

Научно-исследовательская статья

УДК 376

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-154-168

ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ВУЗАХ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ: РЕЗУЛЬТАТЫ МОНИТОРИНГА И УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ

*Аица Айирмагомедовна Гусейнова^{1, a},
Виктория Викторовна Мануйлова^{1, b}*

¹ Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

^a guseinovaaa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3596-4718>

^b manuilovavv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3106-5021>

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что в настоящее время в вузах сохраняются устойчивые дефициты, затрудняющие полноценное участие студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью в академической и социальной жизни. В этой связи мониторинг инклюзивной среды в вузах выступает необходимым инструментом выявления барьеров и обоснования управленческих решений по ее системному улучшению. Целью статьи является представление и анализ результатов мониторинга состояния инклюзивной образовательной среды в вузах для студентов с ОВЗ и инвалидностью, а также обоснование управленческих решений, направленных на устранение выявленных проблем. Статья носит эмпирический характер и основана на мониторинговом исследовании, проведенном в 2025 году. Ведущим методом выступило дистанционное анкетирование представителей вузов ($n = 16$) из пяти регионов Российской Федерации, в которых обучаются студенты

© Гусейнова А. А., Мануйлова В. В., 2026

с ОВЗ и инвалидностью. Методологическую основу исследования составили системный и управленческий подходы к анализу инклюзивной образовательной среды. Оценка осуществлялась по определенным критериям с применением описательной статистики для выявления дефицитов и обоснования управленческих решений. Было установлено, что большинство вузов имеют локальные акты, регулирующие обучение студентов с ОВЗ и инвалидностью, но значительная их часть требует актуализации. Архитектурная доступность остается проблемной: только 36 % вузов полностью оснащены специальными средствами обучения, 44 % — частично, 20 % затруднились с оценкой. Выявлены затруднения преподавателей в применении инклюзивных технологий с учетом их особых образовательных потребностей. В сфере методического обеспечения 68 % вузов имеют формальные адаптированные планы, а индивидуализация в 92 % случаев сводится к переносу сроков или изменению формы зачета. Лишь 36 % вузов обеспечивают системную психологическую поддержку, 42 % — социально-педагогическое сопровождение; более 62 % фиксируют недостаточную вовлеченность студентов во внеаудиторную деятельность. По результатам исследования предложены управленческие решения для устранения выявленных проблем. Представленные результаты обосновывают необходимость перехода от точечных мероприятий к системному управлению инклюзивной средой в вузах.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, вуз, студенты, ограниченные возможности здоровья, инвалидность, мониторинг, управленческие решения

Original article

UDC 376

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-154-168

INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT UNIVERSITIES FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS AND HEALTH LIMITATIONS: MONITORING RESULTS AND MANAGEMENT SOLUTIONS

*Asha A. Guseynova^{1, a},
Victoria V. Manuilova^{1, b}*

¹ Moscow City University,
Moscow, Russia

^a guseinovaaa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3596-4718>

^b manuilovavv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3106-5021>

Abstract. The relevance of this article stems from persistent deficits at universities that hinder full participation of students with special needs and health limitations in academic and social life. In this context, the monitoring of inclusive environment at universities serves as an essential tool for identifying barriers and informing management decisions aimed at systemic improvement. The aim of this paper is to present and analyze the findings of a monitoring study on the condition of the inclusive educational environment at universities for students with special needs and health limitations, as well as to propose management decisions designed to address the identified challenges. This empirical study

is based on a monitoring survey conducted in 2025. The primary method was a remote questionnaire administered to representatives of 16 universities ($n = 16$) across five regions of the Russian Federation where students with special needs and health limitations are enrolled. The methodological framework was based on systemic and management-oriented approaches to analyzing inclusive educational environments. The assessment of inclusive educational environments was carried out according to the predefined criteria, with descriptive statistics used to identify challenges and justify management decisions. The study revealed that while most universities have local regulations governing the education of students with special needs and health limitations, a significant proportion of these documents require updating. For example, building accessibility remains problematic: only 36 % of universities are fully equipped with special learning resources, 44 % are partially equipped, and 20 % were unable to provide an answer. Teaching staff were found to experience difficulties in applying inclusive instructional methods tailored to students' special learning needs. In terms of instructional support, 68 % of universities have formal adapted curricula, yet in 92 % of cases individual approach amounts to little more than extending deadlines or altering the format of assessments. Only 36 % of universities provide systemic psychological support, while 42 % offer social-pedagogical support; over 62 % report insufficient student engagement in extracurricular activities. Based on these findings, we suggest management decisions that address the identified challenges. The results emphasize the need to shift from isolated measures toward systemic management of inclusive learning environments at universities.

Keywords: inclusive educational environment, university, students, special learning needs, monitoring, management decisions

Для цитирования: Гусейнова, А. А., и Мануйлова, В. В. (2026). Инклюзивная образовательная среда в вузах для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: результаты мониторинга и управленческие решения. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 20(2), 154–168. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-154-168>

For citation: Guseynova, A. A., & Manuilova, V. V. (2026). Inclusive educational environment at universities for students with special needs and health limitations: monitoring results and management solutions. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 20(2), 154–168. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-154-168>

Введение

В последние годы развитие инклюзивного высшего образования рассматривается как одно из ключевых направлений государственной политики, ориентированной на обеспечение равного доступа к качественному обучению для всех категорий обучающихся¹ (Левченко, и Гусейнова, 2016; Левченко и др., 2018). Особое значение в этом контексте приобретает создание в высших учебных заведениях инклюзивной образовательной среды,

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: (утвержден Приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 (ред. от 08.02.2021)). <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/>

позволяющей студентам с ОВЗ и инвалидностью реализовывать образовательные потребности, успешно осваивать программы высшего образования и полноценно участвовать в академической и социальной жизни университета (Богданова и др., 2018; Приходько и др., 2020; Vislie, 2003; Мануйлова, 2018).

В работах отечественных ученых подчеркивается, что инклюзивная образовательная среда вуза представляет собой комплекс условий, включающих архитектурную и информационную доступность, наличие специальных технических средств и адаптированных образовательных ресурсов, организацию психологического и социально-педагогического сопровождения, готовность профессорско-преподавательского состава к работе в условиях инклюзии, а также функционирование управленческих механизмов, обеспечивающих согласованность действий подразделений и устойчивость внедряемых практик (Алехина, и др., 2022; Близнюк, и Сенченков, 2020; Екжанова, 2022; Prikhodko et al., 2019).

В отечественных исследованиях инклюзивной среды вуза акцент традиционно делается на нормативно-правовом обеспечении, организации служб сопровождения и выявлении типовых барьеров (инфраструктурных, кадровых и методических), при этом отмечается фрагментарность управленческих механизмов и нехватка единых критериев регулярной оценки качества условий (Назарова, 2020; Яковлева, 2020; Самсонова, Быстрова, и Мануйлова, 2023).

В зарубежных исследованиях инклюзивная среда рассматривается преимущественно в логике правового и социального подходов, при этом выделяются институциональная ответственность за устранение барьеров участия и оценка не только условий, но и образовательных результатов и субъективного опыта студентов (Armstrong, Armstrong, & Barton, 2000; Ashby, 2012; McNicholl, Desmond, & Gallagher, 2020; Wilkens et al., 2021). В современных исследованиях усиливается внимание к проблематике качества инклюзивного образования, включая вопросы определения, контекста и критериев качества (Love, & Horn, 2021).

В последние годы в работах отечественных и зарубежных исследователей усиливается роль цифровой доступности (адаптированные электронные ресурсы, ассистивные технологии, гибридные форматы и вариативные траектории), а также практик соучастия — включения самих студентов с ОВЗ и инвалидностью в оценку и проектирование решений (Guseynova, & Manuilova, 2020).

Отдельным трендом становится непрерывное развитие компетенций профессорско-преподавательского состава вуза (Кантор и др., 2021; Хитрюк, 2015; Соловьева, 2020). Подчеркивается значение управленческого моделирования инклюзивной среды и межподразделенческой координации как основы устойчивой инклюзивной политики вуза (Левченко и др., 2018; Guseynova, 2022).

В связи с этим актуализируется необходимость систематической оценки состояния инклюзивной среды, выявления дефицитов и барьеров, а также определения приоритетных направлений улучшения. Одним из наиболее эффективных инструментов такой оценки выступает мониторинг, позволяющий получить объективные данные о реальном уровне доступности и качестве

созданных условий, сопоставить результаты по различным подразделениям и вузам, определить зоны риска и точки роста.

Методологические основания исследования

С целью оценки инклюзивной образовательной среды студентов с ОВЗ и инвалидностью в 2025 году нами было организовано и проведено мониторинговое исследование, основным методом которого было дистанционное анкетирование высших учебных заведений, в котором респондентам необходимо было отметить номера ответов, соответствующих их мнению.

В анкетировании принимали участие 16 высших учебных заведений из 5 регионов Российской Федерации, в которых обучаются лица с ОВЗ и инвалидностью.

Для комплексной оценки инклюзивной образовательной среды студентов с ОВЗ и инвалидностью нами были выделены следующие критерии, отражающие ключевые компоненты инклюзивной среды, описанные в работах отечественных ученых (Алехина, Самсонова, и Шеманов, 2022; Близнюк, и Сенченков, 2020; Левченко и др., 2018; Приходько и др., 2020):

- нормативно-регламентирующее обеспечение и система управления инклюзивностью в высших учебных заведениях — оценивались управленческие механизмы, актуальность локальных актов, наличие программ развития и межфакультетской координации;

- архитектурно-пространственная доступность — оценивались доступность зданий, адаптированные маршруты, технические средства доступности и комфортность среды;

- компетентность профессорско-преподавательского состава — оценивались владение инклюзивными технологиями, умение адаптировать материалы и применять гибкие формы контроля с учетом особых образовательных потребностей лиц данной категории;

- методическое обеспечение и адаптация образовательного процесса — обращалось внимание на наличие адаптированных материалов, цифровых ресурсов и гибких образовательных траекторий;

- социальное и академическое сопровождение — оценивались доступность психологической и социально-педагогической помощи, участие студентов с ОВЗ и инвалидностью в студенческой жизни.

Результаты исследования

В ходе мониторингового исследования нами были выявлены проблемы в организации инклюзивной образовательной среды студентов с ОВЗ и инвалидностью в высших учебных заведениях и определены управленческие решения, направленные на их совершенствование.

Анализ данных, полученных при изучении критерия нормативно-регламентирующее обеспечение показало, что 92 % вузов имеют локальные акты, регулирующие обучение студентов с ОВЗ и инвалидностью. Однако значительная их часть требует актуализации: зафиксированы различия в перечнях документов, дублирование, некорректные формулировки и несогласованная терминология.

Для устранения выявленных проблем в нормативно-регламентирующем обеспечении мы определили следующие управленческие решения:

- актуализировать локальные нормативные документы, устранив дублирование, уточнив формулировки и приведя терминологию к единым стандартам;
- создать целостную систему управления инклюзивностью, обеспечивающую согласованность действий всех подразделений и прозрачность процедур сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;
- ввести регулярный мониторинг нормативной базы, позволяющий оперативно обновлять документы и учитывать реальные потребности студентов данной категории;
- разработать единые методические рекомендации и типовые регламенты, обеспечивающие унификацию и повышение качества работы вуза.

Анализ архитектурно-пространственной организации образовательной среды показал, что именно архитектурная и инфраструктурная доступность остается одной из самых проблемных зон для студентов с особыми образовательными потребностями. Данные мониторинга показывают, что значительная часть вузов до сих пор не обеспечивает базовые условия безбарьерности. Во многих университетах отсутствуют адаптированные маршруты передвижения, поручни и пандусы, доступные санитарные помещения, а также корректно организованные входные группы. Отдельным аспектом стала обеспеченность специальным оборудованием. По результатам мониторинга, лишь 36 % вузов полностью оснащены необходимыми средствами обучения, 44 % — частично и 20 % затруднились дать оценку. Полученные результаты представлены на рисунке 1.

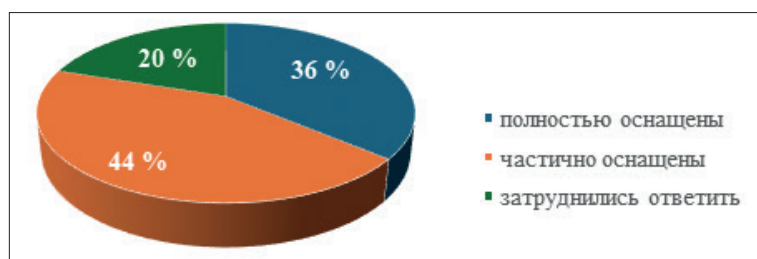


Рис. 1. Результаты изучения архитектурно-пространственной доступности
Fig. 1. The results of the study of architectural and spatial accessibility of universities

В качестве причин таких дефицитов респонденты отметили:

- ограниченное финансирование;
- нехватку качественного специализированного оборудования;

– недостаточную информированность административных команд о современных требованиях к доступной среде для студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Для решения выявленных проблем мы предлагаем несколько управленческих решений: во-первых, проводить регулярный аудит доступности на основе паспортов доступности и международных стандартов; во-вторых, модернизировать архитектурную и предметно-пространственную среду не только внутри корпусов, но и на прилегающих территориях, формируя доступный кампус в целом; в-третьих, разрабатывать чек-листы и методические рекомендации по организации пространства для студентов с ОВЗ и инвалидностью с учетом их особых образовательных потребностей и требований международных образовательных программ.

Отдельного внимания заслуживают результаты анализа профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава вузов. Полученные данные также показали наличие ряда проблем. Прежде всего, во многих университетах преподаватели зачастую отмечают нехватку представлений о специфике образовательных потребностей студентов с ОВЗ и инвалидностью, затрудняются в выборе адекватных методов взаимодействия. Кроме того, сохраняются сложности с адаптацией учебных материалов, особенно в практико-ориентированных дисциплинах, где требуется модификация заданий и форм работы. Также было зафиксировано, что во многих случаях используются ограниченные модели оценивания, что не всегда позволяет учитывать реальные функциональные возможности студентов данной категории. Полученные результаты представлены на рисунке 2.

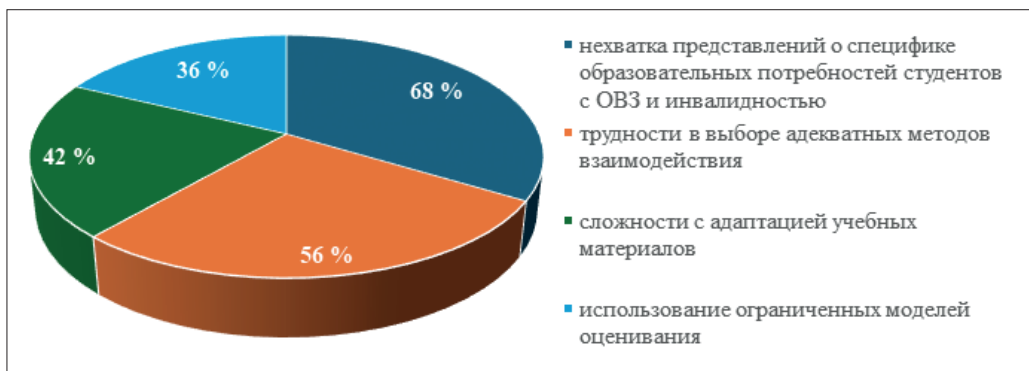


Рис. 2. Результаты изучения профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава

Fig. 2. The results of the study of professional competencies of the teaching staff

Для решения выявленных проблем мы предлагаем следующие управленческие решения:

– расширять систему повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, включая модульные курсы повышения квалификации, профессиональную переподготовку;

– организовать и проводить научно-практические мероприятия по инклюзивным технологиям обучения и воспитания, ориентированные как на российский, так и на международный опыт.

Оценка методического обеспечения и адаптации образовательного процесса показали, что 68 % вузов имеют формальные адаптированные учебные планы, которые не учитывают реальные потребности студентов с особыми образовательными потребностями. В 92 % случаев индивидуализация ограничивается переносом сроков или изменением формы зачета, 56 % вузов отмечают недостаток методических материалов и трудности с адаптацией контента и применением ассистивных технологий.

Для устранения выявленных дефицитов представляются перспективными следующие управленческие решения:

– актуализация учебных планов с учетом реальных потребностей студентов с ОВЗ и инвалидностью (включение гибкой нагрузки, адаптированных форм контроля и индивидуального темпа освоения);

– расширение индивидуализации обучения (внедрение гибридных форматов, дистанционных модулей, вариативных учебных маршрутов и расширенного доступа к цифровым ресурсам);

– разработка методических материалов для высшего образования, ориентированных на предметную специфику университетских дисциплин.

По критерию «Организация социального и академического сопровождения» лишь 36 % вузов обеспечивают системную психологическую поддержку студентов с ОВЗ и инвалидностью, только 42 % имеют работающие механизмы социально-педагогического сопровождения, позволяющие учитывать индивидуальные потребности студентов с ОВЗ и инвалидностью, 22 % затруднились ответить на данный вопрос. Полученные результаты представлены на рисунке 3.

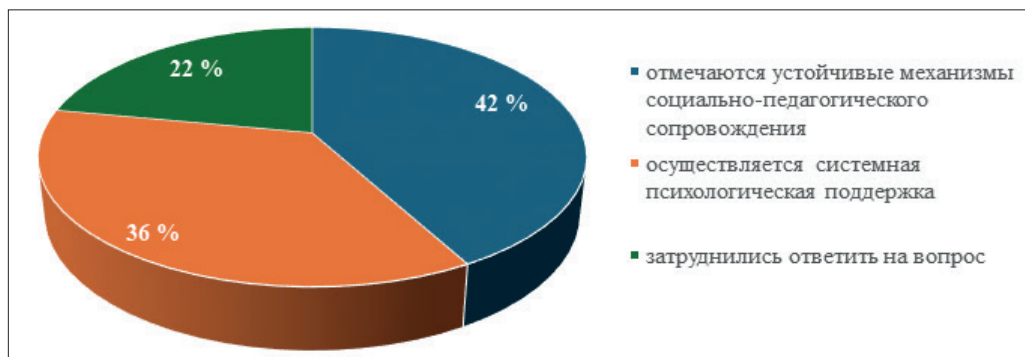


Рис. 3. Результаты изучения социального и академического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью

Fig. 3. The results of the study of social and academic support for students with disabilities

Кроме того, в более чем 62 % университетов студенты с ОВЗ и инвалидностью недостаточно вовлечены в студенческое сообщество, а их участие во внеаудиторных мероприятиях остается ограниченным из-за барьеров доступности и нехватки сопровождающих специалистов.

В качестве перспективных управленческих решений видится:

- развитие служб сопровождения;
- расширение волонтерской поддержки;
- создание доступных форматов внеаудиторных активностей;
- усиление коммуникативной и социальной интеграции студентов с ОВЗ и инвалидностью в жизнь вуза.

Дискуссионные вопросы

Полученные результаты мониторинга подтверждают наличие разрыва между формальной нормативной обеспеченностью инклюзивного образования и фактической управляемостью инклюзивных процессов в вузах. В этой связи дискуссионным остается вопрос о том, какие управленческие механизмы обеспечивают переход от декларативного закрепления инклюзивности к функционирующей системе: стандартизация структуры локальных актов, внедрение типовых регламентов, распределение ответственности между подразделениями и регулярная ревизия нормативной базы на основе мониторинговых данных.

Существенные ограничения были выявлены в сфере архитектурно-пространственной доступности, что актуализирует проблему систематизации инфраструктурных изменений в условиях ограниченных ресурсов. Требуют обсуждения подходы к определению минимума безбарьерной среды и формирование системы показателей, позволяющей объективно оценивать эффективность модернизации. Отдельного внимания заслуживает неоднородность ответов вузов по обеспеченности специальным оборудованием, что указывает на необходимость единых критериев учета средств доступности и повышения прозрачности их инвентаризации.

Не менее значимым является кадровый контур инклюзии: выявленные затруднения профессорско-преподавательского состава и ограниченность применяемых моделей оценивания выводят на вопрос о минимально необходимых инклюзивных компетенциях преподавателя в высшей школе.

Результаты по методическому обеспечению демонстрируют риск «административной индивидуализации», когда адаптация образовательного процесса сводится преимущественно к переносам сроков и изменению форм аттестации. Это требует обсуждения институциональных условий перехода к содержательной индивидуализации: разработки предметно-ориентированных адаптированных материалов, внедрения гибридных модулей и вариативных траекторий, расширения использования ассистивных технологий при сохранении единых академических требований и прозрачных критериев оценивания.

Дефициты социального и академического сопровождения и ограниченная вовлеченность студентов с ОВЗ и инвалидностью во внеаудиторную деятельность актуализируют проблему выбора оптимальной модели поддержки в вузе. Перспективным направлением дискуссии является определение соотношения функций специализированных служб сопровождения, тьюторских практик, волонтерской помощи и механизмов обратной связи, обеспечивающих устойчивую социальную и коммуникативную интеграцию студентов в университетскую среду.

Заключение

Проведенное мониторинговое исследование позволило комплексно оценить состояние инклюзивной образовательной среды для студентов с ОВЗ и инвалидностью по ключевым критериям. Полученные данные подтверждают, что наличие формальных элементов инклюзивности в вузах не всегда обеспечивает ее реальную эффективность и доступность для студентов с особыми образовательными потребностями. Представленные результаты обосновывают необходимость перехода от точечных мероприятий к системному управлению инклюзивной средой. Предложенные управленческие решения могут быть использованы вузами при разработке программ развития инклюзивного образования, корректировке локальных актов и построении устойчивой системы поддержки студентов с ОВЗ и инвалидностью с учетом их особых образовательных потребностей.

Список источников

1. Левченко, И. Ю., и Гусейнова, А. А. (2016). К проблеме стандартизации специальных условий образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. *Стандарты и мониторинг в образовании*, 4(4), 45–49. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26672494>
2. Левченко, И. Ю., Приходько, О. Г., Гусейнова, А. А., и Мануйлова, В. В. (2018). *Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство*. Москва: Национальный книжный центр. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36564096>
3. Богданова, Т. Г., Гусейнова, Л. А., Назарова, Н. М., Приходько, О. Г., Ушакова, Е. В., и Яковлева, И. М. (2018). *Педагогика инклюзивного образования*. Учебник. Москва: ИНФРА-М. 335 с. (Сер. «Высшее образование: бакалавриат»). https://www.elibrary.ru/author_items.asp
4. Приходько, О. Г., Левченко, И. Ю., Мануйлова, В. В., и Гусейнова, А. А. (2020). Создание условий для обеспечения доступности среды специализированной модели базовых профессиональных образовательных организаций. *Специальное образование*, 1(57), 152–166. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42799863>
5. Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>

6. Мануйлова, В. В. (2018). Реализация мероприятий по совершенствованию системы инклюзивного профессионального образования в субъектах Российской Федерации. *Гуманитарные науки*, 2(42), 20–25. <https://elibrary.ru/item.asp?id=35141793>
7. Алехина, С. В., Самсонова, Е. В., и Шеманов, А. Ю. (2022). Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации. *Психологическая наука и образование*, 27(5), 69–84. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50084757>
8. Близинок, О. А., и Сенченков, Н. П. (2020). Понятие «инклюзивная образовательная среда», «инклюзивное образовательное пространство»: сходства и различия. *Человек и образование*, 4(4), 112–115. <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiyainkluzivnaya-obrazovatel'naya-sreda-inkluzivnoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-shodstva-i-razlichiya>
9. Екжанова, Е. А. (2022). Современное состояние специального и инклюзивного образования. *Системная психология и социология*, 2(42), 26–35. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2022.42.2.03>
10. Prikhodko, O., Manuylova, V., Huseynova, A., & Yugova, O. (2019). Recent trends in the development of lifelong inclusive education of persons with disabilities in the Russian Federation. In *SHS Web of Conferences*. The conference proceedings. Don State Technical University, 10007. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44549744>
11. Назарова, Н. М. (2020). Проблема оценки качества инклюзивного образования. В: *Мировые тенденции специального и инклюзивного образования*. Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции (с. 169–176) <https://elibrary.ru/item.asp?id=44452452>
12. Яковлева, И. М. (2020). Проблемы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья на современном этапе. В: *Мировые тенденции специального и инклюзивного образования*. Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции (с. 276–281). <https://elibrary.ru/item.asp?id=44452472>
13. Самсонова, Е. В., Быстрова, Ю. А., и Мануйлова, В. В. (2023). Актуальное состояние инклюзивной образовательной среды в профессиональных образовательных организациях среднего профессионального образования: пилотное исследование. *Клиническая и специальная психология*, 12(2), 192–214. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54209313>
14. Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2000). *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London, UK: David Fulton. 175. <https://doi.org/10.4324/9780203065075>
15. Ashby, C. (2012). Disability Studies and Inclusive Teacher Preparation: A Socially Just Path for Teacher Education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/154979691203700204>. https://www.academia.edu/1865681/Disability_Studies_and_Inclusive_Teacher_Preparation_A_Socially_Just_Path_for_Teacher_Education
16. McNicholl, A., Desmond, D., & Gallagher, P. (2020). Assistive Technologies, Educational Engagement and Psychosocial Outcomes among Students with Disabilities in Higher Education. *Disabil Rehabil Assist Technol*, 18, 50–58. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33320728/>
17. 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, 117–129. <https://ideas.repec.org/a/cog/socinc/v9y-2021i3p117-129.html>

18. Love, H. R., & Horn E. (2021). Definition, context, quality: Current issues in research examining high-quality inclusive education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(4), 204–216. <https://www.sci-hub.ru/10.1177/0271121419846342>
19. Guseynova, A. A., & Manuilova, V. V. (2020). Organizational and methodological aspects of distance learning for children with special educational needs. In *SHS Web of Conf.*, 87. International Scientific and Practical Conference “Teacher Professionalism: Psychological and Pedagogical Support of a Successful Career”. https://www.shsconferences.org/articles/shsconf/abs/2020/15/shsconf_ictp2020_00042/shsconf_ictp2020_00042.html
20. Кантор, В. З., Проект, Ю. Л., Никулина, Г. В., Антропов, А. П., Кондракова, И. Э., Залаутдинова, С. Е., и Литовченко, О. В. (2021). Инклюзивные профессиональные компетенции: оценочная парадигма педагогического сообщества. *Клиническая и специальная психология*, 10(3), 106–125. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46683565>
21. Хитрюк, В. В. (2015). *Инклюзивная готовность педагога: генезис, феноменология, концепция формирования*. Монография. Барановичи: БарГУ, 276 с. <https://rep.barsu.by/handle/data/1295>
22. Соловьева, Т. А. (2020). Кадровое обеспечение системы образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник практической психологии образования*, 17(2), 49–52. www.elibrary.ru/item.asp?id=44061113
23. Левченко, И. Ю., Приходько, О. Г., Гусейнова, А. А., и Мануйлова, В. В. (2018). *Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство*. Учебное пособие. Москва: Национальный книжный центр. 112 с. (Специальная психология). ISBN 978-5-4441-0260-2. <https://elibrary.ru/item.asp?id=36564096>
24. Guseynova, A. A. (2022). Special Educational Needs of Preschool Children with Musculoskeletal Disorders. In Arinushkina, A. A. & Korobeynikov, I. A. (Eds.). *Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars* (pp. 203–209). Cham, Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13646-7_21

References

1. Levchenko, I. Yu., & Guseynova, A. A. (2016). On the Problem of Standardization of Special Educational Conditions for Students with Disabilities. *Standards and Monitoring in Education*, 4(4), 45–49. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26672494>
2. Levchenko, I. Yu., Prikhodko, O. G., Guseynova, A. A., & Manuilova, V. V. (2018). *Inclusive Education: Special Conditions for Including Students with Disabilities in the Educational Space*. Moscow: National Book Center. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36564096>
3. Bogdanova, T. G., Guseynova, L. A., Nazarova, N. M., Prikhodko, O. G., Ushakova, E. V., & Yakovleva, I. M. (2018). *Pedagogy of Inclusive Education*. Textbook. Moscow: INFRA-M. 335 p. (Series “Higher Education: Bachelor’s Degree”). https://www.elibrary.ru/author_items.asp
4. Prikhodko, O. G., Levchenko, I. Yu., Manuilova, V. V., & Guseynova, A. A. (2020). Creating conditions for ensuring the accessibility of the environment of the specialized model of basic vocational educational organizations. *Special education*, 1(57), 152–166. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42799863>

5. Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
6. Manuilova, V. V. (2018). Implementation of measures to improve the system of inclusive vocational education in the constituent entities of the Russian Federation. *Humanities*, 2(42), 20–25 <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=xrfjff&ysclid=mkzg9x-Oui1296554514>
7. Alekhina, S. V., Samsonova, E. V., & Shemanov, A. Yu. (2022). An approach to modeling an inclusive environment of an educational organization. *Psychological Science and Education*, 27(5), 69–84 <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50084757&ysclid=mkzg-1gvtna796479989>
8. Bliznyuk, O. A., & Senchenkov, N. P. (2020). The concept of “inclusive educational environment”, “inclusive educational space”: similarities and differences. *Man and Education*, 4(4), 112–115. <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiya-inklyuzivnaya-obrazovatel'naya-sreda-inklyuzivnoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-shodstva-i-razlichiya?ysclid=m-16m8dnk1544428140>
9. Ekzhanova, E. A. (2022). The current state of special and inclusive education. *Systemic Psychology and Sociology*, 2(42), 26–35. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2022.42.2.03>
10. Prikhodko, O., Manuylova, V., Huseynova, A., & Yugova, O. (2019). Recent trends in the development of lifelong inclusive education of persons with disabilities in the Russian Federation. In: *SHS Web of Conferences*. The conference proceedings. Don State Technical University, 10007. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44549744>
11. Nazarova, N. M. (2020). The problem of assessing the quality of inclusive education. In *World trends in special and inclusive education*. Collection of scientific articles based on the materials of the International Scientific and Practical Conference (pp. 169–176) <https://elibrary.ru/item.asp?id=44452452&ysclid=m4iei69wq786888620>
12. Yakovleva, I. M. (2020). Problems of inclusive education of children with disabilities at the present stage. In *World trends in special and inclusive education*. Collection of scientific articles based on the materials of the International Scientific and Practical Conference (pp. 276–281). <https://elibrary.ru/item.asp?id=44452472>
13. Samsonova, E. V., Bystrova, Yu. A., & Manuilova, V. V. (2023). The current state of the inclusive educational environment in professional educational organizations of secondary vocational education: a pilot study. *Clinical and special psychology*, 12(2), 192–214. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54209313>
14. Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2000). *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London, UK: David Fulton. 175. <https://doi.org/10.4324/9780203065075>
15. Ashby, C. (2012). Disability Studies and Inclusive Teacher Preparation: A Socially Just Path for Teacher Education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/154979691203700204> https://www.academia.edu/1865681/Disability_Studies_and_Inclusive_Teacher_Preparation_A_Socially_Just_Path_for_Teacher_Education
16. McNicholl, A., Desmond, D., & Gallagher, P. (2020). Assistive Technologies, Educational Engagement and Psychosocial Outcomes among Students with Disabilities in Higher Education. *Disabil Rehabil Assist Technol*, 18, 50–58. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33320728/>

17. 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, 117–129. <https://ideas.repec.org/a/cog/socinc/v9y2021i3p117-129.html>
18. Love, H. R., & Horn, E. (2021). Definition, context, quality: Current issues in research examining high-quality inclusive education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(4), 204–216. <https://www.sci-hub.ru/10.1177/0271121419846342?ysclid=ml6nzwslf704796382>
19. Guseynova, A. A., & Manuilova, V. V. (2020). Organizational and methodological aspects of distance learning for children with special educational needs. In *SHS Web of Conf.*, 87. International Scientific and Practical Conference “Teacher Professionalism: Psychological and Pedagogical Support of a Successful Career”.
20. Kantor, V. Z., Proekt, Yu. L., Nikulina, G. V., Antropov, A. P., Kondrakova, I. E., Zaulatdinova, S. E., & Litovchenko, O. V. (2021). Inclusive professional competencies: An assessment paradigm of the pedagogical community. *Clinical and Special Psychology*, 10(3), 106–125. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46683565&ysclid=mhaje1uahs504024960>
21. Khitryuk, V. V. (2015). *Inclusive readiness of the teacher: genesis, phenomenology, concept of formation*. Monograph. Baranovichi: BarSU, 276 p. <https://rep.barsu.by/handle/data/1295>
22. Solovieva, T. A. (2020). Personnel provision of the education system for students with disabilities. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 17(2), 49–52. www.elibrary.ru/item.asp?id=44061113&ysclid=mhak2mzao0880921407
23. Levchenko, I. Yu., Prikhodko, O. G., Guseynova, A. A., & Manuilova, V. V. *Inclusive Education: Special Conditions for Including Students with Disabilities in the Educational Space*. A Study Guide. Moscow: National Book Center, 2018. 112 p. (Special Psychology). ISBN 978-5-4441-0260-2. EDN YQCTFB. <https://elibrary.ru/item.asp?id=36564096>
24. Guseynova, A. A. (2022). Special Educational Needs of Preschool Children with Musculoskeletal Disorders. In Arinushkina, A. A., & Korobeynikov, I. A. (Eds.). *Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars* (pp. 203–209). Cham, Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13646-7_21

Статья поступила в редакцию: 05.09.2025;
одобрена после рецензирования: 30.11.2025;
принята к публикации: 16.03.2026.

The article was submitted: 05.09.2025;
approved after reviewing: 30.11.2025;
accepted for publication: 16.03.2026.

Информация об авторах / Information about the authors:

Аша Айирмагомедовна Гусейнова — кандидат педагогических наук, доцент департамента социально-психологических технологий и коррекционно-развивающих методик, Институт психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Ascha Ay. Guseynova — Candidate (PhD) of Education Sciences, Associate Professor at the Department of Socio-Psychological Technologies and Correctional and Developmental Techniques, Institute of Psychology and Complex Rehabilitation, Moscow City University, Moscow, Russia.

guseynovaaa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3596-4718>

Виктория Викторовна Мануйлова — доктор педагогических наук, профессор департамента социально-психологических технологий и коррекционно-развивающих методик, Институт психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Victoria V. Manuilova — Doctor of Sciences in Education, Professor of the Department of Socio-Psychological Technologies and Correctional and Developmental Techniques, Institute of Psychology and Complex Rehabilitation, Moscow City University, Moscow, Russia.

manuilovavv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3106-5021>

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.