

Научная статья

УДК 37.013.2

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ К РАБОТЕ СО
СТУДЕНТАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Галина Ивановна Ефремова¹, Татьяна Володаровна Туманова¹⁻³, Виктория Валерьевна Борисова³

¹ Российский биотехнологический университет, Москва, Россия

² Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

³ Международный университет психолого-педагогических инноваций, Москва, Россия

¹ efremova_rao@mail.ru

² tumanova-t-v@yandex.ru

³ borisova@muppi.ru

Аннотация. Представлены научные взгляды на проблему повышения учебно-профессиональной мотивации студентов высших учебных заведений. Установлена актуальная потребность в исследовании учебно-профессиональной мотивации студентов с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и/или инвалидностью. Исследованы параметры внешней мотивации (заинтересованности учебным процессом, готовности продолжать учебу, понимания значимости обучения, стремление к положительным результатам) и внутренней мотивации (радость, удовольствие от обучения и получения профессиональных умений и т. д.), изучены параметры удовлетворенности студентов с ОВЗ наличием персонализированной образовательной среды в вузе. Спроектирована модель программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения, в котором обучаются студенты с ОВЗ.

Ключевые слова: студенты, преподаватели, высшее учебное заведение, психолого-педагогическая помощь, университет, обучение, мотивация, внешняя, внутренняя, ограниченные возможности здоровья

Для цитирования: Ефремова Г.И., Туманова Т.В., Борисова В.В. Формирование готовности преподавателя высшего учебного заведения к работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Военной академии войск национальной гвардии. 2026. № 1 (34). С. 223–232. URL: <https://vestnik-spvi.ru/2026/03/022.pdf>.

Original article

DEVELOPING THE READINESS OF A UNIVERSITY TEACHER TO WORK WITH STUDENTS WITH DISABILITIES

Galina I. Efremova¹, Tatyana V. Tumanova¹⁻³, Victoria V. Borisova³

¹ Russian Biotechnology University, Moscow, Russia

² Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

³ International University of Psychological and Pedagogical Innovations, Moscow, Russia

¹ efremova_rao@mail.ru

² tumanova-t-v@yandex.ru

³ borisova@muppi.ru

Abstract. This paper presents scientific perspectives on the issue of increasing the academic and professional motivation of students at higher education institutions. A pressing need for research on the academic and professional motivation of students with disabilities is identified. The parameters of extrinsic motivation (interest in the educational process, willingness to continue studying, understanding the importance of learning, striving for positive results) and intrinsic motivation (joy, pleasure from learning and acquiring professional skills, etc.) are examined. The parameters of students with disabilities' satisfaction with the personalized educational environment at the university are also examined. A model for a professional development program for faculty at a higher education institution that serves students with disabilities is developed.

Keywords: students, faculty, higher education institution, psychological and pedagogical support, university, learning, motivation, extrinsic, intrinsic, disabilities

For citation: Efremova G.I., Tumanova T.V., Borisova V.V. Developing the readiness of a university teacher to work with students with disabilities. Vestnik Voennoj akademii vojsk nacional'noj gvardii. 2026;1(34): 223–232. (In Russ.). Available from: <https://vestnik-spvi.ru/2026/03/022.pdf>.

© Ефремова Г.И., Туманова Т.В., Борисова В.В., 2026

Введение

Образовательная политика государства определяет стратегии эффективного обучения студентов с ОВЗ и/или инвалидностью в контексте обеспечения равных возможностей для каждого обучающегося [1]. Учитывая особенности обучения студентов с ОВЗ, связанные с их ограничениями по здоровью, а также запросами и ожиданиями, следует учитывать тот опыт, который уже сложился в проблемной области. В работах ряда авторов в последние годы сложились устойчивые алгоритмы и новые подходы к формированию учебно-профессиональной мотивации студентов и к реализации их образования (Рубцов В. В., Сайтгалиева Г. Г., Денисова О. А., Волосникова Л. М., Гутерман Л. А., Краснопевцева Т. Ф., Борозинец Н. М., Осьмук Л. А., Кантор В. З., Антропов А. П., Кондракова И. Э., Проект Ю. Л. и др.) [2–5].

В связи с этим предполагается трансформация и усовершенствование учебных программ (в отношении учебных дисциплин и производственных практик), изменения структуры и формата фондов оценочных средств (далее – ФОС), направленность на формирование особых профессиональных компетенций педагогов, взаимодействующих со студентами с ОВЗ и инвалидностью. При этом большее внимание следует уделять практической подготовке таких студентов, что требует переосмысления содержания, обеспечении инклюзивности процессов, взаимодействия с организациями-партнерами, особой поддержки студентов (социальной, информационной, психолого-педагогической, технологической и инструментальной) [3; 4].

Для студентов с ОВЗ и инвалидностью формирование учебно-профессиональной мотивации означает начало пути к важным результатам: осознание важности обучения, прогнозирование и прохождение этапов достижения профессионального и личного жизненного успеха, стремление к удовлетворению потребности в признании обществом своей значимости.

Залогом эффективного образования правомерно считается повышение мотивации таких студентов за счет привлечения разновекторных ресурсов высшего учебного заведения (вуза). В

зарубежной и российской науке пристальный интерес исследователей традиционно вызывают вопросы соотношения мотивов и мотивации, их содержание, интерпретация и взаимопроникновение [6]. При этом мотив может рассматриваться с научных позиций разных ученых, понимающих его как синоним потребности, побуждения, намерения, что находит отражение в дальнейшей деривации проблемных областей исследований (А. Н. Леонтьев, М. Ш. Магомед-Эминов, В. С. Мерлин, П. В. Симонов, Д. Н. Узнадзе, А. А. Файзуллаев, П. М. Якобсон, Л. А. Головей, Е. А. Климов, И. В. Архипова, Н. А. Бакшаева, В. Д. Брагина, О. В. Гаврилова, Т. О. Гордеева, М. В. Фаликман, Е. А. Куприянов, С. В. Леонов и др.) и зарубежных авторов (Дж. Атkinson, Г. Холл, К. Мадсен, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, К. Левин, Ж. Нюттен, Д. Макклелланд и др.). Тем не менее сложившиеся научные взгляды оставляют поле для дальнейших исследований в области повышения мотивации студентов с ОВЗ и/или инвалидностью в условиях получения ими образования в вузах [7]. Обучение таких студентов в качестве потенциальных трудовых ресурсов требует решения вопросов, связанных с общими и специфическими параметрами их образования в целом, и учебно-профессиональной мотивации, в частности [6; 7]. Сказанное определяет значимость и актуальность проблемы создания и реализации условий повышения мотивации студентов с ОВЗ в процессе получения ими высшего образования. Способствовать этому будет разрешение противоречий, сложившихся между потребностью в проектировании стратегии повышения учебно-профессиональной мотивации студентов с ОВЗ и недостаточностью разработки и обеспечения соответствующих моделей подготовки профессорско-преподавательского состава в условиях технологических вузов.

Цель исследования: на основе изучения параметров внешней и внутренней мотивации, удовлетворенности студентов с ОВЗ представленной в вузе персонализированной образовательной среды спроектировать соответствующую модель повышения квалификации профессорско-преподавательского

состава высшего учебного заведения.

Материалы и методы исследования

Основными методами выполнения исследования были выбраны опросы студентов-бакалавров по классическим методикам (универсальный тест профессиональной мотивации, опросник профессиональной самооффективности) [8]. Далее был создан и реализован авторский вариант опросника, позволяющий оценить удовлетворенность респондентов содержанием и условиями персонализированной образовательной среды, созданной в вузе для студентов, имеющих особые образовательные потребности. В рамках опросника респондентам предлагалось ответить на вопросы открытого и закрытого типа по тематике доступной безбарьерной среды, условий персонализации

образовательного процесса, производственных практик, а также по направлениям участия студента в проектировании такой среды в вузе. Немаловажная роль была отведена вопросам удовлетворенности студентов с ОВЗ и инвалидностью помощью и поддержкой со стороны преподавателей вуза и т. д. При этом опрос, по желанию студента с ОВЗ, мог быть выполнен в традиционной форме или с привлечением голосового помощника, с автоматической фиксацией устного ответа респондента, что соответствует параметрам специальных условий для целевой аудитории. Структура исследовательской программы проиллюстрирована на рисунке 1.

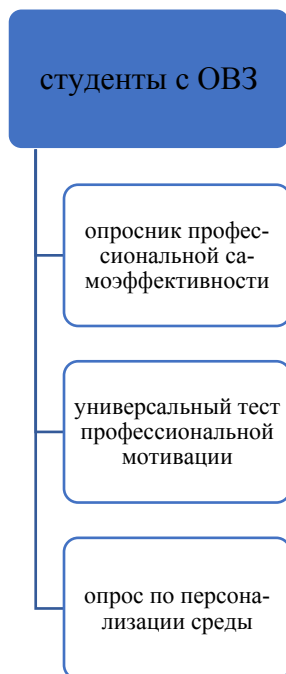


Рисунок 1 – Программа исследования потенциала выявления факторов повышения учебно-профессиональной мотивации студентов с ОВЗ

Figure 1 – Program for researching the potential for identifying factors for increasing the educational and professional motivation of students with disabilities

Структура и содержание универсального теста профессиональной мотивации, а также опросника профессиональной самооффективности представлены в литературе и широко применяются на практике [8; 9]. В нашем случае участие студентов с ОВЗ в этой части исследования было направлено на выявление взаимосвязи и специфики профессиональной мотивации респондентов и их личностными характеристиками. Опрос по параметрам удовлетворенности персонализированной

образовательной средой был направлен

на определение и группировку ответов, отражающих:

1. наличие таковой среды в вузе, где обучаются респонденты целевой группы;
2. возможности использования специальных условий респондентом;
3. наличие инициативности респондента в поддержании/проектировании персонализированной среды;
4. потенциал активного участия респондента во включении/применении инклюзивных технологий в структуру

профессионального образования и дальнейшего трудоустройства;

5. удовлетворенность респондента содержательными, организационными, пространственными и иными условиями в вузе.

Исходя из таких задач, опросник с голосовым помощником предлагал студентам вопросы/высказывания в

произвольном чередовании реплик: одни требовали выбора баллированной оценки и однозначного ответа (1), другие требовали произвольного ответа, отражающего мнение самого респондента (2).

В таблице 1 приведены некоторые примеры таких высказываний.

Таблица 1 – Вариации вопросов/высказываний для студентов с ОВЗ

Table 1 – Variations of questions/statements for students with disabilities

Вопросы/высказывания первого типа (1)	Вопросы/высказывания второго типа (2)
Насколько комфортным для вас является доступ на территорию образовательного учреждения	Можете ли вы предложить свою помощь для усовершенствования цифровых ресурсов обучения по выбранным программам?
Достаточно ли в образовательном учреждении специализированного оборудования и технических средств обучения?	Что именно, на ваш взгляд, можно усовершенствовать в самом образовательном процессе?
Насколько комфортным для вас является использование цифровых образовательных ресурсов	Перечислите, какие профессии, как вам кажется, вам нужны и почему
Получаете ли вы помощь, необходимую для успешного образовательного процесса?	На каких видах учебных занятий/практик вы чувствуете себя уверенно?
Насколько комфортным и доступным для вас является прохождение учебной и производственной практики?	Что нужно улучшить при информировании о возможностях своего трудоустройства?

Анализ реакций респондентов при предъявлении высказываний первого типа производился по пятибалльной шкале, ранжирующей вербальный/невербальный ответ от самой низкой оценки (отрицательная реакция либо негативная оценка) до самой высокой (отличная оценка). Реакций респондентов при предъявлении высказываний второго типа подвергались, в первую очередь, смысловой обработке, что привело к группировке ответов и определении

условной типологии ответов в зависимости от их направленности на разрешение обозначенной в вопросе проблемной ситуации.

Ниже представлены результаты исследования, их анализ и интерпретация.

Результаты исследования.

Реакции респондентов при предъявлении высказываний первого типа, оцененные по баллированной шкале, представлены ниже, в Таблице 2.

Таблица 2 – Результаты ответов студентов с ОВЗ по группам запросов первого типа (%)

Table 2 – Results of responses from students with disabilities by groups of queries of the first type (%)

Вопросы/высказывания первого типа (1)	1	2	3	4	5
Насколько комфортным для вас является доступ на территорию образовательного учреждения	-	-	10	78	12
Достаточно ли в образовательном учреждении специализированного оборудования и технических средств обучения?	-	-	20	80	-
Насколько комфортным для вас является использование цифровых образовательных	-	-	35	60	5

ресурсов					
Получаете ли вы помощь, необходимую для успешного образовательного процесса?	-	15	50	30	5
Насколько комфортным и доступным для вас является прохождение учебной и производственной практики?	-	10	55	45	-

Приведенные процентные показатели ответов демонстрируют достаточную удовлетворенность студентов с ОВЗ и/или инвалидностью опциями доступной среды, специализированного оборудования и технических средств обучения, комфортностью использования цифровых образовательных ресурсов вуза. В то же время выделено количество ответов, показывающих недостаточную удовлетворенность студентов в позициях опроса по содержанию и поддержке образовательных процессов. Это демонстрирует острую необходимость усовершенствования непосредственно самих образовательных процессов в части прохождения учебных и производственных практик, получения помощи в образовании со стороны профессорско-

преподавательского состава университета. Немаловажным для развития профессиональных возможностей студентов является взаимодействие с системами искусственного интеллекта, в том числе в области технологий в сфере искусственного интеллекта, что находит свое подтверждение в соответствующих публикациях [6].

Реакции респондентов, полученные в ответ на высказывания/вопросы второго типа, подвергались математической обработке, в результате чего были получены статистические данные выполнения этого вида опроса. Количественно-качественный анализ данных и распределение информации по категориям ответов представлены ниже в Таблице 3.

Таблица 3 – Типы ответов студентов с ОВЗ по группам запросов второго типа

Table 3 – Response types of students with disabilities by type 2 query groups

№	Вопросы/высказывания второго типа	Доля ответов (%)	Комментарий
1.	Формализованный ответ	15	Испытывает потребность в помощи, в доработке компонентов образовательной среды, но не может аргументировать
2.	Интуитивно-ситуативный ответ	55	Осознает и описывает потребность в помощи, в доработке компонентов образовательной среды, аргументирует на уровне бытовых представлений о конкретной ситуации
3.	Объективно-аргументированный ответ	30	Объективно анализирует и использует в процессе обучения компоненты персонализированной образовательной среды, предлагает вариации своего участия в усовершенствовании компонентов образовательной среды, готов к трансляции данного опыта в области профессиональных действий в рамках будущей профессии

В Таблице 2 и Таблице 3 проиллюстрированы типы реакций респондентов и их группировка на основании отнесенности к тому или иному типу ответов. Вполне ожидаемыми оказались такие реакции студентов с ОВЗ, которые были условно отнесены к типу «Формализованный ответ». К этому типу отнесены фактические повторы заданного вопроса в той или иной интерпретации, отказ от ответа, демонстрации незаинтересованности в опросе (10 %, 2 %, 3 % соответственно). Наибольшую долю ответов респондентов составили реакции, отнесенные к типу «Интуитивно-ситуативный ответ». В этой группе объединены такие ответы: перечисление своих особых потребностей (10 %), перечисление наиболее заметных специальных компонентов среды вуза (22 %), выражение желания пользоваться возможностями вуза при удовлетворении своих образовательных и профориентационных потребностей (20 %), начальная направленность на осознание роли своего активного участия в поддержании/реализации компонентов персонализированной образовательной среды (2 %).

Следующий тип сгруппированных реакций, обозначенный как «Объективно-аргументированный ответ», был представлен почти третью ответов студентов с ОВЗ (30 %), что позволяет говорить о достаточно эффективном функционировании системы сопровождения таких обучающихся и динамично развивающемся в вузе направлении работы с этими студентами. Так, ответы показали, что компоненты персонализированной образовательной среды вуза объективно анализируются и используются в процессе обучения (20 %), студенты готовы к трансляции данного опыта в области профессиональных действий в рамках будущей профессии (8 %), выдвигают предложения по своему участию в доработке/усовершенствованию компонентов среды, в том числе в рамках потенциальной научно-исследовательской деятельности (2 %).

Данные, полученные ранее с помощью классических методик (универсальный тест профессиональной мотивации, опросник профессиональной самооценки), обработанные традиционным способом, позволили установить устойчивую связь между процессами формирования профессиональной мотивации студентов с ОВЗ и процессами становления их личностных черт, в контексте подходов к преподаванию профессионально

значимых для студентов конкретного вуза (например, технологического) учебных дисциплин [5, 7, 8]. При этом установлены факторы, влияющие негативно на включение студента в поле учебной и профессиональной коммуникации, на становление его как профессиональной личности с освоением соответствующих профессиональных компетенций. Такими факторами, в частности, являются специфические черты личности, связанные с тем или иным ограничением по здоровью, а также негативный опыт, приобретенный на ранее пройденных ступенях обучения и прочее. В то же время показан потенциал реагирования на стрессовые изменения при условии создания системы определенных компонентов персонализированной образовательной среды. Ее наличие, формирование устойчивых возможностей студента использовать и применять самостоятельно специальные возможности (средства, условия, опции, орудия), а также направленность на активное вовлечение студента с ОВЗ в поддержание/проектирование персонализированной среды как в вузе, так и на своем потенциальном рабочем месте, наряду со стимулированием к инициативным аргументированным решениям, определяет во многом потенциал активного участия респондента в включении/применении инклюзивных технологий в структуру высшего профессионального образования, дополнительных программ профессиональной подготовки/повышения квалификации и дальнейшего трудоустройства. Такие возможности во многом определяются стратегией обучения в той или иной профессиональной области взаимодействием с системами искусственного интеллекта в разных областях жизни человека [14–18]. Совокупно такие результаты пролонгированного исследования позволили сделать вывод о необходимости проектирования модели программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения, в котором обучаются студенты с ОВЗ. С другой стороны, необходимо продолжить исследования в области реализации программы формирования учебно-профессиональной мотивации студентов с особыми образовательными потребностями, учитывая общемировые тенденции и опыт [17–19]. Анализ содержания учебных планов, рабочих программ учебных дисциплин и соответствующего контента,

произведенный на основании обработки со стороны участников образовательного процесса в вузе, дает основание считать достаточно высоким и устойчивым потенциал повышения показателей расширения и углубления мотивационной готовности студента с ОВЗ в рамках учебного процесса содержательных позиций, необходимых для обучения студентов обозначенной целевой группы как в обязательном модуле, содержащем учебные дисциплины общегуманитарного цикла, медико-биологической, филологической, психолого-педагогической направленности, так и в модулях части, формируемой участниками образовательных отношений, а также – в реализуемых производственных практика и факультативных дисциплинах. Таким образом, при выполнении дальнейших исследований необходимо учитывать имеющийся потенциал содержательно-организационных параметров учебного процесса в вузе.

Обсуждение результатов

Представленные выше данные показали, что исследование охватило тех респондентов, кто имел непосредственное отношение к группе лиц с ОВЗ/инвалидностью. Результаты исследования продемонстрировали направленность на актуализацию текущей и будущей работы профессорско-преподавательского состава вуза с целевой аудиторией, их подготовку к овладению новыми знаниями и технологиями, необходимыми для решения задач психолого-педагогической и социальной помощи и поддержки особым студентам, что определяет острую необходимость в разработке и реализации соответствующих направлений и программ повышения квалификации, в том числе с привлечением систем взаимодействия с искусственным интеллектом [7; 20].

Вышеизложенное находит интерполяцию в поле создания вариативной модели подготовки педагога вуза к инклюзивным стратегиям персонализированного образования студента с особыми потребностями. Эти компоненты персонализации представлены в структурно-содержательной иерархии модулей:

1. Диагностически-аналитический модуль для определения стартовой готовности педагогов: с учетом параметров, критериев и признаков персонализации образовательного пространства, в котором предстоит

работать педагогу со студентами с ОВЗ в условиях высшего учебного заведения.

2. Модуль образовательного и мотивационного старта: с учетом задействования потенциала погружения педагога в качестве пассивного участника в области персонализированного образовательного пространства, проектируемого в конкретном вузе с учетом направлений и профилей подготовки студентов и их дальнейшего трудоустройства.

3. Модуль обязательных дисциплин (практик/стажировок): с учетом задействования потенциала активного участия педагога в качестве непосредственного организатора и исполнителя в областях профессиональных умений и навыков будущих специалистов с ОВЗ, получающих образование в вузе.

4. Модуль вариативных/персональных дисциплин (практик/стажировок и их соответствующего вариативного содержательного наполнения) в контексте научных достижений в области преподаваемых в вузе дисциплин, а также специальной педагогики, психологии и смежных наук (в т.ч. авторских диагностических, коррекционных, развивающих, реабилитационных и иных технологий, устройств, методик).

Содержательно-организационное наполнение каждого модуля подлежит проектированию и наполнению с учетом необходимости наличия в нем: задач, плана, алгоритма выполнения, потенциального результата для достижения. В таком случае заданная модель станет неким унифицированным алгоритмом построения программы формирования готовности педагогов к системной работе и коммуникации со студентами с ОВЗ и/или инвалидностью.

Перспективы дальнейшей работы обусловлены прогностически значимым эффектом от реализации этих направлений работы и трансляции полученного опыта в масштабах иных вузов, в том числе:

- углубления направлений профессиональной направленности в подготовке студентов с ОВЗ в вузах, в том числе с учетом имеющегося в стране опыта и технологических решений, апробированных в разных условиях [14];
- поиска векторов взаимодействия с новыми организациями-работодателями для студентов с ОВЗ, деятельность которых связана с обозначенным проблемным полем;
- усовершенствования технологического и содержательного

компонентов обучения студентов с ОВЗ/инвалидностью в условиях гибридного образовательного пространства с заимствованием имеющегося опыта инклюзивных школ [15, 16, 19–20];

– выстраивания интегративного взаимодействия университета с общественными и иными организациями для достижения высоких показателей в заявленном проблемном поле.

Заключение

В современных реалиях обучение студентов с ОВЗ/инвалидностью в вузе и последующее их трудоустройство требует со стороны участников образовательного процесса овладения особыми

профессиональными компетенциями, связанными со стратегиями проектирования и трансляции персонализированной образовательной среды. Обобщение и развитие опыта подготовки педагога вуза к реализации стратегий персонализированного образования студентов с ОВЗ и инвалидностью будет иметь важное значение в системе профессиональной подготовки будущих специалистов по технологическим и гуманитарным направлениям, в том числе в условиях гибридного формата обучения студентов на новых территориях Российской Федерации.

Список источников

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 22 июня 2024 г., ред. от 31 июля 2025 г. (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.03.2026)). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146342/543f274cc2326c6c182daae51da618082f26b591/ (дата обращения: 18.11.2025).
2. Кантор В. З. Пространство самореализации студентов с ограниченными возможностями здоровья в высшей школе: позиция профессорско-преподавательского состава / В. З. Кантор, А. П. Антропов, И. Э. Кондракова // Образование и наука. 2025. № 8. С. 168–193.
3. Рубцов В. В. Цель, задачи и основные направления развития инклюзивного высшего образования в Российской Федерации / В. В. Рубцов, Г. Г. Саитгалиева, О. А. Денисова [и др.] // Психологическая наука и образование. 2023 № 28(6). С. 6–23.
4. Саитгалиева Г. Г. Организационные условия обучения студентов с инвалидностью в педагогических вузах // Вестник практической психологии образования. 2023. № 20(1). С. 129–145.
5. Heffernan T. Failing at the basics: disabled university students' views on enhancing classroom inclusion. *Oxford Review of Education*. 2023;50(5):694–709.
6. Леонтьев Д.А. и др. Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб. : Питер, 2000. С. 372–377.
7. Бушуева Т. Н. Социальная образовательная среда как фактор трудовой мотивации студентов с ограниченными возможностями здоровья // XXII Уральские социологические чтения. Национальные проекты и социально-экономическое развитие Уральского региона: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 17–18 марта 2020 года). Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2020. С. 294–300.
8. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М. : Смысл, 2006. 336 с.
9. Анисимова О. К. Инновации в педагогике и образовании: научно-педагогические основания трансформаций в образовании в условиях изменяющегося социума: монография / О. К. Анисимова, О. А. Верховина. Самара: Изд-во: НИЦ ПНК, 2024. 242 с.
10. Гуртов В.А. Система классификации технологий в сфере искусственного интеллекта для кадрового прогнозирования / В. А. Гуртов, А. О. Аверьянов, Д. Ж. Корзун // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2022. № 3. С. 113–133.
11. Карпенко М. П. Платформенное образование // Инновации в образовании. 2020. № 3. С. 30–43.
12. Афанасьева Ж. С. Методологические подходы к преподаванию искусственного интеллекта в техническом вузе / Ж. С. Афанасьева, А. Д. Афанасьев, О. Л. Подлиняев // Успехи гуманитарных наук. 2022. № 1. С. 194–201.
13. Laupichler M.C., Aster A., Schirch J. Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping // *Computers & Education: Artificial Intelligence*. 2022.
14. Слостенин В. А. Педагогическое наследие В. А. Слостенина: проблемы воспитания, личностного и профессионального развития / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова [и др.]. М. : МПГУ, 2020. 290 с.
15. Joao Luis Garcia Rosa. Artificial Neural Networks – Models and Applications / Rosa Joao Luis Garcia – InTechopen. Published. 2016. Doi 10.5772/61493.

16. Black E.W., Ferdig R.E., Fleetwood A., Thompson L.A. Hospital homebound students and K-12 online schooling/ E.W. Black, R.E. Ferdig, A. Fleetwood, L.A. Thompson// PLoS ONE. 2022;17(3): e0264841. DOI: 10.1371/journal.pone.0264841.
17. Кантор В. З. Педагогическое образование как сфера формирования инклюзивных диспозиций учителя / В. З. Кантор, Ю. Л. Проект, А. П. Антропов // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 10. С. 12–44.
18. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расшир. изд. М. : ЦСПИМ, 2013. 376 с.
19. Warren C. A. Empathy, Teacher Dispositions, and Preparation for Culturally Responsive Pedagogy // Journal of Teacher Education. 2018. Vol. 69, № 2. P. 169–183. DOI: 10.1177/0022487117712487.
20. Sharma U. Preparing to teach in inclusive classrooms // In: Oxford Research Encyclopedia of Education / G. Noblit (ed.). Oxford, UK: Oxford University Press, 2018.

References

1. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (red. ot 22 iyunya 2024 g., red. ot 31 iyulya 2025 g. (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.03.2026)). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146342/543f274cc2326c6c182daae51da618082f26b591/ (data obrashcheniya: 18.11.2025). (In Russ.).
2. Kantor V. Z. The Space of Self-Realization for Students with Disabilities in Higher Education: The Position of the Faculty / V. Z. Kantor, A. P. Antropov, I. E. Kondrakova // Образование и наука. 2025;8: 168–193. (In Russ.).
3. Rubcov V. V. The purpose, objectives, and main directions of development of inclusive higher education in the Russian Federation / V. V. Rubcov, G. G. Saitgalieva, O. A. Denisova [i dr.] // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2023;28(6): 6–23. (In Russ.).
4. Saitgalieva G. G. Organizational conditions for teaching students with disabilities at pedagogical universities // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya. 2023;20(1): 129–145. (In Russ.).
5. Heffernan T. Failing at the basics: disabled university students' views on enhancing classroom inclusion. Oxford Review of Education. 2023;50(5):694–709.
6. Leont'ev D.A. i dr. Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov. SPb. : Piter, 2000. S. 372–377. (In Russ.).
7. Bushueva T. N. Social'naya obrazovatel'naya sreda kak faktor trudovoj motivacii studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // XXII Ural'skie sociologicheskie chteniya. Nacional'nye proekty i social'no-ekonomicheskoe razvitie Ural'skogo regiona: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Ekaterinburg, 17–18 marta 2020 goda). Ekaterinburg: Izd-vo Ural'skogo universiteta, 2020. S. 294–300. (In Russ.).
8. Gordeeva T. O. Psihologiya motivacii dostizheniya. M. : Smysl, 2006. 336 s. (In Russ.).
9. Anisimova O. K. Innovacii v pedagogike i obrazovanii: nauchno-pedagogicheskie osnovaniya transformacij v obrazovanii v usloviyah izmenyayushchegosya sociuma: monografiya / O. K. Anisimova, O. A. Verhozina. Samara: Izd-vo: NIC PNK, 2024. 242 s. (In Russ.).
10. Gurtov V.A. Classification system for artificial intelligence technologies for personnel forecasting / V. A. Gurtov, A. O. Aver'yanov, D. Zh. Korzun // Ekonomicheskie i social'nye peremeny: fakty, tendencii, prognoz. 2022;3: 113–133. (In Russ.).
11. Karpenko M. P. Platform education // Innovacii v obrazovanii. 2020. № 3. S. 30–43. (In Russ.).
12. Afanas'eva Zh. S. Methodological Approaches to Teaching Artificial Intelligence at a Technical University / Zh. S. Afanas'eva, A. D. Afanas'ev, O. L. Podlinyaev // Uspekhi gumanitarnyh nauk. 2022;1: 194–201. (In Russ.).
13. Laupichler M.C., Aster A., Schirch J. Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping // Computers & Education: Artificial Intelligence. 2022. (In Russ.).
14. Slastenin V. A. Pedagogicheskoe nasledie V. A. Slastenina: problemy vospitaniya, lichnostnogo i professional'nogo razvitiya / V. A. Slastenin, L. S. Podymova [i dr.]. M. : MPGU, 2020. 290 s. (In Russ.).
15. Joao Luis Garcia Rosa. Artificial Neural Networks – Models and Applications / Rosa Joao Luis Garcia – InTechopen. Published. 2016. Doi 10.5772/61493.
16. Black E.W., Ferdig R.E., Fleetwood A., Thompson L.A. Hospital homebound students and K-12 online schooling/ E.W. Black, R.E. Ferdig, A. Fleetwood, L.A. Thompson// PLoS ONE. 2022;17(3): e0264841. DOI: 10.1371/journal.pone.0264841.

17. Kantor V. Z. Pedagogicheskoe obrazovanie kak sfera formirovaniya inkluzivnyh dispozicij uchitelya / V. Z. Kantor, YU. L. Proekt, A. P. Antropov // Obrazovanie i nauka. 2023. T. 25;10: 12–44. (In Russ.).

18. YAdov V. A. Samoregulyaciya i prognozirovanie social'nogo povedeniya lichnosti: Dispozicionnaya koncepciya. 2-e rasshir. izd. M. : CSPiM, 2013. 376 s. (In Russ.).

19. Warren C. A. Empathy, Teacher Dispositions, and Preparation for Culturally Responsive Pedagogy // Journal of Teacher Education. 2018. Vol. 69, № 2. P. 169–183. DOI: 10.1177/0022487117712487.

20. Sharma U. Preparing to teach in inclusive classrooms // In: Oxford Research Encyclopedia of Education / G. Noblit (ed.). Oxford, UK: Oxford University Press, 2018.

Информация об авторах

Information about the authors

Г. И. Ефремова – доктор психологических наук, профессор, Член-корреспондент Российской академии образования

Т. В. Туманова – доктор педагогических наук, профессор

В. В. Борисова – кандидат педагогических наук, доцент

G. I. Efremova – Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

T. V. Tumanova – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

V. V. Borisova – Candidate of Sciences (Pedagogy), Docent

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 25.11.2025; одобрена после рецензирования 12.02.2026; принята к публикации 19.03.2026.

The article was submitted 25.11.2025; approved after reviewing 12.02.2026; accepted for publication 19.03.2026.

Материалы представлены в рамках: Государственного задания № 1023071300025-6-5.3.1;5.3.2 «Формирование мотивации у обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья к освоению профессии "технолог" в системе высшего образования».