республике Кыргызстан проведено пилотажное исследование. В анкетном опросе приняло участие 100 студентов от 18 до 24 лет, обучающихся в учреждениях высшего образования Кыргызстана (Кыргызский Национальный Университет имени Ж. Баласагына, г. Бишкек); (Академия управления при Президенте Кыргызской Республики, г. Бишкек).

В ходе исследования нами применены методы мониторинга, анкетирования, анализа, обобщения, группировки, сравнения, математической статистики (частотный анализ).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Согласно результатам мониторингов можно утверждать, что образовательные организации высшего образования ориентированы на создание специальных условий для поступления абитуриентов с инвалидностью, а также для обучения и содействия трудоустройству данной категории обучающихся. Многие вузы уже сегодня имеют уникальные примеры создания необходимых

образовательных условий для студентов с инвалидностью, наработаны интересные практики, которые объединяют усилия структурных подразделений университетов и внешних социальных партнеров в развитии инклюзивного высшего образования.

В 2022 – 2023 гг. в рамках выполнения государственного задания ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Московского государственного психолого-педагогического университета был определен оператором разработки инструментария и проведения мониторинга по вопросам инклюзивного высшего педагогического образования. Опытными базами нашего исследования выступают тридцать пять педагогических вузов и филиалов.

После обработки результатов мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации, по вопросам поступления, обучения и трудоустройства лиц с инвалидностью был проведен анализ полученных данных.

Российские тренды инклюзивного высшего образования таковы, что с каждым годом количество абитуриентов с инвалидностью, желающих получить высшее образование увеличивается. Анализ мониторинговых данных Минобрнауки России и Минпросвещения России свидетельствует о том, как увеличивается численность лиц с инвалидностью и ОВЗ принятых на обучение в вузы по уровням (бакалавриат, магистратура, специалитет).

Численность инвалидов молодого возраста, принятых на обучение в педагогические вузы в 2023 году составила 955 человек (592 – студенты очной формы обучения, 143 – очно-заочной формы обучения; 220 – заочной формы обучения).

По данным мониторинга на октябрь 2023 года в педагогических вузах, принимавших участие в анкетировании, обучалось 3148 студентов с инвалидностью.



Рисунок 1 Распределение по нозологическим группам студентов с инвалидностью, обучающихся в педагогических вузах

Анализируя состояние здоровья студентов с инвалидностью, необходимо учитывать и степень инвалидизации обучающихся. Естественно, что самая распространённая группа инвалидности среди студентов – третья (46%). Вторая группа у 35% студентов, а первая у 7%. Необходимо учесть, что люди, имеющие 1 и 2 группы инвалидности, не всегда могут полноценно работать и учиться, поэтому особое внимание необходимо уделять условиям обучения и трудоустройства таких ребят. 12% составляют студенты моложе 18 лет, имеющие категорию ребенок-инвалид.

В 2022-2023 учебном году педагогические вузы закончили 47 479 выпускников (25300 – выпускники очной формы обучения, 825 – очно-заочной формы обучения; 21354 – заочной формы обучения). Из них выпускников с инвалидностью – 498 человек (1,1%) от числа окончивших вузы. В 2023 году выпускников (342 – очной формы обучения; 10 – очно-заочной формы обучения; 146 – выпускники заочной формы обучения).

В 2023 году число трудоустроенных выпускников с инвалидностью составило 299 человек (60%) от выпуска. Из них трудоустроены по специальности 249 человек (83,3%). Численность выпускников с инвалидностью, трудоустроившихся по специальности, имеющих соматические заболевания, составляет 172 человека. Это 68% от общего числа выпускников с инвалидностью, трудоустроившихся по специальности. Выпускники с нарушением опорно-двигательного аппарата (маломобильные) составляют 15%, с нарушением зрения – 14%; 3% приходится на выпускников с нарушением слуха.



Рисунок 2 Численность выпускников, имеющих инвалидность, трудоустроившихся по специальности

Не трудоустроены – 199 (40%) выпускников, имеющих инвалидность.

Основные причины не трудоустройства выпускников с инвалидностью педагогических вузов – состояние здоровья – 27%. Некоторые выпускники после окончания вуза несколько месяцев отдыхают и лечатся. Среди обучающихся: 26% выпускников с инвалидностью продолжают обучение в магистратуре или аспирантуре; 19% трудоустраиваются не по специальности; 16% находятся в декретном отпуске или в отпуске по уходу за ребенком; 7% меняют место жительства; 3% выпускников не устраивает зарплата; 2% работодателей не готовы принять на работу человека с инвалидностью.

Остальные (менее 1%) рассылают резюме и находятся в поиске работы. В небольших городах просто нет вакансий.

Следовательно, исходя из полученных данных, в образовательных организациях высшего образования необходимо создавать условия, способствующие профилактике инвалидизации среди студентов и улучшению их состояния здоровья, а также содействовать активной занятости выпускников с инвалидностью в случае смены ими места жительства.

Погрешность составила – 2 вуза (6%). Информация не предоставлена по 2 вузам, что составляет 6%. В отчетности стоят нулевые показатели по наличию выпускников с инвалидностью.

В 34 педагогических вузах (участвовавших в мониторинге) созданы и функционируют структурные подразделения вуза по содействию трудоустройству, которые организуют формы рабо-

ты, способствующие занятости обучающихся с инвалидностью. Также, согласно полученным данным в 25 педагогических вузах утверждены программы содействия трудоустройству выпускников, имеющих инвалидность.

К ведущим формам содействия трудоустройства в инклюзивном высшем образовании России относятся: заключение соглашений о сотрудничестве с образовательными организациями высшего образования по вопросам профессиональной ориентации, прохождения практической подготовки и содействия трудоустройству лиц с инвалидностью и ОВЗ; обучение кураторов (методистов) практической подготовки (учебной и производственной практики) из числа работодателей методам взаимодействия с обучающимися с инвалидностью на базе вузов при содействии ресурсных учебно-методических центров высшего образования; применение в практиках содействия трудоустройства в условиях вузов сервисов портала «Работа России» для предоставления студентам с инвалидностью подробной информации об адаптации рабочих мест по конкретным вакансиям и нозологиям, в том числе с целью профессиональной ориентации и трудоустройства.

Инклюзивное образование в Кыргызской Республике требует более тщательного внедрения на практике. В 2019 году Кыргызская Республика ратифицировала Конвенцию ООН о правах инвалидов, в целях реализации статьи 26 настоящей Конвенции принят Закон «Об образовании» (2023 г.), где обосновано понятие инклюзивное образование.

По данным Национального статистического комитета Кыргызской Республики в 2023 году в стране действует 61 высших учебных заведений и 30 процентов из них являются негосударственными.

Государством Кыргызстана принимаются меры по созданию инклюзивного образования при кадровой подготовке в высших учебных заведениях. В соответствии с Законом Кыргызской Республики «О правах и гарантиях лиц с ограниченными возможностями здоровья» установлена обязанность государственных органов, органов местного самоуправления, юридических и физических лиц по оборудованию объектов инфраструктуры, находящихся в их собственности, специальными приспособлениями, обеспечивающими свободный доступ к данным объектам лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В целях реализации Конвенции о правах инвалидов создан Совет по делам лиц с инвалидностью Кыргызской Республики. В марте 2024 года на заседании Совета рассматривался вопрос трудоустройства и профессиональной подготовки лиц с инвалидностью, по итогам заседания принято решение о проведении в высших учебных заведениях научно – практических конференций для профессорско-преподавательского состава и студентов «Социально-правовые аспекты инклюзивного обучения лиц с инвалидностью в Кыргызстане». В настоящее время организованы эти научные собрания в 10 вузах страны. В Кыргызском Национальном Университете имени Ж. Баласагына в 2023-2024 учебному году обучаются 255 студентов с инвалидностью, которые получили льготы на весь период обучения.

В ходе проведенного нами в 2024 году пилотажного исследования были выявлены следующие особенности развития инклюзивного образования в Кыргызской Республике. Вузы и профессиональные лицеи, в которых обучались респонденты, оснащены для лиц с инвалидностью, имеются пандусы, специальные туалеты, широкие дверные проемы для колясок. Самыми удобными для обучения лиц с инвалидностью являются школы. Каждый десятый респондент считает, что в школе, где он учился, были созданы условия. Столица страны (г. Бишкек) – самый благоприятный для лиц с инвалидностью, хуже положение в регионах страны, 18% респондентов учились в школах со специальными условиями, 9% ходили в такие же дошкольные учреждения, 5% – в такие профессиональные лицеи, а вузах учились только 2% респондентов.

Оценивая по пятибалльной шкале отношение одноклассников/однокурсников к ученикам с инвалидностью, респонденты поставили оценку выше средней – 3,7 балла. Чем выше ступень обучения и старше сверстники, тем лучше оценивается их отношение к однокурснику с инвалидностью. Ниже всего оценивается отношение к детям с инвалидностью в детском саду – 3,5 балла. В средней школе отношение к детям с инвалидностью лучше и составляет 3,6 балла, в профессиональном лицее – 3,9 балла, в вузе самая высокая оценка – 4 балла из пяти возможных.

К формам развития инклюзивного образования в Республике Кыргызстан, кроме научных собраний, относятся тренинги «Развитие инклюзивного образования в высших учебных заведениях», которые организует Ассоциация школ социальной работы Кыргызстана для преподавателей вузов с вручением сертификатов. В настоящее время прошли обучение 125 человек.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Представленные выше данные подтверждают сложившуюся модель инклюзии в высшем образовании Российской Федерации и Кыргызстане. Социально-правовую основу перехода от модели социальной интеграции к инклюзии в странах ЕС представил в своем исследовании А. Kottmann. Это согласуется с нашими данными о первичности модели интеграции в обучении студентов с инвалидностью, как в России, так и в Кыргызстане [21, с. 100]. Мы согласны с доказательностью данных зарубежного автора L. Stentiford которая обосновала «процесс перехода от модели интеграции к модели инклюзии в высшем образовании» [15, с. 2245]. Соглашаясь с подходом L. Vislie, переход от модели интеграции к инклюзии наглядно демонстрируется благодаря «индексу инклюзии на примере Великобритании, и понимается как количественный показатель наличия университетов, где происходит смещение акцента образовательной политики со специального образования на учет разнообразия контингента обучающихся в рамках общей высшей школы для всех обучающихся» [20, с.17]. Результаты нашего исследования подтверждают, что бесшовный переход от модели интеграции к модели инклюзии достигается согласно авторской концепции А. Moriña о «технологическом подходе к инклюзии в университете» [24, с. 1202]. Мы согласны с характеристикой содержания технологического подхода в реализации модели инклюзии в университетах, которые представил С. Zoretz. Согласно его концепции «освоение студентами с ограниченными возможностями технологий по своему направлению подготовки и практики, должно происходить с учетом их потребностей. Внедрение вспомогательных технологий и подходов к преподаванию и обучению для инклюзивного образования происходит с учётом их широких возможностей и разнообразия, а не только с учётом инвалидности, может стать многообещающим шагом на пути к инклюзии. Для поддержки инклюзивности в университетских кампусах необходимо в полной мере вовлекать студентов с ограниченными возможностями в процесс принятия решений по вопросам, которые влияют на формирование их профессионального опыта и технологических компетенций» [29, с. 1147]. Мы выявили, что содержание инклюзивной модели высшего образования основано также на лично-ориентированном педагогическом подходе к образованию, это подтверждается в исследовании J. Tobbell. В частности, она выявила закономерность «продвижения ценностей социального равенства в университетской среде для всех обучающихся» [25, с. 284]. Вместе с тем, в одном из последних исследований модели инклюзии высшего образования J. H. Nieminen предлагает внедрить концепцию инклюзивной оценки (AfI). При этом, шкалы оценивания строятся на следующих принципах «переосмысление условий обучения, признание человеческого разнообразия, партнёрство со студентами и взаимодействие, профилактика дискриминации и негативного отношения к людям с инвалидностью» [30, с. 842]. Полученные нами данные согласуются с методологическими подходами ученого А. В. Bjørnerås, которая указывает, что «построение инклюзивной модели высшего образования возможно с помощью внедрения практики акселерационных инклюзивных проектных команд» [5, с. 3437]. Мы согласны с автором J. Byrd, которая «обосновала право участия всех студентов в процессе проектирования во время акселерационных инклюзивных проектных команд» [6, с. 349]. Иностраный автор О. Miliou раскрыла феномен влияния собственного опыта студентов на результативность их участия в акселераторах университетов [7, с. 215]. Соглашаясь с отечественными учеными, зарубежный автор Е. М. Lynn признает значимость социально-педагогического сопровождения студентов во время инклюзивного акселератора. Его формами являются консультации, рабочие сессии, мастер-классы, лекции и индивидуальное наставничество» [8, с. 667]. Мы согласны с зарубежным исследователем в том, что модель инклюзии высшего образования S.N. Rohmah, «влияет на появление у студентов осознанности собственных ресурсов, их активности в учебной деятельности» [9, с. 1]. Исследователь М. Masucci доказала эффективность «процесса развития акселераторов в университетах» [10, с.1]. Мы согласны с тем, что основу модели инклюзии, по мнению автора Z. S. Supratman, составляет «проблемно-ориентированное проектное обучение студентов, обеспечивающее раскрытие их творческих способностей» [11, с.1]. Исследование Р. Guo демонстрирует важность построения инклюзивного образования с помощью «проектного обучения в высших учебных заведениях» [12, с. 2]. Мы признаем значимость проектного обучения в инклюзивном высшем образовании вместе с автором T.Y. Yi. Он классифицирует «вариативные творческие методы инклюзивного проектного обучения: моделирование, проектирование концептуальных ментальных карт» [13, с. 3]. Вместе с ученым L Stentiford мы считаем, что инклюзивное высшее образование проектируется с помощью «инклюзивной учебной программы (адаптированной образовательной программы)» [14, с. 1250]. Соглашаясь с мнением С. Gartland примером инновационной практики

реализации личностно-ориентированного подхода в модели инклюзии высшего образования является «развитие студенческого движения амбассадоров среди студентов с инвалидностью» [17, с. 1192].

Но вместе с тем, в вышеперечисленных исследованиях недостаточно структурированы и содержательно обоснованы модели инклюзивного высшего образования:

- десегрегация (widening participation): расширение для инвалидов доступа к получению высшего образования;
- мейнстриминг (mainstreaming): обучающиеся с инвалидностью включены в социокультурную образовательную среду вуза, они активно общаются со своими однокурсниками в рамках учебной группы, посещают досуговые программы вуза. Они включены в образовательный процесс вуза, но в большей степени для расширения своих социальных контактов и в меньшей для достижения образовательных целей (например, трудоустройство по специальности);
- интеграция: приведение в соответствие потребностей студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья с системой высшего образования, остающейся в целом неизменной;
- инклюзия (inclusion): реформирование высшей школы, перепланировку учебных помещений, создание доступной среды таким образом, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения обучающихся.

В результате нашего исследования мы обосновали внешние и внутренние условия перехода от модели интеграции к инклюзии в педагогических вузах Российской Федерации и Кыргызстана.

К внешним условиям можно отнести:

- наличие основ социальной политики, определяющих содержание инклюзивного высшего образования (понятие инклюзивного образования включено в законодательство, разработаны нормативно-правовые основы, определяющие содержание, оценку качества и контроль инклюзивного высшего образования);
- наличие стратегических инициатив государства, обеспечивающих развитие инновационных форм инклюзивного высшего образования (инклюзивные акселерационные проектные команды, движения «Амбассадор университета - студент с инвалидностью», «Абилимпикс»);
- развитие сети ресурсных учебно-методических центров инклюзивного высшего образования.

Внутренние условия перехода от модели интеграции к инклюзии включают:

- наличие дорожных карт мероприятий по развитию сотрудничества и вопросам повышения доступности и качества высшего образования для лиц с инвалидностью в ресурсных учебно-методических центрах инклюзивного высшего образования;
- организация курсов повышения квалификации для преподавателей и сотрудников педагогических вузов по вопросам социально-педагогического и психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью;
- развитие инновационных образовательных инновационных практик, способствующих результативному образовательному процессу студентов с инвалидностью;
- внедрение в программу воспитания образовательных программ и направлений подготовки, способствующих объединению и адаптации студенчества, в том числе с инвалидностью.
- применение в практиках содействия трудоустройства в условиях вузов сервисов портала «Работа России» для предоставления студентам с инвалидностью подробной информации об адаптации рабочих мест по конкретным вакансиям, в том числе с целью профессиональной ориентации и трудоустройства.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В статье на всероссийских и зарубежных сравнительных данных показано, что в вузах идет тенденция на снижение общего числа поступивших студентов, но количество обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в системе высшего образования по уровням (бакалавриат, магистратура, аспирантура) растет. Это характеризует актуальность совершенствования реализации модели инклюзивного образования в университетах, а также эта тенденция отмечает важность развития профилактической работы по снижению инвалидизации студентов, которая может происходить во время обучения в вузе. В дальнейшем для развития высшего инклюзивного педагогического образования в вузах потребуются совершенствование доступной среды, решение вопросов сопровождения, успешного трудоустройства, устранение дефицита профессиональных компетенций преподавателей и сотрудников в области инклюзии.

В ходе исследования нами было выявлено то, что реконструкция архитектурной доступной среды происходит в вузах неоднозначно, фиксируются факты сокращения численности сотрудников, обеспечивающих сопровождение студентов с инвалидностью в условиях вуза. Данные факторы доказывают происходящий процесс перехода от модели интеграции к модели инклюзии, характерной для развития высшего педагогического инклюзивного образования в Российской Федерации на современном этапе. Однако стремление к расширению возможностей студента с инвалидностью за счет формального увеличения его академической и социальной мобильности в образовательном пространстве университета, сопровождающееся сокращением тьюторов и преподавателей, обеспечивающих их сопровождение в условиях вуза, может приводить к фактическому уменьшению вовлеченности студентов с инвалидностью в образовательный процесс и внеучебную деятельность в контексте университета.

Расширение студенческих возможностей: появление новых проектных грантовых и научных конкурсов, творческих фестивалей, расширение деятельности различных студенческих объединений, основной задачей которых является не помощь в освоении современных профессиональных и надпрофессиональных компетенций студентов с инвалидностью и совершенствование их индивидуальной траектории развития в контексте образовательного пространства университета, а расширение возможностей для самореализации всех студентов может вызывать трудности активного и результативного участия и фрустрировать студентов с инвалидностью.

Согласно концепту зоны ближайшего развития Л. С. Выготского, у молодого человека могут существовать навыки, которые будут эффективно реализованы только при помощи другого компетентного взрослого – преподавателя или тьютора. Без этой поддержки развитие таких потенциально-ресурсных навыков может быть серьезно затруднено, вплоть до невозможности их освоения.

Таким образом, представленное влияние на процесс реализации модели инклюзии в высшем образовании в Российской Федерации, в отсутствие своевременной корректировки, может приводить к недостаточной капитализации знаний, компетенций, навыков и способностей студента с инвалидностью, что соответствует неполному формированию человеческого капитала такого выпускника и затрудняет дальнейшее личностное и профессиональное развитие.

На наш взгляд, процесс реформирования инклюзивного образования будет идти интенсивнее, если будет разработан и принят отдельный федеральный законопроект, регламентирующий развитие системы инклюзивного образования в Российской Федерации.

ЛИТЕРАТУРА

1. United Nations, Division for Social Policy and Development Disability. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. URL: <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd> (accessed January 2025)
2. United Nations. Academic Impact. Disability and Higher Education: Workforce Preparedness for Students with Disabilities. URL: <https://www.un.org/en/disability-higher-education-workforce-preparedness-students-disabilities> (accessed January 2025)
3. Agency position on inclusive education systems. Background Information Paper. 2024 Update European Agency for Development in Special Needs Education. URL: <https://www.european-agency.org/resources/>

- publications/agency-position-inclusive-education-systems-second-edition (accessed January 2025)
4. The Law of the Kyrgyz Republic «On Education» dated August 11, 2023. No. 179.URL: <https://cbd.minjust.gov.kg/112665/edition/1273902/ru?ysclid=m5jxmcibml111542387> (accessed January 2025)
 5. Bjørnerås Anita Blakstad, Langørgen Eli., Witsø Aud Elisabeth, Kvam Lisbeth, Leithaug Ann-Elén, & Horghagen Sissel. Aiming for inclusion: processes taking place in co-creation involving students with disabilities in higher education. *International Journal of Inclusive Education*. 2023. Vol. 28. No. 14. P. 3437-3453. DOI:10.1080/13603116.2023.2230198 (accessed January 2025)
 6. Byrd Julia, Herskowitz Orin, Aloise Jim, Nye Andrea, Rao Satish, Reuther Katherine. *University Technology Accelerators: Design Considerations and Emerging Best Practices*. Source: *Technology & Innovation*. 2017. Vol. 19. No. 1. P.349-362. DOI: 10.21300/19.1.2017.349 (accessed January 2025)
 7. Miliou Ourania, Ioannou Andri. Evaluation of the Impact of a University Accelerator on Students' Entrepreneurial Attitudes, Intentions, and Learning Experience. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*. 2024. Vol. 8 No. 5. P. 215-228. DOI: 10.1177/25151274241267995 (accessed January 2025)
 8. Lynn E. Metcalf, Thomas M. Katona, and Jonathan L. York. *University Startup Accelerators: Startup Launchpads or Vehicles for Entrepreneurial Learning?* *Entrepreneurship Education and Pedagogy*. 2020. Vol. 4 No. 4. P. 666-701.DOI: 10.1177/2515127420931753 (accessed January 2025)
 9. Rohmah S.N., Waluya S.B., Rochmad & Wardono. Project based learning to improve student learning activeness. *Journal of Physics: Conference Series*. 2020. Vol. 1613. International Conference on Mathematics and Mathematics Education 8-9 November 2019, Yogyakarta, Indonesia. P.1-5. DOI: 10.1088/1742-6596/1613/1/012079 (accessed January 2025)
 10. Masucci Monica, Roberto Camerani, Nicoletta Corrocher, Mariarosa Scarlata. How do accelerators emerge and develop in entrepreneurial universities? *Technovation*. 2024. Vol. 136. P.1-14. DOI: 10.1016/j.technovation.2024.103053 (accessed January 2025)
 11. Supratman Zubaidah S., Corebima A., & Ibrohim. Refining student's creative thinking through problem oriented project-based learning and student team achievement division. *Journal of Physics: Conference Series*. 2020. Vol. 1521. International Conference on Mathematics and Mathematics Education 8-9 November 2019, Yogyakarta, Indonesia. P. 1-7. DOI: 10.1088/1742-6596/1521/4/042022 (accessed January 2025)
 12. Guo Pengyue, Saab Nadira, Post Lysanne, Admiraal Wilfried. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 102. P. 1-13. DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101586 (accessed January 2025)
 13. Yi T.Y., Shreyans P. & Vallabhajosyula R. Learning by making – student-made models and creative projects for medical education: systematic review with qualitative synthesis. *BMC Med Educ*. 2025. Vol. 143. P. 1-13. DOI: 10.1186/s12909-025-06716-8 (accessed January 2025)
 14. Stentiford Lauren, and George Koutsouris. Critically Considering the 'Inclusive Curriculum' in Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*. 2022. Vol. 43. No. 8. P. 1250-1272. DOI: 10.1080/01425692.2022.2122937 (accessed January 2025)
 15. Stentiford Lauren, and George Koutsouris. What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*. 2020. Vol. 46. No. 11. P. 2245-2261. DOI: 10.1080/03075079.2020.1716322 (accessed January 2025)
 16. Bjørnerås A. B., Langørgen E., Witsø A. E., Kvam L., Myhr D., Andersen J. M. R., Horghagen S. Disabled student ambassadors promote inclusion in Norwegian higher education: building competencies and strategies for the future. *Disability & Society*. 2023. November. P. 1-25. DOI:10.1080/09687599.2023.2279490 (accessed January 2025)
 17. Gartland C. Student ambassadors: 'role-models', learning practices and identities. *British Journal of Sociology of Education*. 2014. Vol. 36. No. 8. P. 1192-1211. DOI: 10.1080/01425692.2014.886940 (accessed January 2025)
 18. Duff J.H., Scarpa M., Zupluoglu C., Prilleltensky I. The Development and Initial Validation of the Multidimensional Fairness Scale. *Social Justice Research*. 2024. Vol. 37. P. 213-238. DOI:10.1007/s11211-024-00440-2 (accessed January 2025)
 19. Mergner Julia, Leišytė Liudvika, Bosse Elke. The Widening Participation Agenda in German Higher Education: Discourses and Legitimizing Strategies. *Social Inclusion. Inequalities in Access to Higher Education: Methodological and Theoretical Issues*. 2019. Vol. 7. No. 1. P. 61-70. DOI: 10.17645/si.v7i1.1605 (accessed January 2025)
 20. Vislie Lise. From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*. 2003: Vol. 18. P. 17-35. DOI: 10.1080/0885625082000042294 (accessed January 2025)
 21. Kottmann A., Vossensteyn J. J., Kolster R., Veidemane A., Blasko Z., Biagi F., & Sánchez-Burroluengo M. *Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU: Overview of major widening participation policies applied in the EU*. Publications Office of the European Union. 2019. P. 1-195. DOI: 10.2760/94471 (accessed January 2025)
 22. Meyer S., Gibson B., Ward P. Niklas Luhmann: *Social Systems Theory and the Translation of Public Health*

- Research. In: Collyer F. (eds) The Palgrave Handbook of Social Theory in Health, Illness and Medicine. Palgrave Macmillan, London. 2015. DOI: 10.1057/9781137355621_22 (accessed January 2025)
23. Moses O. Pedagogy: Instructivism to Socio-Constructivism through Virtual Reality. International Journal of Advanced Computer Science and Applications. 2013. Vol. 4. No. 9. P. 40-47. DOI: 10.14569/IJACSA.2013.040907 (accessed January 2025)
24. Moriña A., Sandoval M., & Carnerero F. Higher education inclusivity: when the disability enriches the university. Higher Education Research & Development. 2020. Vol. 36. No. 6. P. 1202-1216. DOI: 10.1080/07294360.2020.1712676 (accessed January 2025)
25. Tobbell J., Burton R., Gaynor A., Golding B., Greenhough K., Rhodes C., & White S. Inclusion in higher education: an exploration of the subjective experiences of students. Journal of Further and Higher Education. 2020. Vol. 45. No. 2. P. 284-295. DOI: 10.1080/0309877X.2020.1753180 (accessed January 2025)
26. Sengupta E., Blessinger P. and Makhanya M.S. Introduction to Developing and Supporting Multiculturalism and Leadership Development: International Perspectives on Humanizing Higher Education. Developing and Supporting Multiculturalism and Leadership Development: International Perspectives on Humanizing Higher Education (Innovations in Higher Education Teaching and Learning). 2020. Vol. 30. P. 3-13. DOI: 10.1108/S2055-364120200000030002 (accessed January 2025)
27. Kellner D. Critical Theory and the Crisis of Social Theory. Sociological Perspectives. 1990. Vol. 33. No. 1. P. 11-33. DOI: 10.2307/1388975 (accessed January 2025)
28. Prowell Ashley Nicole. Using Post-Structuralism to Rethink Risk and Resilience: Recommendations for Social Work Education, Practice and Research. Social Work. 2019. Vol. 64. No. 2. P. 123-130. DOI: 10.1093/sw/swz007 (accessed January 2025)
29. Zoretz C., Desmond D., Boland T, McNicoll E., O'Connor A., Stafford G. and Gallagher P. An integrated approach to technology and inclusion of students with disabilities in higher education in Ireland. Disability and Society. 2022. Vol. 39 No. 5. P. 1147-1172. DOI: 10.1080/09687599.2022.2114885 (accessed January 2025)
30. Nieminen J. H. Assessment for Inclusion: Rethinking Inclusive Assessment in Higher Education. Teaching in Higher Education. 2022. Vol. 29. No. 4. P. 841 - 859. DOI: 10.1080/13562517.2021.2021395 <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2114885> (accessed January 2025)

REFERENCES

1. United Nations: Division for Social Policy and Development Disability. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Available at: <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd> (accessed 17 January 2025)
2. United Nations: Academic Impact. Disability and Higher Education: Workforce Preparedness for Students with Disabilities. Available at: <https://www.un.org/en/disability-higher-education-workforce-preparedness-students-disabilities> (accessed 17 January 2025)
3. European Agency for Development in Special Needs Education: Agency position on inclusive education systems. Background Information Paper. 2024 Update. Available at: <https://www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-second-edition> (accessed 17 January 2025)
4. The Law of the Kyrgyz Republic: On Education dated August 11, 2023. No. 179. Available at: <https://cbd.minjust.gov.kg/112665/edition/1273902/ru?ysclid=m5jxmcibml111542387> (accessed 17 January 2025)
5. Bjørnerås A. B., Langørgen E., Witsø A. E., Kvam L., Leithaug A.-E., Høghagen S. Aiming for inclusion: Processes taking place in co-creation involving students with disabilities in higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 2023, vol. 28, no. 14, pp. 3437-3453. DOI: 10.1080/13603116.2023.2230198
6. Byrd J., Herskowitz O., Aloise J., Nye A., Rao S., Reuther K. University Technology Accelerators: Design Considerations and Emerging Best Practices. *Technology & Innovation*, 2017, vol. 19, no. 1, pp. 349-362. DOI: 10.21300/19.1.2017.349
7. Miliou O., Ioannou A. Evaluation of the Impact of a University Accelerator on Students' Entrepreneurial Attitudes, Intentions, and Learning Experience. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 2024, vol. 8, no. 5, pp. 215-228. DOI: 10.1177/25151274241267995
8. Metcalf L. E., Katona T. M., York J. L. University Startup Accelerators: Startup Launchpads or Vehicles for Entrepreneurial Learning? *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 2020, vol. 4, no. 4, pp. 666-701. DOI: 10.1177/2515127420931753
9. Rohmah S. N., Waluya S. B. Rochmad, Wardono. Project based learning to improve student learning activeness. 2019 International Conference on Mathematics and Mathematics Education. *Journal of Physics. Conference Series. Yogyakarta, Indonesia*, 2020, vol. 1613. pp. 1-5, DOI: 10.1088/1742-6596/1613/1/012079.

10. Masucci M., Camerani R., Corrocher N., Scarlata M. How do accelerators emerge and develop in entrepreneurial universities? *Technovation*, 2024, vol. 136, pp. 1-14. DOI: 10.1016/j.technovation.2024.103053
11. Supratman Z. S., Corebima A., Ibrohim. Refining student's creative thinking through problem oriented project-based learning and student team achievement division. *2019 International Conference on Mathematics and Mathematics Education. Journal of Physics. Conference Series*. Yogyakarta, Indonesia, 2020, vol. 1521, pp. 1-7, DOI: 10.1088/1742-6596/1521/4/042022.
12. Guo P., Saab N., Post L., Admiraal W. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 2020, vol. 102, pp. 1-13, DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101586
13. Yi T. Y., Shreyans P., Vallabhajosyula R. Learning by making – student-made models and creative projects for medical education: systematic review with qualitative synthesis. *BMC Medical Education*, 2025, vol. 143, pp. 1-13. DOI: 10.1186/s12909-025-06716-8
14. Stentiford L., Koutsouris G. Critically Considering the 'Inclusive Curriculum' in Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 2022, vol. 43, no. 8, pp. 1250-1272. DOI: 10.1080/01425692.2022.2122937
15. Stentiford L., Koutsouris G. What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 2020, vol. 46, no. 11, pp. 2245-2261. DOI: 10.1080/03075079.2020.1716322
16. Bjørnerås A. B., Langørgen E., Witsø A. E., Kvam L., Myhr D., Andersen J. M. R., Horghagen S. Disabled student ambassadors promote inclusion in Norwegian higher education: building competencies and strategies for the future. *Disability & Society*, 2023, pp. 1-25. DOI: 10.1080/09687599.2023.2279490
17. Gartland C. Student ambassadors: 'role-models', learning practices and identities. *British Journal of Sociology of Education*, 2014, vol. 36, no. 8, pp. 1192-1211. DOI: 10.1080/01425692.2014.886940
18. Duff J. H., Scarpa M., Zupluoglu C., Prilleltensky I. The Development and Initial Validation of the Multidimensional Fairness Scale. *Social Justice Research*, 2024, vol. 37, pp. 213-238. DOI: 10.1007/s11211-024-00440-2
19. Mergner J., Leišytė L., Bosse E. The Widening Participation Agenda in German Higher Education: Discourses and Legitimizing Strategies. *Social Inclusion*, 2019, vol. 7, no. 1, pp. 61-70. DOI: 10.17645/si.v7i1.1605
20. Vislie L. From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 2003, vol. 18, no. 1, pp. 17-35. DOI: 10.1080/0885625082000042294
21. Kottmann A., Vossensteyn J. J., Kolster R., Veidemann A., Blasko Z., Biagi F., Sánchez-Burroluengo M. Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU: Overview of major widening participation policies applied in the EU. Publications Office of the European Union. Luxembourg, 2019. 195 p.
22. Meyer S., Gibson B., Ward P. Niklas Luhmann: Social Systems Theory and the Translation of Public Health Research. In: Collyer F. (ed.). *The Palgrave Handbook of Social Theory in Health, Illness and Medicine*. London, Palgrave Macmillan, 2015. 710 p.
23. Moses O. Pedagogy: Instructivism to Socio-Constructivism through Virtual Reality. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 2013, vol. 4, no. 9, pp. 40-47. DOI: 10.14569/IJACSA.2013.040907
24. Moriña A., Sandoval M., Carnerero F. Higher education inclusivity: when the disability enriches the university. *Higher Education Research & Development*, 2020, vol. 36, no. 6, pp. 1202-1216. DOI: 10.1080/07294360.2020.1712676
25. Tobbell J., Burton R., Gaynor A., Golding B., Greenhough K., Rhodes C., White S. Inclusion in higher education: an exploration of the subjective experiences of students. *Journal of Further and Higher Education*, 2020, vol. 45, no. 2, pp. 284-295. DOI: 10.1080/0309877X.2020.1753180
26. Sengupta E., Blessinger P., & Makhanya M. S. Introduction to Developing and Supporting Multiculturalism and Leadership Development: International Perspectives on Humanizing Higher Education. *Developing and Supporting Multiculturalism and Leadership Development: International Perspectives on Humanizing Higher Education (Innovations in Higher Education Teaching and Learning)*, 2020, vol. 30, pp. 3-13. DOI: 10.1108/S2055-364120200000030002
27. Kellner D. Critical Theory and the Crisis of Social Theory. *Sociological Perspectives*, 1990, vol. 33, no. 1, pp. 11-33. DOI: 10.2307/1388975
28. Prowell A. N. Using Post-Structuralism to Rethink Risk and Resilience: Recommendations for Social Work Education, Practice and Research. *Social Work*, 2019, vol. 64, no. 2, pp. 123-130. DOI: 10.1093/sw/swz007
29. Zoretz C., Desmond D., Boland T., McNicoll E., O'Connor A., Stafford G., & Gallagher P. An integrated approach to technology and inclusion of students with disabilities in higher education in Ireland. *Disability and Society*, 2022, vol. 39, no. 5, pp. 1147-1172. DOI: 10.1080/09687599.2022.2114885
30. Nieminen J. H. Assessment for Inclusion: Rethinking Inclusive Assessment in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 2022, vol. 29, no. 4, pp. 841-859. DOI: 10.1080/13562517.2021.2021395

Авторы**Веричева Ольга Николаевна**

(Россия, Кострома)

Доцент, кандидат педагогических наук, заведующий
кафедрой социальной работы

Костромской государственной университет

E-mail: overicheva@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-4870-3886

Scopus Author ID 58557178000

Суйуналиева Бурулсун Шаршеновна

(Кыргызская Республика, Бишкек)

Доцент, кандидат экономических наук

Академия управления при Президенте Кыргызской
Республики

E-mail: buruls@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-6708-8575

Токторбекова Нурзыннат Асаналиевна

(Кыргызская Республика, Ош)

Доцент, кандидат исторических наук, заведующий
кафедрой социальной работы

Ошский государственный университет

E-mail: nurzi_82@mail.ru

ORCID ID: 0009-0008-8730-5531

Иванова Татьяна Семеновна

(Россия, Москва)

Доцент, кандидат педагогических наук, директор

Ресурсного учебно-методического центра для инвалидов и
лиц с ограниченными возможностями здоровьяМосковский государственный психолого-педагогический
университет

E-mail: ivanovats@mgppu.ru

ORCID ID: 0009-0006-3027-8865

Authors**Olga N. Vericheva**

(Russia, Kostroma)

Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.),
Head of the Department of Social Work

Kostroma State University

E-mail: overicheva@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-4870-3886

Scopus Author ID 58557178000

Burulsun Sh. Suiunalieva

(Kyrgyz Republic, Bishkek)

Associate Professor, Cand. Sci. (Econ.),

Academy of Public Administration under the President of the
Kyrgyz Republic

E-mail: buruls@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-6708-8575

Nurzyinat A. Toktorbekova

(Kyrgyz Republic, Osh)

Associate Professor, Cand. Sci. (Hist.),

Head of the Department of Social Work

Osh State University

E-mail: nurzi_82@mail.ru

ORCID ID: 0009-0008-8730-5531

Tatyana S. Ivanova

(Russia, Moscow)

Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.),

Director of the Resource Educational and Methodological
Center for Disabled People and People with Disabilities

Moscow State Psychological and Pedagogical University

E-mail: ivanovats@mgppu.ru

ORCID ID: 0009-0006-3027-8865

Вклад авторов**Веричева О. Н.:** концептуализация, методология,
создание рукописи и ее редактирование, руководство
исследованием**Суйуналиева Б. Ш.:** проведение исследования,
администрирование проекта**Токторбекова Н. А.:** верификация данных, проведение
исследования, создание черновика рукописи,
визуализация**Иванова Т. С.:** проведение исследования, ресурсы,
администрирование данных, формальный анализ© Веричева О. Н., Суйуналиева Б. Ш.,
Токторбекова Н. А., Иванова Т. С., 2025

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Author's contribution**Olga N. Vericheva:** Conceptualization, Methodology,
Writing - Review & Editing, Investigation, Supervision**Burulsun Sh. Suiunalieva:** Investigation, Project
administration**Nurzyinat A. Toktorbekova:** Validation, Investigation,
Writing - Original Draft, Visualization**Tatyana S. Ivanova:** Investigation, Resources, Data Curation,
Formal analysis© Olga N. Vericheva, Burulsun Sh. Suiunalieva,
Nurzyinat A. Toktorbekova, Tatyana S. Ivanova, 2025

The author's declared no conflicts of interest