Психологическая наука и образование
2026. *31*(5), 71–87.
https://doi.org/10.17759/pse.2026310506
ISSN: 1814-2052
ISSN: 2311-7273 (online)

Psychological Science and Education
2026. *31*(5), 71–87.
https://doi.org/10.17759/pse.2026310506
ISSN: 1814-2052
ISSN: 2311-7273 (online)

Научная статья | Original paper

Кластерный анализ конкурса инклюзивных практик в высшем образовании для построения бесшовной образовательной модели

В.В. Рубцов[1], **Т.С. Иванова**[1] ✉,
Т.Ф. Краснопевцева[2] ✉, **И.В. Винокурова**[2]
[1] Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация
[2] Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, Нижний Новгород, Российская Федерация
✉ ivanovats@mgppu.ru, tfk1001@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В условиях развития инклюзивного высшего образования возрастает значимость формирования бесшовной образовательной модели, обеспечивающей непрерывность и доступность обучения для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Однако инклюзивные практики зачастую носят разрозненный, локальный характер, что порождает структурные и содержательные «разрывы» в образовательных траекториях, особенно на этапах перехода к профессиональному самоопределению и трудоустройству. Проблема заключается в противоречии между ростом числа отдельных инклюзивных инициатив и отсутствием механизмов их системной интеграции в целостную модель, устраняющую разрывы между профориентацией, обучением, внеучебной деятельностью и трудоустройством. Актуальность темы обусловлена необходимостью преодоления фрагментарности инклюзивной среды и поиска инструментов для проектирования бесшовной образовательной модели. Конкурсы инклюзивных практик выступают важным источником эмпирических данных и катализатором институциональных изменений в этом направлении. **Целью** представленного в статье исследования было выявить с помощью кластерного анализа потенциал практик, выдвинутых на конкурс инклюзивных инициатив, для построения бесшовной образовательной модели в вузе. **Гипотеза**. Предполагается, что систематизация и классификация лучших инклюзивных практик позволят выявить основные элементы и взаимосвязи, необходимые для проектирования бесшовной образовательной модели в условиях вуза, которая позволит устранить структурные и содержательные разрывы в обучении. **Методы и материалы.** В основе исследования лежит анализ документальных описаний практик-победителей и участников конкурса инклюзивных инициатив, дополненный серией полуструктурированных интервью с авторами-победителями и организаторами конкурса. Применены методы качественного контент-анализа и кластеризации данных. **Результаты**. Проведена классификация инклюзивных практик,

© Рубцов В.В., Иванова Т.С., Краснопевцева Т.Ф., Винокурова И.В., 2026

CC BY-NC

выявлены их типологические особенности, целевые направленности и функциональные возможности. Определены «разрывы» в образовательном процессе, которые данные практики способны устранить, а также установлены возможные синергетические связи между ними. **Выводы**. Конкурс инклюзивных практик обладает значительным потенциалом для системной трансформации образовательной среды вуза. На основе кластерного анализа предложена схема интеграции разрозненных практик в бесшовную образовательную модель в условиях вуза, обеспечивающую преемственность и адаптивность обучения.

Ключевые слова: конкурс инклюзивных практик, бесшовная образовательная модель, инклюзивная среда, кластерный анализ, инклюзивные практики, высшее образование, конкурс практик

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования представителей Ассоциации инклюзивных вузов.

Для цитирования: Рубцов, В.В., Иванова, Т.С., Краснопевцева, Т.Ф., Винокурова, И.В. (2026). Кластерный анализ конкурса инклюзивных практик в высшем образовании для построения бесшовной образовательной модели. *Психологическая наука и образование, 31*(5), 71–87. https://doi.org/10.17759/pse.2026310506

Cluster analysis of the competition of inclusive practices in higher education for building a seamless educational model

V.V. Rubtsov[1], **T.S. Ivanova**[1] ✉, **T.F. Krasnopevtseva**[2] ✉, **I.V. Vinokurova**[2]
[1] Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russian Federation
[2] Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhniy Novgorod, Russian Federation
✉ ivanovats@mgppu.ru, tfk1001@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. In the context of the development of inclusive higher education, the importance of forming a seamless educational model that ensures continuity and accessibility of learning for students with disabilities and special health needs is growing. However, inclusive practices are often fragmented and local in nature, which gives rise to structural and substantive “gaps” in educational trajectories, especially at the stages of transition to professional self-determination and employment. The problem lies in the contradiction between the growing number of individual inclusive initiatives and the absence of mechanisms for their systemic integration into a holistic model that eliminates the gaps between career guidance, instruction, extracurricular activities, and employment. The relevance of the topic is driven by the need to overcome the fragmentation of the inclusive environment and to find tools for designing a seamless educational model. Competitions of inclusive practices serve as an important source of empirical data and a catalyst for institutional change in this direction. **The aim** of this study is to conduct a cluster analysis of the practices presented at the competition of inclusive initiatives to identify their potential for

building a holistic, seamless educational model at the university. **Hypothesis**. It is assumed that the systematization and classification of best inclusive practices will make it possible to identify the key elements and interrelations necessary for designing a seamless educational model in the context of a university, one that will eliminate structural and substantive gaps in learning. **Methods and materials.** The study is based on an analysis of documentary descriptions of the practices by winners and participants of the competition of inclusive initiatives, supplemented by a series of semi-structured interviews with the winning authors and competition organizers. Qualitative content analysis and data clustering methods were used. **Results**. A classification of inclusive practices was conducted, identifying their typological characteristics, target orientations, and functional capabilities. Gaps in the educational process that these practices can bridge were identified, and potential synergistic correlations between them were established. **Conclusions**. The competition of inclusive practices has significant potential for the systemic transformation of the university educational environment. Based on cluster analysis, a framework was proposed for integrating disparate practices into a seamless educational model in the context of a university, ensuring continuity and adaptability of learning.

Keywords: competition of inclusive practices, seamless educational model, inclusive environment, cluster analysis, inclusive practices, higher education, competition of practices

Acknowledgements. The authors gratefully acknowledge the assistance of the representatives of the Association of Inclusive Universities in collecting data for the study.

For citation: Rubtsov, V.V., Ivanova, T.S., Krasnopevtseva, T.F., Vinokurova, I.V. (2026). Cluster analysis of the competition of inclusive practices in higher education for building a seamless educational model. *Psychological Science and Education, 31*(5), 71–87. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/pse.2026310506

Введение

В последние годы российская система высшего образования все отчетливее ориентируется на цели устойчивого развития, в частности на обеспечение справедливого и доступного образования для всех. Как отмечается на официальном сайте ООН в разделе «Цели в области устойчивого развития (ЦУР 4)»[1], именно доступность и непрерывность обучения становятся ключевыми вызовами для университетов (Цели в области устойчивого …, 2025). В этом контексте идея «бесшовной» образовательной модели в условиях вуза (бесшовная модель) приобретает особую значимость. При этом важно подчеркнуть, что «бесшовность» не означает стремление к универсальности отдельных практик или стирание их специфики. Бесшовность трактуется как архитектурная и управленческая интеграция разнородных, но взаимодополняющих практик в единую экосистему, обеспечивающую непрерывность поддержки обучающегося с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью при переходе между различными этапами и средами обучения без институциональных и процедурных барьеров.

Вместе с тем, по мнению Л.М. Волосниковой и И.В. Патрушевой, сложившаяся в России практика инклюзивного образования преимущественно сводится к приспособлению существующих условий для обучения студен-

[1] *Цели в области устойчивого развития* [б. г.]. Устойчивое развитие: официальный сайт ООН. URL: https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/sustainable-development-goals/ (дата обращения: 02.02.2026).

тов с инвалидностью, тогда как кардинальное преобразование самой образовательной среды происходит не в полной мере. Применяемые подходы и проектные решения зачастую исходят из нозологической классификации, а не из индивидуальных образовательных потребностей конкретного студента (Волосникова, Патрушева, 2024). Это наблюдение указывает на системную проблему: наличие разрозненных, хотя и эффективных, локальных практик, которые не складываются в целостную, непрерывную траекторию обучения. До сих пор сохраняется недостаточность учебно-методических материалов для обучения и социализации обучающихся разных нозологических групп (Мануйлова, Гусейнова, 2024; Горина, Будылин, 2025; Федорова, 2022), и нерешенной остается проблема готовности сотрудников к инклюзивной практике (Кантор, Проект, 2024; Каштанова и др., 2023; Стрильчук, 2022; Козловская и др., 2023). Конкурсы инклюзивных практик выступают акселератором институциональных изменений и ценным эмпирическим материалом. Необходимость анализа таких практик подчеркивается и в современных международных исследованиях, где применение методов анализа больших данных позволяет выявлять системные закономерности и барьеры в развитии инклюзивного высшего образования (Meng, 2025).

Цель настоящего исследования — кластерный анализ практик, представленных на конкурсе инклюзивных инициатив, с целью выявления их потенциала для построения бесшовной модели. Гипотеза: систематизация и классификация лучших инклюзивных практик позволят выявить основные элементы и взаимосвязи, необходимые для проектирования данной модели, устраняющей структурные и содержательные разрывы в обучении.

Понятие «бесшовная образовательная модель» в инклюзивном контексте тесно связано с концепцией непрерывного инклюзивного образования (Ахметова, 2019; Медова, Байгулова, 2019). О.В. Хитрых указывает, что основой подобной интеграции выступает «принцип проактивного (предвосхищающего) проектирования» академической среды, опирающийся на принципы универсального дизайна, что позволяет выстроить целостное инклюзивное пространство, где переход обучающихся на новые уровни не приводит к утрате необходимой поддержки (Хитрых, 2026). Методологической основой такого проектирования является Универсальный дизайн обучения (Universal Design for Learning, UDL). Е.В. Богданова и Т.Е. Мальцева обосновывают необходимость перехода к проектированию индивидуальных образовательных маршрутов на основе UDL, что обеспечивает непрерывность и преемственность поддержки (Богданова, Мальцева, 2025).

Важным ресурсом для нашего исследования выступает кластерный подход к организации инклюзивного образования. Как указывают Б.Г. Миронов и В.Ю. Арестова со ссылкой на разработки Казанского университета, образовательный кластер трактуется как совокупность учреждений различных уровней, заинтересованных в партнерских отношениях. Внедрение его в модель построения непрерывного образования стимулирует раскрытие творческих способностей человека на протяжении всей его жизни (Миронов, Арестова, 2015). В нашем исследовании кластерный анализ используется не для описания межорганизационных взаимодействий, а для группировки инклюзивных практик по их функциональному назначению и выявления возможных синергетических связей между ними.

Успешная инклюзивная трансформация высшего образования невозможна без комплексного подхода: необходимо реформировать его концептуальный уровень, включающий целеполагание, миссию и институциональную идентичность (Федина и др., 2026). Инклюзивные изменения требуют пересмотра ценностных ориентиров вуза на уровне стратегических документов и корпоративной культуры.

Таким образом, простая адаптация условий без пересмотра ценностных оснований образования не приводит к подлинной бесшовности. Поэтому в нашей работе инклюзивная практика рассматривается не как изолированное мероприятие, а как элемент

более широкой экосистемы, требующий согласования на уровне целей, ценностей и организационных структур.

Для эмпирической проверки выдвинутой гипотезы о наличии «разрывов» между локальными практиками и выявления скрытых резервов их интеграции в единую экосистему был необходим инструментарий, позволяющий группировать разнородные данные по функциональному назначению. Этим и обусловлен выбор методов качественного контент-анализа, иерархического кластерного анализа и экспертной оценки, представленных ниже.

Материалы и методы

Эмпирическую базу исследования составили описания практик-победителей (Практики инклюзивного…, 2023; Инклюзивное высшее образование: сборник…, 2025) и участников Всероссийского конкурса практик инклюзивного образования в 2021–2024 годах. Всего проанализировано 356 практических кейсов, представленных в 13 номинациях. Исследование проводилось в три последовательных этапа.

На первом этапе с применением методов качественного контент-анализа из текстового массива описаний практик были выделены смысловые единицы, которые послужили основанием для формирования матрицы данных (табл. 1). Для последующей статистической обработки все категориальные признаки были переведены в единую метрическую форму: бинарные признаки кодировались как фиктивные (индикаторные) переменные (по наличию/отсутствию признака (например, «наличие барьера коммуникации»: 0 — нет, 1 — да); ожидаемые результаты были также декомпозированы на набор бинарных маркеров (например, «наличие локального эффекта»: 0/1; «наличие системного эффекта»: 0/1) и т.д.). Это обеспечило строгую сопоставимость переменных в едином метрическом пространстве.

На втором этапе осуществлялся иерархический кластерный анализ (пакет STATISTICA 6.1) на основе сформированной на первом этапе квантированной матрицы данных. В качестве меры различия (расстояния) между объектами использовался квадрат евклидова расстояния. Расстояние между формируемыми кластерами определяется выбранным методом связи (linkage), который агрегирует попарные расстояния между объектами. Следуя логике, предложенной М.В. Колокольниковой и др. (2024), нами последовательно тестировались различные методы связи: одиночной

Таблица 1 / Table 1

Смысловые единицы описания инклюзивных практик
Semantic units for describing inclusive practices

№ / No.	Параметр / Parameter	Краткая характеристика / Brief description	Шкала оценивания / Тип кодирования / Rating scale / Type of coding
1	Целевая аудитория / Target audience	На кого направлена практика (студенты с ОВЗ, педагоги, абитуриенты и др.) / Who is the practice aimed at (students with disabilities, teachers, applicants, etc.)	Категориальная *(бинарное кодирование (0/1) по наличию признака)* / Category (binary coding (0/1) based on the presence of a characteristic)
2	Решаемая проблема / Problem being solved	Основной барьер (коммуникация, мотивация, трудоустройство и др.) / The main barrier (communication, motivation, employment, etc.)	Категориальная *(бинарное кодирование (0/1) по наличию признака)* / Category (binary coding (0/1) based on the presence of a characteristic)
3	Используемые средства / Used means	Инструментарий (цифровые технологии, тьюторство, геймификация, соц. партнерство) / Toolkit (digital technologies, tutoring, gamification, social partnership)	Категориальная *(бинарное кодирование (0/1) по наличию признака)* / Category (binary coding (0/1) based on the presence of a characteristic)

№ / No.	Параметр / Parameter	Краткая характеристика / Brief description	Шкала оценивания / Тип кодирования / Rating scale / Type of coding
4	Ожидаемый результат / Expected result	Характер достигаемого эффекта определенного уровня (локальный (разовый), групповой (курсовой), институциональный (факультетский), вузовский (межфакультетский), системный (отраслевой)) / The nature of the achieved effect at a certain level (local (one-time), group (course-based), institutional (faculty-based), university-wide (inter-faculty), systemic (sector-wide))	Категориальная *(декомпозиция на бинарные индикаторы (0/1), соответствующие наличию эффекта определенного уровня (локальный (разовый), групповой (курсовой), институциональный (факультетский), вузовский (межфакультетский), системный (отраслевой))* / Category (decomposition into binary indicators (0/1) corresponding to the presence of an effect of a certain level (local (one-time), group (course-based), institutional (faculty-level), university (inter-faculty), systemic (sectoral))

связи (single linkage), полной связи (complete linkage), метод Уорда и метод средней связи (average linkage). Применение метода одиночной связи приводило к нежелательному эффекту «цепочки», а методы полной связи и Уорда оказались чрезмерно чувствительны к выбросам в неоднородных данных. Наиболее устойчивую и теоретически интерпретируемую структуру дендрограммы продемонстрировал метод средней связи (Average Linkage). Именно он был выбран для финального разбиения, так как вычисление среднего арифметического всех попарных расстояний между элементами кластеров нивелирует влияние случайных выбросов и обеспечивает содержательную согласованность выделяемых групп.

На третьем этапе была проведена верификация результатов кластеризации с участием 10 экспертов (членов Экспертного совета конкурса): определены основные «разрывы» в образовательном процессе и потенциальные точки сопряжения между выявленными кластерами. Дополнительно экспертам было предложено оценить методическое качество практик по пяти параметрам (концептуальность, инструментальность, технологичность, дидактическая и управленческая ценность) по 5-балльной шкале, что позволило соотнести функциональную структуру кластеров с их реальной доказательной базой.

Опираясь на положение И.К. Будниковой и Е.В. Плетеневой о том, что процедура разбивки на группы с применением алгоритмов кластеризации носит преимущественно цикличный характер (Будникова, Плетенева, 2022), мы выстроили исследовательский процесс как последовательность методологических итераций. В данном контексте под «итерациями» понимается не автоматический математический расчет, выполняемый программой, а циклический алгоритм действий исследователя: от варьирования статистических настроек до качественной интерпретации получаемых дендрограмм и их смысловой корректировки. Подобная стратегия, включающая многократное уточнение параметров кластеризации, позволила минимизировать влияние случайных выбросов и обеспечить статистическую устойчивость и содержательную валидность выделенных функциональных групп.

Реализация описанного методологического алгоритма позволила структурировать массив конкурсных практик и перейти к выявлению их функционального потенциала и «разрывов», которые они способны устранить. Результаты этой интерпретации представлены ниже.

Результаты

В результате качественной и количественной обработки материалов конкурсов 2021–2024 годов нами было выделено пять устойчивых функциональных кластеров инклюзивных практик, различающихся по целевой направленности, решаемым зада-

чам и характеру вовлеченности студентов с инвалидностью и ОВЗ (табл. 2).

Наибольшее количество практик зафиксировано в кластерах 3 (формирование инклюзивной культуры) и 5 (социокультурная инклюзия) — 34% и 31% от общего числа соответственно, что свидетельствует о приоритете культурно-просветительской и досуговой составляющих. Кластер 2 (профориентация и трудоустройство) оказался наименее

Таблица 2 / Table 2

Функциональные кластеры инклюзивных практик (по материалам конкурсов 2021–2024 гг.)
Functional clusters of inclusive practices (based on materials from the 2021–2024 competitions)

Кластер / Cluster	Основная целевая направленность / Main target	Решаемые задачи / Problems to be solved	Характер вовлеченности студентов с ОВЗ и/или инвалидностью / Students' involvement with disabilities and/or limited health capabilities
1. Психолого-педагогическое сопровождение / Student counseling service	Обеспечение адаптации, психологической поддержки и тьюторского сопровождения / Providing adaptation, psychological support and tutoring	Снятие барьеров коммуникации, формирование учебной мотивации, сопровождение в учебном процессе / Removing communication barriers, developing learning motivation, and providing support in the learning process	Активное участие в адаптационных мероприятиях, взаимодействие с тьютором, включение в группы взаимопомощи / Active participation in adaptation activities, interaction with a tutor, joining self-help groups
2. Профориентация и содействие трудоустройству / Career guidance and employment assistance	Профессиональное самоопределение, стажировки, закрепление на рабочем месте / Professional identity, internships, and job retention	Развитие карьерных траекторий, построение маршрутов трудоустройства, постдипломное сопровождение / Career development, job placement routes, postgraduate support	Участие в ярмарках вакансий, проектная деятельность с партнерами, взаимодействие с центрами карьеры и работодателями / Participation in job fairs, project activities with partners, interaction with career centers and employers
3. Формирование инклюзивной культуры и компетентности / Development of an inclusive culture and competence	Развитие инклюзивной культуры вуза, повышение компетентности педагогов и студентов / Developing an inclusive university culture and enhancing the competence of teachers and students	Преодоление стереотипов, подготовка кадров к работе в инклюзивной среде, создание методических ресурсов / Overcoming stereotypes, training personnel to work in an inclusive environment, and creating methodological resources	Вовлечение в волонтерские инициативы, участие в обучающих модулях, наставничество среди сверстников, соавторство в просветительских мероприятиях / Involvement in volunteer initiatives, participation in training modules, peer mentoring, and co-authorship of educational events
4. Адаптация образовательного процесса и технологий / Adaptation of the educational process and technologies	Применение цифровых, геймификационных, тифлотехнологий / Application of digital, gamification, and typhlotechnologies	Обеспечение доступности учебных материалов, персонализация образовательных траекторий / Ensuring accessibility of educational materials, personalization of educational trajectories	Тестирование и апробация адаптивных решений, обратная связь разработчикам / Testing and validation of adaptive solutions, feedback to developers

Кластер / Cluster	Основная целевая направленность / Main target	Решаемые задачи / Problems to be solved	Характер вовлеченности студентов с ОВЗ и/или инвалидностью / Students' involvement with disabilities and/or limited health capabilities
5. Социокультурная инклюзия и внеучебная активность / Social and cultural inclusion and extracurricular activities	Развитие социальных связей через спорт, творчество, волонтерство, инклюзивные события / Developing social connections through sports, creativity, volunteering, and inclusive events	Организация инклюзивных событий, развитие мягких навыков, формирование социальных связей / Organizing inclusive events, developing soft skills, and building social connections	Акцент на равноправном участии в мероприятиях, организация и волонтерство, лидерские роли в проектах, кросс-номинационное взаимодействие / Emphasis on equal participation in events, organizing and volunteering, leadership roles in projects, cross-nomination interaction

представлен (12% практик), что указывает на «разрыв» между обучением и постдипломным этапом. По результатам анализа с использованием критерия согласия Пирсона (хи-квадрат) распределение значимо отличается от равномерного: $df = 3$, $\chi 2 = 40{,}8$, $p < 0{,}001$ (доминируют кластеры 3 и 5).

Результаты анкетного опроса экспертов свидетельствуют, что выявленная диспропорция в распределении практик по функциональным кластерам не в полной мере отвечает требованиям к доказательной базе и методической проработке, необходимым для интеграции в бесшовную модель. В табл. 3 приведены основные количественные оценки экспертов.

Как следует из табл. 3, лишь 30% экспертов оценили методическую ценность практик как высокую (готовый образец для тиражирования), а 60% — как среднюю, требующую доработки. Оценка процентных соотношений факторного признака методической ценности практик подтвердила достоверно значимую связь признаков: $df = 2$, $\chi 2 = 3{,}8$, $p < 0{,}05$. При этом доказательства эффективности признаны «достаточными» в

Таблица 3 / Table 3

Оценка экспертами качества представленных конкурсных практик (N = 10)*
Expert evaluation of the quality of the submitted competitive practices (N = 10)*

Параметр оценки / Evaluation parameter	Вариант ответа / Categories	
	Наименование / Options	Доля экспертов, давших соответствующую оценку, %** / Percentage share, %**
Полнота доказательств эффективности / Completeness of effectiveness evidence	Минимально (простые данные без анализа) / Minimal (simple data without analysis)	10
	Достаточно (качественные/ количественные данные) / Sufficient (qualitative/quantitative data)	60
	Полно (валидные методы, статистическое обоснование) / Complete (valid methods, statistical justification)	20
	Исчерпывающе (комплексная оценка, долгосрочные эффекты) / Comprehensive (comprehensive assessment, long-term effects)	10

Параметр оценки / Evaluation parameter	**Вариант ответа / Categories**	
	Наименование / Options	**Доля экспертов, давших соответствующую оценку, %** / Percentage share, %****
Частота выхода практики за рамки заявленной номинации / Frequency of practice going beyond the stated nomination	Да, иногда / Yes, sometimes	70
	Нет, практики узконаправленны / No, the practices are highly focused	30
Отношение к межноминационному характеру практики / Attitude to the inter-nominational nature of practice	Сильная сторона (системный подход) / Strength (systematic approach)	40
	Нейтральный фактор / Neutral factor	40
	Слабая сторона (нечеткость формулировки) / Weakness (vague wording)	20
Общая методическая ценность / General methodological value	Отсутствует (уникальный опыт) / None (unique experience)	10
	Средняя (требуется доработка) / Medium (requires further development)	60
	Высокая (готовый образец для тиражирования) / High (ready for replication)	30

Примечание: «*»: N = 10 — количество экспертов; «**» — процентные доли в столбце отражают долю экспертов, давших соответствующую характеристику не каждому кейсу индивидуально, а обобщенному массиву проанализированных практик и выявленным функциональным кластерам на основе экспертного консенсуса и анализа репрезентативной выборки конкурсных материалов.
Note: * N = 10 — number of experts; ** — the percentages in the column reflect the proportion of experts who provided the corresponding assessment not for each individual case, but rather for the generalized array of the analyzed practices and the identified functional clusters, based on expert consensus and an analysis of a representative sample of the competition materials.

60% случаев, но только 20% экспертов сочли их «полными», и лишь 10% — «исчерпывающими». Просматриваются статистически значимые связи показателей полноты доказательств эффективности: df = 3, $\chi 2$ = 7,60, p < 0,051.

Существенным является тот факт, что 70% экспертов отметили: практики «иногда» выходят за рамки заявленной номинации и затрагивают элементы других. При этом 40% респондентов считают это сильной стороной, свидетельствующей о системном подходе авторов, а 20% — слабой стороной, указывающей на нечеткость формулировок. Таким образом, межкластерные связи, выявленные нами теоретически, находят эмпирическое подтверждение в экспертных оценках, хотя и интерпретируются неоднозначно.

Дополнительно экспертам было предложено оценить выраженность пяти параметров методической обеспеченности (см. рисунок).

Наиболее высокие оценки получили «инструментальность» (наличие описанного и апробированного инструментария) — 80% респондентов отметили «выражена в полной мере» — и «дидактическая ценность» (70% — «в полной мере»). Отмечается высокий уровень достоверности различий в группах сравнения: df = 2, $\chi 2$ = 9,81, p < 0,001 (инструментальность) и df = 2, $\chi 2$ = 6,20, p < 0,0451 (дидактическая ценность). Однако «технологичность» (воспроизводимость алгоритма «чужими руками») оказалась существенно ниже: только 30% сочли ее выраженной в полной мере, 50% — частично,

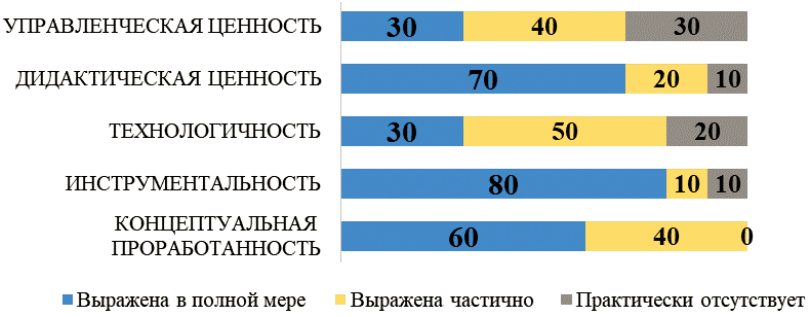


Рис. Соответствие практик критерию, связанному с методической обеспеченностью (%)

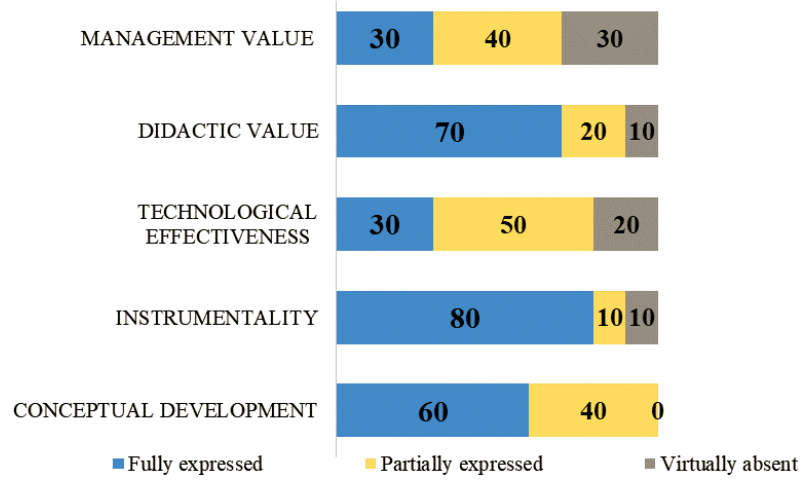


Fig. Compliance of practices with the criterion related to methodological provision (%)

а 20% — практически отсутствующей. Просматриваются статистически значимые связи показателей в группах сравнения: df = 2, $\chi 2$ = 6,482, p < 0,042. «Управленческая ценность» также получила умеренные оценки: в полной мере она выражена лишь у 30% практик, у 40% — частично, у 30% — практически отсутствует. Просматриваются статистически значимые связи показателей в группах сравнения: df = 2, $\chi 2$ = 7,82, p < 0,01 (управленческая ценность) и df = 2, $\chi 2$ = 5,56, p < 0,05 (концептуальная проработанность).

Отвечая на вопрос о положительных тенденциях за последние годы, 70% экспертов указали на «рост внимания к развитию инклюзивной культуры среди студентов без ОВЗ», 50% — на «смещение фокуса с архитектурной доступности на методический и социальный аспект», а 40% — на «появление практик, ориентированных на поздние этапы профессионализации (научная работа, трудоустройство)». Лишь 10% отметили «более широкое и осмысленное использование цифровых инструментов», что указывает на сохраняющийся резерв в этой области.

Анализ сборников лучших инклюзивных практик (Практики инклюзивного…, 2023; Инклюзивное высшее образование: сборник…, 2025) показал, что статус победителя коррелирует с выходом практики за рамки одной

номинации. Наибольшее число победителей (8–10 ежегодно) зафиксировано в номинациях «Формирование и развитие инклюзивной культуры» и «Психолого-педагогическое сопровождение», что соответствует кластерам 3 и 1. В этих номинациях конкурсный отбор был наиболее строгим: соотношение участников к победителям достигало 5:1.

Напротив, номинации «Взаимодействие с работодателями» и «Содействие трудоустройству и закреплению на рабочем месте» (кластер 2) демонстрировали низкую конкурсную активность (до 2–3 заявок в год). Победителями в этих номинациях признавались единичные практики (не более 2 в год), причем их отличала высокая степень методической проработки и наличие подтвержденных данных о трудоустройстве выпускников.

Сравнительный анализ показал, что практики-победители, в отличие от рядовых участников, характеризуются:

— *доказательностью эффективности* (60% победителей);

— *наличием межноминационных связей* (80% победителей затрагивают элементы смежных кластеров);

— *технологичностью*, допускающей воспроизведение «чужими руками» (50% победителей).

Таким образом, портфель конкурсных практик смещен в сторону культурно-просветительских и досуговых решений, тогда как практики, обеспечивающие непрерывность профессионального маршрута (от профориентации до трудоустройства), остаются дефицитными и реже подтверждают свою эффективность.

Для проверки гипотезы о том, насколько выделенное распределение кластеров соответствует реальным потребностям вузов и ожиданиям профессионального сообщества, мы обратились к экспертам и организаторам конкурса (N = 10). Участников интервью попросили оценить, какие из функциональных кластеров они считают наиболее критичными для устранения разрывов в бесшовной модели. Абсолютное большинство респондентов (87,5% — указали именно кластер 2, хотя в формализованной части 70% отметили важность трудоустройства) назвали содействие трудоустройству и постдипломное сопровождение в качестве приоритетного направления. Вторым по значимости эксперты определили психолого-педагогическое сопровождение (79,2%), третьим — адаптацию образовательных технологий (62,5%). При этом кластеры 3 и 5 получили лишь 20,8% и 16,7% голосов соответственно.

Таким образом, налицо расхождение между существующим «портфелем» конкурсных практик (доминирование культуры и событийности) и экспертным видением необходимых элементов бесшовной модели (приоритет сопровождения и трудоустройства). Выявленные расхождения требуют содержательной интерпретации полученных данных, которая приведена в следующем разделе.

Обсуждение результатов

На основании проведенного исследования выявлены три основных «разрыва»:

— *межуровневый разрыв* (отсутствие преемственности между школой, колледжем/вузом и трудоустройством);

— *разрыв между академической и внеучебной сферами* (практики существуют параллельно);

— *разрыв между обучением и трудоустройством* (как следствие, недостаточность практик кластера 2).

Данные опроса экспертов подтверждают выявленные ранее «разрывы», особенно между обучением и трудоустройством (подтверждением чему служит появление практик поздней профессионализации, отмеченное 40% экспертов), а также обнаруживают недостаточную технологичность многих практик, что затрудняет их тиражирование и, следовательно, интеграцию в бесшовную модель.

В то же время обнаружены *потенциальные синергетические связи*. Например, практики формирования инклюзивной культуры (кластер 3) создают необходимую установку для внедрения адаптивных технологий (кластер 4); социокультурные практики (кластер 5) могут быть естественным

продолжением психолого-педагогического сопровождения (кластер 1), закрепляя его результаты в неформальной обстановке.

Спроецируем полученные результаты на концепцию бесшовной образовательной модели в условиях вуза.

Как отмечает О.В. Хитрых, непрерывное инклюзивное образование трансформируется из узкопедагогической задачи в стратегию социального развития, что требует системной интеграции разрозненных практик (Хитрых, 2026). Выявленное доминирование кластеров 3 и 5 (культурно-просветительские и событийные инициативы) при дефиците практик трудоустройства (кластер 2) подтверждает дефицит инклюзивных изменений в российских вузах в части трансформации образовательной среды.

Экспертные оценки свидетельствуют о методической неоднородности представленных практик: лишь 30% респондентов признали их готовыми к тиражированию, а «технологичность» (воспроизводимость алгоритма) получила низкие баллы. Это согласуется с позицией В.В. Мануйловой и А.А. Гусейновой, указывающих на недостаточность учебно-методического обеспечения для разных нозологических групп (Мануйлова, Гусейнова, 2024). При этом высокий уровень «инструментальности» (80%) и «дидактической ценности» (70%) позволяет рассматривать отдельные кейсы как прототипы для масштабирования при условии доработки процедур верификации результатов.

Важным выводом является эмпирическое подтверждение межкластерных связей: 70% экспертов отметили выход практик за рамки заявленных номинаций. Данный феномен интерпретируется двояко: как свидетельство системного подхода авторов (40%) или как признак нечеткости формулировок (20%). В контексте кластерной теории (Миронов, Арестова, 2015) такая «размытость» границ может рассматриваться не как недостаток, а как ресурс для построения внутривузовских образовательных кластеров, где практики взаимодополняют друг друга, обеспечивая преемственность поддержки студента.

Расхождение между структурой конкурсного портфеля и экспертными приоритетами (87,5% респондентов выделили трудоустройство как критически важное направление) указывает на необходимость корректировки критериев отбора и стимулирования заявок, ориентированных на постдипломный этап. Это перекликается с выводами исследователей (Федина и др., 2026) о том, что инклюзивная трансформация требует реформирования не только операционного, но и ценностно-целевого уровня институциональной стратегии.

На основе анализа предложена бесшовная образовательная модель в условиях вуза, в которой вертикальная логика (профориентация → обучение → трудоустройство) дополняется горизонтальными связями (учебная, внеучебная деятельность, сопровождение). «Стыковочными узлами» выступают: единая цифровая платформа индивидуальных маршрутов с опорой на принципы UDL (Богданова, Мальцева, 2025), междисциплинарные команды сопровождения и критерии эффективности, оценивающие вклад отдельной практики в непрерывность образовательной траектории.

Таким образом, вузам, участвующим в конкурсах инклюзивных практик, стоит не только внедрять отдельные «коробочные решения», но и проектировать их взаимосвязи. Конкурс при этом выступает не финальной точкой оценки, а как инструмент идентификации и «сборки» элементов будущей бесшовной образовательной модели в условиях вуза. Обобщение полученных нами результатов и их последующее обсуждение позволяет перейти к формулировке основных итогов исследования, направленного на выявление потенциала конкурсных практик как инструмента системной трансформации инклюзивной среды вуза, и определению дальнейших векторов исследования.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило исходную гипотезу о том, что кластерный анализ конкурсных инклюзивных практик позволяет не только систематизировать

разрозненные инициативы по функциональному признаку, но и выявить критические «разрывы» в образовательном процессе, препятствующие построению бесшовной образовательной модели в условиях вуза. Выделенные пять кластеров (психолого-педагогическое сопровождение, профориентация и трудоустройство, формирование инклюзивной культуры, адаптация технологий, социокультурная инклюзия) демонстрируют выраженную диспропорцию: доминирование культурно-просветительских и событийных практик (кластеры 3 и 5 — 65%) при дефиците решений, обеспечивающих профессиональную преемственность (кластер 2 — 12%). Это расхождение, подкрепленное экспертными оценками (87,5% респондентов назвали трудоустройство приоритетом), указывает на системный разрыв между обучением и постдипломным этапом.

В рамках исследования установлено, что сам по себе конкурсный отбор, стимулирующий локальные инновации, не гарантирует интеграции практик в бесшовную образовательную модель в условиях вуза. Необходимым условием выступает переход от накопления «коробочных решений» к проектированию внутривузовского образовательного кластера, где практики разных функциональных групп осознанно сопрягаются через общие платформы, междисциплинарные команды и сквозные критерии эффективности. Именно кластерная организация обеспечивает взаимодополняемость и непрерывность поддержки. При этом подобная трансформация невозможна без пересмотра ценностно-целевых оснований деятельности вуза — от адаптации физической доступности к проактивному проектированию на основе принципов универсального дизайна обучения.

Практическая значимость работы заключается в разработке критериев для аудита и достройки портфеля инклюзивных практик в вузе. Рекомендуется целенаправленно стимулировать заявки в дефицитных кластерах (профориентация, трудоустройство, технологическая адаптация), а также ввести требование доказательности с опорой на валидные методы и лонгитюдные данные, поскольку методическая недостаточность остается барьером масштабирования.

Мы осознаем ограничения нашего исследования, которые связаны с анализом исключительно конкурсных материалов 2021–2024 гг. без учета практик, не представленных на конкурс, а также с относительно малым числом экспертов (N = 10). Дальнейшие исследования целесообразно направить на количественную оценку эффективности межкластерного взаимодействия в пилотных вузах и на разработку алгоритма «сборки» бесшовной образовательной модели, включая механизмы постдипломного сопровождения, которые, по данным нашего опроса, остаются наиболее востребованным и одновременно наименее разработанным звеном.

Список источников / References

1. Ахметова, Д.З. (2014). Идеи концепции непрерывного инклюзивного образования. *Карельский научный журнал, (6), 44–46.* URL: https://cyberleninka.ru/article/n/idei-kontseptsii-nepreryvnogo-inklyuzivnogo-obrazovaniya (дата обращения: 30.02.2026).
   Akhmetova, D.Z. (2014). Ideas for the Concept of Continuous Inclusive Education. *Karelian Scientific Journal*, (6), 44–46. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/idei-kontseptsii-nepreryvnogo-inklyuzivnogo-obrazovaniya (accessed: 30.02.2026). (In Russ.).
2. Богданова, Е.В., Мальцева, Т.Е. (2025). *Концепция проектирования индивидуального образовательного маршрута студентов с ОВЗ и инвалидностью*. Луганск: ЛГПУ.
   Bogdanova, E.V., Maltseva, T.E. (2025). The Concept of Designing an Individual Educational Route for Students with Disabilities and Special Needs. Lugansk: LSPU. (In Russ.).
3. Будникова, И.К., Плетенева, Е.В. (2022). Кластерный анализ как функция интеллектуального анализа данных. *Информационные технологии в строительных, социальных и экономических системах, 1(27),* 25–28. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_48468597_13496072.pdf (дата обращения: 12.03.2026).
   Budnikova, I.K., Pletneva, E.V. (2022). Cluster Analysis as a Function of Data Mining. *Information Technologies in Construction, Social, and Economic Systems*, 1(27), 25–28. URL: https://elibrary.

ru/download/elibrary_48468597_13496072.pdf (Accessed: 12.03.2026). (In Russ.).

4. Горина, Е.Н., Будылин, В.А. (2025). Формирование готовности педагогов к реализации инклюзивного образования: диагностика и разработка модульного курса (на примере Саратовской области). *Педагогический ИМИДЖ, 19, 2, 192–210.* https://doi.org/10.32343/2409-5052-2025-19-2-192-210
   Gorina, E.N., Budylin, V.A. (2025). Developing Teachers' Readiness to Implement Inclusive Education: Diagnostics and Development of a Modular Course (Based on the Saratov Region). *Pedagogical IMAGE*, 19, 2, 192–210. https://doi.org/10.32343/2409-5052-2025-19-2-192-210 (In Russ.).
5. Инклюзивное высшее образование: сборник лучших инклюзивных практик (технологий) в образовательных организациях высшего (педагогического) образования, подведомственных Минпросвещения России (В.В. Рубцов, общ. ред.). М.: МГППУ, 2025. URL: https://mgppu.ru/resources/news/Сборник%20практик_Инклюзивное%20высшее%20образование.pdf (дата обращения: 02.03.2026).
   Inclusive Higher Education: A Collection of Best Inclusive Practices (Technologies) in Higher (Pedagogical) Educational Institutions Under the Ministry of Education of Russia (V.V. Rubtsov, ed.). Moscow: Moscow State Pedagogical Univ., 2025. URL: https://mgppu.ru/resources/news/Сборник%20прак_ИНКЛизивное%20высше%20образение.pdf (accessed: 02.03.2026). (In Russ.).
6. Кантор, В.З., Проект, Ю.Л. (2024). Инклюзивные диспозиции и компетенции педагогов общеобразовательных организаций: проблемы взаимосвязи. *Интеграция образования, 28*(3), 384–399. (In Russ.). https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.384-399
   Kantor, V.Z., Proekt, Yu.L. (2024). Inclusive dispositions and competencies of general education teachers: Issues of interrelation. *Integratsiya obrazovaniya (Integration of Education)*, 28(3), 384–399. https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.384-399 (In Russ.).
7. Каштанова, С.Н., Кудрявцев, В.А., Давыдова, Ю.П., Романова, А.А. (2023). Культура инклюзии в аспекте реализации реабилитационного потенциала субъектов сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. *Перспективы науки и образования, 6(66), 299–316.* https://doi.org/10.32744/pse.2023.6.17
   Kashtanova, S.N., Kudryavtsev, V.A., Davydova, Yu.P., Romanova, A.A. (2023). The culture of inclusion in terms of realizing the rehabilitation potential of subjects supporting children with autism spectrum disorders. *Prospects of Science and Education*, 6(66), 299–316. https://doi.org/10.32744/pse.2023.6.17 (In Russ.).
8. Козловская, Г.Ю., Борозинец, Н.М., Сальникова, О.Д., Ромаева, Н.Б. (2023). Компетенции преподавателя инклюзивного образования в контексте цифровизации. *Специальное образование, 2(70), 79–93.* URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=54096676 (дата обращения: 02.02.2026).
   Kozlovskaya, G.Yu., Borozinets, N.M., Salnikova, O.D., Romaeva, N.B. (2023). Competencies of an inclusive education teacher in the context of digitalization. *Special Education*, 2(70), 79–93. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=54096676 (accessed: 02.02.2026). (In Russ.).
9. Мануйлова, В.В., Гусейнова, А.А. (2024). Динамика развития специальных условий в профессиональных образовательных организациях. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология», 18(3), 91–104*. https://doi.org/10.25688/2076- 9121.2024.18.3.06
   Manuilova, V.V., Guseynova, A.A. (2024). Dynamics of the development of special conditions in professional educational organizations. *Bulletin of Moscow State Pedagogical Univ. Series "Pedagogy and Psychology"*, 18(3), 91–104. https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.3.06 (In Russ.).
10. Медова, Н.А., Байгулова, Н.В. (2019). *Проблемы инклюзивного образования*. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета. URL: https://fulltext.tspu.ru/OA/m2019-15.pdf (дата обращения: 02.02.2026).
    Medova, N.A., Baygulova, N.V. (2019). Problems of Inclusive Education. Tomsk: Publishing House of Tomsk State Pedagogical University. URL: https://fulltext.tspu.ru/OA/m2019-15.pdf (date of access: 02.02.2026). (In Russ.).
11. Миронов, Б.Г., Арестова, В.Ю. (2018). Основные подходы к организации инклюзивного образовательного процесса в вузах. В: *Интеллектуальные технологии и средства реабилитации и абилитации людей с ограниченными возможностями (ИТСР-2017): материалы 2-й Всероссийской конференции* (с. 10–14). Москва: Московский государственный гуманитарно-экономический университет. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_32436696_47571542.pdf (дата обращения: 02.02.2026).

Mironov, B.G., Arestova, V.Yu. (2018). Main approaches to organizing an inclusive educational process in universities. In: Intelligent technologies and means of rehabilitation and habilitation of people with disabilities (ITSR-2017): Proceedings of the 2nd All-Russian conference (pp. 10–14). Moscow: Moscow State University for the Humanities and Economics. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_32436696_47571542.pdf (date of access: 02.02.2026). (In Russ.).

12. Практики инклюзивного высшего образования: опыт российских вузов. Сборник практик профориентационной работы, обучения, комплексного сопровождения и трудоустройства студентов с инвалидностью. (2023). (В.В. Рубцов, общ. ред.). М.: МГППУ. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_50474657_66053292.pdf (дата обращения: 20.02.2026).
Inclusive Higher Education Practices: The Experience of Russian Universities. A Collection of Practices in Career Guidance, Training, Comprehensive Support, and Employment of Students with Disabilities. (2023). (V.V. Rubtsov, general editor). Moscow: Moscow State University of Psychology and Education. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_50474657_66053292.pdf (accessed: 20.02.2026).
13. Стрильчук, В.П. (2022). Барьеры на пути готовности педагогов к реализации инклюзивного образования: зарубежные и отечественные исследования. *Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования», 2(14), 55–64*. URL: https://koirojournal.ru/realises/g2022/05jul2022/kvo106/ (дата обращения: 20.02.2026).
Strilchuk, V.P. (2022). Barriers to Teachers' Readiness to Implement Inclusive Education: Foreign and Domestic Research. *Scientific and Methodological Electronic Journal "Kaliningrad Bulletin of Education"*, 2(14), 55–64. URL: https://koirojournal.ru/realises/g2022/05jul2022/kvo106/ (date of access: 20.02.2026). (In Russ.).
14. Федина, Л.В., Сазанова, Т.В., Чмиль, И.Б., Игнатжева, С.В. (2026). Типология будущих педагогов по отношению к инклюзивному образованию. *Высшее образование в России, 35, 2, 111–133.* https://doi.org/10.31992/0869-3617-2026-35-2-111-133
Fedina, L.V., Sazanova, T.V., Chmil, I.B., Ignatzheva, S.V. (2026). Typology of future teachers in relation to inclusive education. *Higher education in Russia*, 35, 2, 111–133. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2026-35-2-111-133 (In Russ.).
15. Федорова, И.Р. (2022). Инклюзивная готовность и компетентность педагога. *Актуальные проблемы педагогики и психологии, 3, 6, 11–16.* URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_48688516_11368844.pdf (дата обращения: 02.02.2026).
Fedorova, I.R. (2022). Inclusive readiness and competence of teachers. *Actual problems of pedagogy and psychology,* 3, 6, 11–16. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_48688516_11368844.pdf (date of access: 02.02.2026). (In Russ.).
16. Хитрых, О.В. (2026). Непрерывное инклюзивное образование: образование через всю жизнь. В: *Актуальные проблемы техники, технологии и образования; Современные процессы в пищевых производствах и инновационные технологии обеспечения качества пищевых продуктов; Современные тенденции интеграции науки, образования и народного хозяйства: материалы пула научно-практических конференций (материалы VII Международной научно-практической конференции, X Международной научно-практической конференции и VII Международной научно-практической конференции)*. (с. 1010–1015). Керчь: Керченский государственный морской технологический университет. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_88924789_85375497.pdf (дата обращения: 02.02.2026).
Khitrykh, O.V. (2026). Continuous inclusive education: lifelong education. *Actual problems of engineering, technology and education; Modern processes in food production and innovative technologies for ensuring the quality of food products; Modern trends in the integration of science, education and the national economy: materials of the pool of scientific and practical conferences (materials of the VII International scientific and practical conference, the X International scientific and practical conference and the VII International scientific and practical conference*). (pp. 1010–1015). Kerch: Kerch State Marine Technological University. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_88924789_85375497.pdf (date of access: 02.02.2026).
17. Meng, J. (2025). "Inclusive Higher Education in the Chinese Context: A Comparative Study Based on Big Data". *International Conference on Distance Education and Learning (ICDEL), Kunming, China*, pp. 29–33. https://doi:10.1109/ICDEL65868.2025.11193500

Информация об авторах

Виталий Владимирович Рубцов, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, президент, заведующий кафедрой ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2050-8587, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Татьяна Семеновна Иванова, кандидат педагогических наук, доцент, директор, Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0009-0006-3027-8865, e-mail: ivanovats@mgppu.ru

Татьяна Федоровна Краснопевцева, директор, Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина), Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8929-9368, e-mail: tfk1001@yandex.ru

Ирина Викторовна Винокурова, заместитель директора, Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина), Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1392-6107, e-mail: viv001@mail.ru

Information about the authors

Vitaly V. Rubtsov, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, President, Chair of the UNESCO Department in Cultural and Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2050-98587, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Tatyana S. Ivanova, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Director, Resource Educational and Methodological Center for the Training of Persons with Disabilities and Persons with Limited Health Capabilities, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0009-0006-3027-8865, e-mail: ivanovats@mgppu.ru

Tatyana F. Krasnopevtseva, Director, Resource Educational and Methodological Center for the Training of Persons with Disabilities and Persons with Limited Health Capabilities, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8929-9368, e-mail: tfk1001@yandex.ru

Irina V. Vinokurova, Deputy Director, Resource Educational and Methodological Center for the Training of Persons with Disabilities and Persons with Limited Health Capabilities, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1392-6107, e-mail: viv001@mail.ru

Вклад авторов

Рубцов В.В. — разработка концепции исследования, постановка цели и гипотезы, общее руководство проектом, научное редактирование финального текста рукописи.

Иванова Т.С. — организация сбора эмпирических данных (конкурсные материалы 2021–2024 гг.), проведение анкетного опроса экспертов, анализ и интерпретация количественных результатов, оформление таблиц и рисунков, написание разделов «Материалы и методы» и «Результаты».

Краснопевцева Т.Ф. — проведение кластерного анализа (качественно-тематическая группировка, иерархическая кластеризация в STATISTICA), выявление функциональных кластеров и синергетических связей между ними, формулировка выводов о «разрывах» в бесшовной модели, написание разделов «Введение» и «Обсуждение результатов».

Винокурова И.В. — анализ теоретических источников (концепции непрерывного инклюзивного образования, UDL, кластерный подход), подготовка обзора литературы, участие в интерпретации экспертных оценок, оформление списка литературы, подготовка резюме и ключевых слов.

Все авторы приняли участие в обсуждении промежуточных и итоговых результатов, согласовали окончательный текст рукописи и несут ответственность за достоверность представленных данных.

Contribution of the authors

Vitaly V. Rubtsov — development of the study concept, establishing the goal and hypothesis, overall project management, scientific editing of the final manuscript.

Tatyana S. Ivanova — organization of empirical data collection (competition materials 2021–2024), conducting a questionnaire survey of experts, analysis and interpretation of quantitative results, formatting tables and figures, writing the “Materials and methods” and “Results” sections.

Tatyana F. Krasnopevtseva — conducting cluster analysis (qualitative-thematic grouping, hierarchical clustering in STATISTICA), identifying functional clusters and synergistic relationships between them, formulating conclusions about “gaps” in the seamless educational model, writing the “Introduction” and “Discussion of results” sections.

Irina V. Vinokurova — analysis of theoretical sources (concepts of continuous inclusive education, UDL, cluster approach), preparation of the literature review, participation in the interpretation of expert assessments, compilation of the reference list, preparation of the abstract and keywords.

All authors participated in the discussion of the intermediate and final results, agreed on the final text of the manuscript, and are responsible for the accuracy of the data presented.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (протокол от 10.01.2025 г.).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Moscow State University of Psychology and Education (report no, 2025/01/10).

Поступила в редакцию 25.06.2026 — Received 2026.06.25
Поступила после рецензирования 08.09.2026 — Revised 2026.09.08
Принята к публикации 05.10.2026 — Accepted 2026.10.05
Опубликована 25.10.2026 — Published 2026.10.25