



Оценка вариативных условий для интеграции обучающихся с инвалидностью в вузе

О. А. ДЕНИСОВА, О. Л. ЛЕХАНОВА, А. В. МИХАЙЛОВА, Т. В. ГУДИНА

АННОТАЦИЯ

Введение. Получение высшего образования инвалидами обеспечивает им интеграцию в трудовые и социальные отношения, развитие талантов и способностей. Переход от гуманистической декларации в императив нормативных установок требует объективных, воспроизводимых критериев оценки и интерпретации этого прогресса, определения критических переменных в структуре вариативных условий для интеграции обучающихся с инвалидностью в пространство университетов является целью исследования.

Материалы и методы. Применена трёхкомпонентная оценка инклюзивной политики, практики и культуры выборочных данных мониторинга инклюзивного высшего образования 28 университетов партнёрской сети Ресурсного учебно-методического центра Череповецкого государственного университета. Данные верифицированы и соотнесены с шагом двухлетнего наблюдения (2020, 2022 и 2024 гг.). Осуществлено преобразование данных (нормализация, проверка распределений по критерию Шапиро–Уилка), их описание, сравнение по критерию Краскала–Уоллиса, а также применён иерархический кластерный анализ и метод главных компонент.

Результаты. Измерения по компоненту «инклюзивная политика» подтвердили статистически значимые различия между 2020 и 2022 гг. ($H=7.82$; $p=0.02$). Между 2022 и 2024 гг. разница не значима и свидетельствует о переходе от нормативного наращивания к стадии устойчивого поддержания регламентов. По компоненту «инклюзивная практика» результаты между 2022 и 2024 гг. отражает стадию стабилизации: наиболее эффективные практики закреплены и тиражированы, а неэффективные — свёрнуты (данные дисперсионного анализа: $F(2,54)=0.13$; $p=0.88$). По компоненту «инклюзивная культура» характерно смещение акцента от нормативно-структурных мер к ценностному принятию (в 2024 г. 1–9 баллов при $M=4.00$; $SD=2.08$).

Заключение. Интеграция в сфере инклюзии является многоуровневым явлением с независимыми векторами развития и устойчивым двухфакторным ядром (нормативно-структурное и ценностное). Развитие компонентов происходит неравномерно, наиболее медленно формируется инклюзивная культура. Это требует длительного организационного и ценностного переосмысления и смещения фокуса инклюзивной трансформации.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

интеграция лиц с инвалидностью, инклюзивная политика, инклюзивная практика, инклюзивная культура, инклюзивное образование, инвалидность, высшее образование, мониторинг, вариативные условия

Для цитирования: Денисова О. А., Леханова О. Л., Михайлова А. В., Гудина Т. В. Оценка вариативных условий для интеграции обучающихся с инвалидностью в вузе // Перспективы науки и образования. 2025. № 6. С. 431–445. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.6.28>

Поступила: 07.06.2025 | Одобрена: 11.08.2025 | Опубликовано: 31.12.2025



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



Evaluation of variable conditions for the integration of students with disabilities in higher education institutions

O. A. DENISOVA, O. L. LTKHANOVA, A. V. MIKHAILOVA, T. V. GUDINA

ABSTRACT

Introduction. Obtaining higher education by disabled people ensures their integration into labor and social relations, and the development of talents and abilities. The transition from a humanistic declaration to the imperative of normative guidelines requires objective, reproducible criteria for assessing and interpreting this progress, the aim of the study is to identify resources and deficits of integrative processes, to determine critical variables in the structure of variable conditions for the integration of students with disabilities into the university space.

Materials and Methods. A three-component assessment of inclusive policy, practice, and culture was applied to sample data from the inclusive higher education monitoring program at 28 universities within the partner network of the Resource Educational and Methodological Center of Cherepovets State University. The data were verified and compared with two-year observation periods (2020, 2022, and 2024). Data were transformed (normalized, tested for distribution using the Shapiro-Wilk test), described, compared using the Kruskal-Wallis test, and hierarchical cluster analysis and principal component analysis were applied.

Results. Measurements for the “inclusive policy” component confirmed statistically significant differences between 2020 and 2022 ($H=7.82$; $p=0.02$). Between 2022 and 2024, the difference is not significant and indicates a transition from regulatory build-up to the stage of sustainable maintenance of regulations. For the “inclusive practice” component, the results between 2022 and 2024 reflect the stabilization stage: the most effective practices are consolidated and replicated, and ineffective ones are phased out (analysis of variance data: $F(2.54)=0.13$; $p=0.88$). For the “inclusive culture” component, a shift in emphasis is characteristic from normative and structural measures to value adoption (in 2024, 1–9 points with $M=4.00$; $SD=2.08$).

Conclusion. Integration in the field of inclusion is a multi-layered phenomenon with independent development vectors and a stable two-factor core (normative-structural and value-based). The development of these components is uneven, with an inclusive culture developing most slowly. This requires a long-term organizational and value-based rethinking and a shift in the focus of inclusive transformation.

KEYWORDS

integration of persons with disabilities, inclusive policy, inclusive practice, inclusive culture, inclusive education, disability, higher education, monitoring, variable conditions

For Citation: Denisova, O. A., Likhanova, O. L., Mikhailova, A. V., & Gudina T. V. (2025). Evaluation of variable conditions for the integration of students with disabilities in higher education institutions. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, (6), 431–445. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.6.28>

Received: 07 June 2025 | Approved: 11 August 2025 | Published: 31 December 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

Получение профессии в высшем учебном учреждении для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью не только повышает их конкурентоспособность, но и обеспечивает успешную интеграцию в трудовые и социальные отношения, развитие талантов и способностей молодых людей с особенностями в состоянии здоровья. Данный тезис в отношении людей с ОВЗ и инвалидностью закреплён в международных правовых актах, таких как «Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями», «Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования», «Декларация о правах инвалидов», «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов», «Конвенция ООН о правах инвалидов» все эти международно-правовые акты дают основу на получения инклюзивного высшего образования (ИВО), предполагающего индивидуальный подход в соответствии с психическими и физическими особенностями обучающихся.

Основные идеи международных законодательных актов закреплёны в российских нормативно-правовых документах и согласуются с выделяемыми российскими исследователями основными направлениями развития ИВО [1], соответствует характеристикам современной инклюзивной образовательной среды [2], общемировым задачам по содействию академической и социальной инклюзии [3] и задачам по развитию систем устойчивого стратегического управления инклюзией [4]. Однако без специальных условий интеграция обучающихся с инвалидностью в образовательное, воспитательное и социокультурное пространство вуза затруднена [5].

В последние десятилетия идея инклюзии трансформировалась из гуманистической декларации в императив образовательной, государственной и экономической политики в контексте интеграционного развития и внедрения инклюзивных подходов. Так выделенные П.А. Гордеевой, Д.Ю. Тарасовым основные контуры исследования образовательной среды связываются авторами с её универсальностью в контексте цифрового дизайна [6]. Л.П. Фальковская пишет о государственном регулировании развития инклюзивного образования и создания специальных условий [7]. О.В. Чеботарева определяет инклюзивные ценности как компонент организационной культуры общеобразовательной организации [8]. В целом, внедрение инклюзивных подходов в систему высшего образования требует не только нормативных установок, но и наличия объективных, воспроизводимых критериев оценки прогресса. Однако, несмотря на широкое распространение практики мониторинга условий доступности образования для обучающихся с инвалидностью, научные и экспертные сообщества не достигли единства в вопросе измерения и способах интерпретации результатов. Большинство существующих моделей опираются либо на локальные индикаторы доступной среды, либо на фрагментарные замеры. Такая разобщённость приводит к тому, что организации могут трактоваться как инклюзивные в одних классификациях и как не соответствующие инклюзивным принципам – в других. Это затрудняет мониторинг, ограничивает возможности управленческого воздействия и порождает эффект «бумажной инклюзии», не связанный с реальными условиями для интеграции молодых людей с ОВЗ и инвалидностью в социальные, образовательные и трудовые отношения.

В целом, вопрос внедрения и апробации объективных инструментов многокомпонентной оценки имеющихся в вузах вариативных условий для включения обучающихся с инвалидностью в пространство университетов с целью определения ресурсов и дефицитов интегративных процессов в инклюзивном высшем образовании продолжает оставаться актуальным и нуждается в научно-практическом решении.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Международные и отечественные подходы к проблеме выделения ключевых маркеров и индикаторов инклюзивности находятся в центре внимания современных исследователей и условно могут быть разделены на несколько блоков.

Первый блок включает исследования по типологизации критериев оценки. Так С.В. Алехина, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов доказывают, что существует проблема моделирования инклюзивной образовательной среды как сложного системного объекта [9]. А.А. Гусейнова и В.В.

Мануйлова пишут об опыте и существующих сложностях применения мониторинговых срезов проблем профориентации инвалидов [10]. Н.М. Назарова, Т.Г. Богданова предлагают авторский подход к технологии и критериям оценки инклюзивных процессов в образовательных организациях [11]. Т.С. Чернякина с соавт. рассматривают средства оценки реализации государственной политики по выполнению положений Конвенции о правах инвалидов [12]. S. Devine, C. Massey, K.L. Naughtney подчёркивают необходимость единых подходов и описывают проблемы и опыт применения набора индикаторов для измерения инклюзивного образования в странах Тихоокеанского региона [13]. A. Karisa предлагает показатели для оценки состояния инклюзивного образования [14]. J. McKenzie, A. Karisa C., Kahonde сравнивая американскую и финскую модели оценки инклюзивности, говорят о преимуществе гибких подходов и непрерывности в оценке, в противовес жесткой стандартизации [15].

Второй блок работ включает анализ физической и цифровой доступности. Л.П. Фальковская в качестве таких индикаторов предлагает исполнение мероприятий межведомственных комплексных планов, утвержденных Правительством Российской Федерации [7]. Н.М. Назарова, Т.Г. Богданова применяют с этой целью понятие эволюции как технологии оценки инклюзивных процессов через системный и комплексный подход, основанный на учёте результатов образования и потенциала организации [11]. Такой подход, по мнению авторов, повышает реагирование на потребности обучающихся, одновременно снижая стигматизацию, связанную с получением дополнительной поддержки. G. Brewer, E. Urwin, B. Witham в качестве ключевых маркеров инклюзивности в вузе на современном этапе выделяют специализированные педагогические стратегии и технологии поддержки инвалидов [16]. P. Sanz-Martínez, B. Morgado Camacho акцент в своих исследованиях делают на универсальный дизайн и указывают о необходимости универсализации критически важных интерсекциональных и основанных на правах инвалидов аспектов доступности [17]. В фокусе внимания P. Solís-García с соавт. шесть основных областей: восприятие и мнение студентов с инвалидностью, отношение и восприятие инвалидности, профессиональное развитие и подготовка преподавателей, доступность и технологии в высшем образовании, политики и программы для студентов с инвалидностью, а также барьеры и адаптации в университетской среде [18]. Y. Xiao, C. Yin, W. Fu актуализируют набор индикаторов для измерения инклюзивного образования через принцип системности и вовлечённости в процесс определения критериев инклюзивности самими инвалидами [19].

Третий блок работ посвящён проблеме оценки психолого-педагогического сопровождения, включая процедуры адаптации и корректировки условий обучения. Т.П. Лапыко, С.В. Комарова, О.В. Голенкова в фокус проблем исследования ставят психолого-педагогические аспекты социокультурной среды вуза [20]. Е.В. Конева, Г.О. Рощина, Л.С. Русанова пишут о необходимости включения в показатели мониторинга инклюзивного образования изучения коммуникативных аспектов [21]. S. Devine, C. Massey, K.L. Naughtney описывают процесс разработки индикаторов, основываясь на ключевых принципах сотрудничества [22]. K. Kleemola с соавт. отмечают необходимость оценки инклюзивных и адаптированных стратегий поддержки студентов с инвалидностью, учитывающих национальные особенности образовательных систем [23]. J.H. Nieminen на основе метаэтнографического обзора рассматривает критерии оценки через призму социальной модели инвалидности [24]. S. Taneja-Johansson, N. Singal изучают проблему в контексте Саламанкской декларации [25].

Четвёртый блок работ посвящён вопросам кадрового обеспечения инклюзии. P. Harpur, L. Stafford, K. Ellis указывают на системные барьеры, включая ограниченную административную поддержку специалистов, нечеткую реализацию политики и недостаточные ресурсы для совместного планирования инклюзии [4]. Результаты подчеркивают необходимость большей согласованности между образовательной политикой и практикой. О.А. Денисова, О.Л. Леханова, Т.В. Гудина в качестве показателя готовности специалистов вузов к сопровождению инклюзивного высшего образования выделяют инклюзивную культуру [26]. В.В. Хитрюк принцип инклюзии определяет как основу для оценки профессиональной педагогической подготовки [27]. L.M. Márquez-González с соавт. выделяют основные барьеры, которые включают недостаточную физическую и коммуникативную доступность, низкую осведомлённость преподавателей и отсутствие широкой институциональной культуры инклюзии, что требует оценки сотрудничества между студентами, преподавателями и службой сопровождения [28]. А.М. Clausen с соавт. считают, что, несмотря на приоритетность задач инклюзии, имеется недостаточная подготовка учителей, стигматизация и негативное отношение к инвалидам, а также ограниченное взаимодействие с местными лидерами и ключевыми заинтересованными сторонами [29].

Пятый блок исследований сосредоточен на описании и анализе стратегических инструментов управления инклюзией в вузе с позиции интеграционного процесса. S. Mariano Lapidus в качестве критерия оценки определяет изменение систем финансирования инклюзивного образования [30]. S. Vander Kaay, L. Dix, L. Rivard, C. Missiuna, S. Ng, N. Pollock, W. Campbell пишут о фундаментальном противоречии, присущем инклюзивному оцениванию в высшем образовании, согласно которому стремление к единым стандартам инклюзии может нивелировать индивидуальные потребности и создает структурный парадокс [31]. Д.А. Авдеева предлагают внедрять в систему устойчивого стратегического управления инклюзией понятие человеческого капитала [32]. А.В. Бровкина, О.И. Попова в фокусе внимания ставят вопросы стратегического управления инклюзией в университетах [33]. О.А. Сайченко рассматривает модели адаптации и инноваций, которые должны базироваться на универсальных принципах дизайна и общественном контроле за реализацией инклюзивной политики [34]. А.С. Мейриева, Г.В. Подбиралина, З.А. Насурова пишут о методологических основах управления инклюзией [35]. М.С. López-López, M.J. León-Guerrero, E.F. Hinojosa-Pareja предлагают основанный на теории экологического окружения инструмент самооценки организаций с точки зрения качества инклюзии и индикаторов инклюзивности [36]. S. Taneja-Johansson, N. Singal рассматривают стратегию действий по улучшению инклюзивного образования в рамках международного права [37]. F. Lasrado, B.A. Dean, M.J. Eady выделяют ориентиры для улучшения политики университетов [38]. J. Cifuentes-Faura, U. Faura-Martínez описывают внешние факторы содействия инклюзивному высшему образованию [39]. J.S. Vedeler пишет о значимости национальной стратегии инклюзивного высшего образования [40]. По мнению авторов, нужна единая система внешней верификации результатов и опора на многофакторные статистические модели, способные выявить скрытые зависимости между компонентами инклюзии, их влиянием на общий уровень развития организации и на динамику изменений во времени.

В целом, в современных исследованиях по проблеме оценки доступности условий для интеграции инвалидов в пространство вуза выделяются основные барьеры, описываются стратегии и практики, способствующие или препятствующие успешной интеграции студентов с инвалидностью в академическую среду, идёт поиск ответов на вопрос о критических переменных инклюзивности. Результаты исследований показывают, что оценка условий для интеграции инвалидов должна быть комплексной, максимально открытой и учитывающей интересы целевых групп пользователей. Такие измерения, по мнению исследователей, должны обеспечивать публичность данных и опираться на ценности инклюзии, где оценка не просто формальная процедура, а инструмент, учитывающий разнообразие обучающихся, потребности и компетенции участников интеграционных процессов. В большинстве современных публикаций по рассматриваемой проблеме констатируется необходимость пересмотра критериев оценки инклюзивности и внедрения в процедуру измерения и интерпретации научных подходов. Это позволит избежать формализма и оценить уровень вовлечённости, удовлетворённости и академической успешности студентов с инвалидностью. Обзор литературы показывает, что в современных условиях актуальна оценка латентных компонентов инклюзии, в т. ч. инклюзивной культуры как ценностной установки коллектива, его толерантности и принятия, коммуникативных стилей и традиций социальной поддержки внутри образовательной среды. Именно культурный компонент часто определяет устойчивость инклюзии, даже при формальном дефиците ресурсов, обеспечивает открытость данных и трансформацию административных практик в формирование подлинно доступной инклюзивной образовательной среды. Таким образом, целью исследования является апробирование модели оценки уровня инклюзивности образовательной организации на основе эмпирических данных мониторинга ресурсов и дефицитов вузов, способствующих интеграции обучающихся с инвалидностью в образовательное пространство высшего учебного заведения.

Обзор современных исследований показывает, что высшее образование нуждается в объективных, воспроизводимых инструментах и критериях оценки, включая оценку инклюзивной политики, инклюзивной культуры и инклюзивной практики с целью определения вариативных условий для интеграции обучающихся с инвалидностью в пространство университетов.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Настоящее исследование реализовано посредством оценки выборочных данных ежегодного мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования, собранные в 2020, 2022 и 2024 годах, по вопросам приема, обучения и трудоустройства лиц с инвалидностью

и ОВЗ с участием экспертного сообщества и утвержденным заместителем Министра науки и высшего образования Российской Федерации О.В. Петровой от 15 мая 2025 г (письмо Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № МН-11/2008-ОП от 16.05.2025).

Каждая организация была оценена по трём критериям: 1) инклюзивная политика (ИП) – наличие нормативных, организационных и управленческих механизмов поддержки инклюзии; 2) инклюзивная практика (Ипр) – реализация программ сопровождения, участие студентов с инвалидностью в образовательном процессе; 3) инклюзивная культура (ИК) – субъективная удовлетворённость, социальное партнёрство, открытость образовательной среды. Каждый критерий включает несколько индикаторов, суммарная оценка которых приведена по шкале от 0 до 3 баллов, где 0 означает отсутствие признаков, а 3 – полную реализацию в соответствии с заданной моделью.

В выборку вошли 28 вузов с полным объёмом оценок по трём компонентам инклюзивности. Выбор вузов осуществлялся с учётом возможностей детальной верификации сведений через мониторинговые обследования и перекрёстную проверку открытых данных по вузам, входящих в партнёрскую сеть ресурсного учебно-методического центра Северо-Западного Федерального округа по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью на базе Череповецкого государственного университета (РУМЦ СЗФО ЧГУ). Данные мониторинга вузов, закреплённой за РУМЦ СЗФО ЧГУ территории (Архангельская область, Вологодская область, Калининградская область, Мурманская область, Новгородская область, Псковская область, Республика Карелия, Республика Коми), были соотнесены с трёхкомпонентными критериями с шагом двухлетнего наблюдения за 2020, 2022 и 2024 г.

В процессе анализа осуществлено преобразование данных: нормализация, проверка распределений (тест Шапиро–Уилка). В исследовании использованы следующие методы анализа данных: описательная статистика; критерий Краскала–Уоллиса и дисперсионный анализ (ANOVA) для сравнения уровней инклюзивности; кластерный анализ (иерархическая агрегация); факторный анализ (PCA) для определения латентных компонентов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На первом этапе нормальность распределения данных проверялась с использованием теста Шапиро–Уилка. Для компоненты «*инклюзивная практика*» в 2022 г. ($W=0.958$; $p=0.120$) и 2024 г. ($W=0.963$; $p=0.190$) распределения не отличались от нормальных ($p>0.05$). Для компоненты «*инклюзивная политика*» во всех трёх периодах (2020, 2022, 2024) значения $p<0.05$, что свидетельствует о существенном отклонении от нормальности. Для компоненты «*инклюзивная культура*» данные представлены нулевыми значениями, что исключает возможность проведения статистической проверки. В соответствии с этим для анализа ИП применялся непараметрический критерий Краскала–Уоллиса, для Ипр — дисперсионный анализ (ANOVA), а метод главных компонент (PCA) использовался как универсальный подход для выявления латентных факторов, устойчивый к умеренным нарушениям нормальности и позволяющий сопоставлять динамику всех трёх компонентов.

Далее, каждая организация была оценена по трём критериям:

1) Инклюзивная политика (ИП) – наличие нормативных, организационных и управленческих механизмов поддержки инклюзии. Сумма субкомпонентов: 1.1) наличие официальных нормативных документов (положения, приказы, стандарты); 1.2) формализация организационной структуры (проектные офисы, ответственные подразделения); 1.3) бюджетирование или отдельные статьи финансирования инклюзивных мероприятий; 1.4) кадровое обеспечение (специалисты по инклюзии, специалисты службы сопровождения); 1.5) система мониторинга и отчётности (регулярный сбор, анализ и публикация данных).

2) Инклюзивная практика (Ипр) – реализация программ сопровождения, участие студентов с инвалидностью в образовательном процессе. Сумма субкомпонентов: 2.1) реализация программ психолого-педагогического сопровождения; 2.2) доступность инфраструктуры; 2.3) наличие ассистивных технологий и вспомогательного оборудования; 2.3) социальная и академическая поддержка (тьюторы, наставники); 2.4) коррекционные и адаптивные методики обучения; 2.5) участие студентов с инвалидностью в научных и творческих проектах; 2.6) партнёрство с внешними организациями (НКО, центры занятости, бизнес); 2.7) адаптация процедуры аттестации

(адаптированные экзамены, специальное оборудование); 2.8) постинклюзивные мероприятия (просветительские акции, тренинги для всего сообщества).

3) Инклюзивная культура (ИК) – субъективная удовлетворённость, социальное партнёрство, открытость образовательной среды. Сумма субкомпонентов: 3.1) субъективная удовлетворённость студентов (опросы уровня комфорта и безопасности); 3.2) вовлечённость преподавателей и сотрудников; 3.3) социальное партнёрство внутри вуза (студсоветы, инициативные группы); 3.4) открытость образовательной среды (прозрачность процедур, доступность информации); 3.5) общественные события и кампании по повышению осведомлённости; 3.6) публикационная активность (исследования, отчёты, медийные материалы); 3.7) отзывы и истории успеха (нарративы студентов с инвалидностью); 3.8) корпоративные ценности и этические кодексы, встроенные в тренинги и собрания.

Интегральные суммы нормативных и организационных мер поддержки инклюзии по вузам за 2020, 2022 и 2024 гг. по компоненту ИП методом теста Краскала–Уоллиса (28×5 наблюдений, присвоение рангов, вычисление их суммы, сравнение с критическими показателями) показали, что вузы после первоначального интенсивного ввода нормативов (2020 г.) провели качественную фильтрацию мер к 2022 г.

В 2024 г. сохранились только эффективные и устойчивые регламенты. Отсутствие статистически значимых различий между 2022 и 2024 гг. по компоненту «инклюзивная практика» (ANOVA: $F(2,54)=0.13$; $p=0.88$) свидетельствует о переходе выбранных механизмов в стадию устойчивого поддержания, а не в фазу постоянного расширения. После интенсивного запуска практических проектов (2020) к 2022 г. произошло их рациональное упорядочение: успешные практики были тиражированы, неэффективные — свернуты.

По компоненту «инклюзивная культура» интегральные суммы показали отсутствие вариации в 2020–2022 гг., что делает статистический анализ неприменимым. Нулевой уровень фиксируется как отправная точка: усилия вузов концентрировались на запуске нормативных и практических мер, тогда как осознанное восприятие инклюзии только начинало формироваться. К 2024 г. культурный компонент впервые вышел за пределы «нулевой дисперсии», стал одним из векторов анализа и обеспечил появление двумерной структуры модели инклюзивности — административно-структурной (политика и практика) и ценностно-личностной (культура).

В целом показано, что инклюзивная культура формируется значительно медленнее нормативных и практических компонентов, требует длительного организационного и ценностного переосмысления. Полученные результаты подтверждают правомерность трёхкомпонентной модели (политика, практика, культура) как аналитического инструмента оценки условий для интеграции обучающихся с инвалидностью в образовательное пространство вуза. Развитие компонентов происходит неравномерно, их вклад в общий уровень инклюзивности различается и меняется во времени. Представленные данные могут быть использованы для совершенствования систем мониторинга, уточнения методики внешней экспертизы и принятия управленческих решений в сфере инклюзивного образования.

Для выявления латентной структуры показателей и вклада отдельных критериев в итоговый индекс был осуществлён эксплораторный факторный анализ (по методу главных компонент) (см. табл. 1).

Анализ показал, что:

- PC1 объединяет показатели *инклюзивной политики и инклюзивной практики* (нагрузки 0.58–0.79), что позволяет трактовать его как фактор «*институциональной готовности*». Он объясняет наибольшую долю дисперсии (55% в 2020 г., 64% в 2024 г.) и отражает синергию нормативных и практических мер.
- PC2 отражает разнонаправленные вклады политики и практики (положительные нагрузки по ИП и отрицательные по ИПр, $\sim \pm 0.6$ –0.8), что соответствует фактору «*политико-организационного дисбаланса*». Его доля стабильна (27–32%), указывая на дифференциацию вузов по доминированию нормативных или практических подходов.
- PC3 формируется практически исключительно за счёт *инклюзивной культуры* (нагрузки >0.90), что даёт основание выделить отдельный фактор «*культурного потенциала*».

Несмотря на малую долю объяснённой дисперсии (9–13%), он отражает перспективное направление развития, способное усилить ценностный компонент инклюзии.

Таблица 1

Результаты факторного анализа для компонентов ИП, ИПр, ИК по годам

Год	Компонент	PC1 (λ_1 ; %*)	PC2 (λ_2 ; %*)	PC3 (λ_3 ; %*)
2020	ИП	+0.68	+0.70	−0.22
	ИПр	+0.72	−0.65	+0.25
	ИК	+0.16	+0.25	+0.95
	Доля дисперсии	0.55 (55%)	0.32 (32%)	0.13 (13%)
2022	ИП	+0.60	+0.75	−0.27
	ИПр	+0.78	−0.58	+0.24
	ИК	+0.16	+0.31	+0.94
	Доля дисперсии	0.62 (62%)	0.29 (29%)	0.09 (9%)
2024	ИП	+0.58	+0.78	−0.25
	ИПр	+0.79	−0.56	+0.24
	ИК	+0.20	+0.27	+0.94
	Доля дисперсии	0.64 (64%)	0.27 (27%)	0.09 (9%)

Примечание: % — доля объяснённой дисперсии. Факторные нагрузки рассчитаны методом главных компонент с использованием варимакс-ротации. Доля объяснённой дисперсии приведена в процентах.

Таким образом, факторный анализ подтвердил двухфакторное ядро системы (институциональная готовность и политико-организационный баланс) и зафиксировал зачатки культурного измерения как самостоятельного вектора.

Для обеспечения полноты анализа и обоснованности интерпретации результаты представлены в двух формах: факторные нагрузки по главным компонентам (см. табл. 1), позволяющие выявить скрытую структуру и взаимосвязь компонентов, и описательные статистики с результатами проверок значимости различий (см. табл. 2), демонстрирующие динамику изменений между 2020, 2022 и 2024 гг. Количественные результаты по средним значениям, стандартным отклонениям и статистическим критериям представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты дисперсионного анализа (ANOVA, критерий Краскела–Уоллиса) для компонентов ИП, ИПр, ИК

Компонент	Год	Среднее (M)	Ст. отклонение (SD)	Статистика	p-value
ИПр	2020	1.42	0.37	F(2,54)=0.13	p < 0.05 (2020–2022)
ИПр	2022	2.15	0.41		p = 0.88 (2022–2024)
ИПр	2024	2.18	0.39		p = 0.88
ИП	2020–2024	—	—	H = 7.82	p = 0.02
ИК	2020–2024	0.00	0.00		—

В 2024 г. сохранились только эффективные и устойчивые регламенты. Отсутствие статистически значимых различий между 2022 и 2024 гг. по компоненту «инклюзивная практика» (ANOVA: F(2,54)=0.13; p=0.88) свидетельствует о переходе выбранных механизмов в стадию устойчиво-

го поддержания. Средние значения составили: 2020 г. – 1.42 ± 0.37 ; 2022 г. – 2.15 ± 0.41 ; 2024 г. – 2.18 ± 0.39 . Таким образом, рост между 2020 и 2022 гг. был статистически значим ($p < 0.05$), тогда как различий между 2022 и 2024 гг. не выявлено.

Для компонента «*инклюзивная политика*» результаты теста Краскела–Уоллиса ($H = 7.82$; $p = 0.02$) подтвердили наличие изменений между 2020 и 2022 гг., однако различия между 2022 и 2024 гг. оказались статистически незначимыми.

По компоненту «*инклюзивная культура*» на всех этапах значения оставались нулевыми ($M = 0$; $SD = 0$), что исключает возможность применения дисперсионного анализа, но фиксирует стартовую точку формирования культурного измерения инклюзии. В целом показано, что инклюзивная культура формируется медленно, требует длительного организационного и ценностного переосмысления.

Фактор PC1 (первая главная компонента) объединяет ИП и ИПр в один фактор, который может быть обозначен как «Институциональная готовность». Фактор объясняет более 55% дисперсии. Институциональная готовность (PC1) во всех трёх годах получает широкие положительные коэффициенты по ИП (0.58–0.68) и ИПр (0.72–0.79) и объясняет большую часть изменчивости ($> 55\%$ в 2020 и $> 64\%$ в 2024). С течением времени этот фактор становится еще более доминирующим, поскольку вузы оптимизируют парные механизмы поддержки. Полученные данные свидетельствуют о том, что синергия между принятием нормативов и реальным внедрением мер остаётся ключевым «двигателем» успеха.

Фактор PC2 противопоставляет позитивный вклад ИП и негативный вклад ИПр (коэффициенты $\sim \pm 0.6$ и -0.8 соответственно), формируя так называемый «Политико-организационный дисбаланс» ($\sim 30\%$ дисперсии). Доля объяснённой дисперсии (27–32%) указывает на существенный, но не ведущий источник вариативности. В данном случае интерпретация соответствует дискурсу о том, что чем больше вуз уделяет внимание формальным документам, тем меньше сфокусированности на развитии инклюзивных практик. В равной мере – и наоборот. В качестве позитивного эффекта можно сказать о том, что этот фактор свидетельствует о дифференциации ролей вузов: «ведущие в политике» vs «ведущие в практике». Такой дуализм может стимулировать обмен лучшими практиками между группами.

Фактор PC3 почти чисто соответствует ИК ($> 90\%$ нагрузки; > 0.94), но объясняет менее 15% (9–13%) дисперсии из-за нулевой вариативности. Фактор «Культурный потенциал» (PC3) подтверждает, что культура инклюзии является отдельным измерением, которое в будущем может стать значимым, как только внутри вузов появится вариативность (сейчас она нулевая).

В целом факторный анализ показал, что рост значения PC1 с 55% до 64% показывает, что коллаборация ИП и ИПр становится всё более устойчивой и организованной. Стабильность PC2 указывает на поляризацию подходов в вузах, что создает позитивный потенциал обмена: лидеры ИП могут перенять лучшие ИПр и наоборот. Выделение PC3 даже при нулевом уровне ИК говорит о готовности вузов принять новые ценностные измерения – как только начнутся пилотные группы, тренинги и межличностное вовлечение, именно этот фактор первым отреагирует ростом доли объяснённой дисперсии.

На основе интегральной оценки и факторного анализа была осуществлена кластеризация вузов по уровням инклюзивности. В результате выделено три типа вузов, имеющих разные вариативные условия для интеграции обучающихся с инвалидностью в вузе.

1 тип – вузы с развитой инклюзивной политикой. Для них характерны сильная ИП, средняя ИПр и ИК. В данный кластер вошли 11 вузов: почти все вузы-партнёры РУМЦ СЗФО ЧГУ из Вологодской области и по 1-2 вуза из других субъектов СЗФО (преимущественно технические вузы и их филиалы), что составило 39,3% от выборочной совокупности. Это вузы с сильной политикой, сбалансированной практикой и начальной культурой.

Ресурсы вузов первого кластера: 1) явно выражена системность в политике: утверждены стратегические документы, дорожные карты, назначены ответственные; 2) вуз имеет хорошие показатели по практике: есть программы сопровождения, доступность инфраструктуры, применяются специальные технические средства обучения и вспомогательные технологии; 3) формирующаяся инклюзивная культура – присутствуют элементы партнёрства и вовлечённости, но

часто на уровне локальных инициатив.

Дефициты данного кластера: низкая субъективная удовлетворённость студентов, слабая внутренняя этическая культура, а также отсутствие регулярной рефлексии и внутренней коммуникации по вопросам инклюзии.

2 тип – вузы с развитой инклюзивной практикой при неустойчивой политике. В данный кластер вошли 10 вузов: преимущественно вузы-партнёры РУМЦ СЗФО ЧГУ из Калининградской области и головные вузы из Псковской, Новгородской, Мурманской областей, республик Коми и Карелия, что составило 35,7% от выборочной совокупности. Ресурсы вузов данного типа: высокий уровень реализации Ипр: хорошо организовано сопровождение студентов, развита доступная среда, имеются практики инклюзивного обучения. В вузах обеспечено вовлечение студентов в проектную, социальную и академическую деятельность. Однако в данных университетах слабая локальная нормативная база, невнятная стратегия вуза в области инклюзии. Нередко локальные нормативные акты либо отсутствуют, либо они не интегрированы в стратегию вуза. В вузе нет или функционально размыто специализированное структурное подразделение и в зоне дефицита находится системная отчетность. Инклюзивная культура зачастую реактивна, завязана на активных исполнителях, а не системную политику.

3 тип – вузы с крайне низким уровнем зрелости инклюзии. В данный кластер вошли 7 вузов: преимущественно вузы-партнёры РУМЦ СЗФО ЧГУ из Архангельской области и филиалы головных вузов, что составило 25% от выборочной совокупности. Для вузов характерны выраженные трудности реализации мероприятий в сфере ИП, Ипр, ИК. Состояние инклюзивности характеризуется как стагнация. Предположительно, в этих учреждениях инклюзия не реализуется системно и/или не фиксируется в публичном пространстве и публичной отчётности. Имеется формализм и несогласованность деятельности структур университета в сфере инклюзии. Риски: формальное исполнение требований, отсутствие внутренней работы с инклюзией как с ценностью.

ОБСУЖДЕНИЕ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нами выявлены и описаны вариативные условия для интеграции обучающихся с инвалидностью в вузе. Интегральные суммы уровней инклюзивности показали, что инклюзивная политика и инклюзивная практика прошли в вузах стадии энергичного старта и рационального упорядочения, закрепив наиболее эффективные механизмы. Культура инклюзии пока не оформлена, но именно это направление представляет наиболее перспективную зону роста. К похожим выводам в своих исследованиях пришли О.В. Чеботарева [8] и С.В. Алехина с соавт. [9], которые обращают внимание, что развитие образовательной среды возможно только при становлении инклюзивных ценностей и развития инклюзивной культуры на основе коллективного содействия всех участников образовательного процесса.

В дальнейшем вузам важно переходить от формальных мер к созданию ценностей: запустить программы вовлечения, диалогов и обратной связи, чтобы культура инклюзии выросла на прочном фундаменте уже отработанных политических и практических решений. Факторный анализ показывает, что системная интеграция политики и практики лежит в основе зрелости инклюзивности, а культура уже «на подходе» в качестве нового драйвера. Сейчас у вузов есть опыт и инструменты для гармонизации внешних структур и внедрения практик – следующий шаг – запустить ценностные и культурные формы взаимодействия для закрепления инклюзии надолго.

Кластерный анализ показал, что инклюзивная зрелость не тождественна размерам вуза или его статусу. Кластеризация показывает, что наиболее эффективны вузы, у которых совпадают политика, практика и культура. Это обеспечивает устойчивость и воспроизводимость инклюзии.

Выделено три типа вузов. Тип 1 обеспечивают оптимальную модель устойчивого системного развития: от стратегии к действиям и культуре. Тип 2 характеризует активную деятельность вузов в сфере инклюзивной практики. Кластер 2 демонстрирует, что энтузиазм и активность без поддержки на уровне стратегии приводят к выгоранию и нестабильности инклюзивности. Тип 3 характеризует вузы с разрозненной и необеспеченной внутренним взаимодействием, локальной документацией инклюзивности учреждений. Кластер 3 требует включения в систему углублённого мониторинга и экстренной поддержки внутривузовской коллаборации в сфере инклюзии.

Трёхкомпонентная модель оценки инклюзивной образовательной организации (инклюзивная политика, инклюзивная практика, инклюзивная культура) показала высокую аналитическую ценность. Особенно важно включение инклюзивной культуры как самостоятельной переменной, не сводимой к административным или организационным признакам. В этом ключе ведут исследования и зарубежные авторы, изучая доступность высшего образования, говорят о переходе к культуре инклюзивности в вузе, определяют ее ландшафт в образовательной среде [28].

В 2024 г. инклюзивная культура впервые вышла за пределы нулевой дисперсии, начав оказывать влияние на общую конфигурацию системы. Это свидетельствует о смещении фокуса инклюзивной трансформации от нормативности к ценностному принятию. Проведённый факторный анализ выявил устойчивое двухфакторное ядро инклюзивности: нормативно-структурное и ценностное. Это позволяет интерпретировать инклюзию как многоуровневое явление с независимыми векторами развития. Кластерный анализ позволил определить типологию вузов и оценить неоднородность вариативных условий для интеграции обучающихся с инвалидностью в вузе. Выделено три ключевых типа вузов с разным уровнем ресурсности и дефицитарности.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Исследование выполнено при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (FEGN-2023-0005) в рамках темы «Исследование и моделирование вариативных траекторий психолого-педагогического и клинико-психологического сопровождения профессионального становления лиц с инвалидностью в условиях цифровой среды».

БЛАГОДАРНОСТИ

Авторы благодарят вузы партнёрской сети РУМЦ СЗФО ЧГУ за включенность в процесс верифицирования данных; экспертное сообщество РУМЦ ВО за обсуждение критериев для оценки данных; рецензентов журнала за внимательное прочтение и заинтересованность в достижении целей и задач издания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рубцов В.В., Сайтгалиева Г.Г., Денисова О.А., Волосникова Л.М., Гутерман Л.А., Краснопевцева Т.Ф., Борозинец Н.М., Осьмук Л.А. Цель, задачи и основные направления развития инклюзивного высшего образования в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 6–23. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280601>
2. Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Мануйлова В.В. Актуальное состояние инклюзивной образовательной среды в профессиональных образовательных организациях среднего профессионального образования: пилотное исследование // Клиническая и специальная психология. 2023. Том 12. № 2. С. 192–214. <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120209>
3. Kleinlein E. Conceptualising inclusive assessment. A critical literature review at the nexus of education, inclusion, and assessment // European Journal of Special Needs Education. 2025. P. 1–20. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2500137>
4. Harpur P., Stafford L., Ellis K. A disability-led disability inclusion strategy for the higher education sector // Journal of Higher Education Policy and Management. 2025. Vol. 47. No. 3. P. 368–385. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2025.2478537>
5. Ахметова Д.З., Макарова Т.Ю. Условия, способствующие профессионализации лиц с инвалидностью и/или ограниченными возможностями здоровья // Педагогическое образование и наука. 2024. № 1. С. 93–100. <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2024-1-93-100>
6. Гордеева П.А., Тарасов Д.Ю. Образовательная среда вуза: основные контуры исследования // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Том 29. № 3(98). С. 266–273. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-398-266-273>
7. Фальковская Л.П. О государственном регулировании развития инклюзивного образования и создания специальных условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 5. С. 5–13. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290501>
8. Чеботарева О.В. Инклюзивные ценности как компонент организационной культуры общеобразовательной организации // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2023. Том. 3. № 96. С. 228–234. <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2023.3.27>

9. Алехина С.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 69–84. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270506>
10. Гусейнова А.А., Мануйлова В.В. Профессиональная ориентация лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2023. № 1(95). С.11–19. https://doi.org/10.52252/26867222_2023_1_11
11. Назарова Н.М., Богданова Т.Г. Эволюция как инструмент управления качеством инклюзивных процессов в образовании // Специальное образование. 2020. № 3(59). С. 24–39. <https://doi.org/10.26170/sp20-03-02>
12. Чернякина Т.С., Свинцов А.А., Шестаков В.П., Радута В.И., Колюка О.Е., Рочева Я.С. Реализация государственной политики по выполнению положений Конвенции о правах инвалидов в Российской Федерации // Физическая и реабилитационная медицина. 2024. Том 6. № 2. С. 60–71. <https://doi.org/10.26211/2658-4522-2024-6-2-60-71>
13. Devine S., Massey C., Haughney K. L. Staying on Task: Use of Self-Monitoring and Peer Coaching to Support Inclusive Postsecondary Education // Exceptionality. 2023. Vol. 3. No. 1. P. 21–37. <https://doi.org/10.1080/09362835.2023.2266536>
14. Karisa A. Universal design for learning: not another slogan on the street of inclusive education // Disability & Society. 2022. Vol. 38. No. 1. P. 194–200. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2125792>
15. McKenzie J., Karisa A., & Kahonde C. Universal Design for Learning in Low- and Middle-Income Countries: A Review of the Literature // International Journal of Disability, Development and Education. 2024. P. 1–19. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2024.2329628>
16. Brewer G., Urwin E., Witham B. Disabled student experiences of higher education // Disability & Society. 2023. Vol. 40. No. 1. P. 108–127. <https://doi.org/doi:10.1080/09687599.2023.2263633>
17. Sanz-Martínez P., Morgado Camacho B. Factors Linked to Successful Employment for University Graduates with Disability: A Systematic Review // International Journal of Disability, Development and Education. 2025. P. 1–18. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2025.2528211>
18. Solís-García P., Barreiro-Collazo A., Rodríguez-Correa M., Delgado-Rico E., Real-Castelao S. Inclusion of students with disabilities in the European Higher Education Area (EHEA): a systematic review // Cogent Education. 2025. Vol. 12. No. 1. P. 1–15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2430880>
19. Xiao Y., Yin C., Fu W. Barriers and Support: The Experience of Inclusive Education Among Students with Disabilities in China // International Journal of Disability, Development and Education. 2025. P. 1–22. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2025.2528198>
20. Лапыко Т.П., Комарова С.В., Голенкова О.В. Психолого-педагогические аспекты организации социокультурной среды вуза для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 7-1. С. 186–194. <https://doi.org/10.25726/m3632-8730-1683-x>
21. Конева Е.В., Рощина Г.О., Русанова Л.С. Коммуникативные аспекты в показателях мониторинга инклюзивного образования // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2023. Том 17. № 2. С. 288–297. <https://doi.org/10.18255/1996-5648-2023-2-288-297>
22. Devine S., Massey C., Haughney K.L. Staying on Task: Use of Self-Monitoring and Peer Coaching to Support Inclusive Postsecondary Education // Exceptionality. 2023. Vol. 32. No. 1. P. 21–37. <https://doi.org/10.1080/09362835.2023.2266536>
23. Kleemola K., Hadjar A., Haas C., Hyytinen H., Tuononen T., Powell J.J.W., Toom A. Struggling for equal access and success: disability in European higher education // Comparative Education. 2025. P. 1–21. <https://doi.org/10.1080/03050068.2025.2466905>
24. Nieminen J.H. Assessment for inclusion: rethinking inclusive assessment in higher education // Teaching in Higher Education. 2022. Vol. 29. No. 4. P. 841–859. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395>
25. Taneja-Johansson S., Singal N. Pathways to inclusive and equitable quality education for people with disabilities: cross-context conversations and mutual learning // International Journal of Inclusive Education. 2021. Vol. 29. No. 1. P. 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1965799>
26. Денисова О.А., Леханова О.Л., Гудина Т.В. Инклюзивная культура как показатель готовности специалистов вузов к сопровождению инклюзивного высшего образования // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 82–92. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280608>
27. Хитрюк В.В. Оценка профессиональной педагогической подготовки в контексте принципа инклюзии в Беларуси // Психологическая наука и образование. 2024. Том 2. № 5. С. 110–122. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290509>
28. Márquez-González L.M., Martínez-Murciano M.C., Olmos-Raya E., Pérez-Jorge D. The response to disability in higher education: an analysis of programs and services for people with disabilities: the case of the University of La Laguna // Frontiers in Education. 2025. Vol. 10. P. 1–10 <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1561841>
29. Clausen A.M., Wakeman S., Johnson H., Reyes E.N. Professional Needs Reported by General Education Teachers at Inclusive Private Christian Schools // Journal of Research on Christian Education. 2022. Vol. 31. No. 3. P. 233–250. <https://doi.org/10.1080/10656219.2022.2096274>
30. Mariano Lapidus S. Examining the Finnish Model of Student Supports to Facilitate Inclusion in MTSS // The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas. 2025. Vol. 98. No. 4. P.137–145. <https://doi.org/10.1080/00098655.2025.2516533>
31. Vander Kaay S., Dix L., Rivard L., Missiuna C., Ng S., Pollock N., Campbell W. Tiered Approaches to Rehabilitation Services in Education Settings: Towards Developing an Explanatory Programme Theory // International Journal of Disability, Development and Education. 2021. Vol. 70. No. 4. P. 540–561. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1895975>
32. Авдеева Д.А. Вклад человеческого капитала в рост российской экономики // Экономический журнал Высшей школы экономики. 2024. Том 28. № 1. С. 9–43. <https://doi.org/10.17323/1813-8691-2024-28-1-9-43>
33. Бровкина А.В., Попова О.И. Стратегии обеспечения доступности высшего образования для инвалидов // Проблемы современного образования. 2023. № 4. P. 134–146. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2023-4-134-146>
34. Сайченко О.А. Инклюзия как инновационный подход к управлению образовательной деятельностью высших

- учебных заведений // Экономика и управление: проблемы, решения. 2025. Том 3. № 3(156). С.181–191. <https://doi.org/10.36871/ek.up.p.r.2025.03.03.023>
35. Мейриева А.С., Подбиралина Г.В., Насурова З.А. Методологические аспекты управления инклюзивным образованием в вузах // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 2(111). С. 353–355. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2025-2111-353-355>
 36. López-López M.C., León-Guerrero M.J., Hinojosa-Pareja E.F. Construction and validation of Leading Inclusive Education in Compulsory Education Questionnaire (LIE-Q-Teaching Team) // International Journal of Inclusive Education. 2022. Vol. 28 No. 10. P. 2052–2071. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2053215>
 37. Taneja-Johansson S., Singal N. Pathways to inclusive and equitable quality education for people with disabilities: cross-context conversations and mutual learning // International Journal of Inclusive Education, 2021. Vol. 29. No. 1. P. 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1965799>
 38. Lasrado F., Dean B.A., Eady M. J. Inclusive work-integrated learning in higher education: a scoping review // Studies in Higher Education. 2023. Vol. 49. No. 9. P. 1588–1609. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2271048>
 39. Cifuentes-Faura J., Faura-Martínez U. Mapping of Technological and Support Resources for the Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education Institutions // International Journal of Disability, Development and Education. 2022. Vol. 71. No. 3. P. 287–298. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2095358>
 40. Vedeler J.S. How is disability addressed in a job interview? // Disability & Society. 2023. Vol. 39 No. 7. P. 1705–1724. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2162860>
 41. Mutseekwa C., Martinez R. Realizing the Work Potential of People with Disabilities: a Public Opinion Study // Economic Consultant. 2023. No. 3. P. 52–64. <https://doi.org/10.46224/ecoc.2025.3.4>
 42. Mutseekwa C., Martinez R. Where Can Persons with Disabilities Work? An Analysis of Opinion Dynamics and Employment Opportunities: a Longitudinal Study // Economic Consultant. 2025. No. 4. P. 72–83. <https://doi.org/10.46224/ecoc.2025.4.5>

REFERENCES

1. Rubtsov V.V., Saitgalieva G.G., Denisova O.A., Volosnikova L.M., Guterman L.A., Krasnopevtseva T.F., Borozinets N.M., Osmuk L.A. Goal, objectives and main directions of development of inclusive higher education in the Russian Federation. *Psychological Science and Education*, 2023, vol. 28, no. 6, pp. 6–23. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280601>
2. Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Manuilova V.V. The Current State of the Inclusive Educational Environment in Vocational Educational Institutions of Secondary Vocational Education: A Pilot Study. *Clinical Psychology and Special Education*, 2023, vol. 12, no. 2, pp. 192–214. <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120209>
3. Kleinlein E. (2025). Conceptualising inclusive assessment. A critical literature review at the nexus of education, inclusion, and assessment. *European Journal of Special Needs Education*, 2025, pp. 1–20. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2500137>
4. Harpur P., Stafford L., Ellis K. A disability-led disability inclusion strategy for the higher education sector. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2025, vol. 47, no. 3, pp. 368–385. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2025.2478537>
5. Akhmetova D.Z., Makarova T.Yu. Conditions that promote the professionalization of persons with disabilities and/or limited health opportunities. *Pedagogical education and science*, 2024, no. 1, pp. 93–100. <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2024-1-93-100>
6. Gordeeva P. A., Tarasov D. Yu. Educational environment of the university: main contours of the study. *Psychopedagogy in law enforcement agencies*, 2024, vol. 29, no. 3(98), pp. 266–273. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-398-266-273>
7. Falkovskaya L.P. On State Regulation of the Development of Inclusive Education and the creation of Special Conditions for the Education of Children with Disabilities in the Russian Federation. *Psychological Science and Education*, 2024, vol. 29, no. 5, pp. 5–13. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290501>
8. Chebotareva O.V. Inclusive values as a component of the organizational culture of a general education organization. *Bulletin of the North Caucasus Federal University*, 2023, vol. 3, no. 96, pp. 228–234.
9. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Approach to Modeling Inclusive Environment in Educational Organization. *Psychological Science and Education*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 69–84. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270506>
10. Guseynova A.A., Manuilova V.V. Career guidance of persons with disabilities and limited health opportunities. *Correctional pedagogy: theory and practice*, 2023, no. 1(95), pp.11–19. https://doi.org/10.52252/26867222_2023_1_11
11. Nazarova N.M., Bogdanova T.G. Evaluation as a tool for managing the quality of inclusive processes in education. *Special education*, 2020, no. 3(59), pp. 24–39. <https://doi.org/10.26170/sp20-03-02>
12. Chernyakina T.S., Svintsov A.A., Shestakov V.P., Raduto V.I., Kolyuka O.E., Rocheva Y.S. Implementation of state policy on the implementation of the provisions of the convention on the rights of persons with disabilities in the Russian Federation. *Physical and Rehabilitation Medicine*, 2024, vol. 6, no. 2, pp. 60–71. <https://doi.org/10.26211/2658-4522-2024-6-2-60-71>
13. Devine S., Massey C., Haughney K. L. Staying on Task: Use of Self-Monitoring and Peer Coaching to Support Inclusive Postsecondary Education. *Exceptionality*, 2023, vol. 3, no. 1, pp. 21–37. <https://doi.org/10.1080/09362835.2023.2266536>
14. Karisa A. Universal design for learning: not another slogan on the street of inclusive education. *Disability & Society*, 2022, vol. 38, no. 1, pp. 194–200. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2125792>
15. McKenzie J., Karisa A., & Kahonde C. Universal Design for Learning in Low- and Middle-Income Countries: A Review of the Literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2024, pp. 1–19. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2024.2329628>
16. Brewer G., Urwin E., Witham B. Disabled student experiences of higher education. *Disability & Society*, 2023, vol. 40, no. 1, pp. 108–127. <https://doi.org/doi:10.1080/09687599.2023.2263633>

17. Sanz-Martínez P., Morgado Camacho B. Factors Linked to Successful Employment for University Graduates with Disability: A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2025, pp. 1–18. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2025.2528211>
18. Solís-García P., Barreiro-Collazo A., Rodríguez-Correa M., Delgado-Rico E., Real-Castelao S. Inclusion of students with disabilities in the European Higher Education Area (EHEA): a systematic review. *Cogent Education*, 2025, vol. 12, no. 1, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2430880>
19. Xiao Y., Yin C., Fu W. Barriers and Support: The Experience of Inclusive Education Among Students with Disabilities in China. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2025, pp. 1–22. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2025.2528198>
20. Lapyko T.P., Komarova S.V., Golenkova O.V. Psychological and pedagogical aspects of organizing the socio-cultural environment of a university for students with disabilities. *Education Management: Theory and Practice*, 2024, no. 7-1, pp. 186–194. <https://doi.org/10.25726/m3632-8730-1683-x>
21. Koneva E.V., Roschina G.O., Rusanova L.S. Communicative aspects in indicators of inclusive education monitoring. *Vestnik YarGU. Seriya Gumanitarnye nauki*, 2023, vol. 17, no. 2, pp. 288–297. <https://doi.org/10.18255/1996-5648-2023-2-288-297>
22. Devine S., Massey C., Haughney K.L. Staying on Task: Use of Self-Monitoring and Peer Coaching to Support Inclusive Postsecondary Education. *Exceptionality*, 2023, vol. 32, no. 1, pp. 21–37. <https://doi.org/10.1080/09362835.2023.2266536>
23. Kleemola K., Hadjar A., Haas C., Hyytinen H., Tuononen T., Powell J.J.W., Toom A. Struggling for equal access and success: disability in European higher education. *Comparative Education*, 2025, pp. 1–21. <https://doi.org/10.1080/03050068.2025.2466905>
24. Nieminen J.H. Assessment for inclusion: rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*, 2022, vol. 29, no. 4, pp. 841–859. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395>
25. Taneja-Johansson S., Singal N. Pathways to inclusive and equitable quality education for people with disabilities: cross-context conversations and mutual learning. *International Journal of Inclusive Education*, 2021, vol. 29, no. 1, pp. 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1965799>
26. Denisova O.A., Lekhanova O.L., Gudina T.V. Inclusive Culture as an Indicator of the Readiness of University Specialists to Support Inclusive Higher Education. *Psychological Science and Education*, 2023, vol. 28, no. 6, pp. 82–92. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280608>
27. Khitruk V.V. Assessment of Professional Teacher Training in the Context of Inclusion in Belarus. *Psychological Science and Education*, 2024, vol. 29, no. 5, pp. 110–122. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290509>
28. Márquez-González L.M., Martínez-Murciano M.C., Olmos-Raya E., Pérez-Jorge D. The response to disability in higher education: an analysis of programs and services for people with disabilities: the case of the University of La Laguna. *Frontiers in Education*, 2025, vol. 10, pp. 1–10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1561841>
29. Clausen A.M., Wakeman S., Johnson H., Reyes E.N. Professional Needs Reported by General Education Teachers at Inclusive Private Christian Schools. *Journal of Research on Christian Education*, 2022, vol. 31, no. 3, pp. 233–250. <https://doi.org/10.1080/10656219.2022.2096274>
30. Mariano Lapidus S. Examining the Finnish Model of Student Supports to Facilitate Inclusion in MTSS. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 2025, vol. 98, no. 4, pp. 137–145. <https://doi.org/10.1080/00098655.2025.2516533>
31. Vander Kaay S., Dix L., Rivard L., Missiuna C., Ng S., Pollock N., Campbell W. Tiered Approaches to Rehabilitation Services in Education Settings: Towards Developing an Explanatory Programme Theory. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2021, vol. 70, no. 4, pp. 540–561. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1895975>
32. Avdeeva D.A. The Contribution of Human Capital to Economic Growth in Russia. *HSE Economic Journal*, 2024, vol. 28, no. 1, pp. 9–43. <https://doi.org/10.17323/1813-8691-2024-28-1-9-43>
33. Brovkina A.V., Popova O.I. Strategies for Ensuring Accessibility of Higher Education for Persons with Disabilities. *Problems of Modern Education*, 2023, no. 4, pp. 134–146. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2023-4-134-146>
34. Saichenko O. A. Inclusion as an innovative approach to the management of educational activities of higher education institutions. *Ekonomika i upravlenie: problemy, resheniya*, 2025, vol. 3, no. 3(156), pp. 181–191. <https://doi.org/10.36871/ek.up.p.r.2025.03.03.023>
35. Meyrieva A.S., Podbiralina G.V., Nasurova Z.A. Methodological aspects of managing inclusive education in universities. *The world of science, culture, education*, 2025, no. 2(111), pp. 353–355. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2025-2111-353-355>
36. López-López M.C., León-Guerrero M.J., Hinojosa-Pareja E.F. Construction and validation of Leading Inclusive Education in Compulsory Education Questionnaire (LIE-Q-Teaching Team). *International Journal of Inclusive Education*, 2022, vol. 28, no. 10, pp. 2052–2071. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2053215>
37. Taneja-Johansson S., Singal N. Pathways to inclusive and equitable quality education for people with disabilities: cross-context conversations and mutual learning. *International Journal of Inclusive Education*, 2021, vol. 29, no. 1, pp. 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1965799>
38. Lasrado F., Dean B.A., Eady M. J. Inclusive work-integrated learning in higher education: a scoping review. *Studies in Higher Education*, 2023, vol. 49, no. 9, pp. 1588–1609. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2271048>
39. Cifuentes-Faura J., Faura-Martínez U. Mapping of Technological and Support Resources for the Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education Institutions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2022, vol. 71, no. 3, pp. 287–298. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2095358>
40. Vedeler J.S. How is disability addressed in a job interview? *Disability & Society*, 2023, vol. 39, no. 7, pp. 1705–1724. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2162860>
41. Mutseekwa C., Martinez R. Realizing the Work Potential of People with Disabilities: a Public Opinion Study. *Economic Consultant*, 2023, no. 3, pp. 52–64. <https://doi.org/10.46224/ecoc.2025.3.4>
42. Mutseekwa C., Martinez R. Where Can Persons with Disabilities Work? An Analysis of Opinion Dynamics and Employment Opportunities: a Longitudinal Study. *Economic Consultant*, 2025, no. 4, pp. 72–83. <https://doi.org/10.46224/ecoc.2025.4.5>

Авторы**Денисова Ольга Александровна**

(Россия, Череповец)

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дефектологического образования, директор Ресурсного учебно-методического центра Северо-Западного федерального округа по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью

Череповецкий государственный университет

E-mail: oadenisova@chsu.ru

ORCID ID: 0000-0002-0236-9181

Scopus Author ID: 57190430951

Леханова Ольга Леонидовна

(Россия, Череповец)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологического образования, заместитель директора Ресурсного учебно-методического центра Северо-Западного федерального округа по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью

Череповецкий государственный университет

E-mail: lehanovao@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-0882-4632

Scopus Author ID: 57192069149

Михайлова Александра Владиславовна

(Россия, Череповец)

Младший научный сотрудник лаборатории Ресурсного учебно-методического центра Северо-Западного федерального округа по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью

Череповецкий государственный университет

E-mail: phalene@inbox.ru

ORCID ID: 0009-0005-7133-4723

Гудина Татьяна Викторовна

(Россия, Череповец)

Доктор педагогических наук, профессор кафедры дефектологического образования, сотрудник Ресурсного центра поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и работающих с этой категорией лиц

Череповецкий государственный университет

E-mail: gtv1968@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-6896-6918

Scopus Author ID: 57192065319

Author's**Olga A. Denisova**

(Russia, Cherepovets)

Dr. Sci. (Educ.), Professor, Head of the Department of Defectology Education, Director of the Resource Educational and Methodological Center of the North-Western Federal District for training with disabilities

Cherepovets State University

E-mail: oadenisova@chsu.ru

ORCID ID: 0000-0002-0236-9181

Scopus Author ID: 57190430951

Olga L. Lekhanova

(Russia, Cherepovets)

Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor of the Department of Defectology Education, Deputy Director of the Resource Educational and Methodological Center of the North-Western Federal District for training with disabilities

Cherepovets State University

E-mail: lehanovao@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-0882-4632

Scopus Author ID: 57192069149

Alexandra V. Mikhailova

(Russia, Cherepovets)

Junior Researcher at the Laboratory of the Resource Educational and Methodological Center of the North-Western Federal District for training with disabilities

Cherepovets State University

E-mail: phalene@inbox.ru

ORCID ID: 0009-0005-7133-4723

Tatyana V. Gudina

(Russia, Cherepovets)

Dr. Sci. (Educ.), Professor of the Department of Defectological Education, employee of the Resource Center for Support of Students with Disabilities and Workers with this Category of Persons

Cherepovets State University

E-mail: gtv1968@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-6896-6918

Scopus Author ID: 57192065319

Вклад авторов

Денисова О. А.: концептуализация, методология, руководство исследованием, администрирование проекта, получение финансирования

Леханова О. Л.: концептуализация, методология, верификация данных, проведение исследования, администрирование данных, создание рукописи и её редактирование

Михайлова А. В.: формальный анализ, визуализация

Гудина Т. В.: методология, верификация данных, администрирование данных, создание черновика рукописи, создание рукописи и её редактирование

© Денисова О. А., Леханова О. Л., Михайлова А. В., Гудина Т. В., 2025

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Author's contribution

Olga A. Denisova: Conceptualization, Methodology, Supervision, Project administration, Funding acquisition

Olga L. Lekhanova: Conceptualization, Methodology, Validation, Investigation, Data Curation, Writing - Review & Editing

Alexandra V. Mikhailova: Formal analysis, Visualization

Tatyana V. Gudina: Methodology, Validation, Data Curation, Writing - Original Draft, Writing - Review & Editing

© Olga A. Denisova, Olga L. Lekhanova, Alexandra V. Mikhailova, Tatyana V. Gudina, 2025

The author's declared no conflicts of interest