

FTAMP: 04.51.53

DOI: <https://doi.org/10.51889/2959-6270.2026.95.3.002>

С.Т. Мамадалиев^{1*} 

¹ *Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті*

Шымкент қ., Қазақстан Республикасы

**e-mail: sanzhar_sherlock@mail.ru*

ҚАЗАҚСТАННЫҢ ЖОҒАРЫ БІЛІМІНДЕГІ ИНКЛЮЗИЯ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК ТЕҢ МҮМКІНДІК: ҚОЛЖЕТІМДІЛІКТЕН НӘТИЖЕЛІ ҚАТЫСУҒА ДЕЙІНГІ ИНТЕГРАТИВТІ МОДЕЛЬ

Аңдатпа

Зерттеудің өзектілігі жоғары білімге формалды қабылдану мен студенттің университет ресурстарын іс жүзінде пайдаланып, академиялық және әлеуметтік өмірге нәтижелі қатысуы бірдей құбылыс емес екендігімен айқындалады. Мақаланың мақсаты - инклюзияның әлеуметтік тең мүмкіндікті қалыптастыру тетіктерін түсіндіретін және Қазақстан жоғары оқу орындарында қолдануға болатын интегративті модель ұсыну. Зерттеу сыни интегративті әдеби шолу және теориялық синтез дизайнымен орындалды. Талдау корпусына 1989-2026 жылдар аралығындағы 72 ғылыми және нормативтік дереккөз енгізілді; басым бөлігі 2021 жылдан кейін жарияланған еңбектерден тұрады. Деректер құқықтық, қабілеттер, қайта бөлу-тану-өкілдік, әлеуметтік мүгедектік моделі, интерсекционалдық және тиістілік тұғырлары бойынша тақырыптық синтезделді. Нәтижесінде инклюзияның бес буынды логикасы анықталды: құқықтар мен ресурстар; оларды нақты мүмкіндікке айналдыратын жағдайлар; ресурсты пайдалану; қатысу, агенттік және тиістілік; әділетті білім нәтижелері. Негізгі ғылыми нәтиже - формалды қолжетімділік көрсеткіштері мен нәтижелі қатысу көрсеткіштерін ажырататын "қолжетімділік-қатысу алшақтығы" ұғымы және осы алшақтықты бағалайтын көпдеңгейлі индикаторлар жүйесі. Модель әмбебап оқу дизайны жеке бейімдеуді толықтыратынын, бірақ оны алмастырмайтынын; ал студент дауысы мен бөлшектелген мониторинг институционалдық кері байланысты қамтамасыз ететінін көрсетеді. Практикалық маңызы - модельді жоғары оқу орнының инклюзивті саясатын, оқытуын, цифрлық ортасын, қолдау қызметтерін және нәтижелерін аудиттеуге қолдануға болады.

Түйін сөздер: инклюзия, әлеуметтік тең мүмкіндік, жоғары білім, нәтижелі қатысу, қабілеттер тұғыры, әмбебап оқу дизайны.

Мамадалиев С.Т.^{1*}

¹ *Южно-Казахстанский педагогический университет имени Ө. Жәнібекова*

г. Шымкент, Республика Казахстан

**e-mail: sanzhar_sherlock@mail.ru*

ИНКЛЮЗИЯ И РАВНЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ КАЗАХСТАНА: ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ОТ ДОСТУПА К РЕЗУЛЬТАТИВНОМУ УЧАСТИЮ

Аннотация

Актуальность исследования определяется тем, что формальный доступ к высшему образованию не тождествен способности студента реально пользоваться университетскими ресурсами и результативно участвовать в академической и социальной жизни. Цель статьи - разработать интегративную модель, объясняющую механизмы преобразования инклюзии в равные социальные возможности и применимую в организациях высшего образования

Казахстана. Исследование выполнено в дизайне критического интегративного обзора литературы и теоретического синтеза. Аналитический корпус включает 72 научных и нормативных источника, опубликованных в 1989-2026 годах, причем преобладают работы 2021 года и позднее. Материалы синтезированы с позиций правозащитного и способностного подходов, концепции перераспределения-признания-представительства, социальной модели инвалидности, интерсекциональности и чувства принадлежности. Выявлена пятизвенная логика инклюзии: права и ресурсы; условия их преобразования в реальные возможности; использование ресурсов; участие, агентность и принадлежность; справедливые образовательные результаты. Научная новизна состоит в обосновании понятия "разрыв между доступом и участием", разделяющего показатели формальной доступности и результативного участия, а также в разработке многоуровневой матрицы его оценки. Модель показывает, что универсальный дизайн обучения дополняет, но не заменяет индивидуальные разумные приспособления, а голос студентов и дезагрегированный мониторинг формируют контур институциональной обратной связи. Практическая значимость заключается в возможности использовать модель для аудита политики, преподавания, цифровой среды, служб поддержки и образовательных результатов университетов.

Ключевые слова: инклюзия, равные социальные возможности, высшее образование, результативное участие, способностный подход, универсальный дизайн обучения.

S.T. Mamadaliyev^{1*}

¹ O. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University

Almaty, Kazakhstan

*e-mail: sanzhar_sherlock@mail.ru

INCLUSION AND EQUAL SOCIAL OPPORTUNITIES IN KAZAKHSTAN'S HIGHER EDUCATION: AN INTEGRATIVE MODEL FROM ACCESS TO EFFECTIVE PARTICIPATION

Abstract

The relevance of this study follows from the distinction between formal admission to higher education and students' actual ability to use university resources and participate effectively in academic and social life. The article aims to develop an integrative model explaining how inclusion is converted into equal social opportunities and how this process can be evaluated in Kazakhstan's higher education institutions. A critical integrative literature review and theory-building synthesis were conducted. The analytical corpus comprises 72 scholarly and policy sources published between 1989 and 2026, with most sources dating from 2021 onward. Evidence was synthesised through rights-based, capability, redistribution-recognition-representation, social model of disability, intersectionality, and belonging lenses. The synthesis yielded a five-link logic of inclusion: rights and resources; conversion conditions; resource use; participation, agency, and belonging; and equitable educational outcomes. The main original contribution is the concept of an "access-participation gap", which separates indicators of formal accessibility from those of effective participation, together with a multilevel matrix for evaluating this gap. The model indicates that universal design for learning complements but does not replace individual reasonable accommodations, while student voice and disaggregated monitoring create an institutional feedback loop. Practically, the model can support audits of university policy, teaching, digital environments, support services, and educational outcomes. The review does not estimate causal effects; it offers a transparent conceptual framework and testable propositions for subsequent empirical research.

Keywords: inclusion, equal social opportunity, higher education, effective participation, capability approach, universal design for learning.

Кіріспе

Жоғары білімге қатысу ауқымы кеңейген сайын теңдік мәселесі қабылдау есігін ашумен шектелмей, студенттің университетте оқуын жалғастыруы, білім беру ресурстарын пайдалана алуы, шешім қабылдауға қатысуы және оқу нәтижесіне қол жеткізуі тұрғысынан қойылады. Жаппай жоғары білім жүйесінде орын санының артуы әлеуметтік жіктелуді автоматты түрде жоймайды: теңсіздік оқу орнының беделі, бағдарламаның сапасы, цифрлық және физикалық орта, қолдау қызметтері мен бітіруден кейінгі мүмкіндіктер арқылы қайта өндірілуі ықтимал (Marginson, 2016; McCowan, 2016). Сондықтан инклюзияны тек осал топты оқу орнына қабылдау немесе жекелеген қызмет көрсету ретінде түсіндіру жеткіліксіз. Ол білім алушылардың әртүрлілігін қалыпты жағдай деп мойындайтын және құқықты нақты әрекет мүмкіндігіне айналдыратын институционалдық құрылым болуы тиіс (Ainscow, 2020; Collins et al., 2019; UNESCO, 2020).

Халықаралық құқық инклюзивті білімді қайырымдылық немесе ерікті қолдау емес, кемсітпеу мен тең қатысуға негізделген құқық ретінде бекітеді. Мүгедектердің құқықтары туралы конвенция білім алуға тең құқықты, ақылға қонымды бейімдеуді және толық қатысуды талап етеді (United Nations, 2006). Жоғары білімге құқық жөніндегі нормативтік талдау қолжетімділікпен қатар сапа, қабылданымдылық және білім алушының қажеттілігіне бейімделу өлшемдерін бөледі (UNESCO & Right to Education Initiative, 2022). Еуропалық жоғары білім кеңістігіндегі теңдік күн тәртібі де студенттердің тек кіруін емес, үлгеруін, оқуын аяқтауын және өкілдігін бақылауды ұсынады (European Commission/EACEA/Eurydice, 2022). Бұл құжаттар әлеуметтік тең мүмкіндікті ресурстың бірдей берілуімен емес, оны пайдалану шарттарының әділеттілігімен бағалауға негіз береді.

Қазақстанда құқықтық және саяси алғышарттар біртіндеп нығайып келеді. "Білім туралы" заң кемсітпеуге, білім алуға тең құқыққа және арнайы жағдай жасауға құқықтық негіз қалайды (Republic of Kazakhstan, 2007). Жоғары білім мен ғылымды дамытудың 2023-2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы қолжетімділік, цифрландыру және білім сапасын жүйелік міндет ретінде қарастырады (Government of the Republic of Kazakhstan, 2023). Ал 2025-2030 жылдарға арналған инклюзивті саясат тұжырымдамасы қоғам өмірінің әр саласында кедергілерді жою мен дербес қатысуға бағдарланған тәсілді бекітеді (Government of the Republic of Kazakhstan, 2024). Алайда нормативтік мақсаттың болуы нақты университеттік тәжірибеге өздігінен көшпейді: ол бюджет, басқару жауапкершілігі, оқу дизайны, цифрлық қолжетімділік, оқытушы құзыреті және студенттің қауіпсіз түрде қолдау сұрай алу мүмкіндігі арқылы іске асады.

Зерттеулер жоғары білімдегі кедергілердің бір мезгілде бірнеше деңгейде пайда болатынын көрсетеді. Физикалық инфрақұрылымның қолжетімсіздігі, материалдардың баламалы форматта берілмеуі, рәсімдердің күрделілігі және қызметтер арасындағы үйлесімсіздік студенттің оқу әрекетіне тікелей әсер етеді (Fernández-Batanero et al., 2022; Moríña, 2017). Қаржылық шығын, уақыт жоғалту және қолдау алу үшін өз мәртебесін қайта-қайта дәлелдеу сияқты жасырын шығындар формалды құқықты пайдалану бағасын өсіреді (Edwards et al., 2022; Fox et al., 2022). Теріс көзқарас, қабілетке күмән келтіру және кемсітушіліктен қауіптену студентті ерекшелігін ашпауға итермелеп, қолдауға кеш жүгінуге әкеледі (Brown & Ramlackhan, 2022; Grimes et al., 2019; Smith et al., 2021). Осы тетіктердің жиынтығы формалды қолжетімділік пен нәтижелі қатысу арасында алшақтық туғызады.

Қолданыстағы әдебиет бай болғанымен, үш ғылыми мәселе сақталады. Біріншіден, зерттеулердің едәуір бөлігі кедергілерді сипаттайды, бірақ ресурстың неге бір студент үшін мүмкіндікке, ал басқа студент үшін қосымша ауыртпалыққа айналатынын біріктіретін механизмдік модель сирек беріледі. Екіншіден, университеттер көбіне пандус саны, қолдау қызметінің болуы немесе тіркелген студент саны сияқты кіріс көрсеткіштерін өлшейді; бұл деректер студенттің сабаққа қатысуын, тиістілік сезімін, агенттігін және оқу нәтижесін ашпайды. Үшіншіден, Қазақстан контекстіндегі саясатты халықаралық теориялармен және

жоғары білімдегі нақты тәжірибемен байланыстыратын, эмпирикалық тексеруге болатын тұжырымдары бар тұтастандырылған үлгі жеткіліксіз.

Осы мақалада әлеуметтік тең мүмкіндік құқықтың жариялануы мен нәтиженің бірдейлігі арасындағы аралық ұғым ретінде алынады. Ол студенттің жеке мақсатын таңдауы, қажетті ресурсты ала алуы және оны шамадан тыс әкімшілік, қаржылық немесе психологиялық шығынсыз пайдалана білуі арқылы анықталады. Мұндай түсінік Ролздың әділ мүмкіндік қағидасын (Rawls, 1999), Сеннің ресурсты нақты қабілетке айналдыру туралы тұжырымын (Sen, 1992) және Уилсон-Страйдомның жоғары білімге қолжетімділікті қабілеттер арқылы талдауын біріктіреді (Wilson-Strydom, 2015). Бұл жерде теңдік барлығына бірдей процедура ұсынуды емес, негізделген айырмашылықтарды ескеріп, мағыналы таңдау кеңістігін қамтамасыз етуді білдіреді.

Мақаланың мақсаты - жоғары білімдегі инклюзияны әлеуметтік тең мүмкіндікке айналдыратын тетіктерді түсіндіретін және Қазақстан университеттерінде бағалауға болатын интегративті модель әзірлеу. Мақсатқа сәйкес үш зерттеу сұрағы қойылды: 1) құқық пен ресурстар қандай жағдайларда студенттің нақты мүмкіндігіне айналады; 2) бұл үдерісті қандай құрылымдық, институционалдық және әлеуметтік кедергілер үзіп жібереді; 3) университет формалды қолжетімділіктен нәтижелі қатысуға өтуін қандай индикаторлармен бағалай алады?

Мақаланың ғылыми жаңалығы үш құрамдастан тұрады. Біріншісі - "қолжетімділік-қатысу алшақтығы" ұғымы: студент үшін ресурс формалды бар болғанымен, оны уақтылы әрі қауіпсіз пайдалану мүмкін болмаған жағдай осылай белгіленеді. Екіншісі - құқық пен ресурстан бастап әділетті нәтижеге дейінгі бес буынды конверсиялық модель. Үшіншісі - ресурсты, үдерісті, аралық тәжірибені және нәтижені бір мезгілде өлшейтін индикаторлар матрицасы. Бұл үлгі инклюзияны жекелеген студенттің "бейімделу мәселесінен" университеттің дизайн және басқару сапасының көрсеткішіне ауыстырады.

Ғылыми әдебиеттерге шолу

Әлеуметтік әділеттілік теориялары инклюзияның нормативтік өлшемін айқындайды. Ролз әділ тең мүмкіндікті әлеуметтік жағдайы ұқсас адамдардың өмірлік перспективалары шығу тегіне тәуелді болмауы ретінде түсіндіреді (Rawls, 1999). Алайда формалды ереже бәріне бірдей болғанымен, адамдардың сол ережені пайдалану қабілеті әртүрлі болуы мүмкін. Сеннің қабілеттер тұғыры осы айырманы ресурс, конверсия жағдайы және нақты функциялану арасындағы байланыс арқылы ашады (Sen, 1992). Жоғары білімде бұл студентке платформаға логин беру мен оның экрандық оқырман арқылы материалды игере алуын; емтиханға кіру мен бағалау форматының білімін шынайы көрсетуге мүмкіндік беруін ажыратуға көмектеседі (Wilson-Strydom, 2015).

Фрейзердің әділеттілік моделі теңсіздікті үш өзара тәуелді өлшемде түсіндіреді: қайта бөлу, тану және өкілдік (Fraser, 2008). Қайта бөлу оқу ақысы, ассистивті технология, көлік, уақыт және мамандар сияқты ресурстарға қатысты. Тану студенттің айырмашылығын тапшылық ретінде емес, білім беру ортасы ескеруге тиіс заңды алуандық ретінде қабылдауды көздейді. Өкілдік саясат пен оқу үдерісі туралы шешімдерде студент дауысының болуын білдіреді. Мүгедектіктің әлеуметтік моделі кедергінің себебін жеке ағзадан орта мен қатынастарға ауыстырады (Oliver, 2013), ал академиялық эйблизм талдауы университеттегі "қалыпты" жылдамдық, өнімділік және тәуелсіздік нормаларының кей студенттерді жүйелі түрде шеттететінін көрсетеді (Brown & Ramlackhan, 2022; Dolmage, 2017).

Интерсекционалдық тұғыр студент тәжірибесін бір ғана белгімен түсіндіруге болмайтынын дәлелдейді. Мүгедектік әлеуметтік таппен, жыныспен, этникалық тиістілікпен, тілмен, ауылдық аймақпен және көші-қон мәртебесімен қиылысқанда кедергі күшеюі немесе өзгеше сипат алуы мүмкін (Crenshaw, 1989). Сондықтан "мүгедектігі бар студент" деген жиынтық санаттың орташа көрсеткіші ішкі айырмашылықтарды жасырады. Мысалы, цифрлық материал формалды қолжетімді болғанымен, құрылғысы, тұрақты интернеті немесе тыныш оқу орны жоқ студент оны пайдалана алмауы ықтимал. Саясаттың әділеттілігін тек топтар арасындағы орташа айырмамен емес, топ ішіндегі конверсия жағдайларымен де бағалау қажет.

Эмпирикалық зерттеулер жоғары білімдегі кедергілердің қайталанатын үлгісін көрсетеді. Испаниядағы студенттер физикалық орта, бюрократия, оқытушылар ұстанымы және оқу материалдарының қолжетімділігін өзара байланысқан мәселе ретінде сипаттайды (García-González et al., 2021). Германиядағы тәжірибе психикалық және созылмалы жағдайлары бар студенттердің көрінбейтін қажеттіліктері рәсімдерге сыймай қалатынын көрсетеді (Bartz, 2020). Косово мен Малайзиядағы зерттеулер құқықтық міндеттеме болғанымен, орындау жауапкершілігі, кадрлық даярлық және инфрақұрылым әлсіз болса, инклюзия біркелкі жүзеге аспайтынын айғақтайды (Yusof et al., 2020; Zabeli et al., 2021). Қытайдағы таңдаулы университеттерде оқитын студенттердің әңгімелері жоғары академиялық жетістік әлеуметтік шеттетуді өздігінен жоймайтынын көрсетеді (Li et al., 2021).

Қолдау қызметтері қажет, бірақ олардың тиімділігіне кіру рәсімі шешуші әсер етеді. Мәртебені жариялау және құжат ұсыну талабы студентті стигма қаупі мен қолдаудан бас тарту қаупінің арасына қояды (Lindsay et al., 2018). Институционалдық жария етпеудің себептеріне өзін "ерекше" көрсетуден қорқу, ақпараттың құпия сақталуына сенбеу және бейімдеудің оқытушыға тәуелділігі жатады (Grimes et al., 2019; Smith et al., 2021). Аутизм спектріндегі студенттер үшін қолдау кеңсесінің бар болуы оның түсінікті, сенімді және проактивті болуына тең емес (Kim & Crowley, 2021). Өтпелі кезеңдегі белгісіз рәсімдер мен әлеуметтік кодтар академиялық бейімделуді қиындатады (Kim et al., 2021). Осыдан қызмет сапасын "бар немесе жоқ" дихотомиясымен емес, табылуы, түсініктілігі, жауап беру жылдамдығы және нақты шешімге жеткізуі арқылы бағалау қажеттігі шығады.

Оқыту дизайны инклюзияның күнделікті деңгейін қалыптастырады. Әмбебап оқу дизайны ақпаратты ұсынудың, әрекет пен жауап берудің, қызығушылықты қолдаудың бірнеше тәсілін алдын ала жоспарлауды ұсынады (CAST, 2024). Оның зерттеу базасы икемді материал, түрлі бағалау форматы және анық құрылым көптеген студентке пайдалы екенін көрсетеді (Al-Azawei et al., 2016; Griful-Freixenet et al., 2017). Дегенмен әмбебап дизайн жеке ақылға қонымды бейімдеуді алмастырмайды. Кейбір студентке ым тілі аудармашысы, баламалы коммуникация, қосымша уақыт немесе арнайы ассистивті технология қажет болып қала береді (Edwards et al., 2022). Демек, инклюзивті педагогика "ортақ дизайн плюс дараланған шешім" қағидасына сүйенуі керек (Stentiford & Koutsouris, 2021).

Бағалау жүйесі ерекше тәуекел нүктесі. Уақытқа қатаң байланған бір ғана жазбаша емтихан білімді емес, жылдамдықты, сенсорлық төзімділікті немесе мәтін өндіру тәсілін өлшеуі мүмкін. Инклюзивті бағалау оқу нәтижесін төмендетпей, оны көрсету жолдарын әділетті етуге бағытталады (Nieminen, 2024). Бұл талап бағалау критерийін алдын ала ашуды, тапсырманың негізгі конструктына қатысы жоқ кедергілерді алып тастауды, формат баламаларын негіздеуді және кері байланысты қолжетімді беруді қамтиды. Сабақтағы қауымдастыққа негізделген оқу студентті пассивті қызмет алушы емес, білім қалыптастырушы қатысушы ретінде орнықтырады (Ehlinger & Ropers, 2020).

Цифрландыру қолжетімділікті кеңейтуі де, жаңа шектеу туғызуы да мүмкін. Онлайн оқудың икемділігі қозғалыс, шаршау немесе мазасыздықпен байланысты қажеттіліктерге көмектеседі, бірақ қолжетімсіз платформа, субтитрдің болмауы, экрандық оқырманмен үйлеспейтін файл және синхронды қатысу талабы жаңа кедергі жасайды (Encuentra & Gregori, 2021; Kent et al., 2018). Пандемия кезіндегі жедел көшу STEM студенттері үшін техникалық, коммуникациялық және ұйымдастырушылық қиындықтарды айқын көрсетті (Gin et al., 2021; Kourea et al., 2021). Онлайн жоғары білімдегі араласуларға жасалған шолу қолжетімді материал мен икемді қолдаудың әсері курс дизайны және оқытушының жауап беру тәжірибесіне тәуелді екенін көрсетеді (Reyes et al., 2022). Студенттер цифрлық технологияны сатып алудан гөрі, оны оқу міндетіне сай қолдану және дизайн шешіміне қатысу маңызды екенін атап өтеді (Seale et al., 2021; Wilkens et al., 2021).

Ассистивті технология әлеуетті кеңейтеді, бірақ құрылғыны тарату өздігінен нәтиже бермейді. Жүйелі шолу технологияның академиялық әрекетке әсері оқыту, техникалық

сүйемелдеу және пәндік ортамен сәйкестікке байланысты екенін көрсетеді (McNicholl et al., 2021). Оңтүстік Африкада құрылғыға кеш қол жеткізу, жөндеу мен оқыту тапшылығы оның құндылығын төмендеткен (Ndlovu, 2021). Сондықтан ассистивті технологияны сатып алу көрсеткіші жеткіліксіз; оны алу уақыты, пайдалану жиілігі, істен шығу ұзақтығы және студенттің қанағаттануы бірге өлшенуі керек.

Әлеуметтік қатысу мен тиістілік академиялық нәтижеге әсер ететін аралық механизм. Студенттің университет қауымына тиесілі екенін сезінуі мотивация, оқуын жалғастыру және қанағаттанумен байланысты (Pedler et al., 2022). Тиістілікті жеке эмоция емес, күнделікті кеңістіктерде, қарым-қатынаста және билік қатынастарында қалыптасатын тәжірибе ретінде қарастыру қажет (Gravett & Ajjawi, 2022). Инклюзивті ортада студенттің өз қажеттілігін қорғауы, пікірінің шешімге ықпал етуі және қателесуге қауіпсіздігі маңызды (Nieminen & Pesonen, 2022). Мүгедектік қауымымен байланыс психологиялық саулықты қолдауы мүмкін (Minotti et al., 2021), ал коммуникациялық кедергі, әсіресе саңырау студенттер үшін, оқу мен әлеуметтік байланысты қатар әлсіретеді (Hendry et al., 2021).

Психикалық денсаулық пен көрінбейтін жағдайлар қолдау жүйесінің икемділігін сынайды. Студенттер қызметке жүгінгенде ұзақ күту, критерийдің тарлығы және академиялық бөлім мен психологиялық қызмет арасындағы үзіліс кедергі болады (Stegenga et al., 2021). Психоәлеуметтік мүгедектігі бар студенттер мәртебесін ашқаннан кейін түсінбеушілікке тап болуы ықтимал (Vergunst & Swartz, 2021). Өзін-өзі қорғау қабілеті жеке дағдыға ғана емес, оқытушының реакциясы, рәсімнің анықтығы және студенттің институционалдық билікпен арақатынасына тәуелді (Pfeifer et al., 2021). Сондықтан агенттік студентке жүктелетін жауапкершілік емес, оны қолдайтын институционалдық мүмкіндік ретінде қарастырылуы тиіс.

Оқу траекториясының соңғы кезеңдері де инклюзия өлшеміне кіреді. Көру қабілеті бұзылған студенттердің тәжірибесі университетке қабылдану, оқу жетістігі және кейінгі ілгерілеу арасында теңсіздік сақталатынын көрсетеді (Hewett et al., 2023). Аутизм спектріндегі түлектер үшін университеттен жұмысқа өту кезінде үйлестірілген мансаптық қолдау, жұмыс берушімен байланыс және өзін таныстыру стратегиясы қажет (Lucas et al., 2022; Pesonen et al., 2021). Ганадағы сенсорлық мүгедектігі бар түлектердің жолы оқу кезінде жиналған әлеуметтік капитал мен еңбек нарығындағы қолжетімділікке тәуелді болған (Odame et al., 2021). Инклюзияны тек семестр ішіндегі қызметпен өлшеу осы ұзақ мерзімді нәтижені назардан тыс қалдырады.

Жүйелі шолулар жекелеген араласудың емес, тұтас экожүйенің маңызын растайды. Жоғары білімдегі қолжетімділік пен қатысуға арналған шолу кедергілердің саясат, орта, оқу және қатынас деңгейлерінде тоғысатынын көрсетеді (Fernández-Batanero et al., 2022). Академиялық табыстың факторлары студенттің табандылығымен қатар отбасы, құрдас, оқытушы және қолдау қызметтерінің байланысын қамтиды (Moriña & Biagiotti, 2022). Аспирациядан нақты қолжетімділікке дейінгі жолға арналған шолу бейімдеуді кеш беретін реактивті модельден алдын ала жобаланған ортаға көшу қажеттігін негіздейді (Bartolo et al., 2023). Сонымен бірге инклюзияны тек техникалық шешімге айналдыру оның әлеуметтік әділеттілік мазмұнын әлсіретеді; ресурсты қайта бөлу, айырмашылықты тану және студент өкілдігі қатар іске асқанда ғана тең мүмкіндік қалыптасады.

Өртүрлі ұлттық контекстердегі зерттеулер оқу қиындығы, инфрақұрылым, институционалдық үйлестіру және мәдени тосқауылдардың бірін-бірі күшейтетінін көрсетеді (Clouder et al., 2019; Dreyer, 2021; McKinney & Swartz, 2022). Бұл дәлелдер қолжетімділікті жеке қызметтер жиынтығы емес, өзара тәуелді академиялық және әлеуметтік экожүйе ретінде талдау қажеттігін күшейтеді.

1-кесте

Инклюзияны түсіндіретін теориялық тұғырлардың интеграциясы

Тұғыр	Негізгі сұрақ	Модельдегі қызметі
Құқықтық тәсіл	Қандай құқықтар мен міндеттер кепілденеді?	Кемсітпеу, қолжетімділік және ақылға қонымды бейімдеудің міндетті негізін белгілейді.
Әділ тең мүмкіндік	Бастапқы әлеуметтік айырма өмірлік перспективаға қалай әсер етеді?	Бірдей рәсім мен әділетті мүмкіндік арасын ажыратады.
Қабілеттер тұғыры	Ресурс студент үшін нақты әрекет мүмкіндігіне айналды ма?	Ресурс, конверсия жағдайы, таңдау және нәтиже байланысын ашады.
Қайта бөлу, тану, өкілдік	Ресурс, мәртебе және шешім қабылдау әділетті ме?	Материалдық қолдау, құрмет және студент дауысының бірлігін көрсетеді.
Әлеуметтік модель және эйблизм	Кедергі тұлғада ма, әлде орта мен нормада ма?	Жауапкершілікті жеке студенттен институционалдық дизайнға ауыстырады.
Интерсекционалдық және тиістілік	Қиылысқан мәртебелер мен қарым-қатынас тәжірибені қалай өзгертеді?	Топ ішіндегі айырманы, агенттікті және қауымға тиістілікті бағалауға енгізеді.

Ескерту. Тұғырлар балама теориялар емес; модельде әрқайсысы инклюзияның бөлек аналитикалық деңгейін түсіндіреді.

Әдеби шолу нәтижесі инклюзияның екі түрлі логикасын ажыратуға мүмкіндік береді. Бірінші, өтемдік логикада студент белгіленген стандартқа сай болу үшін жеке өтініш береді, дәлел ұсынады және қосымша қызмет алады. Екінші, трансформациялық логикада университет стандарттың өзін талдап, артық кедергіні алдын ала азайтады, ал қалған дара қажеттілікке жедел бейімдеу ұсынады. Бірінші логика кей жағдайда қажетті және құқықты қорғауы мүмкін, бірақ ол жалғыз қолданылса, әкімшілік ауыртпалықты студентке көшіреді. Екінші логика әмбебап дизайн, студентпен серіктестік және нәтижелерді бөлшектеп талдау арқылы институционалдық жауапкершілікті күшейтеді. Ұсынылатын модель осы екі логиканы қарсы қоймай, олардың орынды үйлесімін белгілейді.

Зерттеу әдіснамасы

Зерттеу сыни интегративті әдеби шолу және теория құраушы синтез дизайнымен жүргізілді. Интегративті шолу әртүрлі әдіснамалық дәстүрдегі еңбектерді бір мәселе төңірегінде салыстырып, ұғымдық байланыс пен жаңа модель ұсынуға мүмкіндік береді (Whittemore & Knafl, 2005). Бұл тәсіл жүйелі шолудағыдай бір араласудың ортақ әсер мөлшерін есептеуді көздемейді; оның міндеті - фрагменттелген дәлелдерден түсіндіруші құрылым құру (Snyder, 2019). Сондықтан мақала PRISMA талаптарына толық сәйкесті жүйелі шолу ретінде ұсынылмайды және себеп-салдарлық әсер туралы сандық қорытынды жасамайды.

Іздеу мен іріктеу 2026 жылғы 11 қыркүйекке дейін қолжетімді материалдарды қамтыды. Негізгі уақыт шегі 2015-2026 жылдар болып белгіленді, ал теориялық және әдіснамалық негіз үшін 2005 жылдан бергі және одан ертерек классикалық еңбектер мақсатты түрде қосылды. Іздеу ұғымдары ағылшын, қазақ және орыс тілдерінде төрт блокқа біріктірілді: "inclusive higher education", "disability/accessibility"; "equal opportunity/equity/capability"; "participation

/belonging/agency"; "universal design/reasonable accommodation/assistive technology". Қазақстан контексті үшін "инклюзивті саясат", "жоғары білім", "тең мүмкіндік" және тиісті нормативтік құжат атаулары пайдаланылды.

Дереккөздер баспа сайттары, ашық ғылыми индекстер, DOI метадеректері, ресми халықаралық ұйымдар мен Қазақстанның құқықтық ақпарат порталдары арқылы анықталды. Рецензияланатын мақалаларға басымдық беріліп, жоғары білім алушыларының қолжетімділігі, қатысуы, қолдауы немесе нәтижесіне тікелей қатысы бар зерттеулер енгізілді. Сонымен бірге әлеуметтік әділеттілік пен қабілеттерді түсіндіретін іргелі еңбектер, шолу әдіснамасы және міндетті саясат құжаттары қосылды. Мектеп деңгейіне ғана арналған, жоғары біліммен байланысы жоқ; инклюзияны тек медициналық ем нәтижесі ретінде қарастыратын; толық мәтіні мен библиографиялық дерегі тексерілмеген материалдар алынып тасталды.

Соңғы аналитикалық корпус 72 дереккөзден тұрады. Оның құрамына рецензияланатын эмпирикалық және шолу мақалалары, теориялық-әдіснамалық еңбектер, халықаралық ұйымдардың есептері мен құқықтық-саяси құжаттар кірді. Уақыттық өзектілікті сақтау үшін 2021-2026 жылдардағы жарияланымдар корпус көпшілігін құрады. Географиялық әртүрлілік Еуропа, Азия, Африка, Аустралия және Солтүстік Америка тәжірибесін салыстыру арқылы қамтамасыз етілді; бұл деректер Қазақстанға тікелей көшірілмей, механизмдердің ықтимал тасымалдану шегі ескеріліп түсіндірілді.

2-кесте

Аналитикалық корпусның құрамы және зерттеудегі қызметі

Дереккөз түрі	Саны	Іріктеу өлшемі	Аналитикалық қызметі
Рецензияланатын мақалалар	58	Жоғары білімдегі қолжетімділік, қатысу, қолдау немесе нәтиже	Кедергі, мүмкіндік және іске асыру механизмдерін салыстыру
Теориялық және әдіснамалық монографиялар	5	Әділеттілік, қабілет, эйблизм және синтез әдісі	Нормативтік және түсіндіруші категорияларды негіздеу
Халықаралық нұсқаулықтар мен есептер	6	Құқық, теңдік және қолжетімді дизайн стандарты	Халықаралық нормативтік шекті айқындау
Қазақстанның құқықтық және саяси құжаттары	3	Білім, жоғары білім және инклюзивті саясат	Модельдің ұлттық қолданылу контексін белгілеу
Барлығы	72	1989-2026; оның 45-і 2021-2026 жылдары	Сыни интегративті синтез

Ескерту. Корпус толық библиометриялық жиынтық емес; теория құрауға бағытталған мақсатты және ашық критерийлі іріктеу.

Тақырыптарды қалыптастыруда кодтардың ішкі бірізділігі, тақырыптардың өзара айырмашылығы және әр тақырыптың зерттеу сұрақтарына қосатын түсіндіруші құны тексерілді (Braun & Clarke, 2021). Теориялық категория тек бірнеше дереккөзде қайталанған мазмұндық үлгіні айқындаған жағдайда ғана қорытынды модельге енгізілді.

Талдау үш кезеңнен өтті. Алдымен әр дереккөзден мәселе деңгейі, студент тобы, кедергі немесе қолдаушы фактор, қатысу салдары және ұсынылған шешім туралы мазмұндық бірліктер алынды. Кейін осы бірліктер индуктивті түрде тақырыптарға біріктіріліп, тақырыптық синтез қағидасымен сипаттамалық және түсіндіруші санаттар жасалды (Thomas & Harden, 2008). Соңында санаттар Ролз, Сен, Фрейзер, мүгедектіктің әлеуметтік моделі, интерсекционалдық

және тиістілік тұғырларымен дедуктивті түрде салыстырылды. Бұл қос қозғалыс деректегі қайталанатын үлгіні сақтап, теорияның дерекке күшпен таңылу қаупін азайтты.

Талдау бірлігі ретінде дереккөздегі жеке қорытынды емес, инклюзияның іске асу механизмін сипаттайтын мазмұндық фрагмент алынды. Әр фрагмент аналитикалық матрицада дереккөз түрі, контекст, студент тобы, ресурс, конверсия шарты, кедергі, қатысу салдары және ұсынылатын шешім бойынша белгіленді. Бір мағынаны білдіретін бастапқы кодтар біріктіріліп, құқықтар мен ресурстар, конверсия жағдайлары, пайдалану, нәтижелі қатысу және әділетті нәтиже санаттарына жинақталды. Санаттар арасындағы байланыс тұрақты салыстыру арқылы тексерілді: әр жаңа фрагмент бұрынғы кодтау шешімімен салыстырылып, сәйкес келмеген жағдайлар модельдің шекарасын нақтылау үшін сақталды. Нәтижелерді баяндауда дереккөздердің саны дәлелдің сапасына теңестірілмеді; теориялық сәйкестік, контекстік ұқсастық және бірнеше зерттеуде қайталануы қатар ескерілді. Қорытынды индикаторлар әдебиетте сипатталған кедергіні университет деңгейінде өлшенетін ресурс, үдеріс, тәжірибе немесе нәтиже көрсеткішіне аудару арқылы құрылды. Бұл рәсім ұсынылған модельдің әр буынын зерттеу сұрақтарымен және дерек корпусымен тікелей байланыстыруға мүмкіндік берді.

Сапаны қамтамасыз ету үшін төрт рәсім қолданылды: дереккөздің мақсаты мен контекстін ажырату; эмпирикалық нәтиже мен авторлық интерпретацияны бөлу; әр маңызды тұжырымды бірнеше дереккөзбен салыстыру; DOI немесе ресми URL арқылы библиографиялық деректі тексеру. Синтез барысында қарама-қайшы дәлелдер жойылмады. Мысалы, онлайн оқу кей студентке икемділік бергенімен, басқа студент үшін қолжетімсіз технология мен әлеуметтік оқшаулануды күшейткен; әмбебап дизайн жалпы кедергіні азайтқанымен, дара бейімдеу қажеттілігін толық жоймаған. Осындай шарттылықтар модельдің конверсия жағдайлары бөлігіне енгізілді.

Зерттеудің шектеулері бар. Біріншіден, интегративті шолу барлық дерекқордағы жарияланымды толық қамтығанын мәлімдемейді. Екіншіден, әдебиеттің едәуір бөлігі мүгедектік тәжірибесіне арналғандықтан, әлеуметтік теңсіздіктің басқа өлшемдері салыстырмалы түрде аз көрінуі мүмкін. Үшіншіден, Қазақстан жоғары оқу орындарының студенттерімен жаңа эмпирикалық дерек жиналған жоқ; сондықтан ұсынылған тетіктер мен индикаторлар кейінгі аралас әдісті зерттеуде тексерілуі тиіс. Бұл шектеулер ғылыми адалдық қағидасына сай модельдің қолданылу шекарасын нақтылайды.

Адам қатысушылары тартылмаған және ашық жарияланған әдебиет пен нормативтік құжаттар ғана талданғандықтан, этикалық комитет мақұлдауы талап етілмеді. Авторлық позицияға байланысты ықтимал субъективтілікті азайту үшін кодтау логикасы, қосу-алып тастау критерийлері, теориялық линзалар және шектеулер ашық көрсетілді. Осы әдіснама нәтижені қайталанатын сандық метаталдау емес, дәлелге сүйенген концептуалдық ұсыныс ретінде бағалауға мүмкіндік береді.

Зерттеу нәтижелері

1. Қолжетімділік пен нәтижелі қатысудың айырмасы

Синтездің бірінші нәтижесі - жоғары білімдегі тең мүмкіндікті екі сатыға ажырату қажеттігі. Қолжетімділік студенттің оқу орнына, ғимаратқа, цифрлық жүйеге, пәнге немесе қызметке формалды кіре алуын білдіреді. Нәтижелі қатысу студенттің сол кеңістікте білімін көрсетуі, таңдау жасауы, өзгелермен өзара әрекеттесуі және өзі құнды деп санайтын нәтижеге жетуімен анықталады. Мысалы, пандус ғимаратқа кіруді қамтамасыз еткенмен, аудиторияның орналасуы, зертхана жабдығы немесе эвакуация рәсімі қолжетімсіз болса, қатысу толық болмайды. Электрондық курс ашық болғанмен, файл құрылымы экрандық оқырманға сай келмесе немесе бейне субтитрсіз болса, формалды қолжетімділік оқу мүмкіндігіне айналмайды (Pacheco et al., 2021; Wilkens et al., 2021).

Осы айырманы белгілеу үшін "қолжетімділік-қатысу алшақтығы" ұғымы ұсынылады. Алшақтықтың шамасы ресурстың бар-жоғымен емес, оны табуға, алуға және пайдалануға кететін қосымша шығынмен өлшенеді. Шығын төрт түрде көрінеді: уақыттық - ұзақ күту және бірнеше бөлімге бару; қаржылық - көлік, құрылғы немесе медициналық анықтама құны; психологиялық - стигма мен қабылданбау қаупі; академиялық - бейімдеу кешіккендіктен тапсырма

немесе сабақ жіберу. Студент формалды түрде барлық ресурсқа ие болса да, осы шығындар шамадан тыс болса, тең мүмкіндік іске аспайды (Fox et al., 2022; Taneja-Johansson, 2021).

2. Инклюзияны мүмкіндікке айналдыратын бес буын

Бірінші буын - құқықтар мен ресурстар. Бұған кемсітпеу кепілдігі, ақылға қонымды бейімдеу құқығы, қаржыландыру, қолжетімді инфрақұрылым, оқу материалы, цифрлық платформа, кеңес беру және ассистивті технология кіреді. Құқықтық норма қажетті, өйткені ол қызметті тұлғалық ізгі ниетке тәуелді етпейді. Бірақ құқықтан нақты нәтижеге тікелей өту мүмкін емес: ресурс уақытында, болжамды және тұрақты берілмесе, оның әлеуеті төмендейді. Институционалдық саясатта қызметке жауапты бөлім, шешім мерзімі, шағымдану жолы және деректердің құпиялылығы анық көрсетілуі тиіс.

Екінші буын - конверсия жағдайлары. Сеннің терминімен бұл ресурсты нақты мүмкіндікке айналдыратын жеке, әлеуметтік және орта факторлары (Sen, 1992). Жеке факторға коммуникация тәсілі, энергия деңгейі, алдыңғы білім және технологиялық тәжірибе; әлеуметтік факторға оқытушы көзқарасы, құрдас қолдауы, отбасы ресурсы және стигма; орта факторына ғимарат, көлік, тіл, цифрлық стандарт және рәсім жатады. Инклюзивті саясат осы факторларды студенттің "кемшілігі" деп емес, дизайн шешімінің бастапқы шарты деп қарастырады. Бір ресурс әр студент үшін әртүрлі мүмкіндік туғызатындықтан, қолдау әділетті болуы үшін конверсия жағдайы бағалануы керек.

Үшінші буын - ресурсты нақты пайдалану. Университет қызметтің болуын ғана емес, студенттің оған уақтылы жеткенін және оны оқу міндетінде қолданғанын білуі қажет. Мысалы, ассистивті құрылғы семестр ортасында берілсе, сатып алу жоспары орындалғанымен, оқу әсері әлсірейді. Қолдау кеңсесі өтінішке жауап бергенімен, шешім оқытушыға жетпесе, әкімшілік әрекет студент тәжірибесін өзгертпейді. Пайдалану көрсеткіштері өтініштен шешімге дейінгі уақытты, орындалған бейімдеу үлесін, қолжетімді форматтың кешігуін және студенттің рәсімге жұмсаған күшін қамтиды.

Төртінші буын - қатысу, агенттік және тиістілік. Қатысу сабаққа физикалық немесе онлайн қосылудан кең: сұрақ қою, топтық жұмысқа үлес қосу, кері байланыс алу, зерттеу мен студенттік басқаруға қатысу маңызды. Агенттік студенттің мақсатын таңдап, қажеттілігін қауіпсіз білдіруі және шешімге ықпал етуі арқылы көрінеді. Тиістілік өзінді қауымның заңды мүшесі ретінде сезінуді білдіреді. Егер студент бейімдеу алғанымен, оны құрдастарының алдында ақтауға мәжбүр болса немесе үнемі "артық талап қоятын" адам ретінде қабылданса, қатысу сапасы төмендейді (Nieminen & Pesonen, 2022; Pedler et al., 2022).

Бесінші буын - әділетті нәтижелер. Оған пәнді игеру, кредит жинау, оқуын жалғастыру, бітіру, психологиялық саулық, қанағаттану және оқу-жұмыс ауысуы кіреді. Әділетті нәтиже барлық студенттің бірдей балл алуын білдірмейді; ол нәтиже айырмасының негізгі себептері білімге қатысы жоқ, жойылуы мүмкін кедергілерден туындамауын талап етеді. Нәтиже топ бойынша бөлшектеніп талданбаса, орташа университеттік көрсеткіш осал топтағы жоғары шығуды немесе ұзақ оқу мерзімін жасырады. Деректі жариялау кезінде құпиялылық пен шағын топты қайта тану қаупі міндетті түрде ескерілуі тиіс.

1-сурет.

Инклюзияны әлеуметтік тең мүмкіндікке айналдырудың бес буынды моделі



Ескерту. Модельді автор әдеби синтез негізінде әзірледі; үзік сызық нәтижеден саясат пен дизайнға кері байланысты көрсетеді.

Ұсынылған модель сызықтық емес. Нәтиже туралы бөлшектелген дерек, студент дауысы және шағым тәжірибесі алдыңғы буындарға кері байланыс береді. Мысалы, белгілі пәнде бейімдеу сұранысы жиі қайталанса, оны жекелеген студент мәселесі деп қарамай, пән дизайнын қайта қарауға белгі ретінде пайдалану қажет. Осылайша университет жеке жағдайды шешумен қатар кедергінің қайталануын азайтады. Студенттік ұйымдар мен мүгедектік қауымының саясат әзірлеуге қатысуы өкілдік өлшемін күшейтіп, басшылық байқамайтын жасырын шығындарды анықтайды.

3. Кедергілердің көпдеңгейлі механизмі

Құрылымдық деңгейде әлеуметтік-экономикалық жағдай, аймақтық теңсіздік, көлік және цифрлық инфрақұрылым әрекет етеді. Бұл факторлар университет құзыретінен толық тыс емес: атаулы қаржылық қолдау, құрылғыны уақытша беру, икемді кесте, жатақхана мен кампус навигациясын бейімдеу арқылы олардың әсерін азайтуға болады. OECD (2022) теңдік саясаты әмбебап сапаны нысаналы қолдаумен үйлестіргенде тиімді болатынын көрсетеді. Біркелкі жеңілдік барлық студентке бірдей соманы ұсынуы мүмкін, бірақ нақты қосымша шығынды өтемесе, таратудың формалды теңдігі сақталғанымен, мүмкіндік теңдігі қалыптаспайды.

Институционалдық деңгейде жауапкершіліктің бытыраңқылығы негізгі қауіп болып табылады. Қабылдау бөлімі, деканат, IT қызметі, кітапхана және қолдау орталығы бір-бірінен бөлек жұмыс істесе, студент жүйенің үйлестірушісіне айналады. Әр бөлімге жағдайын қайта түсіндіру құпиялылық пен психологиялық қауіпсіздікті әлсіретеді. Тиімді модель "бір терезе" қағидасын тек қабылдау пункті ретінде емес, істі соңына дейін сүйемелдейтін жауапкершілік механизмі ретінде ұйымдастырады. Қызмет көрсету стандарты шешім мерзімін, жауапты тұлғаны және орындалуды растауды қамтуы керек.

Педагогикалық деңгейде кедергі оқу нәтижесі мен оны көрсету формасының шатастырылуынан туады. Егер пән нәтижесі ғылыми дәлел құру болса, оны тек уақытпен шектелген қолжазба емтихан арқылы өлшеу қажет болмауы мүмкін. Егер ауызша коммуникация пәннің өзекті құзыреті болса, оны алып тастауға болмайды, бірақ дайындық форматы, технология және бағалау критерийі қолжетімді етілуі тиіс. Әмбебап оқу дизайны мұнда стандартты төмендету емес, конструкты дәлірек өлшеу құралы. Ол курс басталғанға дейін материалдың құрылымын, балама форматтарды және қатысу жолдарын жоспарлауды талап етеді.

Әлеуметтік деңгейде төмен күту, патернализм және "әділетсіз артықшылық" туралы түсінік бейімдеуді күмәнді етеді. Мұндай жағдайда студент құқықты пайдаланса да, өзінің лайықты екенін дәлелдеуге мәжбүр болады. Инклюзивті мәдениет теңдік пен бірдейліктің айырмасын барлық қауымға түсіндіруді, кемсітушілікке жауап беру рәсімін және мүгедектік туралы тапшылыққа негізделмеген тілді қажет етеді. Оқытушыға бір реттік ақпараттық семинардан гөрі, пәнін қайта жобалауға арналған практикалық қолдау, қолжетімділік маманымен кеңесу және сапаны бағалау өлшемдері тиімдірек.

4. Тексерілетін теориялық тұжырымдар

Синтез кейінгі эмпирикалық зерттеуге арналған бес тұжырым ұсынады. Бірінші тұжырым: құқық пен ресурс студентке шамадан тыс әкімшілік, әлеуметтік және қаржылық шығын жүктемегенде ғана тең мүмкіндікке айналады. Екінші тұжырым: әмбебап оқу дизайны дара бейімдеуге сұраныстың бір бөлігін алдын ала азайтады, бірақ күрделі немесе сирек қажеттіліктер үшін жеке бейімдеуді алмастырмайды. Үшінші тұжырым: тиістілік пен агенттік қолжетімділік пен академиялық нәтиже арасындағы байланысты ішінара түсіндіретін аралық механизм болады. Төртінші тұжырым: интерсекционалдық конверсия факторлары бір ресурстың әсерін әр топта өзгертеді, сондықтан жиынтық көрсеткіш теңсіздікті жасырады. Бесінші тұжырым: студент дауысы мен бөлшекшелген мониторинг тұрақты қолданылғанда, қайталанатын жеке өтініштер институционалдық дизайнды жақсартатын кері байланысқа айналады.

Бұл тұжырымдарды аралас әдісті зерттеуде тексеруге болады. Сандық кезеңде қолжетімділік, рәсім шығыны, агенттік, тиістілік және нәтиже шкалалары арасындағы байланыс

модельденеді; деректер мүгедектік түрі, әлеуметтік жағдай, тіл, жыныс және оқу формасы бойынша қауіпсіз түрде бөлшектенеді. Сапалық кезеңде нәтижесі күтпеген топтармен сұхбат немесе бірлескен дизайн сессиялары өткізіліп, статистикалық айырманың механизмі түсіндіріледі. Әкімшілік дерек студенттік сауалнамамен байланыстырылса, қызметтің бар болуы мен нақты пайдаланылуы салыстырылады. Мұндай дизайн этикалық мақұлдауды, хабардар келісімді, қолжетімді зерттеу материалын және қатысушыға нәтижені қайтаруды талап етеді.

5. Университеттік индикаторлар матрицасы

Инклюзияны бағалауда бір ғана интегралдық рейтингтен сақ болған жөн. Ол маңызды айырмашылықтарды жасырып, университетті өлшенетін, бірақ мағынасы тар көрсеткіштерді көбейтуге итермелеуі мүмкін. Ұсынылған матрица төрт деңгейді байланыстырады: ресурс, үдеріс, аралық тәжірибе және нәтиже. Әр көрсеткішке жауапты бөлім, дерек көзі, өлшеу жиілігі және теңсіздік қимасы бекітіледі. Сандық мән студенттердің түсіндірмесімен толықтырылып, дерек жазалау үшін емес, кедергіні түзету үшін пайдаланылуы керек.

Матрицада жетекші және кейінгі көрсеткіштер бірге берілген. Қолжетімді файл үлесі немесе өтінішті шешу уақыты - басқару өзгерте алатын жетекші көрсеткіш. Оқуды тоқтату, кредит жинау және бітіру - өзгерістің салдарын көрсететін кейінгі көрсеткіш. Тек кейінгі нәтижеге қарау мәселені кеш анықтайды; тек ресурсқа қарау оның студент өміріне әсерін дәлелдемейді. Екі топты қатысу тәжірибесімен байланыстыру инклюзивті саясаттың әрекет логикасын тексеруге мүмкіндік береді.

3-кесте

Қолжетімділік-қатысу алшақтығын бағалау индикаторлары

Деңгей	Нысан	Ұсынылатын индикатор	Түсіндіру қағидасы
Ресурс	Саясат және бюджет	Жауапты тұлға, мерзім және шағым жолы көрсетілген саясат; қолдау бюджетінің тұрақтылығы	Құжаттың болуы орындалумен бірге тексеріледі.
Ресурс	Физикалық және цифрлық орта	Қолжетімді маршрут үлесі; курс басталғанға дейін қолжетімді форматтағы материал үлесі	Автоматты тексеріс пайдаланушылық тестімен толықтырылады.
Үдеріс	Бейімдеу рәсімі	Өтініштен шешімге дейінгі медианалық күн; мерзімінде орындалған шешім үлесі	Студент жұмсаған уақыт пен қайталама өтініш саны есепке алынады.
Үдеріс	Оқыту және бағалау	UDL элементтері бар пән үлесі; қолжетімді бағалау баламаларының орындалуы	Академиялық стандарт пен артық кедергі ажыратылады.
Аралық тәжірибе	Қатысу	Сабақ, топтық жұмыс, зерттеу және студенттік басқаруға қатысу	Физикалық қатысу емес, үлес пен ықпал сапасы бағаланады.
Аралық тәжірибе	Агенттік және тиістілік	Қауіпсіз қолдау сұрау, таңдау және тиістілік шкалалары; кемсітушілік тәжірибесі	Сандық дерек ашық жауап пен бірлескен талқылаумен толықтырылады.
Нәтиже	Академиялық траектория	Кредит жинау, қайта оқу, үзіліс, сақталу және бітірудегі топаралық алшақтық	Дерек бірнеше белгі бойынша қауіпсіз бөлшектеледі.

Деңгей	Нысан	Ұсынылатын индикатор	Түсіндіру қағидасы
Нәтиже	Саулық және ауысу	Психологиялық саулық, қанағаттану, практикаға және жұмысқа өту	Қысқа мерзімді үлгерім ұзақ мерзімді нәтижемен байланыстырылып қаралады.

Ескерту. Шағын топтар бойынша дерек жариялауда құпиялылық пен қайта сәйкестендіру қауіпі алдын ала бағаланады.

Осылайша, зерттеу нәтижелері формалды қолжетімділікті инклюзияның соңғы өлшемі ретінде қабылдауға болмайтынын дәлелдейді. Құқық пен ресурстың болуы тек бастапқы деңгей; олардың нәтижелі қатысуға айналуы рәсімнің уақтылығына, оқу және цифрлық ортаның қолжетімділігіне, студенттің қауіпсіз қолдау сұрай алуына, агенттігі мен тиістілік сезіміне тәуелді. Ұсынылған бес буынды модель, көпдеңгейлі кедергілер тетігі және индикаторлар матрицасы осы байланысты бір талдау жүйесіне біріктіреді. Сондықтан университеттік бағалау ресурстың бар-жоғын тіркеумен шектелмей, оның нақты пайдаланылуын, қатысу сапасын және топтар арасындағы нәтижелер айырмасын қатар қамтуы тиіс.

Талқылау

Ұсынылған модель инклюзияны "кіруге рұқсат" қағидасынан "мағыналы қатысуға қабілет" қағидасына ауыстырады. Бұл нәтиже қабілеттер тұғырымен үйлеседі: университет ұсынған ресурс студент үшін құнды әрекетке айналғанда ғана мүмкіндік қалыптасады (Sen, 1992; Wilson-Strydom, 2015). Модельдің қосқан үлесі - осы өтуді жоғары білімге тән бес буынға бөліп, әр буындағы үзілу нүктесін көрсетуде. Құқықсыз ресурс тұрақсыз; ресурссыз құқық декларативті; конверсия жағдайынсыз ресурс пайдаланылмайды; агенттік пен тиістіліксіз қатысу үстірт; бөлшектелген нәтижесіз теңсіздік көрінбей қалады.

Қолжетімділік-қатысу алшақтығы ұғымы әдебиеттегі бірнеше бөлек нәтижені бір механизмге біріктіреді. Жария етуден қорқу қолдау қызметіне кіруді тежейді (Grimes et al., 2019; Lindsay et al., 2018), кеш берілген технология ресурсты оқу әрекетіне айналдырмайды (Ndlovu, 2021), ал қолжетімсіз бағалау білімді көрсету мүмкіндігін шектейді (Nieminen, 2024). Бұл мысалдардың сыртқы формасы әртүрлі болғанымен, ортақ логикасы бір: студентке ұсынылған формалды ресурс оны пайдаланудың әлеуметтік және ұйымдастырушылық шартымен сәйкес келмейді. Сондықтан мәселені студенттің мотивациясымен түсіндіру емес, алшақтық пайда болған буынды табу қажет.

Модель әмбебап және нысаналы тәсілдің жасанды қарама-қарсылығын азайтады. Әмбебап дизайн көпшілікке ортақ кедергіні алдын ала жояды және мәртебені жариялауға тәуелділікті төмендетеді. Дегенмен ол барлық қажеттілікті болжай алмайды, сондықтан жеке ақылға қонымды бейімдеу құқығы сақталады (CAST, 2024; Edwards et al., 2022). Практикалық қағида үш сатылы болуы мүмкін: әуелі баршаға қолжетімді базалық дизайн; кейін оңай іске асатын икемді таңдау; соңында күрделі дара шешім. Мұндай сатылылық ресурсты үнемдеумен қатар студенттің қайта-қайта дәлел ұсыну ауыртпалығын азайтады.

Студент дауысы модельде кеңес алудың символдық формасы емес, білім өндіру және басқару дерегі ретінде қарастырылады. Қызметті пайдаланбау оның қажетсіздігін емес, сенімсіз немесе қолжетімсіз екенін білдіруі мүмкін. Сондықтан сауалнамадағы қанағаттану деңгейімен шектелмей, қолдау іздеу жолын, бас тарту себептерін және жасырын шығындарды бірлескен зерттеу қажет. Қатысушы студенттер шешімнен кейін қандай өзгеріс жасалғанын көруі тиіс; кері байланыс болмаса, өкілдік формалды сипатта қалады. Фрейзердің өкілдік өлшемі осылайша университеттік сапа цикліне аударылады (Fraser, 2008).

Қазақстан контекстінде модель саясаттың жаңа бағытын университет деңгейіндегі орындау тетігімен байланыстырады. 2025-2030 жылдарға арналған инклюзивті саясат тұжырымдамасы кедергіні жоюға және қоғамға толық қатысуға бағдар береді (Government of the Republic of Kazakhstan, 2024). Жоғары білімді дамыту тұжырымдамасындағы цифрландыру мен сапа

міндеттері қолжетімділік стандарттарымен байланыстырылса, инклюзия қосымша жоба емес, негізгі академиялық сапа өлшеміне айналады (Government of the Republic of Kazakhstan, 2023). Бұл үшін ректор деңгейіндегі жауапкершілік, орталық үйлестіру және факультет деңгейіндегі іске асыру қатар қажет.

Ұсыныстың басқарушылық салдары - инклюзияны бір бөлімге толық тапсыруға болмайды. Қолдау орталығы сараптама мен координация береді, бірақ оқу материалына кафедра, платформаға IT қызметі, ғимаратқа әкімшілік бөлім, бағалауға академиялық саясат, студент дауысына басқару органдары жауапты. Рөлдер матрицасы қай бөлімнің орындаушы, келісуші және есеп беруші екенін айқындауы тиіс. Ортақ көрсеткіштер болмаса, әр бөлім өз әрекетін орындалды деп санап, студент жолындағы үзіліс назардан тыс қалады.

Педагогикалық салдары - оқытушыны жалғыз шешім қабылдаушы және соңғы тосқауыл ретінде қалдырмау. Оқытушыға қолжетімді шаблон, бағалау дизайнының үлгісі, жедел кеңес және ассистивті технологияны сынау мүмкіндігі керек. Кәсіби даму нақты курсты қайта жобалаумен аяқталып, нәтижесі студент тәжірибесі және материал қолжетімділігі арқылы бағалануы тиіс. Инклюзивті педагогиканы академиялық еркіндікке қауіп деп емес, оқу нәтижесін дәлірек және әділеттірек өлшеу құралы ретінде түсіндіру маңызды (Stentiford & Koutsouris, 2021).

Цифрлық салдары - сатып алу құжатында қолжетімділік талабын көрсету және енгізер алдында мүгедектігі бар студенттермен тестілеу. PDF файлдың визуалды көрінуі оның құрылымдық қолжетімділігін білдірмейді; автоматты субтитрдің болуы дәлдігін кепілдемейді. Платформа жаңартылған сайын пернетақтамен навигация, экрандық оқырман, контраст, масштабтау және мобильді байланыс жағдайы тексерілуі керек. Технологияға қатысты шағымды жеке техникалық ақау емес, оқу қатысуына әсер ететін академиялық сапа мәселесі ретінде тіркеу қажет (Seale et al., 2021).

Модельдің әлеуметтік салдары тиістілік пен агенттікті "жұмсақ" қосымша нәтиже емес, оқу траекториясының механизмі ретінде тануда. Тиістілік төмен болса, студент қолдау сұраудан, топтық жұмыстан немесе кампус өмірінен шеттеп, академиялық тәуекел кеш байқалады. Қауымдастық, тәлімгерлік және мүгедектікке қатысты оң идентификация бағдарламалары пайдалы болуы мүмкін, бірақ олар құрылымдық кедергіні жасыратын психологиялық бейімдеу құралына айналмауы тиіс. Тиістілік саясаты ресурсты қайта бөлу және кемсітушілікке жауап беру жүйесімен бірге жүзеге асқанда ғана әділетті болады.

Халықаралық зерттеуді Қазақстанға қолдануда контекстік сақтық қажет. Басқа елдегі қолдау кеңсесінің үлгісі қаржыландыру, заң, тілдік орта және университет автономиясы өзгеше жағдайда тікелей қайталанбауы мүмкін. Дегенмен модельдегі механизмдер - рәсім шығыны, дизайн кедергісі, стигма, үйлестіру үзілісі және деректің жиынтықталуы - әр контексте эмпирикалық тексеруге болатын аналитикалық ұғымдар. Болашақ зерттеу бірнеше өңір мен университет түрін қамтып, студент, оқытушы, әкімші және қолдау маманының деректерін салыстыруы тиіс.

Зерттеудің басты шектеуі - ұсынылған модельдің жаңа қазақстандық дерекпен сыналмауы. Әдеби синтез механизмді негіздейді, бірақ оның салыстырмалы салмағын, себептік бағытын және көрсеткіштердің психометриялық қасиетін анықтамайды. Кей жарияланымда өзін-өзі іріктеу, шағын үлгі және бір университетпен шектелу мәселелері бар. Сонымен бірге ағылшын тіліндегі жарияланымдардың басымдығы өзге тілдегі тәжірибені жеткіліксіз көрсетуі ықтимал. Бұл шектеулер модельді дайын стандарт емес, ашық тексерілетін ғылыми бағдарлама ретінде қарастыруды талап етеді.

Практикаға енгізудің кезеңдік жолы ұсынылады. Бірінші кезеңде университет қолданыстағы саясат пен студент жолын қолжетімділік-қатысу алшақтығы бойынша аудиттейді. Екінші кезеңде жоғары тәуекелді үш үдеріс - цифрлық материал, бейімдеу өтініші және бағалау - студенттермен бірлесіп қайта жобаланады. Үшінші кезеңде матрицадағы жетекші және кейінгі көрсеткіштер ақпараттық жүйеге енгізіледі. Төртінші кезеңде бөлшектелген нәтиже жыл сайын басқару органында студент өкілдерінің қатысуымен қаралып, бюджет пен жауапкершілік

шешіміне айналады. Мұндай цикл инклюзияны бір реттік науқаннан үздіксіз сапа жүйесіне көшіреді.

Қорытынды

Сыни интегративті шолу жоғары білімдегі инклюзияның әлеуметтік тең мүмкіндікке автоматты түрде айналмайтынын көрсетті. Құқық пен ресурс қажетті бастапқы шарт болғанымен, олардың әсері конверсия жағдайына, нақты пайдалануға, қатысу сапасына, агенттік пен тиістілікке тәуелді. Сондықтан формалды қолжетімділікті ғана өлшеу инклюзияның нәтижесін артық бағалауы мүмкін.

Мақалада құқықтар мен ресурстардан әділетті нәтижеге дейінгі бес буынды модель және "қолжетімділік-қатысу алшақтығы" ұғымы ұсынылды. Ғылыми тұрғыдан бұл ұғым түрлі кедергіні ортақ механизм арқылы түсіндіреді; практикалық тұрғыдан кедергінің қай буында пайда болғанын анықтауға көмектеседі. Әмбебап оқу дизайны, дара бейімдеу, студент дауысы және бөлшектелген мониторинг өзара байланысқан жүйе ретінде қарастырылғанда ғана алшақтық тұрақты қысқарады.

Қазақстан жоғары оқу орындары үшін басты міндет - инклюзияны арнайы қолдау орталығының қызметімен шектемей, академиялық сапа, цифрлық трансформация және басқару жауапкершілігінің негізгі өлшеміне айналдыру. Ұсынылған индикаторлар ресурстың болуын, рәсімнің жұмысын, студент тәжірибесін және білім нәтижесін қатар бағалауға мүмкіндік береді. Келесі зерттеу модельдің бес тұжырымын бірнеше университетті қамтитын аралас әдісті дизайнмен тексеріп, көрсеткіштердің сенімділігі мен контекстік жарамдылығын бағалауы керек.

Практикалық деңгейде университеттер жыл сайынғы аудитті үш басым бағыттан бастауы орынды: қолжетімді цифрлық материал, бейімдеу өтінішінің орындалу мерзімі және бағалау рәсімінің икемділігі. Бұл көрсеткіштер студент дауысы, шағым тәжірибесі және оқу нәтижелерімен бірге қарастырылғанда ғана саясаттың нақты әсері көрінеді. Модельдің шектеуі - оның Қазақстандағы бірнеше университетті қамтитын эмпирикалық дерекпен әлі тексерілмеуі. Сондықтан келесі кезеңде аралас әдісті зерттеу жүргізіп, ұсынылған индикаторлардың сенімділігін, топтар арасындағы айырманы және өңірлік қолданылу шегін бағалау қажет.

Қаржыландыру туралы ақпарат

Зерттеу сыртқы қаржыландырусыз орындалды.

Мүдделер қақтығысы

Автор мүдделер қақтығысының жоқ екенін мәлімдейді.

Автор үлесі

С.Т. Мамадалиев: тұжырымдама, әдіснама, әдебиеттерді іздеу және талдау, визуализация, бастапқы мәтінді жазу, редакциялау.

Деректердің қолжетімділігі

Зерттеуде жаңа эмпирикалық деректер жиналған жоқ. Талдауға алынған дереккөздер әдебиеттер тізімінде көрсетілген.

References:

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39-56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>

Bartolo, P. A., Borg, M., Callus, A.-M., De Gaetano, A., Mangiafico, M., Mazzacano D'Amato, E., Sammut, C., Vella Vidal, R., & Vincent, J. (2023). Aspirations and accommodations for students with

disability to equitably access higher education: A systematic scoping review. *Frontiers in Education*, 8, Article 1218120. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1218120>

Bartz, J. (2020). All inclusive?! Empirical insights into individual experiences of students with disabilities and mental disorders at German universities and implications for inclusive higher education. *Education Sciences*, 10(9), Article 223. <https://doi.org/10.3390/educsci10090223>

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.

Brown, N., & Ramlackhan, K. (2022). Exploring experiences of ableism in academia: A constructivist inquiry. *Higher Education*, 84, 1225-1239. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00739-y>

CAST. (2024). *Universal Design for Learning guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org/>

Clouder, L., Cawston, J., Wimpenny, K., Mehanna, A. K. A., Hdouch, Y., Raissouni, I., & Selmaoui, K. (2019). The role of assistive technology in renegotiating the inclusion of students with disabilities in higher education in North Africa. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1344-1357. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1437721>

Collins, A., Azmat, F., & Rentschler, R. (2019). Bringing everyone on the same journey: Revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475-1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/>

Dolmage, J. T. (2017). *Academic ableism: Disability and higher education*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.9708722>

Dreyer, L. M. (2021). Specific learning disabilities: Challenges for meaningful access and participation at higher education institutions. *Journal of Education*, 85, 1-18. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i85a04>

Edwards, M., Poed, S., Al-Nawab, H., & Penna, O. (2022). Academic accommodations for university students living with disability and the potential of universal design to address their needs. *Higher Education*, 84, 779-799. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00800-w>

Ehlinger, E., & Ropers, R. (2020). It's all about learning as a community: Facilitating the learning of students with disabilities in higher education classrooms. *Journal of College Student Development*, 61(3), 333-349. <https://doi.org/10.1353/csd.2020.0031>

Encuentra, E. H., & Gregori, E. B. (2021). Online readiness in universities from disabled students' perspective. *Digital Education Review*, 39, 172-191. <https://doi.org/10.1344/der.2021.39.172-191>

European Commission, European Education and Culture Executive Agency, & Eurydice. (2022). *Towards equity and inclusion in higher education in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/631280>

Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2022). Access and participation of students with disabilities: The challenge for higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), Article 11918. <https://doi.org/10.3390/ijerph191911918>

Fox, A., Hedayet, M., Mansour, K. E., Kommers, S., & Wells, R. (2022). College students with disabilities experiences with financial, social, and emotional costs on campus in the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(1), 106-120. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1966758>

Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.

García-González, J. M., Gutiérrez Gómez-Calcerrada, S., Solera Hernández, E., & Ríos-Aguilar, S. (2021). Barriers in higher education: Perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain. *Disability & Society*, 36(4), 579-595. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749565>

Gin, L. E., Guerrero, F. A., Brownell, S. E., & Cooper, K. M. (2021). COVID-19 and undergraduates with disabilities: Challenges resulting from the rapid transition to online course delivery

for students with disabilities in undergraduate STEM at large-enrollment institutions. CBE-Life Sciences Education, 20(3), Article ar36. <https://doi.org/10.1187/cbe.21-02-0028>

Government of the Republic of Kazakhstan. (2023). Concept for the development of higher education and science in the Republic of Kazakhstan for 2023-2029 (Resolution No. 248). Adilet Legal Information System. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P23000000248>

Government of the Republic of Kazakhstan. (2024). Concept of inclusive policy in the Republic of Kazakhstan for 2025-2030 (Resolution No. 1143). Adilet Legal Information System. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400001143>

Gravett, K., & Ajjaw, R. (2022). Belonging as situated practice. Studies in Higher Education, 47(7), 1386-1396. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1894118>

Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M., & Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: Perceived barriers and opportunities of the UDL framework. Disability & Society, 32(10), 1627-1649. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695>

Grimes, S., Southgate, E., Scevak, J., & Buchanan, R. (2019). University student perspectives on institutional non-disclosure of disability and learning challenges: Reasons for staying invisible. International Journal of Inclusive Education, 23(6), 639-655. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1442507>

Hendry, G., Hendry, A., Ige, H., & McGrath, N. (2021). I was isolated and this was difficult: Investigating the communication barriers to inclusive further/higher education for deaf Scottish students. Deafness & Education International, 23(4), 295-312. <https://doi.org/10.1080/14643154.2020.1818044>

Hewett, R., Douglas, G., & McLinden, M. (2023). They were questioning whether I would even bother coming back: Exploring evidence of inequality in access, success and progression in higher education for students with vision impairment. Educational Review, 75(1), 172-194. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1907315>

Kent, M., Ellis, K., & Giles, M. (2018). Students with disabilities and eLearning in Australia: Experiences of accessibility and disclosure at Curtin University. TechTrends, 62, 654-663. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0337-y>

Kim, S. Y., & Crowley, S. (2021). Understanding perceptions and experiences of autistic undergraduate students toward disability support offices of their higher education institutions. Research in Developmental Disabilities, 113, Article 103956. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103956>

Kim, S. Y., Crowley, S., & Bottema-Beutel, K. (2021). Autistic undergraduate students' transition and adjustment to higher education institutions. Research in Autism Spectrum Disorders, 89, Article 101883. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101883>

Kourea, L., Christodoulidou, P., & Fella, A. (2021). Voices of undergraduate students with disabilities during the COVID-19 pandemic. European Journal of Psychology Open, 80(3), 111-124. <https://doi.org/10.1024/2673-8627/a000011>

Li, H., Lin, J., Wu, H., Li, Z., & Han, M. (2021). How do I survive exclusion? Voices of students with disabilities at China's top universities. Children and Youth Services Review, 120, Article 105738. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105738>

Lindsay, S., Cagliostro, E., & Carafa, G. (2018). A systematic review of barriers and facilitators of disability disclosure and accommodations for youth in post-secondary education. International Journal of Disability, Development and Education, 65(5), 526-556. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1430352>

Lucas, R., Cage, E., & James, A. I. (2022). Supporting effective transitions from university to post-graduation for autistic students. Frontiers in Psychology, 12, Article 768429. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.768429>

Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. Higher Education, 72, 413-434. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>

- McCowan, T. (2016). Three dimensions of equity of access to higher education. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 46(4), 645-665. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1043237>
- McKinney, E. L., & Swartz, L. (2022). Integration into higher education: Experiences of disabled students in South Africa. Studies in Higher Education, 47(2), 367-377. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750581>
- McNicholl, A., Casey, H., Desmond, D., & Gallagher, P. (2021). The impact of assistive technology use for students with disabilities in higher education: A systematic review. Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 16(2), 130-143. <https://doi.org/10.1080/17483107.2019.1642395>
- Minotti, B. J., Ingram, K. M., Forber-Pratt, A. J., & Espelage, D. L. (2021). Disability community and mental health among college students with physical disabilities. Rehabilitation Psychology, 66(2), 192-201. <https://doi.org/10.1037/rep0000377>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. European Journal of Special Needs Education, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Moriña, A., & Biagiotti, G. (2022). Academic success factors in university students with disabilities: A systematic review. European Journal of Special Needs Education, 37(5), 729-746. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940007>
- Ndlovu, S. (2021). Provision of assistive technology for students with disabilities in South African higher education. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(8), Article 3892. <https://doi.org/10.3390/ijerph18083892>
- Nieminen, J. H. (2024). Assessment for inclusion: Rethinking inclusive assessment in higher education. Teaching in Higher Education, 29(3), 841-859. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395>
- Nieminen, J. H., & Pesonen, H. V. (2022). Politicising inclusive learning environments: How to foster belonging and challenge ableism? Higher Education Research & Development, 41(6), 2020-2033. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1945547>
- Odame, L., Opoku, M. P., Nketsia, W., Swanzy, P., Alzyoudi, M., & Nsowah, F. A. (2021). From university-to-work: An in-depth exploration into the transition journey of graduates with sensory disabilities in Ghana. Disability & Society, 36(9), 1399-1422. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1804328>
- OECD. (2022). Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. Disability & Society, 28(7), 1024-1026. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>
- Pacheco, E., Yoong, P., & Lips, M. (2021). Transition issues in higher education and digital technologies: The experiences of students with disabilities in New Zealand. Disability & Society, 36(2), 179-201. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1735305>
- Pedler, M. L., Willis, R., & Nieuwoudt, J. E. (2022). A sense of belonging at university: Student retention, motivation and enjoyment. Journal of Further and Higher Education, 46(3), 397-408. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844>
- Pesonen, H. V., Waltz, M., Fabri, M., Lahdelma, M., & Syurina, E. V. (2021). Students and graduates with autism: Perceptions of support when preparing for transition from university to work. European Journal of Special Needs Education, 36(4), 531-546. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1769982>
- Pfeifer, M. A., Reiter, E. M., Cordero, J. J., & Stanton, J. D. (2021). Inside and out: Factors that support and hinder the self-advocacy of undergraduates with ADHD and/or specific learning disabilities in STEM. CBE-Life Sciences Education, 20(2), Article ar17. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-06-0107>
- Rawls, J. (1999). A theory of justice (Rev. ed.). Harvard University Press.

- Republic of Kazakhstan. (2007). Bilim turaly [On education] (Law No. 319-III). Adilet Legal Information System. <https://adilet.zan.kz/eng/docs/Z070000319>
- Reyes, J. L., Meneses, J., & Melián, E. (2022). A systematic review of academic interventions for students with disabilities in online higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 569-586. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911525>
- Seale, J., Colwell, C., Coughlan, T., Heiman, T., Kaspi-Tsahor, D., & Olenik-Shemesh, D. (2021). Dreaming in colour: Disabled higher education students' perspectives on improving design practices that would enable them to benefit from their use of technologies. *Education and Information Technologies*, 26, 1687-1719. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10329-7>
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Harvard University Press.
- Smith, S. A., Woodhead, E., & Chin-Newman, C. (2021). Disclosing accommodation needs: Exploring experiences of higher education students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 25(12), 1358-1374. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1610087>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Stegenga, S. M., Sinclair, J., Knowles, C., Storie, S. O., & Seeley, J. R. (2021). Lived experiences of mental health in higher education: A comparative analysis of determinants to supports and services. *American Journal of Orthopsychiatry*, 91(6), 738-750. <https://doi.org/10.1037/ort0000575>
- Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245-2261. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>
- Taneja-Johansson, S. (2021). Facilitators and barriers along pathways to higher education in Sweden: A disability lens. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941320>
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8, Article 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education - All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- UNESCO, & Right to Education Initiative. (2022). *Right to higher education: Unpacking the international normative framework in light of current trends and challenges*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382335>
- Vergunst, R., & Swartz, L. (2021). He doesn't understand that he's struggling with the way I felt: University students, psychosocial disability and disclosure in the Western Cape, South Africa. *Disability & Society*, 36(2), 226-239. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1730159>
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546-553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>
- Wilkens, L., Haage, A., Lüttmann, F., & Bühler, C. R. (2021). Digital teaching, inclusion and students' needs: Student perspectives on participation and access in higher education. *Social Inclusion*, 9(3), 117-129. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4125>
- Wilson-Strydom, M. (2015). University access and theories of social justice: Contributions of the capabilities approach. *Higher Education*, 69, 143-155. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9766-5>
- Yusof, Y., Chan, C. C., Hillaluddin, A. H., Ahmad Ramli, F. Z., & Mat Saad, Z. (2020). Improving inclusion of students with disabilities in Malaysian higher education. *Disability & Society*, 35(7), 1145-1170. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1667304>