

Методология и технология профессионального образования
(педагогические науки)

Научная статья

УДК 378

**ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
К ИНКЛЮЗИВНОМУ ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ
В РОССИИ И КАЗАХСТАНЕ**

Лилия Васильевна Горюнова¹, Аина Руслановна Рахматулина²✉

¹Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия

²Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия; Костанайский региональный университет им. А. Байтурсынова, Костанай, Казахстан

¹lvoryunova@sfnedu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1685-5404>

²rahmatulina@sfnedu.ru✉, <https://orcid.org/0000-0001-5983-1034>

Аннотация. Актуальность исследования определяется требованиями социального заказа на создание условий для профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и особыми потребностями в системе высшего образования. Анализ научной литературы позволяет утверждать, что на эффективность инклюзивного высшего образования существенное влияние оказывает степень готовности педагогов высшей школы осуществлять работу в условиях инклюзивной среды. Цель проведенного исследования заключается в определении отношения педагогов двух университетов России и Казахстана к инклюзивному профессиональному образованию. Полученные результаты позволили выявить основные сходства и

Педагогические исследования. 2023. Вып. 2. С. 69–87.

Pedagogical Research. 2023. Vol. 2. P. 69–87.

различия в отношении преподавателей университетов к обучению студентов с ОВЗ и особыми потребностями, а также оценить готовность изменяться под задачи инклюзивного высшего образования. Были определены основные направления дальнейшего исследования готовности педагогов вузов к работе в условиях инклюзии.

Ключевые слова: инклюзивное высшее образование, педагог высшей школы, студенты с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)

Для цитирования: Горюнова Л. В., Рахматулина А. Р. Изучение отношения педагогов высшей школы к инклюзивному профессиональному образованию: в России и Казахстане // Педагогические исследования. 2023. Вып. 2. С. 69–87.

Methodology and technology of vocational education
(pedagogical sciences).

Original article

STUDY OF HIGH SCHOOL PROFESSORS' ATTITUDE TO INCLUSIVE HIGHER EDUCATION IN RUSSIA AND KAZAKHSTAN

Liliya V. Goryunova¹, Aina R. Rakhmatulina²✉

¹Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

²Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia; A. Baitursynov Kostanay Regional University, Kostanay, Kazakhstan

¹lvgoryunova@sfedu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1685-5404>

²rahmatulina@sfedu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-5983-1034>

Abstract. The relevance of the study is determined by the requirements of the social order to create conditions for the professional training of people with disabilities and special needs in the higher education system. The analysis of scientific literature suggests that the effectiveness of inclusive higher education is significantly influenced by the degree of readiness of higher school professors to work in an inclusive environment. The purpose of the study is to determine the attitude of professors from two universities in Russia and Kazakhstan towards inclusive vocational education. The obtained results made it possible to identify the main similarities and differences between university professors in terms of their attitude towards teaching students with disabilities and special needs at a modern university and assess their willingness to meet the challenges of inclusive higher education. There were determined the main directions of further research which included the readiness of university professors to work in conditions of inclusion.

Keywords: inclusive higher education, higher education professor, students with disabilities

For citation: Goryunova L. V., Rakhmatulina A. R. Study of high school professors' attitude to inclusive higher education in Russia and Kazakhstan. *Pedagogicheskie issledovaniya = Pedagogical Research*. 2023;(2):69-87. (In Russ.).

Инклюзивные системы образования являются жизненно важным компонентом социально-инклюзивных обществ, идеалом, к которому стремятся страны, подписавшие Декларацию ООН о правах инвалидов от 9 декабря 1975 года. В период начала пандемии COVID-19 в 2020 году стали говорить о необходимости сделать систему образования более устойчивой к внешним вызовам. Европейское агентство, деятельность которого направлена на развитие инклюзивного образования для людей с особыми потребностями (European Agency for Special Needs and Inclusive Education), пришло к выводу,

что развитие инклюзии повысит устойчивость образования. В ходе становления и развития системы инклюзивного образования произошел переход от узкой направленности образования на обучающихся с ОВЗ к более широкому пониманию инклюзивного образования для всех обучающихся с особыми потребностями.

Согласно данным отчета «Inclusive Education and the Pandemic – Aiming for Resilience» [1], основными направлениями дальнейшего развития систем инклюзивного образования являются совершенствование технологий, повышение доступности, создание условий для благополучия и сохранения здоровья, а также формирования у всех субъектов образовательного процесса новых компетенций. Такие активные меры позволят системе образования стать инклюзивной, справедливой и устойчивой, т. е. она сможет оперативно и эффективно реагировать на будущие кризисы.

Одним из ключевых направлений дальнейшего развития инклюзивного образования в качестве устойчивого определено формирование у всех субъектов образовательного процесса новых компетенций. Чтобы лучше справляться с будущими сценариями неопределенности, педагогические кадры всех уровней образования должны осознавать свою изменившуюся роль и повышать свою готовность к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзии. Для педагогов высшей школы это является областью будущего развития на индивидуальном уровне, поскольку они нуждаются в поддержке в изменяющихся ситуациях становления и развития инклюзивного высшего образования посредством соответствующего обучения и предоставления материалов. Следовательно, обучение работе в условиях инклюзии и формирование готовности к такой работе должны стать задачами программ подготовки педагогических кадров для системы высшего образования. В частности, следует сформировать новый взгляд на процесс обучения и содержание, которое необходимо усвоить, с акцентом на

индивидуальность, творчество и готовность педагогов высшей школы к работе в условиях инклюзии. В связи с этим актуальным становится изучение такого феномена, как готовность педагогов высшей школы к обучению студентов с ОВЗ и особыми потребностями.

Педагогические кадры играют фундаментальную роль в продвижении инклюзивности в высшем образовании [2]. В последние десятилетия ученые разных стран исследуют факторы, влияющие на отношение педагогических кадров вузов к инклюзивному высшему образованию, оценивая степень готовности преподавателей к эффективному обучению студентов с ОВЗ и особыми потребностями. Как показали результаты ряда исследований, большинство преподавателей положительно относятся к развитию инклюзивного высшего образования и (по их словам) готовы работать со студентами разных нозологических групп [3; 4].

Согласно данным испанских исследователей, отношение преподавателей вузов к инклюзии отражает их неуверенность в своей готовности работать в условиях инклюзии с обучающимися, имеющими ОВЗ и особые потребности, из-за отсутствия специальной профессиональной подготовки [5]. В описательном исследовании А. Ortiz, М. Agreda, М. J. Colmenero представили информацию о готовности преподавателей вузов осуществлять адаптации образовательных программ и технологий обучения под потребности особенных студентов. Ученые делают вывод о том, что ключевыми факторами, облегчающими включение студентов с ОВЗ в пространство высшего образования, являются условия доступа к средствам и услугам, адаптация образовательной программы, готовность профессорско-преподавательского состава [6]. Масштабное исследование испанских ученых (R.-E. Valle-Flórez, A.M. de Caso Fuertes, R. Baelo, S. García-Martín) направлено на выявление мнений преподавателей университета об инклюзивном образовании и интеграции (академической, социальной и т. д.) студентов с ОВЗ в

университете, а также определение основных препятствий, с которыми сталкиваются университетские преподаватели при проектировании адаптированных образовательных программ и их реализации. Результаты показывают, что степень готовности преподавателей университетов зависит от таких факторов, как возраст, опыт преподавания в вузе, опыт работы со студентами, нуждающимися в образовательной поддержке. Опираясь на полученные результаты, ученые делают вывод о необходимости совершенствования системы подготовки педагогических кадров высшего образования в сторону усиления их готовности работать в условиях инклюзии и развивать инклюзивное высшее образование [7].

Актуальность исследования определяется требованиями социального заказа общества к подготовке преподавателя вуза к деятельности в условиях инклюзивного высшего образования, что детерминировало необходимость в специальной профессиональной подготовке преподавательского состава с целью формирования у него навыков работы со студентами всех категорий, адаптации образовательных программ. Первым шагом к разработке программ переподготовки и повышения квалификации, направленных на формирование готовности педагога высшей школы к работе в инклюзивном образовании, является выявление реального отношения преподавателей вуза к вопросам инклюзивного образования и степени понимания задач инклюзии на уровне высшего образования, что и повлияло на определение темы проведенной научной работы.

В рамках данного исследования мы использовали инструмент оценки инклюзивной грамотности, первоначально составленный Е. С. Тимченко и И. В. Тимченко, а затем принятый нами за основу разработанного вопросника, который имеет два раздела, необходимых для заполнения. Первая часть вопросника включает демографические данные: возраст и пол; опыт преподавания в вузе; уровень образования; опыт работы с лицами, имеющими

ОВЗ. Второй раздел позволяет узнать мнения преподавателей вузов относительно высшего инклюзивного образования, а также получить информацию о самооценке степени готовности работать со студентами с ОВЗ и особыми потребностями. В исследовании принимал участие 121 преподаватель из двух вузов: 56 из ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ЮФУ); 65 из НАО «Костанайский региональный университет имени А. Байтурсынова» (КРУ). Для отбора участников использовалась базовая процедура случайной выборки.

Результаты, полученные с использованием вопросника, показали, что с принципами, задачами и философией инклюзивного образования знакомы 87 % педагогов КРУ, остальные 13 % имеют ограниченные представления об инклюзии, в ЮФУ соответственно 91,5 % и 8,5 %. На вопрос «Должны ли лица с ОВЗ получать высшее профессиональное образование?» 95 % преподавателей обоих вузов ответили утвердительно. Такие сходные показатели в ответах объясняются тем, что идеи инклюзии и ее философия стали основными в образовательной политике двух стран, начиная с момента подписания и ратификации Декларации ООН о правах инвалидов.

Анализ результатов исследования выявил ряд вопросов, на которые респонденты вузов дали одинаковые ответы. Так, на вопрос «Какими специальными профессиональными знаниями и умениями должен обладать человек, реализующий трудовую деятельность в условиях инклюзии?» были получены следующие ответы: «нужно знать особенности разных категорий лиц с ОВЗ» (68,5 %), «нужно знать нормативно-правовые основы организации процесса обучения лиц с ОВЗ» (50,3 %), «специальные профессиональные знания и умения можно приобрести в процессе работы с лицами ОВЗ» (23 %). На вопрос о дефицитах профессионального характера, которые испытывали преподаватели при работе с лицами, имеющими ОВЗ, большинство респондентов (54,8 %), ответили, что им не хватает знаний об особенностях лиц

с ОВЗ различных нозологий и о том, как эти особенности следует учитывать при выстраивания взаимодействия и общения с лицами с ОВЗ. 30,9 % преподавателей имеют дефицит знаний об особенностях организации в университете процесса обучения и воспитания студентов с ОВЗ. 14,3 % преподавателей отметили, что не знают, как правильно подобрать методику проведения занятия.

На вопрос «Должны ли преподаватели пройти дополнительную подготовку к осуществлению своей профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного высшего образования?» 85 % респондентов заявили об обязательном прохождении курсов повышения квалификации, 15 % затруднились с ответом или посчитали его необязательным.

Преподаватели КРУ к личностным качествам, которыми должен обладать преподаватель, реализующий профессионально-педагогическую деятельность в условиях инклюзии, отнесли терпение (83,6 %), отзывчивость (73,3 %), тактичность (68,5 %), уравновешенность (56,4 %), обучаемость (52,7 %). Респонденты ЮФУ дали аналогичные ответы, добавив толерантность (80,4 %) и эмпатию (50,8 %).

Все опрошенные отмечают негативные последствия полностью дистанционного обучения для студентов с ОВЗ. Преподаватели КРУ (75 %) и ЮФУ (80, 4 %) считают, что гибридный формат обучения будет благотворно влиять на качество и эффективность процесса профессиональной подготовки студентов с ОВЗ, установление продуктивного сотрудничества между субъектами образовательного процесса, а также способствовать формированию коммуникативных навыков и приобретению опыта межличностных отношений.

80 % преподавателей КРУ готовы работать со студентами при условии дополнительной подготовки и функционирующей системы организационно-методического сопровождения преподавательского состава. Это связано с тем,

что у преподавателей возникают трудности не только при адаптации образовательных программ под особенности студентов различных нозологических групп, но и при реализации этих программ в реальных условиях университета. Разработка необходимых адаптированных материалов и подготовка к осуществлению инклюзивного образовательного процесса, как отметили 70 % опрошенных, занимает очень много времени. 80 % преподавателей ЮФУ работают со студентами по индивидуальному плану, у 30 % опрошенных преподавателей возникают сложности при организации практик и адаптации дисциплины к потребностям студентов с ОВЗ.

На вопрос «Обращались ли к вам студенты с ОВЗ за советом или помощью в сложной ситуации?» 70 % преподавателей КРУ ответили отрицательно, к 30 % преподавателей ЮФУ студенты с инвалидностью иногда обращались к ним за помощью. Такие данные можно объяснить тем фактором, что в ЮФУ (в отличие от КРУ) из общего количества студентов около 10 % обучающихся имеют ОВЗ и особые потребности, что увеличивает вероятность обращения такой категории студентов к преподавателям за поддержкой.

Таким образом, преподаватели вузов в целом положительно относятся к инклюзивному высшему образованию людей с ОВЗ. Отметим, что ряд параметров и направлений данного вопроса не попал в поле нашего исследования, т. к. нам важно было получить результаты об отношении педагогов к обучению лиц с ОВЗ (не уточняя нозологию), а не других категорий обучающихся, имеющих особые образовательные потребности. Однако, например, J. Banks, изучая убеждения преподавателей и их отношение к расово/этнически разнообразным студентам высших учебных заведений с ОВЗ, пришел к выводу, что преподаватели готовы к работе в условиях инклюзии и поддержке такой категории студентов [8]. M. M. Gibbons, D. F. Cihak, B. Mynatt, B. E. Wilhoit рассматривает появление студентов с ограниченными интеллектуальными возможностями и аутизмом как новый

Педагогические исследования. 2023. Вып. 2. С. 69–87.

Pedagogical Research. 2023. Vol. 2. P. 69–87.

рубеж для системы высшего образования и вызов ей [9]. В 2015 году они провели исследование по выявлению отношения преподавателей университета к тому, чтобы эти студенты обучались в вузе и находились в кампусе. Результаты свидетельствуют: преподаватели поддерживают процесс обучения профессии данной категории людей, но высказывают обеспокоенность последствиями интеграции таких студентов в обычные студенческие группы университета. М. Н. Martins, М. L. Borges, Т. Gonçalves изучали отношение к обучению лиц с ОВЗ в вузе и готовность к работе в условиях инклюзии не только преподавательского состава, но и учебно-методического персонала [10]. Данные, собранные учеными с помощью полуструктурированных интервью, показали положительное отношение всех сотрудников университета к инклюзивному обучению студентов с ОВЗ. Однако необходимы дополнительные усилия по информированию университетской общественности об особенностях взаимодействия как со студентами, имеющими ОВЗ, так и со студентами с особыми потребностями. В. S. Hong, J. Himmel исследовали готовность преподавателей вузов к работе в условиях инклюзии по нескольким переменным [11]. Помимо оценивания отношения преподавателей к обучению студентов с ОВЗ определялась готовность к личным ограничениям по времени, готовность адаптировать свою профессиональную деятельность и др. Знания являются предварительным условием того, будет ли преподаватель иметь положительный опыт работы со студентами с ОВЗ, что также подтверждают полученные нами данные. В связи с этим необходимо разрабатывать материалы, рекомендации и проводить мероприятия по повышению уровня информированности преподавателей о проблемах людей, имеющих ОВЗ и особые потребности, для профессионального развития преподавателей в области освоения педагогического опыта обучения такой категории студентов. Y. Leysen, L. Greenberger, V. Sharoni, G. Vogel пишут, что в высших учебных заведениях наблюдается рост числа студентов с ОВЗ, поэтому актуальным

становится вопрос готовности преподавателей высшей школы к осуществлению процесса обучения в условиях инклюзии [12]. Ученые изучали изменения в знаниях преподавателей, их отношении и готовности адаптироваться к работе в инклюзивной студенческой группы. Исследование носит лонгитюдный характер и длилось около 10 лет, это позволило ученым фиксировать динамику изменений. Преподаватели сообщили о дополнительных знаниях и взаимодействии со службой поддержки студентов с ОВЗ. Отношение к студентам с ОВЗ и с инвалидностью было положительным, но изменялись условия поступления, в рамках которых не были снижены требования к уровню знаний абитуриентов. Фиксировалась положительная динамика готовности обеспечить адаптацию образовательной среды под потребности такой категории студентов. Присутствие студентов с ОВЗ в университетах в последние годы значительно увеличилось, однако, как отмечают J. L. Sniatecki, Н. В. Perry и L. Н. Snell, у многих из этих студентов были некоторые препятствия, оказывающие воздействие на эффективность обучения [13]. Существенным фактором является недостаток знаний преподавателей и их низкая осведомленность о проблемах студентов. Ученые исследовали отношение преподавателей к обучению студентов с ОВЗ в инклюзивных вузах и оценили уровень их знаний. Результаты показывают, что, хотя преподаватели в целом положительно относятся к инклюзивному обучению лиц с ОВЗ в вузах, при этом они более негативно относятся к студентам с психическими расстройствами, чем к студентам с физическими недостатками. Данное исследование также выявило несколько ошибочных представлений и пробелов в знаниях по оказанию помощи таким студентам. Преподаватели вузов (респонденты исследования) проявили большой интерес к возможностям своего профессионального развития в сфере инклюзивного образования. Используя данные исследований американских университетов, Т. Buchanan, M.S. Charles, М. Rigler, С. Hart изучили влияние возраста преподавателя на отношение к

инклюзивному высшему образованию и принятие студента с ОВЗ (синдром дефицита внимания и гиперактивности) [14]. Большинство преподавателей старшего возраста (по сравнению с преподавателями среднего и младшего возраста) считают, что студент, имеющий синдром дефицита внимания и гиперактивности, заслуживает особых условий обучения. При этом лишь некоторые преподаватели среднего и старшего возраста смогли объяснить трудности, с которыми может столкнуться студент с симптомами синдрома дефицита внимания и гиперактивности.

Анализ исследований в области выявления отношения и готовности преподавателей вузов к работе с лицами с ОВЗ и особыми потребностями в условиях инклюзивного высшего образования показал, что полученные нами результаты не дают полной картины о готовности преподавателей работать в условиях инклюзии, о дефицитах, которые они испытывают, и о необходимом содержании курсов переподготовки и повышения квалификации, способствующих повышению уровня такой готовности. Мы планируем расширить наш диагностический инструментарий в нескольких направлениях. Во-первых, в связи с широким пониманием инклюзивного образования определять отношение преподавателей к другим уязвимым категориям студентов (иностранцы студенты, студенты-мигранты, студенты с выдающимися способностями и т. д.). Во-вторых, требует отдельного изучения отношения к готовности работать не только со студентами, имеющими физические недостатки, но и со студентами с ограниченными интеллектуальными возможностями – аутизмом, синдромом дефицита внимания, гиперактивности и т. д. В-третьих, следует изучать отношение и степень готовности к работе в условиях инклюзии преподавательского состава, административно-управленческого персонала. В-четвертых, изучить готовность преподавателей к личным ограничениям по времени в условиях инклюзивного вуза, корректировке своей профессиональной деятельности в условиях

инклюзивной студенческой группы. В-пятых, проводить подобное исследование с определенной периодичностью, чтобы оценить динамику изменений степени готовности и выявить факторы, влияющие на нее. Перспективность дальнейших исследований заключается в получении информации по вопросам разработки содержания программ повышения квалификации, грамотного управления и методического обеспечения системы инклюзии в высшей школе.

Проведенное нами исследование и анализ результатов работ других ученых позволяет говорить об одной общей проблеме, связанной с недостаточной подготовкой преподавательского состава вузов к тому, чтобы обеспечить процесс профессионального образования студентов с ОВЗ и особыми потребностями в условиях инклюзии. Следовательно, следует уделять больше внимания обучению преподавателей вузов на ранних этапах их карьеры.

Для лучшего понимания феномена инклюзивного обучения в международном контексте ценным являются исследования, которые проводятся в разных странах. Так, ответы преподавателей вузов трех стран (США, Канады, Испании) изучали A. R. Lombardi, B. Vukovic, I. Sala-Bars [15]. В этих странах учеными были получены смешанные результаты, однако не было существенных различий между ответами преподавателей Испании, Канады и Америки в отношении включения студентов с ОВЗ в инклюзивную образовательную среду. Для преподавателей университетов трех стран стало более актуальным широкое понимание инклюзивного образования, основанного на принципах универсального дизайна. В этом исследовании было также получено подтверждение того, что следует уделять больше внимания образованию и обучению преподавателей университетов в части их подготовки к работе в условиях инклюзии. К подобному выводу пришли и мы при анализе ответов, полученных от преподавателей двух вузов России и Казахстана в ходе

Педагогические исследования. 2023. Вып. 2. С. 69–87.
Pedagogical Research. 2023. Vol. 2. P. 69–87.

исследования. Наши респонденты также отметили, что они в первую очередь нуждаются в рекомендациях для преподавателей по профилактике и преодолению неуспеваемости студентов с различными нарушениями, разработке системы объективных оценок уровня знаний, консультативной и методической помощи.

Проведенное исследование позволило определить отношение педагогов высшей школы к инклюзивному профессиональному образованию в России и Казахстане. На наш взгляд, прогресс в достижении высококачественного инклюзивного высшего образования, доступного для всех студентов, связан с подготовкой преподавателей высшей школы к работе в условиях инклюзивного образования. Весьма обнадеживает тот факт, что педагоги высшей школы проявляют положительное отношение к своей трудовой деятельности в инклюзивной среде. Преподаватели образовательной организации высшего образования, выполняя важнейшие функции, способствуют развитию инклюзивного высшего образования, поскольку обладают высокой степенью ответственности.

Список источников

1. Muik L., Presmanes Andrés M., Bilgeri M., eds. Inclusive Education and the Pandemic – Aiming for Resilience: Key European measures and practices in 2021 publications. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022. 91 p.

2. Efring H., Olausson E. J., Petrie H., Saarela M., Ladonlahti T., Torkildsby A. B. From Face-to-Face to Online UDeL Camps: Supporting Staff at Higher Education Institutions in Developing Universal Design for eLearning (UDeL) // Stud Health Technol Inform. 2021 Vol. 282. P. 144–160. URL: [https://doi:10.3233/SHTI210392](https://doi.org/10.3233/SHTI210392). PMID: 34085965.

3. Avramidis E., Norwich B. Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion // *European Journal of Special Needs Education*. 2002. Vol. 17. № 2. P. 129–147.

4. Dallas B., Upton T., Sprong M. Post-secondary faculty attitudes toward inclusive teaching strategies // *Journal of Rehabilitation*. 2014. Vol. 80. № 2. P. 12–20.

5. González-Castellano N., Cordon-Pozo E., Pueyo-Villa S., Colmenero-Ruiz M. J. Higher Education Teachers' Training in Attention to SEN Students: Testing a Mediation Model // *Sustainability*. 2021. Vol. 9. 4908. URL: <https://doi.org/10.3390/su13094908>.

6. Ortiz A., Agreda M., Colmenero M. J. Toward Inclusive Higher Education in a Global Context // *Sustainability*. 2018. Vol. 10. № 8. 2670. URL: <https://doi.org/10.3390/su10082670>.

7. Valle-Flórez R.-E., De Caso Fuertes A.M., Baelo R., García-Martín S. Faculty of Education Professors' Perception about the Inclusion of University Students with Disabilities // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. № 18. 11667. URL: <https://doi.org/10.3390/ijerph182111667>.

8. Banks J. Are we ready: Faculty perceptions of postsecondary students with learning disabilities at a historically Black university // *Journal of Diversity in Higher Education*. 2019. Vol. 12. № 4. P. 297–306. URL: <https://doi.org/10.1037/dhe0000100>.

9. Gibbons M. M., Cihak D. F., Mynatt B., Wilhoit B. E. Faculty and student attitudes toward postsecondary education for students with intellectual disabilities and autism // *Journal of Postsecondary Education and Disability*. 2015. Vol. 28. № 2. P. 149–162. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074661.pdf>.

10. Helena Martins M., Borges M. L., Gonçalves T. Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university // *International Journal of*

Педагогические исследования. 2023. Вып. 2. С. 69–87.

Pedagogical Research. 2023. Vol. 2. P. 69–87.

Inclusive Education. 2018. Vol. 22. № 5. P. 527–542. URL:
<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>.

11. Hong B. S., Himmel J. Faculty attitudes and perceptions toward college students with disabilities // *College Quarterly*. 2009. Vol. 12. № 3. P. 678–684. URL:
<http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1197>.

12. Leyser Y., Greenberger L., Sharoni V., Vogel G. Students with disabilities in teacher education: Changes in faculty attitudes toward accommodations over ten years // *International Journal of Special Education*. 2011. Vol. 26. № 1. P. 162–174.

13. Sniatecki J. L., Perry H. B., Snell L. H. Faculty attitudes and knowledge regarding college students with disabilities // *Journal of Postsecondary Education and Disability*. 2015. Vol. 28. № 3. P. 259–275.

14. Buchanan T., Charles M. S., Rigler M., Hart C. Why are older faculty members more accepting of students with attention-deficit hyperactivity disorder? A life-course interpretation. // *International Journal of Disability, Development and Education*. 2010. Vol. 57. № 4. P. 351–369. URL:
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2010.524407>.

15. Lombardi A. R., Vukovic B., Sala-Bars I. International Comparisons of Inclusive Instruction among College Faculty in Spain, Canada, and the United States // *Journal of Postsecondary Education and Disability*. 2015. Vol. 28. № 4. P. 447–460.

References

1. Inclusive Education and the Pandemic – Aiming for Resilience: Key European measures and practices in 2021 publications. (L. Muik, M. Presmanes Andrés and M. Bilgeri, eds.). Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education; 2022. 91 p.

2. Efring H., Olaussen E.J., Petrie H., Saarela M., Ladonlahti T., Torkildsby A.B. From Face-to-Face to Online UDeL Camps: Supporting Staff at

Stud Health Technol Inform. 2021;(282):144-160. URL: [https://doi:10.3233/SHTI210392](https://doi.org/10.3233/SHTI210392). PMID: 34085965.

3. Avramidis E. Norwich B. Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion. European Journal of Special Needs Education. 2002;(17(2)):129-147.

4. Dallas B., Upton T., Sprong M. Post-secondary faculty attitudes toward inclusive teaching strategies. Journal of Rehabilitation. 2014;(80(2)):12-20.

5. González-Castellano N., Cordon-Pozo E., Pueyo-Villa S., Colmenero-Ruiz M. J. Higher Education Teachers' Training in Attention to SEN Students: Testing a Mediation Model. Sustainability. 2021;(9):4908. URL: <https://doi.org/10.3390/su13094908>.

6. Ortiz A., Agreda M., Colmenero M. J. Toward Inclusive Higher Education in a Global Context. Sustainability. 2018;(10(8)):2670. URL: <https://doi.org/10.3390/su10082670>.

7. Valle-Flórez R.-E., de Caso Fuertes A. M., Baelo R., García-Martín S. Faculty of Education Professors' Perception about the Inclusion of University Students with Disabilities. International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021;(18):11667. URL: <https://doi.org/10.3390/ijerph182111667>.

8. Banks J. Are we ready: Faculty perceptions of postsecondary students with learning disabilities at a historically Black university. Journal of Diversity in Higher Education. 2019;(12(4)):297-306. URL: <https://doi.org/10.1037/dhe0000100>.

9. Gibbons M. M., Cihak D. F., Mynatt B., Wilhoit B. E. Faculty and student attitudes toward postsecondary education for students with intellectual disabilities and autism. Journal of Postsecondary Education and Disability. 2015;(28(2)):149-162. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074661.pdf>.

10. Helena Martins M., Borges M. L., Gonçalves T. Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. International Journal of

11. Hong B. S., Himmel J. Faculty attitudes and perceptions toward college students with disabilities. *College Quarterly*. 2009;(12(3)):678-684. URL:
<http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1197>.

12. Leyser Y., Greenberger L., Sharoni V., Vogel G. Students with disabilities in teacher education: Changes in faculty attitudes toward accommodations over ten years. *International Journal of Special Education*. 2011;(26(1)):162-174.

13. Sniatecki J. L., Perry H. B., Snell L. H. Faculty attitudes and knowledge regarding college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*. 2015;(28(3)):259-275.

14. Buchanan T., Charles M. S., Rigler M., Hart C. Why are older faculty members more accepting of students with attention-deficit hyperactivity disorder? A life-course interpretation. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2010;(57(4)):351-369. URL:
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2010.524407>.

15. Lombardi A. R., Vukovic B., Sala-Bars I. International Comparisons of Inclusive Instruction among College Faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of Postsecondary Education and Disability*. 2015;(28(4)):447-460.

Информация об авторах

Л. В. Горюнова – доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации;

А. Р. Рахматулина – старший преподаватель кафедры психологии Института экономики и права им. П. Чужина; аспирант Академии психологии и педагогики.

Information about the authors

Liliya V. Goryunova – Doctor Science in Pedagogics, Professor; Head of Inclusive Education and Social-Pedagogical Rehabilitation Department;

Aina R. Rakhmatulina – Senior Lecturer of Psychology Department of Economics and Law Institute named after P. Chuzhynova; postgraduate student of Psychology and Pedagogy Academy.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 27.02.2023; одобрена после рецензирования 6.03.2023; принята к публикации 10.05.2023.

The article was published 27.02.2023; approved after reviewing 6.03.2023; accepted for publication 10.05.2023.