НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

НІКОЛЕНКО ЛЮДМИЛА МИКОЛАЇВНА

УДК 376:378]-056.2/.3(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

13.00.03 - корекційна педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

ПІДПИС  Л.М.Ніколенко

Науковий консультант: Кульбіда Світлана Вікторівна,
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2025

АНОТАЦІЯ

Ніколенко Л.М. **Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 - корекційна педагогіка. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, 2025.

Дисертаційна робота присвячена проблемі формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти.

Теоретично обґрунтовано, що інклюзія є концептуальним орієнтиром для здійснення змін у вищій освіті на шляху до євроінтеграції та сталого розвитку. Проаналізовано наукові дослідження українських і закордонних вчених щодо практики упровадження інклюзивних підходів у вищій освіті.

На основі системного аналізу розвитку інклюзивної вищої освіти у світлі компетентнісного підходу встановлено, що формування інклюзивної вищої освіти є результатом позитивних екзистенційних змін у свідомості людської спільноти. В освіті ці зміни виявлялись у поступовому переході від ексклюзивних освітніх моделей до інклюзивних. Сьогодні вища освіта, що історично мала ознаки консервативного елітного сегменту, поступово адаптується до філософії «Освіти 4.0», орієнтованої на поєднання ефективності, різноманіття та справедливості,

Виявлено, що ключовими умовами поступу інклюзії у вищій освіті є соціально відповідальна політика ЗВО, фінансова підтримка, розвиток інклюзивної культури та забезпечення гнучкості в освітній практиці з акцентом на якісні показники. Якість – основна умова ефективності інклюзивної вищої освіти, оскільки лише за її дотримання здобувач з особливими освітніми потребами здатен досягти професійної ідентичності, самореалізації та конкурентоспроможності.

Доведено визначальну вагу компетентнісного підходу в інклюзивній вищій освіті: він уможливлює не лише засвоєння фундаментальних знань, але й розвиток гнучких, цифрових, креативних, метанавичок і загалом життєтворчої компетентності, що дозволяє випускникам з особливими освітніми потребами

досягати самореалізації, розвиватись і гнучко адаптовуватись до змін у соціокультурному й технологічному середовищі.

Наголошено, що у вищій освіті інклюзивні цінності виступають основою створення рівноправного освітнього простору, який ураховує потреби всіх здобувачів освіти без виключень, гарантує створення справедливих умов навчання, праці, культури толерантності та взаємоповаги.

Проведено аналіз організації інклюзивного навчання в Україні та ряду європейських країн. Засвідчено, що держави Європейського Союзу загалом дотримуються спільного вектора розвитку інклюзивної вищої освіти, однак уніфікована модель цієї форми вищої освіти відсутня. Кожна національна система або окремий університет розробляє власні підходи, спираючись на специфіку накопиченого досвіду, доступні ресурси і стратегічні орієнтири.

На основі ґрунтовного теоретичного вивчення проблеми інклюзії у вищій освіті уточнено зміст понять: «інклюзивна вища освіта», «здобувач вищої освіти з особливими освітніми потребами». «Інклюзія» нами сприймається як філософська концепція, а «інклюзивність» – як механізм реалізації інклюзії. Окреслено зміст феномену «освітній простір», і на основі цього інтерпретовано основне поняття дослідження – *інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти.* Це цілісний структурований інституційний простір, що забезпечує рівний доступ до якісної вищої освіти та необхідну підтримку всім здобувачам, незалежно від їхніх фізичних, когнітивних чи соціальних особливостей, і задовольняє умови для академічного, соціального, особистісного саморозвитку та професійного зростання всіх учасників освітнього процесу. Розкрито його сутність. Виокремлено базові принципи та підходи формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО (IDE-підхід, Back to humanity, Sustainability, безбар'єрний, компетентнісний, технологічний, системний).

Спроєктовано систему формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти, яка представлена трьома взаємозумовленими сегментами: гуманістично-ціннісним (організаційна інклюзивна культура), інституційно-організаційним (інституційна інклюзивна політика) та технолого-методичним (інклюзивна освітня практика). *Інклюзивна організаційна культура закладу вищої*

освіти – це упорядкована і підтримувана система загальноприйнятих інклюзивних моделей мислення, почуттів, норм, цінностей і символів, що виражаються через конкретні форми і способи співпраці, під час яких формується інклюзивна компетентність і трансформуються особистісні установки кожного члена освітньої спільноти в напрямі прийняття інклюзивних цінностей. *Інституційна інклюзивна політика закладу вищої освіти* – це інтегрована в загальну політику закладу вищої освіти підсистема, що включає сукупність цілей, завдань, принципів, програм та основних напрямів діяльності закладу, спрямованих на формування і розвиток інклюзивного освітнього простору. Інституційна інклюзивна політика і управління закладом вищої освіти тісно взаємопов'язані: управління є механізмом здійснення інклюзивної політики. *Інклюзивна освітня практика* стосується різноманітних аспектів активності здобувачів вищої освіти в інклюзивному освітньому просторі, кожен із яких покликаний підготувати до професійної діяльності й формувати життєтворчу компетентність особистості безвідносно до особливих освітніх потреб. У цій системі визначальною окреслена роль супровідних сегментів – *співпраці* та *індексу інклюзії*. Вони пронизують комплексні процеси інклюзивності, і без них функціонал такого простору не є повноцінним. Розроблена система є динамічною, варіативною і гнучкою, складаються з численних змінних та циклів взаємозв'язку, які, стимулюючи суміжні інклюзивні освітні процеси, у своїй сукупності здатні змінити стандарти і переформатувати ЗВО на заклад вищої освіти для всіх.

Наукова новизна й теоретичне значення одержаних результатів полягає в тому, що:

уперше:

- теоретично обґрунтовано та розроблено цілісну систему формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО;

- визначено концептуальні засади системи формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО;

- інтерпретовано сутність поняття «інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти» в аспекті стратегії сталого розвитку та концепції соціальної освітньої інклюзії;

- аргументовано й доведено цінність інклюзивно-освітнього простору в ЗВО як системного соціокультурного феномену;

- розроблено структурно-функціональну модель інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти, ефективність якої забезпечується комплексним функціонуванням взаємопов'язаних і взаємообумовлених сегментів (гуманістично-ціннісний, інституційно-організаційний і технолого-методичний);

- модифіковано діагностичну методику «Індекс інклюзії» (T. Booth) для комплексного оцінювання інклюзивного освітнього простору в ЗВО, визначено та обґрунтовано відповідні критерії, рівні й показники оцінювання;

- розроблено програмно-методичне забезпечення кожного з означених сегментів системи формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО;

поглиблено та уточнено:

- зміст понять «інклюзивна вища освіта», «здобувач вищої освіти з особливими освітніми потребами», «життєтворча компетентність», «освітній простір», «інклюзія», «інклюзивність» у кластері «освіти 4.0» та життєвих навичок XXI століття;

- уявлення про шляхи інтеграції інклюзивних цінностей у простір закладів вищої освіти;

- сутність організаційно-педагогічних підходів та складників освітнього процесу в ракурсі інклюзивних освітніх стандартів;

подальшого розвитку набули:

- концептуально-інтерпретаційні концепти системного, синергетичного, людиноцентричного, компетентнісного, технологічного, безбар'єрного підходів до теоретико-методологічного дослідження проблеми формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО;

- ідеї інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами.

Практичне значення дослідження полягає у:

- впровадженні у практичну площину методичного забезпечення системи формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО, яке склали авторські курси неформальної освіти: «Інклюзивна культура особистості» (у модифікації для здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних працівників та співробітників), «Інклюзивне лідерство», «Технології інклюзивного навчання в закладах вищої освіти»;

- модифікації та укладенні експериментальних опитувальників оцінювання інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти, що може бути використано у подальших дослідженнях із порушеної проблеми;

- розробленні та реалізації організаційно-педагогічних, методологічних, технологічних підходів щодо розвитку інклюзивної організаційної культури, упровадження інклюзивної інституційної політики та поширення інклюзивних практик в закладах вищої освіти;

- розробленні нормативного та програмного забезпечення системи формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти, до якого увійшли: навчально-методичний посібник «Інклюзивний простір в закладі вищої освіти: теоретико-методичні аспекти та самооцінювання»; «вхідний» опитувальник для здобувачів вищої освіти з ООП; рекомендації щодо удосконалення локальної нормативної бази в аспекті інклюзивності; положення про центр супроводу інклюзивного навчання, удосконалені робочі програми освітніх компонент «Основи інклюзивної освіти», «Інклюзивне навчання», «Інклюзивна освіта»; програми вибіркових освітніх компонент «Інклюзивне навчання у закладі вищої освіти», «Інклюзивна взаємодія в соціальному середовищі».

Результати дослідження можуть бути використані ЗВО для вивчення власних інклюзивних можливостей; розвитку інклюзивних підходів до освітнього процесу у вищій школі; закладами, установами та організаціями для підвищення інклюзивної компетентності управлінців освітніх установ; розвитку інклюзивних стратегій у викладацькій діяльності науково-педагогічних та педагогічних працівників; розвитку інклюзивних ціннісних установок співробітників закладів освіти; а також будь-якими зацікавленими особами для інтеграції інклюзивних цінностей та практик у суспільне життя.

Обґрунтовано модифіковану комплексну методику оцінювання інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти. Охарактеризовано критерії сформованості та рівневі показники за кожним із сегментів: *взаємодія в інклюзивному освітньому просторі* та *розвиток інклюзивних цінностей* (гуманістично-ціннісний сегмент); *розвиток закладу вищої освіти для всіх* та

підтримка різноманіття (інституційно-організаційний сегмент); *управління процесом навчання* та *мобілізація ресурсів* (технолого-методичний сегмент).

Розкрито змістові та технологічні аспекти системи формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти, спрямовані на задоволення актуалізованих організаційно-педагогічних умов. *У гуманістично-ціннісному сегменті щодо інклюзивної організаційної культури:* усвідомлення, розуміння і прийняття інклюзивних цінностей усіма учасниками інклюзивного освітнього простору ЗВО; реалізація співпраці на засадах інклюзивних принципів; здійснення просвітницької інклюзивної діяльності у громаді та різних соціумах. Основними формами роботи з реалізації цієї умови виступили інформаційні флешмоби, соціальні акції, освітні семінари, діяльність соціально-освітніх хабів, співпраця з громадськими організаціями, цілеспрямовані навчальні програми для здобувачів, науково-педагогічних працівників та співробітників ЗВО. *В інституційно-організаційному сегменті щодо інституційної інклюзивної політики:* запровадження інклюзивного лідерства; нормативне врегулювання й підтримка інклюзивності; спрямування інституційної політики на розвиток ЗВО як «закладу вищої освіти для всіх». Ядром організаційно-педагогічної роботи у цьому сегменті став спеціальний освітній курс для управлінців різних рівнів та налагодження роботи спеціального структурного підрозділу із супроводу інклюзивного навчання. *У технолого-методичному сегменті щодо інклюзивної освітньої практики:* організація викладацької діяльності на засадах інклюзивних принципів; активне включення здобувачів з ООП в навчальний процес та соціальну взаємодію; забезпечення комплексного супроводу здобувачів з ООП. Змістом реалізації цієї умови стало цілеспрямоване навчання викладачів, удосконалення робочих програм основних та уведення вибіркових освітніх компонент щодо технологій інклюзивного навчання у вищій школі, активізація діяльності студентського самоврядування та виокремлення ще одного напряму його діяльності – сприяння інклюзивним процесам у молодіжному просторі, налагодження супроводу здобувачів з ООП.

Розроблено комплекс методичних матеріалів щодо забезпечення системи формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти. Основу

комплексу склали навчально-методичний посібник «Інклюзивний простір в закладі вищої освіти: теоретико-методичні аспекти та самооцінювання» та авторські курси з неформальної освіти: «Інклюзивна культура особистості», «Інклюзивне лідерство», «Технології інклюзивного навчання в закладах вищої освіти».

У результаті обґрунтовано і доведено ефективність розробленої системи формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО, яка забезпечує рівність і включення усіх здобувачів без винятку в освітній процес, сприяє формуванню компетентностей XXI століття та підвищує конкурентоспроможність випускників з ООП на ринку праці.

За наслідками здійсненого дослідження окреслено перспективи розвитку інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти в контексті Національної стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки. Акцентовано, що потребують окремої уваги та подальшого глибокого вивчення аспекти, що стосуються розвитку особистісної інклюзивної компетентності учасників освітнього процесу, професійної інклюзивної компетентності науково-педагогічних працівників, удосконалення системи супроводу здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та інші питання.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, заклад вищої освіти, особливі освітні потреби, інклюзивне навчання, інклюзивний освітній простір, компетентнісний підхід, вища освіта, інклюзивна взаємодія, здобувач закладу вищої освіти з особливими освітніми потребами, соціокультурний феномен.*

ABSTRACT

Nikolenko L.M. Theoretical and methodological foundations for the formation of an inclusive educational space in higher education institutions – Qualification scientific work as a manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the doctor of pedagogical sciences on a specialty 13.00.03 - corrective pedagogy. Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, 2025.

The dissertation is devoted to the problem of forming an inclusive educational environment in institutions of higher education. The dissertation theoretically substantiates that inclusiveness serves as a conceptual guideline for implementing change in higher education toward European integration and sustainable development. The study analyzes scholarly research by Ukrainian and international scholars regarding the implementation of inclusive approaches in higher education. Based on a systemic analysis of the development of inclusive higher education from the perspective of the competence-based approach, it has been established that inclusive higher education is the result of positive existential changes in the collective consciousness of humanity. In education, these changes are reflected in the gradual transition from exclusive to inclusive models of learning. Historically characterized as a conservative and elitist sector, higher education is increasingly adapting to the philosophy of Education 4.0, which prioritizes the integration of efficiency, diversity, and equity.

The key conditions for advancing inclusion in higher education have been identified as socially responsible university policies, financial support, the development of an inclusive culture, and ensuring flexibility in educational practices with an emphasis on quality indicators. Quality emerges as the main condition for the effectiveness of inclusive higher education, as only under high-quality conditions can learners with special educational needs achieve professional identity, self-realization, and competitiveness. The decisive role of the competence-based approach in inclusive higher education has been proven: it enables not only the acquisition of fundamental knowledge but also the development of flexible, digital, creative, meta-skills, and, more broadly, life-creating competence, allowing graduates with special educational needs to achieve self-realization, develop, and adapt flexibly to changes in the sociocultural and technological environment. It has been emphasized that in higher education, inclusive values serve as the foundation for creating an equitable educational space that accounts for the needs of all learners without exception, guarantees the establishment of fair conditions for study and work, and fosters a culture of tolerance and mutual respect.

An analysis of the organization of inclusive learning in Ukraine and several European countries has been conducted. It has been shown that European Union countries

generally follow a common vector in the development of inclusive higher education; however, there is no unified model of this educational form. Each national system or individual university develops its own approaches, drawing on specific accumulated experience, available resources, and strategic priorities. Based on an in-depth theoretical examination of inclusion in higher education, the content of the terms «inclusive higher education» and «learner with special educational needs» has been clarified. «Inclusion» is understood as a philosophical concept, while «inclusiveness» is seen as the mechanism for implementing inclusion. The concept of «educational space» has been defined, leading to the formulation of the study's key concept – *the inclusive educational space of a higher education institution*. The concept is understood as a holistic, structured institutional space that ensures equal access to quality higher education and provides necessary support to all learners, regardless of their physical, cognitive, or social characteristics, thus meeting the conditions for academic, social, personal self-development, and professional growth for all participants in the educational process. Its essence has been clarified. The basic principles and approaches to the formation of an inclusive educational space in higher education institutions have been identified (IDE approach, Back to Humanity, Sustainability, Barrier-free, Competence-based, Technology-oriented, and Systemic approaches).

A system for forming an inclusive educational space in higher education institutions has been developed, represented by three interrelated segments: the humanistic-value segment (organizational inclusive culture), the institutional-organizational segment (institutional inclusive policy), and the technological-methodological segment (inclusive educational practice). *The inclusive organizational culture of a higher education institution* is a structured and maintained system of widely accepted inclusive models of thinking, emotions, norms, values, and symbols, expressed through specific forms and methods of cooperation, during which inclusive competence is formed, and the personal attitudes of each member of the educational community are transformed toward embracing inclusive values. *The institutional inclusive policy of a higher education institution* is an integrated subsystem within the institution's overall policy, encompassing a set of goals, tasks, principles, programs, and main areas of activity aimed at the formation and development of an inclusive educational space. Institutional inclusive policy and the institution's

management are closely interconnected: management serves as the mechanism for implementing the inclusive policy. *Inclusive educational practice* refers to various aspects of learners' activities within the inclusive educational space, each designed to prepare them for professional activity and to develop life-creating competence regardless of special educational needs. In this system, two accompanying segments – *cooperation* and *index of inclusion* have been identified as decisive. They permeate the complex processes of inclusiveness, and without them, the functionality of such a space remains incomplete. The developed system is dynamic, variable, and flexible, consisting of numerous variables and cycles of interconnection, which, by stimulating related inclusive educational processes, can collectively change standards and transform a higher education institution into «a higher education institution for all».

A modified comprehensive methodology for assessing the inclusive educational space in higher education institutions has been substantiated. The criteria for its formation and level indicators have been characterized for each segment: *interaction within the inclusive educational space and the development of inclusive values* (humanistic-value segment); *development of a higher education institution for all* and *support for diversity* (institutional-organizational segment); *management of the learning process* and *resource mobilization* (technological-methodological segment).

The content and technological aspects of the systematic formation of an inclusive educational space in higher education institutions, aimed at meeting specified organizational and pedagogical conditions, have been detailed. In *the humanistic-value segment, regarding inclusive organizational culture*: awareness, understanding, and acceptance of inclusive values by all participants in the higher education institution's inclusive educational space; the implementation of cooperation based on inclusive principles; and the conduct of inclusive educational outreach in the community and various social contexts. Implementing the condition, main forms of work have included informational bulletins, posters, messages, flash mobs, social campaigns, educational seminars, activities of social-educational hubs, cooperation with NGOs, and targeted educational programs for learners, academic staff, and university employees. *In the institutional-organizational segment, regarding institutional inclusive policy*: the

introduction of inclusive leadership; regulatory support for and reinforcement of inclusiveness; and the orientation of institutional policy toward developing the institution as «a higher education institution for all». Core organizational-pedagogical efforts included a special educational course for managers at various levels and the establishment of a dedicated structural unit to support inclusive learning. *In the technological-methodological segment, regarding inclusive educational practice*: organizing teaching activities based on inclusive principles; actively involving learners with special educational needs in the learning process and social interaction; and providing comprehensive support for learners with special educational needs. Measures included targeted teacher training, improvement of core curricula and introduction of elective educational components on inclusive education technologies, activation of student self-government with a renewed focus on promoting inclusive processes in the student environment, establishment of support services for learners with special educational needs, and coordination of psychological services to support the implementation of inclusive educational practices.

A comprehensive set of methodological materials for the systematic formation of an inclusive educational space in higher education institutions has been developed. This set includes the educational-methodological manual «Inclusive Space in Higher Education Institutions: Theoretical-Methodological Aspects and Self-Assessment» and author-designed non-formal education courses: «Inclusive Culture of the Individual» (adapted for students, academic staff and employees), «Inclusive Leadership» and «Inclusive Learning Technologies in Higher Education Institutions».

As a result, the system for forming an inclusive educational space in higher education institutions has been developed, substantiated, and proven effective. This system ensures equality and inclusion of all learners in the educational process without exception, promotes the development of 21st-century competencies, and enhances the competitiveness of graduates with special educational needs in the labor market. Based on the conducted research, the prospects for the development of the inclusive educational space in higher education institutions have been outlined within the context of the National Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2021–2031.

It has been emphasized that aspects related to the development of the personal inclusive competence of educational process participants, the professional inclusive competence of academic staff, and the improvement of academic, social, and rehabilitation support for learners with special educational needs require special attention and further in-depth study.

***Key words**: inclusive education, higher education institution, special educational needs, inclusive learning, inclusive educational space, competence-based approach, higher education, inclusive interaction, higher education student with special educational needs, sociocultural phenomenon.*

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ РОБІТ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті в наукових періодичних виданнях, що включені до міжнародних наукометричних баз Scopus, Web of Science Core Collection

1. Bakhmat, N., Ustymenko, O., Nikolenko, L., Chernova, T., & Olyanych, V. (2023). Theoretical and methodological analysis of modern educational phenomena: Gamification, digitalization. *Revista on line de Política e Gestão Educacional, 27* (Esp. 2), 1-15. https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.2.18383

2. Bakhmat, O., Lisina, L., Udovenko, I., **Nikolenko, L.,** & Buhla, N. (2022). Development of online and offline academic mobility of students in modern conditions. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, 16*(3), 146-159. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.03.11

3. Hordiichuk, O., Nikolenko, L., Shavel, K., Zakharina, M., & Khomyk, T. (2022). Analysis of models of inclusive education in European countries (experience for Ukraine). *Eduweb: Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, 16*(4), 32-41. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.04.3

4. Hudym, I., Abilova, O., Potapiuk, L., Nikolenko, L., & Poliakova, A. (2024). Strategies and best practices for promoting inclusive education to meet diverse learning needs. *The Journal Knowledge & Diversity (RCD), 16*(42), 270-286. https://doi.org/10.18316/rcd.v16i42.11682

5. Nechyporenko, V., **Nikolenko, L.**, Nichuhovska, L., Omelchenko, M., Bondarenko, Z. (2024). Mobile technologies as a tool to support inclusive learning in higher education institutions. *Periodicals of Engineering and Natural Sciences, 12*(4), 651-660. https://doi.org/10.21533/pen.v12.i4.69

6. Nichuhovska, L., **Nikolenko, L.,** Bondarenko, Z., Motorina, V., & Prykhodko, T. (2023). Challenges and prospects of online education in the context of barrier-free access. *Multidisciplinary Reviews, 6,* e2023spe020. https://doi.org/10.31893/multirev.2023spe020

7. **Nikolenko, L. M.** (2017). Forming the auditory perception of preschoolers with general underdevelopment of speech by means of psycholinguistic game. *Science and Education: Scientific and Practical Journal*, (10), 147-153. Ushynsky South Ukrainian National Pedagogical University. https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-10-20

8. Zhadlenko, I., Morenko, O., **Nikolenko, L**, Lastochkina, O., & Mykytenko, M. (2025). Digital Transformation of Education as a Space For Supporting Learners With Special Needs - Challenges And Prospects For Inclusion. *Seminars in Medical Writing and Education*, *4,* 704. https://doi.org/10.56294/mw2025704

Статті в наукових періодичних виданнях інших держав

9. **Nikolenko, L.**, & Radchenko, O. (2023). Development of educational motivation of a child with developmental characteristics in an inclusive environment. *International Periodic Scientific Journal*, *(18)*(3), 79-86. https://doi.org/10.30888/2663-5712.2023-18-03-062

Монографії

Авторська монографія:

10. **Ніколенко Л. М.** (2024). Інклюзивний освітній простір у закладі вищої освіти : *монографія*. Видавництво «Грані». https://doi.org/10.33287/2220243

Розділ монографії

11. **Ніколенко, Л. М.** (2022). Сутність та зміст феномену «життєтворча компетентність» у філософії освіти. У Л. І. Нічуговська, Л. М. Ніколенко та ін., *Інноваційна педагогічна діяльність як чинник формування життєтворчої компетентності здобувача освіти: Колективна монографія* (уклад.

А. О. Криворотько, с. 8-24, 118-130). Видавець Біла К. О. http://repository.dnu.dp.ua:1100/?page=inner_material&id=15105

12. **Ніколенко, Л. М.** (2020). Формування гігієнічних навичок у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в аспекті проблеми педагогіки здоров'я. У В. А. Гладуш, Н. В. Зимівець, З. П. Бондаренко, Л. М. Ніколенко та ін. (Авт. кол.), *Педагогіка здоров'я як основа розвитку потенціалу особистості: Колективна монографія* (с. 237-261). Видавництво «ЛІРА». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723081pdf

Статті в наукових фахових виданнях України, що включені до міжнародних наукометричних баз

13. **Ніколенко, Л.** (2025). Вектори формування інклюзивної організаційної культури в закладі вищої освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки),* 25, 219-231. https://doi.org/10.32626/2413-2578.2025-25.219-231

14. **Ніколенко, Л**. (2025). Досвід організації інклюзивного навчання в закладах вищої освіти України. *Особлива дитина: навчання і виховання*, *117*(1), 59-72. https://doi.org/10.33189/ectu.v117i1.

15. **Ніколенко, Л.** (2024). Інклюзія у вищій освіті: філософсько-суспільний вимір. *Науковий журнал Хортицької національної академії, 1*(10), 87-95. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-10-9

16. **Ніколенко, Л**. (2024). Інтеграція інклюзивних підходів у вищу освіту в контексті сталого розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, *115*(3), 146-164. https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.191

17. **Ніколенко, Л.** (2025). Організаційно-освітні принципи включення здобувачів в інклюзивний простір закладу вищої освіти. *Inclusion and Diversity,* 5, 48-53. https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.5

18. **Ніколенко, Л**. (2025). Практика організації інклюзивного навчання в європейських закладах вищої освіти (приклад Чехії та Словаччини). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, *1*(26), 138-152. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.282

19. **Ніколенко, Л**. (2024). Розвиток життєтворчої компетентності студентів з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2(25), 169-189*. https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.263

20. **Ніколенко, Л. М.** (2025). Сутність концепту «інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти». *Науковий журнал Хортицької національної академії, 1*(12). 92-98. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-15

21. **Ніколенко, Л.М.** & Нічуговська, Л. І. (2020). Педагогічний менеджмент у розвитку інтегральної компетентності майбутніх фахівців галузі спеціальної освіти в умовах магістратури. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*, (16, т. 2), 188-201. https://doi.org/10.32626/2413-2578.2020-16.188-201

22. **Ніколенко, Л.М**. & Нічуговська, Л.І. (2020). Розвиток інклюзивно орієнтованих компетентностей майбутніх педагогів спеціальної освіти в умовах магістратури. *Науковий журнал Хортицької національної академії,* 3, 109-118. DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-11

23. **Ніколенко, Л.М.** & Нічуговська Л.І. (2022). Теоретико-методологічні основи розвитку професійної мобільності майбутніх педагогів спеціальної освіти у світлі компетентнісного підходу. *Науковий журнал Хортицької національної академії,* 7, 60-70. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-6

Опубліковані праці апробаційного характеру

24. **Nikolenko, L**. & Kutina, K. (2024). Speech developmental environment as a means of socialization of children of pre-school age with visual impairments. *International scientific publication. Sworld-US, 1 (USC23-01),* 121-126. https://www.proconference.org/index.php/usc/article/view/usc23-00-006

25. **Ніколенко, Л.М**. & Поліщук, Ю.В. (2022). Організація ділового спілкування фахівців, які працюють з немовленнєвими дітьми в Україні та за її межами. *Innovations and Prospects for the Development of Science and Technology in the 21st Century: Challenges of the Future. / Materials International scientific conference,* (December 25, 2022, Poland), 37-41. https://futurity-publishing.com/wp-content/uploads/2022

26. **Ніколенко, Л.М**. (2019). Спілкування як особистісний ресурс формування життєтворчої компетентності магістра спеціальної освіти. *Матеріали Міжнародної науково-практичної заочної конференції «Особистісні ресурси досягнення життєвого успіху: психолого-педагогічний аспект»* (21-25 листопада 2019 р.). https://dnukafzmp.wixsite.com/psychology/adress

27. **Ніколенко, Л. М**. (2024). Цифрові технології у навчанні студентів з особливими освітніми потребами. *Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації : Матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології.* (с. 251-254). ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. https://ispukr.org.ua/?p=12711

28. **Ніколенко, Л**. (2020). Роль університетів у формуванні інклюзивної культури в освіті. *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір : збірник тез доповідей І Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених* (Запоріжжя, 14 травня 2020 р., С. 68-69.). Вид-во Хортицької національної академії. https://drive.google.com/file/d/1ZejcmseG0BbhGQ0BBhYCMR1-9yuICc8S/view

29. **Ніколенко, Л.М**. (2024). Роль цифрових технологій в інклюзивному просторі закладу вищої освіти. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції «Психолого-педагогічні аспекти підтримки ментального здоров'я та адаптації особистості в умовах воєнного і повоєнного часу»* (Дніпро, 23-25 жовтня 2024 р., С. 27-30). Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара. https://www.fpso.dp.ua/wp-content/uploads/2024

30. **Ніколенко, Л.** (2024). Підготовка викладачів до реалізації інклюзивного навчання у закладі вищої освіти. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами: збірник наукових праць*. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 100-104. http://hnpu.edu.ua/sites/default/files.pdf

31. **Ніколенко, Л.** (2024). Технологічно орієнтований підхід в освітній інклюзії. *Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти».* (Кам'янець-

Подільський, 08 листопада 2024 р., С. 218-221). https://kaf-korped.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023

32. **Ніколенко, Л.М**. (2024). Студентське самоврядування як рушій інклюзивних процесів в закладі вищої освіти. *Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики: тези доповідей XXIV Міжнародної науково-практичної конференції* (Київ, 26-28 листопада 2024 р., С.423-426), у 3-х частинах. Ч. 1. Університет «Україна». https://uu.edu.ua/upload/Conference.pdf

33. **Ніколенко, Л.М**. (2025). Роль громадських організацій у розвитку життєтворчої компетентності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу: збірник тез доповідей VI Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених* (Запоріжжя, 10-11 квітня 2025 р., С.43-45). Вид-во Хортицької національної академії. https://sites.google.com/khnnra.edu.ua/conference-hna-2025

34. **Ніколенко, Л.** (2025). Спеціальний структурний підрозділ в системі супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами в закладах вищої освіти. *Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти»* (Харків, 13-14 травня 2025 р., С. 84-87). http://hnpu.edu.ua/uk/naukovi-podiyi

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

Статті

35. **Ніколенко, Л**. & Нічуговська, Л. (2023). Практико-орієнтований підхід до розвитку когнітивної мобільності майбутнього педагога спеціальної освіти. *Науково-теоретичний альманах «Грані», 26*(1), 80-88. https://grani.org.ua/index.php/journal/article/view/1846

36. **Ніколенко, Л**. & Ільченко, Л. (2021). Самостійна робота за дистанційної форми навчання: результати опитування студентів. *Наукові записки* (Ред. кол.: В. Ф.

Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін., Вип. 194. Серія: Педагогічні науки), 165-167. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-194-162-167

37. **Ніколенко, Л.** (2022). Поняття «життєтворчість» та «життєтворча компетентність» у парадигмі професійної підготовки педагога спеціальної освіти. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія», 1*(23), 191-202. https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2022/1/24.pdf

38. Мироненко, О. В., Саніна, Н. А., Турлюн, Т. С., & **Ніколенко, Л. М.** (2023). Студентський науковий гурток як можливість розкриття потенціалу студентів. *Медична освіта*, 1, 71-75. https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.1.13546

39. Лучанінова, О. & **Ніколенко, Л**. (2023). Розвиток комунікативної сфери цифрової компетентності суб'єктів освітнього процесу закладу вищої освіти. *Науково-теоретичний альманах «Грані», 26*(6), 136-143. https://doi.org/10.15421/1723141

Навчально-методичні посібники

40. **Ніколенко, Л. М**. (2025). І*нклюзивний освітній простір у закладі вищої освіти: теоретико-методичні аспекти та самооцінювання: навчально-методичний посібник.* Видавництво «Грані». https://doi.org/10.33287/2220255

41. Аршава, І. & **Ніколенко, Л.** (2021). *Написання та оформлення кваліфікаційних робіт за спеціальністю 016 Спеціальна освіта: навчально-методичний посібник*. http://repository.dnu.dp.ua:1100/?page=inner_material&id=13670

42. **Ніколенко, Л. М.**, Липа, В. О., & Чернега, А. О. (2022). *Методичні рекомендації щодо написання та оформлення курсових робіт за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (для студентів 3-го курсу)*. http://repository.dnu.dp.ua:1100/?page=inner_material&id=13670

43. **Ніколенко, Л. М.**, Ісаченко, В. О., Василенко, І. М., & Чернега, А. О. (2022). *Методичні рекомендації щодо написання та оформлення курсових робіт за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (для студентів 2-го курсу)*. http://repository.dnu.dp.ua:1100/?page=inner_material&id=13670

44. **Ніколенко, Л. М.**, Бондаренко, З. П., & Зимівець, Н. В. (2023). *Методичні рекомендації з організації та проведення навчальної волонтерської практики: навчально-методичний посібник для студентів першого курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта*. ДНУ. http://repository.dnu.dp.ua:1100/?page=inner_material&id=13670

45. **Ніколенко, Л.** (2024). *Методичні рекомендації з дисципліни «Спецметодика навчання елементарній трудовій та образотворчій діяльності» для студентів денної та заочної форм навчання спеціальності 016 Спеціальна освіта*. ДНУ. https://repository.dnu.dp.ua/file/authors%3D3635

46. **Ніколенко, Л.**, & Криворотько, А. (2024). *Методичні рекомендації з дисципліни «Спецметодика соціально-побутового орієнтування та соціальна адаптація дітей з ООП» для студентів денної та заочної форм навчання спеціальності 016 Спеціальна освіта*. Дніпро: ДНУ. https://repository.dnu.dp.ua/file/authors%3D3635

Апробаційні публікації

47. **Ніколенко, Л.М.** (2022). Структура життєтворчої компетентності педагога спеціальної освіти. *Психолого-педагогічні передумови успішності функціонування особистості в інформаційному суспільстві Матеріали Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції* (Дніпро, 25-26 листопада 2022 р., С. 10-13). https://www.dnu.dp.ua/view/materialu_konferenchii

48. **Ніколенко, Л.М**. (2023). Місце цифрової компетентності у професійній підготовці майбутнього педагога спеціальної освіти. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю* (Кам'янець-Подільський, 2023. С. 208-211). https://kaf-korped.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/materialy-konferentsii_2022-6.pdf

ЗМІСТ

ВСТУП 24

РОЗДІЛ 1. ГЕНЕЗИС ІНКЛЮЗИВНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

1.1 Філософські аспекти інклюзивності вищої освіти на засадах сталого розвитку 41

1.2 Концептуальність компетентнісного підходу в інклюзивній вищій освіті 65

1.3 Цінності інклюзивної освіти 83

1.4 Інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти: сутність концепту, основні підходи до формування 108

Висновки до розділу 1 140

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1 Роль закладів вищої освіти у формуванні освітньої інклюзивної культури 144

2.2 Досвід упровадження інклюзивного навчання в зарубіжних закладах вищої освіти 160

2.3 Бар'єри, ресурси і підтримка інклюзії в закладах вищої освіти України 182

Висновки до розділу 2 203

РОЗДІЛ 3. МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1 Обґрунтування концепції формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти 206

3.2 Структурно-функціональна характеристика системи формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти 240

3.3 Критерії та показники сформованості інклюзивного освітнього простору в закладі вищої освіти 279

3.4 Оцінювання інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти на констатувальному етапі педагогічного експерименту 300

Висновки до розділу 3 344

РОЗДІЛ 4. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

4.1 Змістово-методичне та організаційно-технологічне наповнення системи формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти 347

4.2 Порівняльний аналіз результатів експериментального дослідження на контрольному етапі 380

4.3 Перспективи розвитку інклюзивного простору в ЗВО згідно з Національною стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки 421

Висновки до розділу 4 435

ВИСНОВКИ 438

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 443

ДОДАТКИ 508

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ГО – громадська організація

ЕГ – експериментальна група

ЄПВО – європейський простір вищої освіти

ЄС – Європейський Союз

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ІОП – інклюзивний освітній простір

ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр

КГ – контрольна група

НПП – науково–педагогічний працівник

НУШ – концепція «Нова українська школа»

ООН – Організація Об’єднаних Націй

ООП – особливі освітні потреби

ЦСР – цілі сталого розвитку

ЮНЕСКО – Організація Об’єднаних Націй з питань освіти, науки і культури

ЮНІСЕФ – дитячий фонд ООН (United Nations Children's Fund)

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний соціокультурний простір відзначається новими ціннісними орієнтирами за принципами людиноцентризму й інклюзивності в розвинених суспільствах демократичних країн. Сьогодні Україна імплементує ці принципи в різних кластерах суспільного життя. Зокрема, через реалізацію Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору (2021).

Провідним фактором, через який відбувається трансформація суспільної свідомості в напрямі інклюзії та безбар'єрності, стала освіта. Найбільший поступ тут спостерігаємо в системі загальної середньої освіти, яка вже почала демонструвати успішні результати навчання осіб з особливими освітніми потребами (ООП), і ці молоді люди стають претендентами на здобуття вищої освіти. Водночас, значна частка осіб, які набули особливих освітніх потреб внаслідок війни, також виступають замовниками вищої освіти. На весну 2024 року кількість людей з інвалідністю в Україні становила понад 3 млн осіб (Перун, 2024), тож питання професійної переорієнтації та забезпечення сприятливих умов для здобуття вищої освіти особами з інвалідністю стає все більш нагальним. Відтак, суспільний запит посилює увагу до проблеми забезпечення рівного безбар'єрного доступу до вищої освіти кожному, хто виявив бажання та здатність її здобувати.

Таким чином, утвердження «Суспільства 4.0» (Туречкова та ін., 2023), а з ним і концепції «Освіта 4.0» (Програма великої трансформації «Освіта 4.0: український світанок», 2022 р.), визначає нову філософію вищої освіти, яка передбачає поєднання ефективності й різноманіття, а демократичні перетворення та міжнародні зобов'язання України актуалізують обов'язок держави забезпечувати рівний доступ до якісної освіти (і вищої зокрема) для всіх, незалежно від індивідуальних особливостей.

Організаційні засади інклюзивного навчання у закладах вищої освіти визначено у «Порядку організації інклюзивного навчання в закладах вищої освіти» (2019). Відповідно до нього та відповідаючи на реальні запити здобувачів, заклади вищої освіти (ЗВО) активізують власний потенціал задля забезпечення необхідних умов навчання конкретним замовникам. Однак, аналіз такого досвіду

виявив його фрагментарність і потребу в переосмисленні підходів до організації навчального процесу в ЗВО з урахуванням запитів здобувачів вищої освіти з ООП для формування сприятливого освітнього простору для всіх без винятку.

Таким чином, переорієнтація вищої освіти України на підготовку фахівців відповідно до глобальних цілей сталого розвитку, «Освіти 4.0» та концепції інклюзивного суспільства, нагальна потреба у забезпеченні рівноправного безбар'єрного доступу до вищої освіти (ВО), підвищенні конкурентоспроможності та соціального статусу осіб з ООП вимагає системної розбудови цілісного інклюзивного освітнього простору (ІОП) в ЗВО на засадах компетентнісного підходу.

Інклюзивні орієнтири освітньої політики України відображено в Концепції розвитку інклюзивного навчання (2010), законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2018); Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти (2019); Національній стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (2021); Державній цільовій соціальній програмі «Молодь України» на 2021-2025 роки (2021); Національній стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки (2021); Програмі великої трансформації «Освіта 4.0: український світанок» (2022); Національній стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року (2024) та інших державних нормативних документах.

Концептуальні основи інклюзії як чинника забезпечення рівного доступу до освіти для всіх, незалежно від індивідуальних особливостей, заклали A-C. Armstrong, D. Armstrong, T. Booth, D. Harvey, T. Loreman,, В. Бондар, І. Бех, І. Єрмаков, В. Кремень, М. Лях, Л. Сохань, П. Таланчук, А. Шевцов та інші. Науковці розкрили загальні підходи, що сприяють розвитку інклюзивної культури та означили виклики, пов'язані з упровадженням інклюзивних принципів в освіту. У їх працях відзначається, що інклюзія повинна бути спрямована на подолання соціальних бар'єрів і нерівності, сприяти розвитку демократичного суспільства.

Теоретико-методологічні та філософські аспекти інклюзивної освіти розкриті J. Deppeler, L. Florian, D. Harvey, T. Loreman, F. Poland, Hopcan, S., Ю. Бойчуком, В. Бондарем, Г. Васяновичем, В. Засенком, В. Нечипоренко, Л. Прохоренко, В. Синьовим, П. Таланчуком, А. Шевцовим, М. Шеремет та іншими науковцями. Інклюзія ними розглядається через призму теоретичних підходів, що спрямовані на створення рівних умов для навчання. Учені підкреслюють необхідність адаптації освітнього процесу під потреб здобувачів вищої освіти. Увага акцентується на розробці інноваційних педагогічних стратегій, які сприяють упровадженню концепції інклюзії у вищу освіту.

Соціокультурні та психологічні проблеми інклюзії у вищій школі розглядають W. K. Bong, J. Deppeler, C. Forlin, J. H. Hansen, D. Lane, D. Mitchell, A. Morina, B. Morgado, M, Salceda Mesa, Ю. Бойчук, О. Гуренко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, В. Кобильченко, Г. Лопатіна, І. Омельченко, Л. Петренко, О. Таранченко, Н. Цибуляк, М. Чайковський, Д. Шульженко та інші науковці. Дослідники підкреслюють, що інклюзія є не лише педагогічним завданням, але й етичним обов'язком, вона повинна сприяти подоланню нерівності і соціальних бар'єрів, котрі впливають на доступ до вищої освіти. В. Синьов, В. Кобильченко, А. Шевцов акцентують увагу на необхідності створення умов для соціальної інтеграції студентів з особливими освітніми потребами. J. Deppeler, М. Буйняк, М. Омельченко, Д. Шульженко зосереджені на психологічних аспектах інклюзії, підкреслюють важливість створення психологічно комфортного інклюзивного середовища. Їхні роботи звернені на необхідність підтримки психічного здоров'я учасників освітнього процесу в інклюзивних закладах освіти.

Практичні аспекти та досвід упровадження інклюзивних підходів у вищій освіті описано у працях J. Andrews, T. Lorman, J. Lupart, I. Marcia, J.. Mintz & D. Wyse, R. Slee, C.-A. Tomlinson, A. Watkins, Т. Бондар, Ю. Бойчука, В. Гладуша, Г. Давиденко, Г. Лопатіної, І. Малишевської, О. Мартинчук, С. Миронової, Л. Наконечної, І. Омельченко, Я. Слуцького, Л. Ткаченко, А. Шевцова та інших науковців. У цих дослідженнях аналізується міжнародний досвід освітньої інклюзії, порівнюються освітні системи та підходи, що сприяють або перешкоджають

створенню інклюзивного середовища в різних країнах. Порівняльний підхід дозволяє зрозуміти глобальні тенденції у сфері інклюзивної освіти. Праці J. Mintz & D. Wyse, Л. Наконечної, Н. Пахомової, Я. Слуцького та ін. обговорюють основні виклики, з якими стикаються освітні установи при упровадженні інклюзії. Серед них виділяються матеріально-технічні проблеми, недостатня підготовка викладачів, відсутність підтримки з боку адміністрації, стереотипи щодо здобувачів з особливими освітніми потребами тощо. A. Adams, T. Hehir, T. Grindal, T. Lorman, J. Lupart, N. Pinkwart, H. Wang, М. Буйняк, В. Гладуш, Г. Давиденко, І. Демченко, В. Ковальчук, І. Малишевська, О. Мартинчук, В. Нечипоренко, Н. Пахомова, О. Чеботарьова, А. Шевцов та інші науковці акцентуються на підготовці освітніх кадрів до інклюзивного навчання та розробці педагогічних стратегій і методів, що сприяють включенню студентів з ООП в загальний освітній процес. Вони підкреслюють необхідність адаптації навчальних програм та використання гнучких методів викладання, щоб задовольнити потреби всіх здобувачів ВО без винятку.

Детальний огляд праць українських науковців з проблеми інклюзивного навчання в ЗВО показує, що сьогодні відбувається активне накопичення й аналіз зарубіжного досвіду у цій царині та пошук можливостей його імплементації українською вищою освітою. Водночас, важливим для вищої школи є також використання стратегій інклюзивного навчання, обґрунтованих теоретично і апробованих вітчизняною практикою загальної середньої освіти. Такою базою виступають стратегії інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, розроблені українськими вченими (В. Бондар, В. Гладуш, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, Л. Луценко, С. Миронова, В. Нечипоренко, Л. Прохоренко, В. Синьов, Т. Скрипник, О. Таранченко, О. Форостян, О. Чеботарьова, А. Шевцов, В. Шевченко, М. Шеремет, Н. Ярмола та інші).

Аналіз нормативно-правової бази та наукових праць із порушеної проблеми показує такі загальні тенденції сучасних досліджень:

- *інтердисциплінарність* у вивченні різних аспектів інклюзії: соціальних, політичних, педагогічних та психологічних. При цьому акцентується на важливості

соціальної справедливості та створенні рівних можливостей у доступі до освіти для кожного, незалежно від індивідуальних особливостей;

- *порівняльний підхід,* за якого відбувається аналіз підходів до організації інклюзивного навчання у вищій школі в міжнародному та національному контексті, оцінка їх ефективності в різних освітніх системах. Це дозволяє узагальнити ключові тенденції, з'ясувати виклики та бар'єри на шляху інклюзивності вищої освіти, вивчити пропоновані шляхи подолання перешкод й можливості імплементації кращого досвіду в систему української вищої освіти;

- *провідна думка щодо необхідності адаптації* навчального процесу для задоволення різноманітних потреб здобувачів ВО.

Загалом, наукові публікації підтверджують суспільну вагомість і недостатність вирішення проблеми інклюзії у вищій освіті України.

Актуальність означеної проблеми, суспільна затребуваність її вирішення та недостатня розробленість зумовили вибір теми дослідження: **«Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконана згідно з планом науково-дослідних робіт Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України: «Педагогічні технології оптимізації інклюзивного навчання в закладах освіти» (ДР№ 0124U000467). Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 3 від 11.11.2024 р.) та узгоджено на засіданні Ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні НАПН України (протокол № 4 від 18.12.2024 р.).

Мета дослідження полягає у розробленні теоретично обґрунтованої та експериментально апробованої системи формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Здійснити аналіз становлення інклюзивної вищої освіти у світлі компетентнісного підходу та дослідити окрему практику організації інклюзивного

навчання в закладах вищої освіти.

2. Обґрунтувати методологічні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти (сутність, концептуальні підходи та принципи формування).

3. Розробити систему формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти.

4. Теоретично обґрунтувати і модифікувати комплексну методику оцінки інклюзивного освітнього простору та виявити рівень сформованості інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти.

5. З'ясувати змістові та технологічні аспекти системи формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти.

6. Розробити програмно-методичне забезпечення системи формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти.

7. Експериментально перевірити ефективність системи формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти та окреслити перспективи розвитку такого простору в контексті Національної стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки.

Об'єкт дослідження – процес формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – теоретико-методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти.

Загальна гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні про те, що система формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти буде ефективною, якщо комплексно здійснюватиметься робота в усіх взаємозумовлених системних сегментах: *гуманістично-ціннісному* щодо створення інклюзивної організаційної культури, *інституційно-організаційному* щодо розбудови інституційної інклюзивної політики ЗВО та *технолого-методичному* щодо запровадження інклюзивної освітньої практики.

Загальна гіпотеза деталізована конкретними припущеннями:

- розвиток організаційної інклюзивної культури може бути гарантований за умови розуміння і прийняття інклюзивних цінностей усіма учасниками освітньої взаємодії та здійснення такої взаємодії на засадах принципів інклюзії;

- інституційна інклюзивна політика буде застосована, якщо зусилля в управлінні ЗВО будуть спрямовані на дотримання інклюзивних пріоритетів, підтримку багатоманіття в корпоративному середовищі та розвиток ЗВО як закладу вищої освіти для всіх;

- запровадження інклюзивної практики буде успішним, якщо в керівництві процесом навчання викладачі орієнтуватимуться на інклюзивні принципи, застосовуватимуть інклюзивний та індивідуальний підходи, сприятимуть залученню до навчального процесу усіх студентів, використовуючи при цьому усі можливі доступні ресурси; якщо здобувачі з ООП будуть максимально включені в соціальну взаємодію.

Концепція дослідження зумовлена гуманізацією суспільства, євроінтеграційними процесами у вищій освіті й містить комплекс теоретичних та методологічних положень, що дають змогу вибудувати стратегію розв'язання поставлених завдань.

Головна ідея концепції полягає у проєктуванні інклюзивного освітнього простору в ЗВО як цілісної відкритої системи, яка охоплює сукупність соціальних, педагогічних, наукових, психологічних, корекційно-реабілітаційних підходів, різноаспектних зв'язків і способів співпраці, організаційно-педагогічних умов, засобів і ресурсів, що в єдності забезпечують рівноцінне право на вищу освіту усім, хто прагне її досягти, і сприяють самореалізації кожного здобувача вищої освіти, опануванню необхідними професійними компетентностями та максимальному включенню в суспільне життя здобувачів вищої освіти з ООП.

Реалізація цієї ідеї базується на таких послідовно взаємопов'язаних концептах: теоретико-базисний, проєктивно-методологічний, змістово-прикладний, результативно-прогностичний.

Теоретико-базисний концепт дозволяє визначити базис дослідження: основоположні теорії, категорії, які складають підґрунтя розуміння сутності,

структури та змісту ІОП ЗВО як системи; здійснити науковий аналіз та синтез елементів досліджуваного феномену; окреслити основні наукові поняття дослідження, критерії та показники сформованості підструктур ІОП. Важливим складником базисно-теоретичного концепту є положення концепції соціальної інклюзії; рекомендації міжнародних організацій стосовно сталого розвитку вищої освіти; рамка компетентностей XXI століття; ініціативи ЮНЕСКО щодо майбутнього освіти;, методичні рекомендації ЄС щодо ЄПВО; програмні документи, затверджені МОН України та ін.; зарубіжний і вітчизняний досвід успішної реалізації інклюзивних підходів у вищій освіті.

Проєктивно-методологічний концепт досліджуваної проблеми відображає взаємозв'язок конститутивних принципів інклюзії та наукових підходів, що дозволяють виокремити складники інклюзивного ІОП в ЗВО, прослідкувати їх взаємозв'язки та спроєктувати систему формування такого простору на загальних гуманістичних засадах. Розбудова ІОП в ЗВО відбувається на основі таких визначальних підходів, як IDE-підхід (інклюзивність, різноманітність, рівність), Back to human («назад до людяності»), Sustainability (підпорядкування цілям сталого розвитку), безбар'єрний, компетентнісний, технологічний, системний. Цей концепт також передбачає виокремлення організаційно-педагогічних умов, які сприяють побудові ІОП в ЗВО, а також послідовних кроків (етапів) його формування.

Змістово-прикладний концепт дає змогу розглядати ІОП як трисегментну систему (інклюзивна організаційна культура, інституційна інклюзивна політика та інклюзивна практика), формування якої передбачає створення відносно кожного сегмента внутрішнього нормативного, змістового, методичного, організаційного та технологічного забезпечення. Це дає змогу формувати індивідуальну інклюзивну траєкторію розвитку як окремого здобувача вищої освіти, так і ЗВО в цілому. А також обґрунтовує механізми формування ІОП в ЗВО, форми, методи й засоби освітньої діяльності, їх творче переосмислення, розкриття інклюзивного потенціалу закладу та покрокове упровадження у практику вищої школи принципів інклюзивної діяльності. Окрім того, концепт передбачає експериментальну перевірку ефективності запропонованої системи формування ІОП в ЗВО, детермінованої тими

освітніми змінами, що забезпечують рівний доступ до вищої освіти, дотримання прав кожного учасника освітнього простору, надання належної якості професійної підготовки та сприяння самореалізації здобувачів з ООП в суспільстві.

Результативно-прогностичний концепт полягає у здійсненні кількісного і якісного аналізу отриманих результатів та рефлексивному прогнозуванні можливих якісних змін в системі ІОП ЗВО. Виходячи з отриманих результатів та ґрунтуючись на твердженні про те, що успішне прогнозування позитивних системних змін залежить від комплексного аналізу набутого досвіду й усвідомлення потенціалу за кожним із сегментів системи ІОП, концепт окреслює можливі шляхи подальшого розвитку ІОП ЗВО в контексті Національної стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки.

Теоретико-методологічна основа. Методологічною основою дослідження стали ідеї гуманізації, демократизації, безбар'єрності та інклюзивності освіти, цілісного системного-структурного підходу до освітнього процесу, концепція особистісно орієнтованого навчання, методологічні принципи й підходи до організації наукових досліджень у галузі спеціальної освіти (В. Бондар, В. Засенко, С. Литовченко, В. Нечипоренко, Л. Прохоренко, В. Синьов, М. Супрун, П. Таланчук, В. Тарасун, О. Форостян, О. Чеботарьова, А. Шевцов, В. Шевченко, ін.). А також теорія самоактуалізації особистості, зокрема положення про постійний розвиток особистості та її тенденцію до зростання, прагнення до реалізації внутрішнього потенціалу (Ю. Бойчук, Г. Давиденко, Л. Сохань, В. Ямницький та інші).

Теоретична основа спирається на основні ідеї й положення компетентнісного підходу в освіті (І. Бех, В. Бондар, А. Душка, В. Засенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Нечипоренко, Н. Ничкало, Л. Прохоренко, В. Синьов та ін.); методологічні підходи до проєктування та практичного забезпечення інноваційного розвитку закладу освіти в сучасному соціокультурному просторі: системний (Ю. Бех, В. Бондар, Г. Давиденко, В. Засенко, В. Кремень, В. Нечипоренко, О. Позднякова, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.), синергетичний (В. Кремень, С. Литовченко, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун, П. Таланчук, А. Шевцов та ін.), діалектичний

(Г. Васянович, І. Зязюн, С. Прищепа та ін.), особистісно орієнтований (В. Ковальчук, С. Кульбіда, С. Миронова, І. Омельченко, Н. Пахомова, О. Позднякова, В. Шевченко та ін.), аксіологічний (Ю. Бойчук, Г. Давиденко, В. Карамушка, В. Кобильченко, С. Литовченко, І. Омельченко та ін.), акмеологічний (О. Гречаник, О. Дубасенюк, М. Омельченко, Л. Сохань та ін.); концепцію цілісного підходу, що лежить в основі інтеграції в соціум всіх верств населення, у тому числі осіб з ООП, яка уможливлює шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини, зокрема передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти (Декларація ООН про соціальний розвиток); теоретико-методологічні засади розбудови інклюзивної освіти в Україні (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, В. Кремень, В. Нечипоренко, П. Таланчук, А. Шевцов та ін.); концепцію соціальної інтеграції (E. Durkheim, D. Lockwood та ін.); теорію нормалізації (соціальної співвіднесеності) (K. Ericsson, B. Nirje, B. Persson та ін.); теорію включення, яка ґрунтується на визнанні індивідуальних людських відмінностей та повазі до них (T. Booth, L. Florian, T. Loreman та ін.). Фундаментальну основу дослідження складають також принципи відповідальності, гідності, довіри, рефлексії, динамічної цілісності, застосування яких сприятиме досягненню поставленої у дослідженні мети.

Методи дослідження. Для забезпечення достовірності положень, висновків і розв’язання окреслених завдань дослідження використано комплекс взаємодоповнювальних методів:

- *теоретичні:* концептуально-порівняльний, історико-логічний, системно-структурний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; зіставлення, узагальнення та систематизація результатів наукових досліджень з метою визначення стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її вирішення; вивчення нормативних і програмно-методичних документів у сфері вищої освіти для виявлення шляхів формування ІОП в ЗВО; контент-аналіз наявної нормативної бази щодо досліджуваного питання; структурно-функціональне моделювання – для розробки структурно-функціональної моделі ІОП; проектування – для проєктування системи формування ІОП в ЗВО;

- *емпіричні*: опитування, анкетування, спостереження, тестування й самооцінювання з метою накопичення фактичного матеріалу, отримання первинної інформації щодо індексу інклюзії закладу вищої освіти, педагогічний експеримент з метою апробації запропонованої системи формування ІОП в ЗВО;

- *математико-статистичні:* кількісний та якісний аналіз даних, ранжування, факторний аналіз – для збору та первинної аналітичної обробки релевантних і репрезентативних емпіричних даних від респондентів (здобувачів ВО, науково-педагогічних працівників та співробітників); методичні алгоритми обробки та аналізу кількісних результатів дослідження за W-критерієм Вілкоксона та U-критерієм Мана-Уітні – для перевірки статистичної достовірності динаміки формування ІОП в ЗВО за підсумками формувального етапу педагогічного експерименту.

Експериментальна база дослідження: Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Львівський національний університет імені Івана Франка, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія, Донбаський державний педагогічний університет, Кам'янець-Подільський національний педагогічний університет імені Івана Огієнка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка та Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. В експерименті взяли участь три категорії учасників: 485 здобувачів вищої освіти, 280 науково-педагогічних працівників (НПП) та 109 співробітників. Усього учасників дослідження – 874 особи.

Наукова новизна й теоретичне значення результатів дослідження полягає в тому, що:

уперше:

- теоретично обґрунтовано та розроблено цілісну систему формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО;

- визначено концептуальні засади системи формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО;

- інтерпретовано сутність поняття «інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти» в аспекті стратегії сталого розвитку та концепції соціальної освітньої

інклюзії;

- аргументовано й доведено цінність інклюзивно-освітнього простору в ЗВО як системного соціокультурного феномену;

- розроблено структурно-функціональну модель інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти, ефективність якої забезпечується комплексним функціонуванням взаємопов'язаних і взаємообумовлених сегментів (гуманістично-ціннісний, інституційно-організаційний і технолого-методичний);

- модифіковано діагностичну методику «Індекс інклюзії» (T. Booth) для комплексного оцінювання інклюзивного освітнього простору в ЗВО, визначено та обґрунтовано відповідні критерії, рівні й показники оцінювання;

- розроблено програмно-методичне забезпечення кожного з означених сегментів системи формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО;

поглиблено та уточнено:

- зміст понять «інклюзивна вища освіта», «здобувач вищої освіти з особливими освітніми потребами», «життєтворча компетентність», «освітній простір», «інклюзія», «інклюзивність» у кластері «освіти 4.0» та життєвих навичок XXI століття;

- уявлення про шляхи інтеграції інклюзивних цінностей у простір закладів вищої освіти;

- сутність організаційно-педагогічних підходів та складників освітнього процесу в ракурсі інклюзивних освітніх стандартів;

подальшого розвитку набули:

- концептуально-інтерпретаційні концепти системного, синергетичного, людиноцентричного, компетентнісного, технологічного, безбар'єрного підходів до теоретико-методологічного дослідження проблеми формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО;

- ідеї інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами.

Практичне значення дослідження полягає у:

- впровадженні у практичну площину методичного забезпечення системи формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО, яке склали авторські курси

неформальної освіти: «Інклюзивна культура особистості» (у модифікації для здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних працівників та співробітників), «Інклюзивне лідерство», «Технології інклюзивного навчання в закладах вищої освіти»;

- модифікації та укладенні експериментальних опитувальників оцінювання інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти, що може бути використано у подальших дослідженнях із порушеної проблеми;

- розробленні та реалізації організаційно-педагогічних, методологічних, технологічних підходів щодо розвитку інклюзивної організаційної культури, упровадження інклюзивної інституційної політики та поширення інклюзивних практик в закладах вищої освіти;

- розробленні нормативного та програмного забезпечення системи формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти, до якого увійшли: навчально-методичний посібник «Інклюзивний простір в закладі вищої освіти: теоретико-методичні аспекти та самооцінювання»; «вхідний» опитувальник для здобувачів вищої освіти з ООП; рекомендації щодо удосконалення локальної нормативної бази в аспекті інклюзивності; положення про центр супроводу інклюзивного навчання, удосконалені робочі програми освітніх компонент «Основи інклюзивної освіти», «Інклюзивне навчання», «Інклюзивна освіта»; програми вибіркових освітніх компонент «Інклюзивне навчання у закладі вищої освіти», «Інклюзивна взаємодія в соціальному середовищі».

Результати дослідження можуть бути використані закладами вищої освіти для вивчення власних інклюзивних можливостей; розвитку інклюзивних підходів до освітнього процесу у вищій школі; закладами, установами та організаціями для підвищення інклюзивної компетентності управлінців освітніх установ; розвитку інклюзивних стратегій у викладацькій діяльності науково-педагогічних та педагогічних працівників; розвитку інклюзивних ціннісних установок співробітників закладів освіти; а також будь-якими зацікавленими особами для інтеграції інклюзивних цінностей та практик у суспільне життя.

Результати дослідження упроваджено в роботу Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (довідка № 86-904-01 від 26.02.2025 р.); Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка № 1935-У від 09.06..2025 р.); Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії Запорізької обласної ради (довідка № 01-22/481 від 23.05..2025 р.); Кам'янець-Подільського національного педагогічного університету імені Івана Огієнка (довідка № 20/25 від 06.05.2025 р.); Донбаського державного педагогічного університету (довідка № 3-10-677 від 12.12..2024 р.); Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 2024|01-50|02 від 30.05.2025 р.) та Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 1257 від 30.05.2025 р.).

Особистий внесок здобувача полягає в тому, що всі наукові підходи та положення, теоретико-методологічні засади і висновки дослідження, представлені до захисту, здобуто та сформульовано авторкою самостійно.

У науковій статті «Theoretical and methodological analysis of modern educational phenomena: gamification, digitalization» (2023) авторкою здійснено теоретико-методичний аналіз впливу цифрового навчального середовища на учасників освітнього процесу та виокремлено навички, які формуються під його впливом. У спільній науковій публікації «Development of online and offline academic mobility of students in modern condition» (2022) особистий внесок здобувачки полягає в аналізі основних проблем, що утруднюють академічну мобільність студентів, а також у наданні пропозиції щодо активізації академічної мобільності через освітнє кредитування. У спільній публікації «Analysis of models of inclusive education in European countries (experience for Ukraine)» (2022) особистий внесок авторки полягає в аналізі інформаційних джерел щодо організації інклюзивного навчання в Німеччині, з'ясуванні позитивних та негативних тенденцій моделі інклюзивної освіти в цій країні. У науковій статті «Strategies and best practices for promoting inclusive education to meet diverse learning needs» (2024) особистий внесок здобувачки полягає у висвітленні ролі індивідуального підходу та особливостей його

застосування до дітей з особливими потребами в реалізації інклюзивної освіти. У спільній праці «Mobile technologies as a tool to support inclusive learning in higher education institutions» (2024) авторкою проаналізовано застосування мобільних технологій-додатків та комп'ютерних програм для створення спеціального навчального контенту, який покращує засвоєння знань здобувачами з ООП і робить процес навчання ефективнішим. У науковій публікації «Challenges and prospects of online education in the context of barrier-free access» (2023) авторкою здійснено опитування та представлено системний аналіз його результатів щодо використання цифрових технологій в онлайн-освіті; доведено, що онлайн-освіта є перспективною сферою навчання здобувачів з ООП, оскільки базується на елементах безбар'єрного доступу, але на шляху подальшого її розвитку існує низка проблем. У колективній статті «Digital transformation of education as a space for supporting learners with special needs - challenges and prospects for inclusion» (2025) авторка представила систему критеріїв та підкритеріїв для самоаналізу ефективності цифрових інклюзивних методів у сучасній освіті. У статті «Development of educational motivation of a child with developmental characteristics in an inclusive environment» (2023) здобувачкою узагальнено і подано рекомендації щодо формування навчальної мотивації дітей з ООП за інклюзивного навчання. У спільній науковій публікації «Педагогічний менеджмент у розвитку інтегральної компетентності майбутніх фахівців галузі спеціальної освіти в умовах магістратури» (2020) здобувачкою виокремлено, описано основні функції педагогічного менеджменту у підготовці здобувачів магістратури, а також принципи, на які варто спиратися викладачам у формуванні інтегральної компетентності майбутнього педагога галузі спеціальної освіти. У статті «Розвиток інклюзивно орієнтованих компетентностей майбутніх педагогів спеціальної освіти в умовах магістратури» (2020) авторкою запропоновано модель розвитку інклюзивно орієнтованих компетентностей здобувачів вищої освіти за структурою «чотиривимірної моделі» ЮНЕСКО. У науковій публікації «Теоретико-методологічні основи розвитку професійної мобільності майбутніх педагогів спеціальної освіти у світлі компетентнісного підходу» (2022) авторкою на засадах компетентнісного підходу висвітлено принципи та організаційно-педагогічні умови

формування і розвитку професійної мобільності майбутніх педагогів спеціальної освіти.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження представлено на: *міжнародних конгресах, конференціях, семінарах*: Innovations and Prospects for the Development of Science and Technology in the 21st Century: Challenges of the Future (Poland, 2022), «Organization of scientific research in modern conditions 2024» (Washington, USA, 2024), «Особистісні ресурси досягнення життєвого успіху: психолого–педагогічний аспект» (Дніпро, 2019), «Спеціальна освіта: проблеми та перспективи» (Кам'янець-Подільський, 2024), «Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації» (Київ, 2024), «Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір» (Запоріжжя, 2020), «Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами» (Харків, 2024), «Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики» (Київ, 2024), «Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу» (Запоріжжя, 2025); *всеукраїнських конференціях:* «Психолого-педагогічні аспекти підтримки ментального здоров'я та адаптації особистості в умовах воєнного і повоєнного часу» (Дніпро, 2024), «Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти» (Кам'янець-Подільський, 2024), «Українська логопедія в епоху змін» (Кам'янець-Подільський, 2025), «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» (Харків, 2025).

Результати дослідження обговорювалися на засіданнях вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (2024-2025 н.р.), засіданнях відділу інклюзивного навчання Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (2024-2025 н.р.).

Публікації. Основні положення й результати дисертаційного дослідження висвітлено в 48 публікаціях. Основні наукові результати дисертації представлено у 24 наукових публікаціях, із яких: 8 колективних публікацій у виданнях,

проіндексованих в міжнародних наукометричних базах даних Scopus та Web of Science Core Collection, 1 одноосібна та 2 колективні монографії, 1 стаття у співавторстві в науковому періодичному зарубіжному виданні, 11 статей у фахових виданнях України (Категорія «Б»), 1 навчально-методичний посібник. Апробацію матеріалів дисертації висвітлено в 11 наукових працях апробаційного характеру та 13 працях, які додатково відображують наукові результати дисертації.

Кандидатська дисертація з теми «Формування лідерських якостей особистості у діяльності студентських громадських об'єднань» (спеціальність 13.00.05 – соціальна педагогіка) була захищена у 2013 році в ДЗВО «Донбаський державний педагогічний університет». Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської не використовувалися.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (528 найменувань, з них 217 – іноземними мовами), 11 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 588 сторінок, основний зміст роботи викладено на 437 сторінках. Робота містить 77 таблиць та 63 рисунки.

РОЗДІЛ 1. ГЕНЕЗИС ІНКЛЮЗИВНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

1.1 Філософські аспекти інклюзивності вищої освіти на засадах сталого розвитку

Сучасний соціокультурний простір відзначається новими ціннісними орієнтирами розвитку освітнього середовища. Кожна культурно-історична спільнота формулює специфічні характеристики функціонування системи освіти на всіх рівнях. Аксіологічні принципи розвитку освіти передбачають упорядкування інституційних і функціональних вимірів цієї сфери діяльності, оскільки вища освіта традиційно є консервативно орієнтованим кластером суспільного поступу, усі особливості її розвитку чітко регламентуються державними, міжнародними чи локальними органами влади.

Культурно-історичний досвід визначає пріоритетні напрями розвитку освіти. У попередніх епохах освітній поступ (особливо в сегменті вищої освіти) в цивілізаційному розумінні пов’язувався з кількісними показниками освіченості, раціоналізацією навчального процесу, технологізацією освіти, просвітницькою місією. Ці чинники сприяли формуванню цілісності парадигми вищої освіти як у концептуальному, так і в людиновимірному значенні.

Період утвердження «суспільства 4.0», а з ним і концепції «освіти 4.0», визначив нову філософію цієї галузі. Філософія прагматизму стала основною світоглядно-ментальною настановою сучасного суспільства. Фактично філософія освіти в сучасному розумінні передбачає поєднання ефективності та різноманітності (Fuentes, Zelaya & Madsen, 2021). Цивілізований світ завершив упорядкування освітньої парадигми у структурно-організаційному вимірі за сталих умов розвитку. Тобто система освіти наразі повноцінно функціонує у звичному режимі соціокультурного плину. За таких умов відкриваються можливості для забезпечення освітньої активності в питаннях, які потребують особливих умов вирішення.

Кінець ХХ століття в демократичних суспільствах остаточно утвердив концепцію інклюзії у вищій освіті. Міжнародна спільнота цивілізованого світу

декларувала потребу в забезпеченні рівності, доступності та безперервності освіти протягом багатьох десятиліть повоєнного періоду. Низка нормативно-правових декларацій засвідчує прагнення світового співтовариства унеможливити будь-які прояви дискримінації чи нерівності. Зокрема: Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації (1965); Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації у ставленні до жінок (1979); Міжнародна конвенція про охорону прав усіх трудящих мігрантів та членів їхніх сімей (1990); Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994). Вказані документи підтверджують різносторонність тлумачення інклюзії в системі освіти, яка охоплює функціональні, гендерні, расові, соціальні, культурні, релігійні аспекти рівності. Своєрідним підсумком правової активності міжнародної спільноти в питанні інтеграції інклюзії в освіту варто вважати Конвенцію про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження (2005), у якій наголошується на соціокультурній характеристиці рівноправності.

Відбулося поєднання глобального розуміння потреби інклюзивних змін у вищій освіті та практичної їх реалізації в локальному розвиненому суспільстві. Однак варто зазначити, що в домінуючій частці ухвалених документів акцент робився на початковій та середній освіті, тоді як права людини на безперешкодне здобуття вищої освіти не визначалися.

У другій половині XX століття міжнародна спільнота затвердила декларацію щодо загальних прав і освітніх можливостей для людей, незалежно від їхнього статусу, а саме: Конвенцію про подолання дискримінації в освіті (1960). Так, стаття четверта Конвенції декларує, що країни-учасниці зобов'язуються «зробити початкову освіту безкоштовною та обов'язковою; зробити середню освіту в її різних формах досяжною та доступною для всіх; зробити вищу освіту однаково доступною для всіх на основі індивідуальних можливостей; забезпечувати дотримання передбаченого законом обов'язку відвідувати навчання…». У цьому документі чітко бачиться інклюзивний підхід до усіх освітніх рівнів, хоча й очевидно, що вища освіта не є фундаментальним принципом, який має неухильно забезпечуватися суспільними нормами. Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні

права (1966) підтвердив «…право кожної людини на доступну освіту на всіх її рівнях». Тим самим акцентував, що інклюзія поширюється не лише на початкову та базову, а й на професійну та вищу освіту.

Загалом, міжнародне право у цьому питанні зосереджується на правах людини у цілому, адже потенційна можливість здобути вищу освіту, незалежно від особливостей людини, є пріоритетом цивілізованого суспільства.

Узагальнила такі тенденції Конвенція про права осіб з інвалідністю (2006), у якій зазначається константа: «забезпечення інклюзивної освіти на всіх рівнях і навчання впродовж усього життя». У ній також наголошується на недопущенні виключення через інвалідність із системи загальної освіти, а дітей з інвалідністю – із системи початкової, обов`язкової початкової або середньої освіти. І нарешті, у Калійських зобов'язаннях щодо відповідних можливостей та інклюзії в освіті (2019) передбачена повна залученість і доступ до освіти всіх дітей, молоді та дорослих; повага до різноманіття; визнання неможливості будь-яких форм дискримінації.

Загалом важливо усвідомити, що навіть декларативність намірів окреслених нормативно-правових актів доволі чітко та зрозуміло висвітлює проблему інклюзивності в системі вищої освіти. Оскільки для цієї царини поняття якості разом із кількісними показниками освітньої активності є фундаментальними, то порушення питання щодо неприпустимості дискримінації та необхідності інтеграції людей з особливими потребами в освітній простір вищої школи в нормативно-правовому контексті підкреслює серйозність намірів світової спільноти.

Утім, культурно-історичні реалії свідчать, що переважна більшість ініціатив залишалися на папері, не отримавши належної практичної реалізації. Першими розпочали процес переходу від ексклюзивності вищої освіти до інклюзивного виміру країни Західної Європи та США. Демократичні цінності цих країн, що ґрунтуються на принципах верховенства права та дотримання прав і свобод громадян, унеможливили ігнорування проблеми доступності вищої освіти для всіх людей без винятку. Зрозуміло, що подібна актуалізація інклюзії стала можливою завдяки чинникам, які забезпечили високий рівень розвитку системи освіти загалом. Складно не погодитися, що при системних труднощах розвитку освітньої галузі

питання інклюзії не є першочерговим. Країни з розвиненими економіками, розробивши стійку й ефективну модель соціально-економічного, організаційно-логістичного та морально-етичного забезпечення освіти, отримали можливість акцентувати увагу на розв'язанні проблеми освітньої інклюзії. Так сформувалися стереотипи ототожнення розвитку інклюзивної освіти з високим рівнем добробуту спільноти, у якій цей освітній формат має змогу реалізуватися. Тому високорозвинені країни – лідери цивілізаційного поступу – постали в авангарді утвердження інклюзивної вищої освіти.

Тут доречно проаналізувати приклад США та Великобританії щодо інклюзивної переорієнтації системи вищої освіти. Перехід від сегрегаційної моделі суперечив економічним вигодам, проте демократично-гуманістичні цінності почали поступово домінувати в суспільній свідомості. У 60-х роках XX століття Університет Берклі (Каліфорнія, США) став флагманом переходу від сегрегаційної моделі до інклюзивної. Соціально-політична турбулентність в Сполучених Штатах Америки, пов'язана з війною у В'єтнамі, загострила суспільні процеси всередині країни. Цей період ознаменувався активізацією боротьби за права та свободи, які вивели концепти рівності та справедливості на новий екзистенційний вимір.

Один із таких рухів, Rolling Quads, був організований студентами з інвалідністю, які навчалися в Університеті Берклі в Каліфорнії. Ініціатори, яких масово підтримала громадськість, порушили проблему патерналістської практики управління університетом у цілому і Каліфорнійським відділом реабілітації, зокрема. У подальшому невеликий осередок активістів розширився до організації захисту прав інвалідів у системі освіти та в країні загалом (Danforth, 2018). Ця некомерційна організація – «Центр незалежного життя» (TheCIL) – і до сьогодні займається питаннями освітньої рівності в університеті Берклі (Jimenez, 2021).

Якщо абстрагуватися від суспільно-політичного аспекту діяльності цього громадського руху, то варто виокремити практичні положення, які стосувалися освітніх трансформацій і стали основою «Програми для студентів з обмеженими можливостями» (DSP, Berkeley Disabled Students' Program, n.d.). Зокрема, наголошувалося, що принцип рівності в освіті є фундаментальним та

безальтернативним в діяльності організації, тому допомога центром надається не лише студентам з інвалідністю чи особливими потребами, а всім студентам, які потенційно стикаються з дискримінацією. Цим підкреслювалася унікальність різноманітності в освітньому університетському просторі, який позиціонувався як стійка запорука стабільності та прогресивності суспільного розвитку. Зрозуміло, що подібна практика інклюзивності була скоріше проявом суспільно-політичної волі розвиненої спільноти у прагненні досягти рівноправності в освіті, проте перші зарахування студентів з ООП стали стартом масштабної політики інклюзивності в системі вищої освіти. Пізніше, переконавшись в ефективності такої моделі, її почали поступово запроваджувати й решта держав, навіть не маючи таких потужних можливостей, як США.

У XXI столітті тенденція до рівності в освіті отримала суттєву підтримку в контексті демографічного виміру. У дослідженні освітнього простору США, яке провели Copeland & Tarver (2020), вказується, що статистика чисельності населення штатів стрімко змінюється в бік зростання афроамериканців, латиноамериканців та американських індіанців. Ці групи населення стрімко підіймають загальний рівень освіченості у своїх спільнотах. «Серед усіх студентів по всій країні дві третини студентів американських індіанців і більше половини всіх афроамериканців і латиноамериканців вступають до коледжу, а приблизно 4 з 10 студентів коледжу є одержувачами гранту Пелла (фінансової допомоги студентам від уряду США)» (Wyner, Witham & Zatynski, 2016). Такі реалії сприяли формуванню підґрунтя для кардинально нового рівня масштабів отримання вищої освіти здобувачами зі спільнот, які історично не були залучені до вищої освіти через традиційно низький рівень життя.

З іншого боку, збільшення кількісних показників інклюзивної форми здобуття освіти у вищій школі вплинуло на якісні показники освітньої активності учасників освітнього процесу. Зокрема, у США показник серед випускників коледжів (афроамериканців, латиноамериканців та американських індіанців), які в подальшому здобули ступінь бакалавра, становив близько 14 % (Levesque, 2018), що характеризує відносно низький рівень прагнення до набуття висококваліфікованих

фахових компетентностей. Відповідно, постала потреба у проведенні низки реформ (не лише в освіті (Ainscow, Slee & Best, 2019), але й у соціальній сфері, економіці, суспільно-політичному устрої), які здатні сформувати чинники, що уможливлять реалізацію інклюзивних підходів у вищій освіті на практичному рівні.

Проведене в Італії дослідження продемонструвало ймовірність відсіву студентів, котрі позиціонуються як здобувачі з ООП, від 10 % до 70 % (Contini & Salza, 2020), що свідчить про високу турбулентність інклюзивного навчання в ЗВО. Водночас, це демонструє, що вища освіта за інклюзивних підходів не знижує встановлені стандарти набуття фахових компетентностей, які надають здобувачу статус дипломованого спеціаліста (бакалавра чи магістра). Тому деякі здобувачі ВО з ООП, усвідомлюючи особисті труднощі з навчанням чи відчуваючи втрату мотивації до навчання, припиняють (або тимчасово призупиняють) освітній процес.

У цьому контексті завдання освітньої системи та безпосередньо ЗВО полягає в тому, щоб мінімізувати фактори, які негативно впливають на освітню активність здобувачыв з ООП та можуть потенційно перешкоджати їм у здобутті відповідного фахового рівня. Відповідно, сформувалося стійке розуміння проблеми інклюзивності саме в контексті матеріально-технічного забезпечення такого формату освіти (Stentiford & Koutsouris, 2022). Проте, якщо причина низької успішності або інших невідповідностей програмним результатам навчання залежить саме від здобувача, а не від зовнішніх обставин, то це не повинно компенсуватися особливими умовами при оцінюванні чи атестації. Стандарти вищої освіти повинні дотримуватися безальтернативно, що є показником справедливості та рівності в освітній системі.

Тобто, ЗВО, освітня спільнота, громадськість – усі повинні працювати на дотримання ключового параметру інклюзивної освіти – створення належних умов для якісного навчального процесу усім його учасникам. Однакові умови для навчання, побуту, дозвілля та індивідуального розвитку в освітньому просторі ЗВО є фундаментальним принципом філософії інклюзії у вищій школі.

Зрозуміло, що ключовою проблемою інклюзивної вищої освіти в наші дні є досягнення стабільності цього складника освітньої активності. Як нам бачиться,

алгоритм довершеної організації інклюзивного навчання в закладі вищої освіти полягає в таких кроках:

1) рівноправний вступ абітурієнта з ООП із забезпеченням необхідних сприятливих умов вступних конкурсних випробувань;

2) ефективне навчання з набуттям повноцінного набору фахових компетентностей, засноване на розвитку навичок XXI століття;

3) можливості реалізувати набуті соціокомунікативні та фахові елементи в професійній діяльності на робочому місці.

Якісне інклюзивне навчання в ЗВО безпосередньо залежить від соціокультурного розвитку спільноти загалом, рівня освітнього поступу та матеріально-технічного арсеналу забезпечення галузі. При формуванні світоглядно-ментального усвідомлення затребуваності інклюзії в системі вищої освіти відбувається утвердження ініціатив щодо її практичного застосування. Далі здійснюється підготовка ресурсів для практичної реалізації інклюзивного формату навчання. Зрештою, забезпечується синергія змісту і формату в контексті парадигми інклюзивності освіти в конкретному ЗВО та в системі вищої освіти загалом.

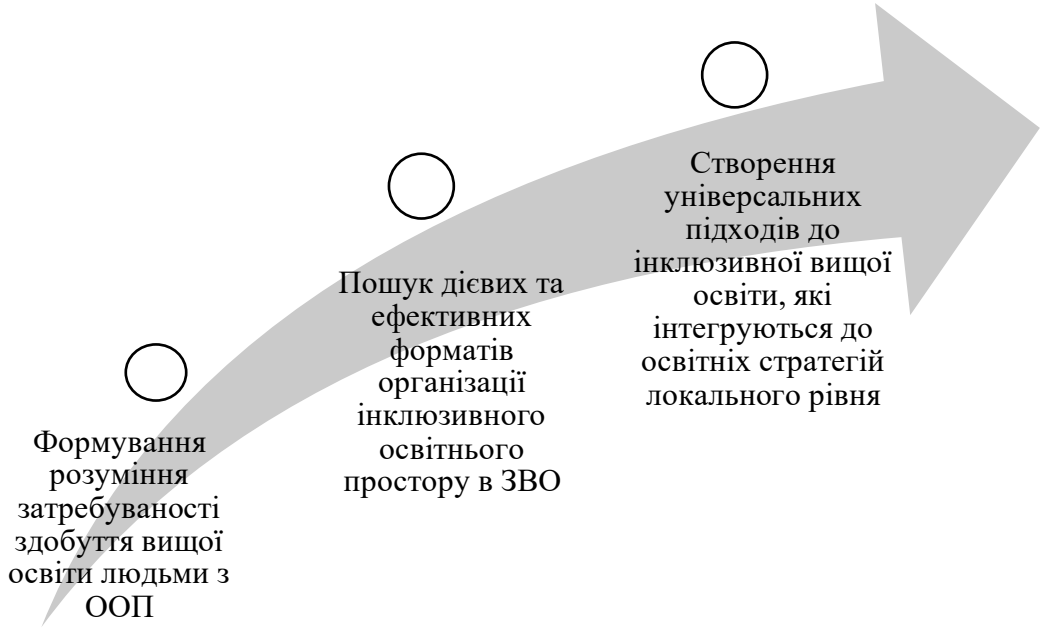
Орієнтиром в зазначеній організації інклюзивного освітнього простору є розвинене демократичне суспільство, де навіть в такому специфічному вимірі, як робота з людьми з ООП, намагаються керуватися принципами ринкової конкурентності і поєднувати їх з філософією інклюзії. У цьому поєднанні відбувається гармонізація прагнень і побажань – з одного боку, та можливостей і трансформацій – з іншого. І водночас, забезпечується централізоване державне регулювання основних положень щодо залученості всіх учасників освітнього процесу до упровадження та реалізації принципів інклюзії в системі вищої школи.

Таким чином, теперішній суспільний розвиток отримав своєрідну векторну спрямованість, яка ґрунтується на дотриманні чітких алгоритмів упровадження концепції інклюзії у вищу освіту (фігура 1.1.1).

Світоглядно-ментальне підґрунтя дозволяє сформувати суспільну думку, пріоритетом якої є забезпечення освітою кожного громадянина, що свідчить про високий рівень розвитку громадянського виміру.

Фігура 1.1.1

ВЕКТОР ТРАНСФОРМАЦІЇ АЛГОРИТМУ УПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ІНКЛЮЗІЇ У ВИЩІЙ ОСВІТІ



На основі таких переконань формується організаційно-інституційне забезпечення діяльності ЗВО щодо питання організації інклюзивного простору у їх стінах.

Філософія інклюзії у вищій освіті ґрунтується на принципі «першого кроку», який доволі складно зробити, зважаючи на невизначеність та очевидну алогічність у співвідношенні сил і засобів, які витрачаються, та потенційного кінцевого результату (Namanyane & Shaoan, 2021). Посилює цю суперечність і специфіка вищої освіти, яка, на відміну від початкової та середньої освіти, не має статусу фундаментальної та обов'язкової для здобувача. За таких умов інклюзивність, як це не парадоксально, набуває статусу ексклюзивності й ознак привілейованості. Зрозуміло, що такі невідповідності потребують корекції та узгодження.

Як свідчить інклюзивна практика в різних ЗВО, перші кроки щодо досягнення рівноправності потребують різного рівня ресурсів для запровадження. Якщо розглядається етнічний, расовий, мовний, релігійний, гендерний чи культурний вимір інклюзії, то тут актуалізується переважно питання суспільно-політичної волі без потреби залучення додаткових масштабних ресурсів.

Інклюзивна освіта для людей з ООП, пов'язаними зі станом здоров'я та функціональністю, відзначається затратністю і складністю в організаційних, фінансово-економічних чи ресурсних аспектах (Шевцов, 2004). Тому очевидно, що гетерогенність інклюзивної форми навчання в ЗВО характеризується вираженою різноманітністю в контексті організації, ресурсів тощо.

Концептуальною метою інклюзії у вищій освіті в демократичному суспільстві не є обов'язкове чи ініціативне залучення всіх людей з ООП до здобуття вищої освіти. За прикладом нинішнього освітнього простору ЗВО, його учасником можна стати, маючи хист і відповідний рівень пізнавально-освітньої активності. Якщо ці характеристики наявні в людини з ООП, то завданням суспільства є усунення всіх бар'єрів для здобуття нею вищої освіти та створення необхідних умов щодо її досягнення. Тобто, спочатку людина з ООП отримує всі необхідні механізми для повноцінного підготовчого етапу, який визначить потенційну здатність здобути вищу освіту. Після соціокультурної верифікації потенціалу людини (рівень знань, підготовки, ментальна готовність), вона отримує можливість здобути вищу освіту.

Варто зауважити, що філософія розглядає проблему інклюзивності значно глибше, не обмежуючись питанням класичної фізичної доступності ВО. Адже пізнавально-освітня активність, необхідна для здобуття ВО, може бути обмеженою для людини з низки причин: фізіологічних, ментальних, організаційно-логістичних, соціокультурних. Тут проблема інклюзивності виходить за межі суто освітнього середовища і потребує комплексного суспільного вирішення із врахуванням двох ключових факторів: *інституційно-організаційного* (здатність на державному, приватному чи громадському рівні створювати інклюзивний простір у ЗВО) та *людиновимірного* (індивідуальне й суспільне прийняття інклюзії як фундаментальної та безальтернативної гуманістичної та демократичної цінності).

Інституційно-організаційний фактор інклюзивних змін закріплений Інчхонською декларацією «Освіта – 2030» (2015), яка підтвердила право людини на освіту як одне з основоположних прав, водночас визнавши, що досягнення цілей сталого розвитку в освіті потребує нової освітньої концепції. Нова парадигма зосередила спільні зусилля країн-лідерів і локальні зусилля кожної країни на

рівному доступі до усіх рівнів освіти, справедливості та інклюзії, якості та результатах навчання задля забезпечення гідного життєвого рівня для кожного громадянина. Країни-учасниці взяли на себе зобов'язання боротися з усіма формами виключення та маргіналізації, нерівністю у доступі до освіти, сприяти участі та досягненню результативності у навчанні. Для цього означено необхідні зміни в освітній політиці країн-учасниць щодо освіти найбільш вразливих груп, особливо осіб з інвалідністю, і забезпечення всім громадянам рівного доступу до освіти протягом усього життя. На змінах у вищій освіті зосереджено Римське міністерське комюніке (2020), у якому визначено політичні трансформації ВО європейських країн на шляху досягнення цілей сталого розвитку. Країни Європейського Союзу зобов'язалися до 2030 року створити єдиний простір вищої освіти (ЄПВО): інклюзивний (кожен студент матиме рівний доступ до вищої освіти й повну підтримку в завершенні навчання та підготовки), інноваційний (запроваджуватимуться нові та більш узгоджені методи навчання, викладання й оцінювання, тісно пов'язані з дослідженнями) і взаємопов'язаний (підтримуватиметься та посилюватиметься міжнародна співпраця, обмін знаннями та мобільність співробітників і студентів). Основою ЄПВО визнана вища освіта із соціальною інклюзією (надання можливостей і підтримки для рівноправного здобуття ВО студентами з усіх верств суспільства). У Комюніке закріплено зобов'язання державних органів посилити соціальну інтеграцію осіб з ООП та покращити якість вищої освіти, повністю використовуючи нові можливості, що надаються цифровізацією. Це має бути реалізовано через дотримання десяти окреслених в Комюніке принципів (Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA, 2020):

Принцип 1. Соціальний вимір має бути центральним у стратегіях вищої освіти на системному та інституційному рівнях, а також на рівні ЄПВО та ЄС. Мається на увазі, що зміцнення соціального виміру вищої освіти та заохочення рівності і включення для відображення різноманітності суспільства є відповідальністю системи ВО в цілому і має розглядатися як постійне зобов'язання кожного ЗВО у цій системі.

Принцип 2. Правові норми або програмні документи повинні дозволяти та надавати можливість ЗВО розробляти власні стратегії для виконання своєї громадської відповідальності щодо розширення доступу, участі та завершення навчання в ЗВО. Тобто, має бути розроблена і прийнята така законодавча база, яка, з однієї сторони, відповідала б загальним європейським рамкам щодо міжнародної співпраці, обміну знаннями та мобільності, а з іншої, забезпечувала б достатню гнучкість та автономію ЗВО у розробці й реалізації освітніх програм, які мають відповідати різноманітним потребам здобувачів.

Принцип 3. Інклюзивність усієї системи освіти має бути покращена шляхом розробки послідовної політики від дошкільної освіти через шкільну освіту до вищої освіти та протягом усього життя. Цей принцип об'єднує в єдину інклюзивну систему усі рівні освіти та пов'язані із забезпеченням цієї системи сфери суспільного життя (охорона здоров'я, фінансове забезпечення, трудова зайнятість, соціальний захист, житло, культурний розвиток тощо). Зміни у супутніх сферах мають спрямовуватися на створення єдиного ІОП в усьому секторі освіти, у тому числі і в освіті дорослих протягом життя.

Принцип 4. Достовірні дані є необхідною передумовою науково обґрунтованого вдосконалення соціального виміру ВО. Збір та моніторинг певних типів даних про осіб з особливими освітніми потребами виступає відправною точкою усіх інклюзивних процесів у ВО. Він координує зусилля ЗВО щодо залучення до вищої освіти та належного забезпечення осіб з ООП, спрямовує академічну та асистивну діяльність, допомагає прогнозувати й забезпечувати майбутню професійну влаштованість тощо. Такий моніторинг має відбуватися централізовано і систематично, з урахуванням особливостей законодавчих рамок щодо захисту особистих даних та ін. Необхідно розвивати належні можливості для збору, обробки та використання таких даних у підтримці соціального виміру ВО.

Принцип 5. Державні органи повинні мати політику, яка дозволяє ЗВО забезпечувати ефективне консультування та рекомендації для потенційних та зарахованих здобувачів з ООП з метою розширення їхнього доступу до навчання в ЗВО, участі та завершення навчання. Консультативні послуги щодо освітніх

можливостей осіб з ООП вкрай необхідні і для них самих, і для закладів освіти. Такі послуги мають надаватися також на всіх рівнях системи освіти, з особливою увагою до переходу між різними освітніми рівнями, навчальними закладами та на ринок праці. Держава має сприяти зміцненню вертикалі та горизонталі консультативних послуг. Це забезпечить їх ефективність і підтримає освіту дорослих з ООП.

Принцип 6. Державні органи повинні забезпечити достатнє та стійке фінансування та фінансову автономію ЗВО, що дозволить їм створити належний потенціал для прийняття різноманітності та сприяти рівності й інклюзії у ВО. Цей принцип зобов'язує держави надавати ЗВО підтримку в інклюзивному поступі та винагороджувати їх за досягнення у розширенні доступу, збільшенні участі та успішне завершення навчання осіб з ООП. Надзвичайно важливим тут є застереження, що ці винагородження не мають зменшувати об'єм основного фінансування ЗВО. Таким чином ЗВО матимуть простір для реалізації принципу гнучкості інклюзивного розвитку.

Принцип 7. Державні органи повинні допомагати ЗВО зміцнювати свою спроможність реагувати на потреби більш різноманітного контингенту студентів та викладачів і створювати інклюзивне освітнє середовище та інклюзивну інституційну культуру. Мається на увазі сприяння ЗВО щодо надання ресурсної підтримки (засоби, технології, спеціальне облаштування, інфраструктура тощо) у навчанні та подальшій безперервній професійній підготовці академічного й адміністративного персоналу у розвитку їх професійної інклюзивної компетентності та інклюзивної культурної взаємодії.

Принцип 8. Програми міжнародної мобільності у ВО повинні бути структуровані та упроваджені таким чином, щоб сприяти різноманітності, справедливості та інклюзії, а особливо сприяти участі здобувачів та співробітників із вразливих, неблагополучних або недостатньо представлених верств населення. Зазначена вимога передбачає співпрацю ЗВО та органів державної влади у забезпеченні рівного доступу здобувачів з ООП до участі у програмах національної та міжнародної мобільності. Це стосується і ресурсної допомоги державних та місцевих органів влади, і доправи та облаштування на місці проходження

мобільності, індивідуального соціального супроводу та ін. Це може бути допомога здобувачам з ООП в юридичних питаннях, пов'язаних із мобільністю, або в технологічному забезпеченні на період проходження мобільності (у тому числі і в онлайн форматі).

Принцип 9. ЗВО повинні забезпечити, щоб залучення громади до ВО сприяло різноманітності, справедливості та інклюзії. Взаємодія ЗВО та місцевих громад і їх органів самоврядування має бути поглиблена й розвиватися на взаємовигідних умовах. ЗВО можуть задовольняти широкий спектр потреб громади, збагачуючи інноваціями різні сфери суспільного життя (освіта, екологія, системи зв'язку, соціальні комунікації та інші). Новітні розробки сприятимуть покращенню якості життя та сталому розвитку громад. Водночас, зацікавлені сторони громади (наприклад, місцеві органи влади, культурні організації, неурядові організації, бізнес, громадяни) повинні брати безпосередню участь в інклюзивних процесах, сприяти реалізації місії ЗВО щодо суспільного служіння.

Принцип 10. Органи державної влади повинні вести політичний діалог із ЗВО та іншими відповідними зацікавленими сторонами щодо того, як керівні принципи ЄПВО можуть бути імплементовані як на національному системному, так і на інституційному рівні. Заключний принцип, на нашу думку, є найкращим виразником європейського демократичного підходу. Він зобов'язує держави поважати інституційну автономію ЗВО, уникати будь-якого непотрібного адміністративного бюрократичного та контролюючого навантаження. Це, безумовно, сприятиме більшій гнучкості і прогресу на шляху до сталості та інтеграції інклюзії у ВО.

Маємо констатувати: незважаючи на те, що вимоги Римського міністерського комюніке є обов'язковими для усіх держав ЄС, є значні відмінності між освітніми системами, культурними особливостями, фінансовими, технічними й кадровими ресурсами, які уповільнюють й ускладнюють інклюзивні процеси у системах ВО різних країн. До них додаються специфічні соціально-економічні умови та непередбачувані виклики. Як наслідок, імплементація європейських нормативних актів відбувається нерівномірно, що створює диспропорції у темпах запровадження інклюзивних практик в ЗВО різних держав. Інклюзивне навчання, за твердженням

(Bates at all, 2015; Stough at all, 2018; Chankseliani, Qoraboyev & Gimranova, 2021; Mukherjee, 2020; Virtanen, Siragusa & Guttorm, 2020 та ін.), є предметом невпинних дискусій щодо розподілу наявних ресурсів з наголосом на постійну привілейованість.

Сталий розвиток ВО передбачає упорядкованість трьох основних елементів: планування, процесу та результатів. Досягнення в цих кластерах визначають ефективність освіти як сфери суспільного розвитку. Особливістю інклюзивної вищої освіти в цьому аспекті, порівняно зі звичним освітнім форматом, є складність у прогнозуванні навчального процесу та очікуваних результатів.

По-перше, інклюзивне навчання є більш затратним, а це автоматично створює дисбаланс у фінансовій звітності та дезорганізує логістично-функціональні елементи роботи ЗВО (Mole, 2013).

А по-друге, традиційна модель ВО чітко прописує співвідношення кількісних та якісних показників у процесі навчання та його результатах (Кисельова, Коломієць & Шевцов, 2017), утім для інклюзивного навчання на будь-якому етапі вказаний баланс може бути порушеним (як через об'єктивні, так і через суб'єктивні причини).

Оскільки кількісні показники інклюзивності у ВО в контексті сталого розвитку постійно варіюються та є непостійними, то основна увага має бути приділена якісним показникам інклюзивного освітнього процесу. Тут суспільство загалом та освітня спільнота зокрема, стикаються з проблемами, які ускладнюють інклюзивні процеси в ЗВО. У зв'язку з цим, перед інклюзивною стратегією ВО в Україні постає низка викликів соціокультурного характеру, котрі потребують вирішення (таблиця 1.1.1).

Таблиця 1.1.1

СОЦІОКУЛЬТУРНІ РЕАЛІЇ ІНКЛЮЗИВНОСТІ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

Соціокультурний виклик	**Вплив на інклюзивну освіту**	**Шляхи подолання в сучасному ЗВО**
Класична консервативність вищої освіти	Усталена академічність освітнього процесу, яка покликана зберегти традиції та ментальний аспект університетського життя. Культурно-історичний досвід визначив	Інклюзивна форма навчання не суперечить цільовим вимірам академічності ВО. Проте, трансформація формату навчання та активне залучення

	пріоритетним консервативність ВО, яка носила переважно ексклюзивний характер та відповідала здебільшого концепту статусності й можливостям, а не потенціалу, прагненню чи здібностям.	технологічно-інноваційних елементів змінює усталені принципи функціонування освітньої системи вищої школи та спонукає шукати новітні підходи до синергії статусності, можливостей і здібностей.
Складність трансформації системи ВО на практиці	Притаманний для культурно-історичного досвіду приклад реалізації ідей інклюзії у практичному вимірі зіткнувся з доволі суттєвими труднощами у сфері ВО. Стратегія інклюзивності передбачає проведення кропіткої роботи щодо організації ІОП, у якому створюються всі можливості для всіх учасників. Ключова проблема полягає в тому, що ефективність в освіті має інерційний характер та розрахована на відтермінований результат. На відміну від економічної сфери, де показники активної діяльності проявляються відносно швидко, в освіті короткострокового ефекту немає, що зумовлює супротив та непорозуміння щодо доцільності упровадження інклюзивних змін.	Задля вирішення проблеми висвітлення очікуваних якісних результатів інклюзивного навчання в ЗВО використовується диференційний підхід, який передбачає фіксацію віх стратегічного розвитку інклюзивної освіти, довгострокових (працевлаштування та рівень компетентностей дипломованих фахівців з ООП) та короткострокових (кількісні та якісні показники навчальної активності) результатів.
Орієнтованість на фундаментальність навчального процесу	Фундаментальність ВО досягається сталістю та стабільністю освітньої активності. Для інклюзивного формату це теж є умовою для досягнення освітніх цілей, проте навчання в такому вимірі потребує динаміки, яка призводить до постійних змін та трансформацій. Сучасні соціокультурні тенденції розширюють коло студентів, які потребують особливих умов навчання. Це викликає потребу	У сучасних ЗВО гнучкість виступає в якості автономного практично-ціннісного орієнтиру, який не суперечить фундаментальним нормам освітнього процесу, але стає активною альтернативою за потреби (в період соціокультурної нестабільності) або накопиченні критичної кількості проблем (академічних, організаційних, етичних),

	постійного оновлення існуючих параметрів навчання.	пов'язаних з реалізацією інклюзивних принципів.
Цілісність та уніфікованість освітніх програм	Програмні освітні компоненти не змінюють цілісності основ освітніх галузей. Загалом, освітній простір потребує уніфікованості, оскільки це сприяє покращенню розуміння освітніх цілей, академічній мобільності, інтеграції освітніх компетентностей до професійного життя, однак така уніфікованість є проблемною за інклюзивної форми здобуття ВО.	Інклюзивна освіта не передбачає зміни стандартів освіти, оскільки це суперечитиме принципам цілісності освіти та верифікації фахових компетентностей, однак покликана змінити підходи і методи набуття таких компетентностей і досягнення результатів навчання.
Вразливість перед негативними соціокультурними факторами (глобальними, форс-мажорними)	Фундаментальні принципи ВО не завжди спроможні оперативно відреагувати на стрімкі зміни чи форс-мажорні ситуації. Виникає проблема актуальності набутих знань, умінь та навичок. Для інклюзивного формату ця проблема посилюється в рази, оскільки для формування компетентностей здобувачів з ООП витрачається значно більше ресурсів.	Рішенням проблеми невідповідності освітньої програми реаліям соціокультурного життя є упровадження принципів гнучкості та динамічності до освітньої активності. Ці принципи успішно упроваджуються в інклюзивній загальній освіти, тому проблем з їхнім сприйняттям учасниками освітнього процесу в ЗВО не має виникати.

Очевидно, що для ефективної освітньої інклюзії у вищій школі України потрібно розробити більш гнучку модель, яка буде корелюватися з принципами сталого розвитку, одночасно орієнтуючись на локальні реалії та специфіку ІОП, який постійно прогресує.

Людиновимірний фактор виходить із філософії сталого розвитку і визначає інклюзивне навчання як оптимальний формат професійної підготовки здобувачів з ООП. Водночас, прагнення до інновацій залишає можливість подальшого удосконалення та розробки нових форматів інклюзивної активності у всіх сегментах освітньої системи. Коли освіта постає збалансованою системою, то основоположні принципи її функціонування реалізуються на всіх рівнях автоматично. На теренах

нашої держави інклюзія вже набула впевненого поширення на рівні загальної середньої освіти. Розроблені концептуальні засади інклюзивної освіти, визначені підходи, розроблені певні моделі й запропоновані варіативні технології її упровадження (В. Бондар, В. Гладуш, Г. Давиденко, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, С. Литовченко, С. Миронова, В. Нечипоренко, І. Омельченко, Л. Прохоренко, В. Синьов, Т. Скрипник, М. Супрун, П. Таланчук, А. Шевцов, В. Шевченко, М. Шеремет та інші). Це вивільняє необхідний ресурс для актуалізації специфічних проблем, які репрезентуються в системі ВО.

Однією з таких проблем є інклюзивний формат навчання та якість набутих професійних компетентностей здобувачами ВО з ООП: «Все більшого значення для особистості, яка ставить новітні інтеграційні життєві цілі та спроможна їх домагатися й досягати, усвідомлювати та відстоювати свою індивідуальність, набуває проблема розвитку професійної ідентичності та мотивації професійного самоздійснення в умовах інклюзивного суспільства. Саме тому загострюється інтерес до суб'єктності особистості, що в перспективі призведе до професійної ідентичності та професійного самоздійснення в якості конкурентоспроможного фахівця в контексті інтернаціоналізованого соціально згуртованого суспільства» (Шеремет & Супрун, 2021).

Загалом, прагнення ВО України інтегруватися в ЄПВО спонукає до кореляції діяльності ЗВО зі стратегією реалізації цілей сталого розвитку, проголошеною Генеральною Асамблеєю ООН (Бойчук, 2023; Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, 2015), та принципами й настановами для посилення соціального виміру вищої освіти в ЄПВО.

Серед ключових цілей сталого розвитку та принципів ЄПВО виокремлюються елементи, які безпосередньо впливають на функціонування української системи ВО й потребують глибокого розуміння їх взаємозв'язку стосовно людиновимірності інклюзії у вищій школі (таблиця 1.1.2).

Таким чином, оптимальною парадигмою для упровадження інклюзії в ЗВО України є концепція сталого розвитку. Відповідно до неї, у нашій державі поступово формується політика повної інтеграції в ЄПВО.

Таблиця 1.1.2

ГЛОБАЛЬНІ ЦІЛІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ТА ПРИНЦИПИ ЄПВО В КОНТЕКСТІ УТВЕРДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ІНКЛЮЗІЇ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

Цілі сталого розвитку	**Принципи європейського ЄПВО**	**Тлумачення в контексті розвитку інклюзивної вищої освіти**
Ціль 4. Якісна освіта Досягнення інклюзивної та якісної освіти для всіх ще раз підтверджує віру в те, що освіта є одним із найпотужніших і перевірених засобів сталого розвитку. Ця мета гарантує, що до 2030 року всі дівчата та хлопці здобудуть безкоштовну початкову та середню освіту. Вона також спрямована на забезпечення рівного доступу до недорогого професійного навчання, усунення гендерної та матеріальної нерівності та досягнення загального доступу до якісної вищої освіти.	*Принцип 7.* Сприяння ЗВО у створенні інклюзивного середовища навчання та інклюзивної інституційної культури. *Принцип 8.* Сприяння різноманіттю, справедливості, інклюзії через програми міжнародної мобільності.	Ключовим лейтмотивом глобальної стратегії розвитку цивілізації є освіченість населення. Якісна ВО сприяє покращенню якості життя. Особливо гостро це спостерігається з особами з ООП. Доступність ВО для них є фундаментальним вектором освітньої європейської політики на усіх рівнях. Мінімізація перепон для бажаного здобуття вищої освіти – пріоритетне завдання в соціокультурному житті європейської спільноти. Інклюзивність ВО – це практичні кроки досягнення рівності та різноманітності в сучасному демократичному суспільстві.
Ціль 5. Гендерна рівність Припинення будь–якої дискримінації щодо жінок і дівчат є не лише основним правом людини, це надзвичайно важливо для сталого майбутнього; доведено, що розширення можливостей жінок і дівчат сприяє економічному зростанню та розвитку.	*Принцип 1.* Центральним у стратегіях вищої освіти є соціальний вимір.	Культурно-історичний досвід, який визначав пріоритетність чоловіків в окремих професійних сегментах поступово втрачає актуальність. У сучасному прогресивному суспільстві для жінок немає обмежень в здобутті вищої освіти та подальшій професійній діяльності за фахом нарівні з чоловіками.
Ціль 8. Гідна праця та економічне зростання Цілі розвитку сприяють сталому економічному зростанню, вищому рівню продуктивності та технологічним інноваціям.	*Принцип 4.* Достовірні дані про осіб з ООП є необхідною передумовою вдосконалення	Розгляд ролі інклюзивної ВО в економічному розвитку варто зосередити на прикладі успішних країн з високим рівнем життя. Ці країни активно впроваджують інклюзію в системи ВО. Відтак, частка дипломованих фахівців, які

Заохочення підприємництва та створення робочих місць є ключовими для цього. З огляду на ці цілі, мета полягає в досягненні повної та продуктивної зайнятості та гідної роботи для всіх жінок і чоловіків до 2030 року.	соціального виміру вищої освіти. *Принцип 8.* Сприяння різноманіттю, справедливості, інклюзії через програми міжнародної мобільності.	навчалися за інклюзивними програмами, зростає. Продовжує зростати й соціально-економічний рівень цих держав, що свідчить про успішну професійну інтеграцію фахівців з ООП. Підтверджується також високий рівень якості інклюзивної освіти, оскільки фахівці, які навчалися за інклюзивним форматом, не поступаються показниками професійних компетентностей.
Ціль 9. Інновації та інфраструктура Інвестиції в інфраструктуру та інновації є ключовими рушійними силами економічного зростання та розвитку. Понад 4 мільярди людей досі не мають доступу до Інтернету, і 90 відсотків із них – із країн, що розвиваються. Подолання цього цифрового розриву має вирішальне значення для забезпечення рівного доступу до інформації та знань, а також для сприяння інноваціям і підприємництву.	*Принцип 6.* Достатнє та стійке фінансування й фінансова автономія ЗВО у забезпеченні рівності й інклюзивності.	Інклюзивна освіта загалом потребує високого рівня матеріально-технічного забезпечення та супроводу, оскільки здобувачам з ООП необхідно створити належні умови для навчальної активності. Наразі синергія матеріально-технологічних рішень та інформаційно-цифрових альтернатив формує необхідний ІОП в ЗВО, де є можливість здобувати якісну освіту для всіх учасників. Баланс інфраструктури та інновацій в ІОП ЗВО забезпечується двома ключовими вимірами: стратегічним (орієнтація на інноваційний прогресивний розвиток інклюзивного формату освіти) та оперативно-практичним (інфраструктурне забезпечення та супровід інклюзивного навчання).
Ціль 10. Зменшення нерівності За останні десятиліття нерівність у доходах зросла майже скрізь, але з різною швидкістю. Ці розбіжності, що збільшуються, вимагають розумної політики для розширення прав і можливостей осіб з низькими доходами та сприяння економічній інтеграції всіх, незалежно від статі, раси чи етнічного походження. Сприяння	*Принцип 2.* ЗВО мають автономію в розробленні власних стратегій щодо розширення доступу до вищої освіти.	Фінансовий фактор є одним з основних, що впливають на здобуття освіти різними верствами населення. Інклюзивна модель ВО орієнтована нівелювати вплив різноманітних форм нерівності на можливість здобувати вищу освіту для осіб з ООП. Полегшення академічної мобільності студентів і викладачів, спрощення визнання дипломів та кваліфікацій сприяють рівному доступу до вищої освіти

безпечній міграції та мобільності людей має ключове значення для подолання дедалі більшого розриву.		незалежно від соціально-економічного статусу, рівня функціональності чи походження.

Джерело: укладено на основі Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, 2015; Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching in the EHEA, 2020).

У дотриманні означеної візії та керуючись принципами Міністерського комюніке (2020), ЗВО у своїй інституційній інклюзивній політиці мають реалізовувати низку завдань:

1) *Розширення доступу до вищої освіти для осіб з ООП:* сприяння у наданні соціальних стипендій, грантів та фінансової підтримки; спрощення механізмів отримання матеріальної допомоги через внутрішні механізми (студентське самоврядування, професійні спілки тощо).

2) *Упровадження інклюзивної політики соціальної підтримки:* забезпечення безкоштовного або пільгового проживання в гуртожитках; створення інклюзивного освітнього середовища для всіх здобувачів ВО.

3) *Практична підготовка та працевлаштування:* запровадження дуальної освіти та установлення партнерства з роботодавцями для забезпечення здобувачів з ООП практичною підготовкою на місцях майбутнього працевлаштування; підтримка підприємницьких ініціатив здобувачів через бізнес-інкубатори, акселератори тощо.

4) *Забезпечення рівного доступу до якісної вищої освіти:* удосконалення методів академічної активності для включення усіх; використання адаптивних цифрових технологій; упровадження адаптованих освітніх програм для здобувачів з ООП; програм академічного супроводу здобувачів з ООП на основі ШІ та ін.

5) *Посилення академічної підтримки здобувачів з ООП:* створення центрів кар'єрного консультування; запровадження програм соціального менторства; забезпечення додаткового супроводу здобувачів з ООП (реабілітаційного, психологічного, фізичного та інших видів за потреби).

6) *Забезпечення внутрішньої та міжнародної академічної мобільності:* сприяння участі здобувачів з ООП у міжнародних програмах обміну, усунення бар'єрів для такої участі; сприяння академічній онлайн мобільності здобувачів з ООП; упровадження змішаної мобільності (поєднання онлайн та офлайн формату).

7) *Забезпечення гендерної рівності в ЗВО:* уведення навчальних курсів неформальної освіти із гендерної рівності для здобувачів та викладачів, які мають бути обов'язковими для відвідування; контроль за рівним доступом жінок і чоловіків до академічних посад та керівних позицій для усіх членів академічної спільноти, працівників та здобувачів; сприяння рівному залученню абітурієнтів обох статей до здобуття певних професій; сприяння рівному доступу до працевлаштування; забезпечення рівної участі в позааудиторній діяльності здобувачів ВО обох статей.

8) *Протидія дискримінації та насильству:* упровадження в ЗВО «політики нульової толерантності» до дискримінації та домагань; співпраця з ГО, що підтримують рівність прав та можливостей; здійснення на постійній основі пропедевтики дискримінації, насильства та домагань.

9) *Розвиток навичок, необхідних для ринку праці:* упровадження освітніх професійних програм для здобувачів з ООП відповідно до потреб ринку праці; особлива увага до розвитку професійно спрямованих компетентностей здобувачів з ООП; співпраця з бізнесом та потенційними стейкхолдерами у створенні дуальних освітніх програм для здобувачів з ООП із перспективними професіями; розширення програм стажування з можливістю для здобувачів з ООП вибору майбутнього робочого місця; підтримка працевлаштування випускників з ООП.

10) *Підтримка студентського підприємництва:* створення стартап-інкубаторів та центрів інновацій при ЗВО та залучення до них здобувачів з ООП; викладання курсів із фінансової грамотності, підприємництва та цифрових технологій у різних галузях (як основних, так і вибіркових, неформальної та інформальної освіти);

11) *Покращення інформованості про абітурієнтів, здобувачів та випускників з ООП:* створення баз даних для аналізу кількісного та категорійного складу претендентів на вищу освіту з ООП у складі громад, у межах яких функціонує ЗВО;

створення бази даних здобувачів з ООП; створення бази даних про зайнятість випускників з ООП та їхнє кар'єрне зростання.

12) *Розширення доступу до цифрових технологій для здобувачів з ООП:* реконструкція освітніх та дослідницьких приміщень для забезпечення цифровізації інклюзивного освітнього процесу; модернізація засобів навчання шляхом інтеграції інноваційних технологій; упровадження розширеного функціоналу онлайн-платформ та адаптивних освітніх технологій для здобувачів з ООП; забезпечення безбар'єрності дослідницької інфраструктури для інноваційної діяльності здобувачів з ООП.

13) *Забезпечення фінансової стійкості ЗВО:* збільшення співпраці щодо фінансування освітніх проєктів для здобувачів з ООП бізнесом та потенційними стейкхолдерами; залучення органів державного управління до реалізації інклюзивності; збільшення участі ГО у створенні рівного доступу до знань особам з ООП; використання інформаційно-цифрових альтернатив, які зменшують фінансове навантаження щодо надання якісної освіти здобувачам з ООП.

14) *Організація супроводу здобувачів з ООП:* надання безкоштовного доступу до навчальних матеріалів (електронні бібліотеки, відкриті онлайн-курси, субсидовані підручники, Інтернет-ресурси); визнання попереднього навчання (RPL) для забезпечення рівних можливостей здобуття вищої освіти; запровадження додаткових / модифікованих / спеціальних навчальних планів для здобувачів з ООП; розширення індивідуальних освітніх траєкторій (гнучкі графіки навчання, можливість навчання у власному темпі тощо); запровадження змішаних методів оцінювання для врахування різних способів навчання здобувачів з ООП (зі збереженням загальних вимог до якості навчання); надання психолого-педагогічної підтримки (тренінги, консультації, менторські програми та ін.); упровадження гнучких систем оплати навчання та можливості розтермінування оплати за освітні послуги для здобувачів з ООП.

15) *Формування інклюзивного освітнього простору:* підтримка студентських ініціатив із соціальної інтеграції та подолання дискримінації; навчання викладачів інклюзивним підходам у навчанні; забезпечення доступності інфраструктури;

сприяння участі студентського самоврядування в ухваленні рішень щодо інклюзивної політики ЗВО.

16) *Розвиток кампусів (студмістечок), соціальних й освітніх хабів у ЗВО:* сприяння використанню екологічно чистого транспорту на території ЗВО (електробуси, велопрокат тощо); популяризація екологічної культури в ЗВО через тематичні курси, екологічні соціальні проєкти тощо; модернізація інфраструктури ЗВО з урахуванням екологічних стандартів та принципів сталого розвитку.

17) *Участь у розвитку інклюзивної політики міст:* підтримка програм з урбаністики, що враховують потреби осіб з інвалідністю (універсальний дизайн, доступні громадські простори) через реалізацію наукових проєктів; підтримка студентських ініціатив із покращення міського простору (волонтерські екопроєкти, урбаністичні лабораторії, громадські майстерні тощо).

18) *Популяризація відповідального ставлення до ресурсів:* інтеграція принципів сталого розвитку в освітні програми підготовки здобувачів; запровадження освітніх курсів з екологічної відповідальності та сталого розвитку; зменшення використання пластику та паперу (упровадження цифрових освітніх платформ, електронного документообігу); організація кампаній із підвищення екологічної обізнаності серед усієї спільноти ЗВО.

19) *Формування в ЗВО інклюзивної культури:* сприяння діяльності студентських об’єднань для захисту прав здобувачів, зокрема з ООП; введення інституту омбудсмена (на громадських засадах); реалізація політики справедливості, рівності, боротьби з дискримінацією та запобігання булінгу в студентських спільнотах; залучення здобувачів до миротворчої дипломатії та врегулювання конфліктів.

20) *Розвиток міжнародної співпраці:* долучення здобувачів з ООП до глобальних ініціатив та міжнародних наукових досліджень, проєктів, спрямованих на досягнення ЦСР; запровадження спільних магістерських та докторських програм у співпраці з європейськими ЗВО; обмін досвідом у галузі інклюзивної освіти та інновацій.

Загалом, ЦСР подекуди страждають від домінування декларативності та відсутності практичних кроків світового співтовариства для їхньої реалізації у повному обсязі. Певною мірою Міністерське комюніке закриває цю прогалину щодо вищої освіти, надаючи не лише декларативні принципи, але й конкретні методичні вказівки до дій. І якщо загальноосвітній сегмент є прямим реалізатором досягнення принципів справедливості, рівності та різноманітності, то інші сфери суспільного життя (соціальна, політична, економічна, правова) не завжди повністю корелюються з потребами та реаліями інклюзії у вищій школі.

Здійснений науковий пошук дозволяє відзначити синергію цілей ЦСР та інклюзивних принципів, що запроваджуються у просторі ЗВО:

Стійкість освітньої системи передбачає готовність реагувати на зміни в зовнішньокультурному та внутрішньогалузевому сегменті освітньої діяльності.

Збалансованість виступає гарантією спроможності до залучення необхідних інструментів при вирішенні оперативних та стратегічних проблем, пов'язаних з реалізацією принципів інклюзії в ЗВО.

Різноманітність передбачає диверсифікацію навчально-методичного, науково-пізнавального та організаційно-інституційного параметрів освітнього процесу в інклюзивному форматі.

Міждисциплінарність пропонує розмаїття інструментів різного характеру для покращення взаємодії між учасниками інклюзивного освітнього процесу та створює передумови для прояву ініціативності та освітньої активності.

Гнучкість дозволяє універсалізувати освітній процес, орієнтований на реалізацію інклюзивних підходів у ВО, спрощуючи процес навчання чи ускладнюючи, відповідно до наявних вимог та викликів.

Відтак, найбільш оптимальним шляхом реалізації інклюзивних стратегій у вищій освіті виступає сталий розвиток, за якого технології разом із людським потенціалом реалізують програми інклюзивних змін у вищій освіті та формують передумови для інтеграції в ЄПВО й досягнення ЦСР.

1.2 Концептуальність компетентнісного підходу в інклюзивній вищій освіті

Поступ вищої освіти України до ЄПВО змінює вектори розвитку ЗВО і спонукає до перегляду класичних поглядів на професійну підготовку майбутніх фахівців. У пост-індустріальному «суспільстві 3.0» (кін. ХХ – поч. ХХІ ст.) зусилля такої підготовки зосереджувалися на фундаментальних знаннях, а навички їх застосування випускники здебільшого набували безпосередньо на робочому місці. Сучасне розвинене «суспільство 4.0» («розумне суспільство») висуває перед людиною кардинально інші вимоги. Стрімка цифровізація життя і проникнення штучного інтелекту в усі його сфери швидко змінюють потреби до професійних компетентностей, а в багатьох випадках – і самі професії. Технології змушують спеціаліста формувати інноваційні компетентності, які відповідають сьогоденним вимогам. І навпаки, багато компетентностей, що входили у фундаментальні та професійні, втрачають сенс, тому що технології їх замінили.

Безліч професій у короткий термін зникає, натомість з’являється безліч нових. Це змушує ЗВО проявляти максимальну гнучкість щодо модифікації освітніх програм і створення нових, більш варіативних та інклюзивних. Варіативність має забезпечувати як широту можливостей працевлаштування в межах конкретної галузі, так і швидкий перехід між суміжними галузями протягом професійної кар’єри.

Інклюзивність передбачає забезпечення якісного навчання для усіх здобувачів з ООП, та гарантування випускникам із ООП професійної реалізації (Таланчук, Малишев & Липова, 2009). У такий спосіб ЗВО наблизяться до ЄПВО, реалізовуючи «третю місію ЗВО» – суспільне служіння, націлене на два пріоритети: цілеспрямовано використовувати академічні розробки для розв’язку суспільних проблем; бути трансфером технологій та інновацій для приватного і публічного сектору.

Суспільне служіння, як місія ВО, виступає органічним сегментом суспільства сталого розвитку («суспільства 5.0»). Це людиноцентричне суспільство-наступник, що врівноважує економічний і технологічний прогрес із вирішенням соціальних й

екологічних проблем за допомогою системи, яка забезпечує високий рівень інтеграції кіберпростору і реального фізичного простору (Fukuyama, 2018; Harayama, 2017; Zakri, 2018; Vaňová, 2021). У такому суспільстві «зростання цифровізації, автоматизації та роботизації, що на фоні розвитку технологічних інновацій дозволяє забезпечити вищий рівень автономності, заохочує розвиток індивідуальності та полегшує спілкування. Спрощення процесів фізичної праці дає можливість розвивати креативність, компетентність та інтелектуальну працю. Наші потреби та очікування змінюються, змінюючи природу економічних благ, яких ми потребуємо, і спосіб нашого життя» (Туречкова та ін., 2023). «Суспільство 5.0» має зробити життя людини зручним і повноцінним, а інновації мають гарантувати його безпечність та екологічність. У новій теорії фізичний і кіберпростір стають одним цілим для вирішення соціальних проблем, створення умов для сталого економічного зростання (Чалюк, 2023).

У найближчому майбутньому розвиток не зосереджуватиметься на технічних аспектах і досягненні постійного зростання доходів. Увага спрямується на побудову стійкого інклюзивного та орієнтованого на людину суспільства за рахунок інноваційних технологій. Відповідно, ЗВО повинні підготувати здобувачів до того, щоб вони стали активними, критичними та відповідальними громадянами суспільства сталого розвитку. Ці компетентності є вирішальними для успішної професійної і самореалізації. Роботодавці все наполегливіше їх вимагають. За результатами опитування Державного інституту сімейної і молодіжної політики України (2021), найпотрібнішими у XXI столітті, на думку роботодавців, є навички критичного мислення, роботи в команді та комунікативність. Роботодавці мають дуже високі запити до працівників: майже кожен другий працівник має володіти навичками XXI століття (продуктивністю, гнучкістю, комунікативністю, навичками роботи в команді, креативністю, критичним мисленням) на рівні «вище базового», а третина – на рівні «базовий». На думку роботодавців, молодь має дуже низький рівень володіння ними, і на сьогодні фіксується значний розрив між потребою та рівнем опанування молоддю цими навичками.

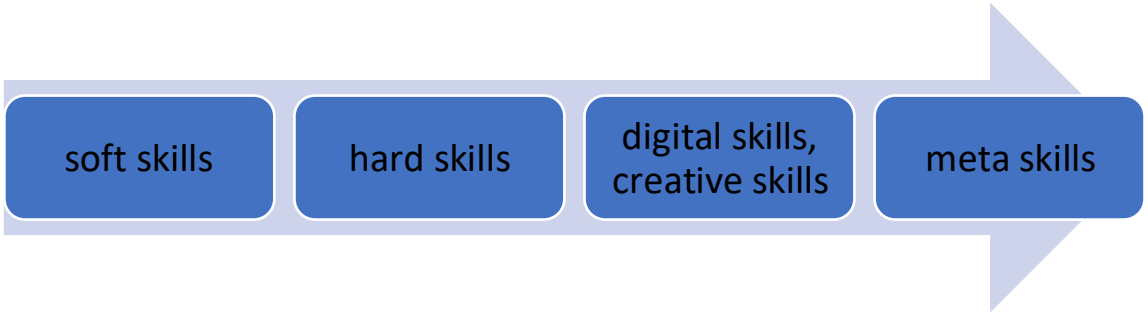
Дослідження, проведені Гарвардським університетом, Фондом Карнегі та Стенфордським дослідницьким центром (Soft Skills Disconnect, 2015), підтверджують, що 85% успіху в роботі досягається завдяки добре розвиненим навичкам комунікації та спілкуванню з людьми, і лише 15% успіху в роботі приносить технічні навички та фундаментальні знання («важкі навички»). Buckle (2021) вказує, що компетентності XXI століття стосуються знань, життєвих навичок, навичок кар'єри, звичок і рис, які є надзвичайно важливими для успіху людини в сучасному світі. Такі здатності виходять за рамки базових знань, вони дозволяють пристосовуватися до багатьох життєвих ролей і впливати на власне життя, змінювати його (Ніколенко, 2024). Описуючи навички, знання та досвід (що в сукупності й утворюють компетентність), якими повинні оволодіти студенти, щоб досягти успіху в роботі та житті, Partnership for 21st Century Skills (2007) наголошує, що базисом навчання у XXI столітті залишаться академічні предметні знання, однак цю основу необхідно зміцнювати додатковими навичками, як-то: навички навчання (критичне мислення, спілкування, співпраця та креативність), життєві навички (гнучкість, ініціативність, соціальні навички, продуктивність, лідерство) та навички грамотності (інформаційна, технологічна, цифрова та медіаграмотність).

Розвиток навичок XXI століття особливо важливий в інклюзивному підході, адже завдяки опануванню ними кожен здобувач з ООП отримує більше шансів бути включеним у всі сфери суспільного та професійного життя. Доведено, що якість навчання осіб з ООП значно покращується за умови їх успішної соціалізації (Бондар, 2017; Кобильченко & Омельченко 2024; Литовченко, Супрун & Литовченко, 2024; Нечипоренко, 2024; Пахомова, 2017; Позднякова, 2021; Прохоренко, 2024; Таланчук, Кольченко & Нікуліна, 2004; Тороп, 2022; Чайковський, 2016; Чеботарьова & Кривошея, 2021 та ін.). Водночас, включення та активність здобувачів з ООП в позааудиторному освітньому процесі також проявлятиметься яскравіше, якщо вони достатньою мірою володітимуть soft skills. Технології інклюзивного навчання і розвивального оцінювання, зосереджені на соціальному емоційному навчанні і розвитку soft skills, сприяють підвищенню мотивації та якості навчання здобувачів з ООП.

Відповідно, вимогою вищої школи сьогодення є підготовка здобувачів вищої освіти з ООП, яка відповідає алгоритму (фігура 1.2.1), таким чином, щоб кожен із них був конкурентноздатним, компетентним у різних сегментах обраної професійної сфери і вийшов на такий особистісно-ціннісний рівень, котрий дозволить досягати творчої самореалізації на кожному життєвому етапі.

Фігура 1.2.1

ПРОЦЕС РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ООП В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗВО



Питання набуття здобувачами ВО з ООП необхідних для професійної діяльності навичок XXI століття розглядається нами у полі компетентнісного підходу, на якому ґрунтується стратегія розвитку освіти України й інклюзивна концепція розбудови українського суспільства загалом.

У вітчизняній науковій думці концепти «навички XXI століття» та «компетентності» синхронізуються. Розрізняються соціальні (soft skills), особистісні (individual skills), цифрові (digital skills), творчі (creative skills), та інші групи компетентностей. Приєднуємося до цієї позиції, засади якої бачимо у філософському постулаті, що «Людина є унікальним елементом буття, вона спроможна творити, перетворювати, змінювати все в індивідуальному та суспільному вимірі» (Наконечна, 2016), а також, власне, у загальноприйнятому тлумаченні концепту «компетентність» як «динамічної комбінації знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно проводити професійну та/ або подальшу навчальну діяльність» (Концепція НУШ, 2016, 10).

Базис компетентнісного підходу в освіті ґрунтовно розроблено українськими науковцями. Єрмаков (2005); Єрмаков, Нечипоренко & Пузіков (2008); Кремень

(2009); Овчарук (2007), Паращенко, Пометун & Савченко (2019) та інші науковці здійснили аналіз сутності цього поняття, дали вичерпну характеристику компетентностей, котрі лягли в основу Концепції НУШ. Сьогодні компетентнісний підхід визначає організаційну структуру освітнього процесу на усіх рівнях і стосується кожного учасника навчальної взаємодії. На його значущості у професійній підготовці педагогічних працівників різного спрямування акцентують Бойчук, Бородіна & Микитюк (2015); Ковальчук (2016); Мартинчук (2019); Пахомова (2013) та інші. Учені наголошують, що «набуття особистістю компетентностей має поєднувати особистий досвід і знання, взаємопов'язані з мотивацією та цінностями» (Засенко, Прохоренко, 2019). А також вказується, що компетентнісний підхід «має подолати прірву між освітою і вимогами життя», а компетентнісно спрямована освіта визнається «стрижневою інноваційною домінантою сучасної модернізації за рахунок внесення фрагментів соціальних практик в освіту й активне залучення педагогів, громадськості до визначення ключових компетенцій та сфер діяльності, в яких молода людина може досягти максимальної компетентності» (Засенко, 2022). Тому на перші шпальти виходить завдання розроблення концептуальних, змістовних і технологічних засад розвитку життєвої компетентності, освоєння молодою людиною з ООП технологій життєвого успіху, інтеграції у соціокультурний простір демократичного суспільства з ринковою економікою.

На основі зазначеного вище акцентуємо, що компетентнісний підхід посідає головне місце в ІОП ЗВО. Він, з одного боку, вимагає від викладачів володіння необхідними компетентностями для організації інклюзивного навчання, а з другого, має забезпечити здобувачам формування компетентностей, необхідних для ефективної життєдіяльності. Це, як зазначалося вище, сприятиме підвищенню якості навчання, подальшій конкурентоздатності на сучасному ринку праці, життєвій самореалізації та хисту управляти власним життям.

Відтак, у компетентнісному підході до вищої освіти поєднуються елементи професійної та загальної культури, досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості (Дубасенюк, 2011).

Для інклюзивної ВО саме компетентнісний підхід є взірцем соціально орієнтованої інклюзивної освіти. Алгоритм «освіта заради освіти» наразі втратив свою актуальність, оскільки конкурентне середовище потребує не лише наявності освітньо-кваліфікаційного рівня, але й здатності фахівця повноцінно реалізовувати набуті знання та навички. Для людини з ООП така здатність постає у значно складнішому вимірі: наявність належних соціальних компетентностей допомагає зробити перші кроки до професійної діяльності, а потім – довести ефективність набутого рівня вищої освіти.

Як бачимо, на шляху до суспільства сталого розвитку, професійні компетентності набувають людиновимірних характеристик, оскільки кожна з них має персоналізований вектор, який відповідає сильним сторонам здобувача. Загалом, компетентнісний підхід до інклюзивного навчання, орієнтованого на студента, передбачає домінування антропоцентричного підходу (Trinidad, 2020). Антропоцентризм наразі переживає період відродження людиновимірних сенсів у всіх сферах суспільної діяльності. Орієнтація на людину в системі ВО вимагає створення всіх необхідних умов для реалізації потенціалу кожного здобувача ВО. Такі моменти повністю корелюються з парадигмою інклюзивного суспільства, оскільки вони мають спільний знаменник – людський потенціал та способи його актуалізації, реалізації й розвитку. Практичним підходом антропоцентричної освітньої моделі є гуманна педагогіка (І. Бех, О. Дубасенюк, І. Єрмаков, В. Кремень, В. Нечипоренко, Л. Сохань та ін.), яка пропонує верховенство академічної активності учасника освітнього процесу над освітнім функціоналом. Гуманна педагогіка орієнтована на забезпечення загальнолюдських принципів інституцією освіти та її учасниками і повинна стати «компасом для стійкості і розвитку» (Itle-Clark & Comaskey, 2020). Відтак, розширюючи вказані ідеї, варто додати гуманним принципам педагогіки ролі двигуна та регулятора освітньої активності. Тобто, антропоцентризм виступає не лише світоглядним орієнтиром, але й пропонує контроль за досягненням принципів гуманізації освіти загалом.

Інклюзивний кластер ВО потребує специфічних методів набуття кожного виду особистісних компетентностей. У класичному форматі загальних і

вузькоспеціалізованих компетентностей навчально-методична, наукова та організаційно-виховна робота в ЗВО зосереджується на тому, щоб здобувачі з ООП мали необхідні інструменти для набуття цих показників навченості. Тобто інклюзивний акцент робиться виключно на організаційних, технологічних чи методологічних елементах, які забезпечують отримання здобувачами всієї повноти навчального контенту зі збереженням якісних результатів професійної підготовки.

Актуалізація комплексу компетентностей XXI століття в аспекті інклюзивної ВО має свою специфіку (табл. 1.2.1).

Таблиця 1.2.1

КОМПЕТЕНТНОСТІ XXI СТОЛІТТЯ
В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Компетентності	Специфіка в сегменті інклюзивної вищої освіти
Hard skills (академічні знання, фахові знання, професійні вміння)	Фундаментальні навички здобувачів з ООП формуються в контексті включення інноваційних форматів навчання, позаяк деякі з них за стандартними освітніми механізмами недоступні для цієї категорії здобувачів. Оскільки всі фундаментальні навички безальтернативно мають бути засвоєні здобувачами, то проблема інклюзивності набуває обов'язкового практично-орієнтованого характеру. ЗВО може надавати послуги здобувачам з ООП у кластері фундаментальних компетентностей лише за наявності належних механізмів, затверджених у робочих навчальних планах й освітніх програмах.
Soft skills (комунікація, командна робота, лідерство та управління, вирішення проблем та конфліктів, емоційний інтелект)	Гнучкі навички є менш регламентованими в контексті програмно-орієнованого навчання і передбачають актуалізацію здібностей та індивідуальних якостей здобувача ВО (а не всіх наявних гнучких навичок, які є в програмних переліках). Для здобувача з ООП визначення пріоритетних елементів його компетентнісної орієнтованості є визначальним фактором ефективності навчання та якості отриманих знань. В інклюзивній освіті можливість акцентувати увагу на окремих гнучких навичках є надзвичайно важливим моментом, оскільки завдяки одним навичкам здобувач з ООП може компенсувати відсутність інших (які йому недоступні або важкодоступні).
Digital skills (цифрова грамотність, аналіз даних, цифрова	Окремий кластер навичок, яких набуває студент у сучасній системі вищої освіти та який відіграє важливу роль в інклюзивній освітній активності. Інноваційно-технологічний арсенал, який переважно спирається на інформаційно-цифровий елемент, для ІОП має не просто допоміжне значення. В окремих випадках цифровий формат є єдино

комунікація, безпека в мережі)	можливим шляхом набуття необхідних компетентностей. Така безальтернативна роль виокремлює пріоритетність digital skills у парадигмі інклюзивної вищої освіти.
Creative skills (творче мислення, дизайн-мислення, інноваційність, арт-вираження)	Креативність є специфічною рисою компетентнісного підходу в інклюзивній освіті. Якщо в класичному освітньому вимірі творчий складник може тлумачитись виключно як підсилювальний елемент активності студента, то в інклюзивному сегменті креативність є запорукою якості й ефективності навчання. Подолання бар'єрів, які виникають у процесі навчання здобувачів з ООП, можливе лише за умови креативного підходу з боку всіх учасників освітнього процесу, стейкхолдерів, громадськості та активістів.
Meta skills (самоусвідомлення, самонавчання, адаптивність, рефлексія, емоційна регуляція)	Здобувачі з ООП мають навчитися ефективно управляти своїм часом і планувати навчання протягом життя. У цьому контексті інтерактивні методи навчання, а також спеціальні тренінги з розвитку навичок саморефлексії можуть допомогти в освоєнні професійних знань, сформувати здатність аналізувати власний досвід та приймати зважені рішення. Індивідуалізація освітніх маршрутів та безпосередня участь у їх розробці здобувачів з ООП дозволяє кожному здобувачу з ООП знайти свій оптимальний шлях до здобуття знань і розвитку особистісних компетентностей.

Звертаємо увагу на важливості активної міжособистісної взаємодії в інклюзивному навчанні, адже для набуття вказаних освітніх характеристик потрібне повне включення здобувача в освітній процес. До прикладу, soft skills без актуалізації людиноцентричної спрямованості навчання втрачають свій концептуальний зміст, а meta skills повністю залежні від активності студента. Водночас, creative skills є найбільш загальною характеристикою творчої активності здобувача з ООП в ІОП. Тому проблема компетентнісного підходу при інклюзивному форматі навчання у ЗВО полягає в розширенні стандартного набору освітніх послуг, завдяки яким ці компетентності можуть набуватися всіма здобувачами без винятку. У цьому контексті зростає роль інноваційних компетентностей, зокрема digital skills, meta skills, які постають інструментом удосконалення освітнього процесу та дозволяють особистості ефективно орієнтуватися в умовах стрімких технологічних змін.

Поступово в концепції інклюзивної ВО допоміжна роль інноваційних навичок трансформується у важливий сегмент професійної підготовки фахівця. Однак, у підготовці фахівця з вищою освітою ніяким чином не можна зменшувати вагу фундаментальних професійних компетентностей (hard skills). Наголошуємо, що кожна група компетентностей XXI століття є важливою для формування комплексної особистості, здатної успішно функціонувати в сучасному суспільстві. Зміна акцентів в інклюзивному навчанні лише змінює способи професійної підготовки, залишаючи визначальними якість та результат.

Окремим конститутивним елементом в освітній парадигмі сучасності є концепція життєвої компетентності. *«Життєва компетентність – це системна властивість особистості: цілісна, ієрархічна, динамічна система здатностей (або окремих компетенцій), яка дозволяє людині свідомо і творчо визначати та здійснювати власне життя, розвивати свою індивідуальність, розбудовувати життєвий ціннісно-нормативний простір, вирішувати складні життєві завдання, набувати і виконувати соціальні ролі»* (Єрмаков, 2007, 73).

Ідея життєвої компетентності відіграє важливу роль в трансформації вищої освіти до інклюзивної парадигми. У новітніх реаліях життєва компетентність (life skills) структурована в чотиривимірній моделі освіти ЮНІСЕФ (табл. 1.2.2).

Таблиця 1.2.2

ЧОТИРИВИМІРНА МОДЕЛЬ ОСВІТИ ЮНІСЕФ ТА ЇЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ В КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПАРАДИГМИ

Виміри освіти	**Домінантні життєві навички**	**Визначення і роль**
Учитися знати (пізнавати, вчитися)	Навички для навчання: творчість, критичне мислення, вирішення проблем	*«Учитися знати», або когнітивний вимір.* Передбачає розвиток таких здібностей, як концентрація, вирішення проблем, критичне мислення, цікавість, творчість для того, щоб краще зрозуміти світ та інших людей. Когнітивний вимір навчання також сприяє набуттю базових навичок: вмінню читати, писати, рахувати, цифровій грамотності. Цей вимір навчання потрібен і для того, щоб розвивати нові навички та набувати нові знання,

		зокрема уміння вчитися протягом життя або оперативно знаходити шляхи вирішення проблем.
Учитися застосовувати знання (учитися діяти)	Навички для працевлаштування: співпраця, переговори, прийняття рішень	*«Учитися діяти», або інструментальний вимір.* Передбачає необхідність підтримання дітей і молоді у застосуванні на практиці того, чого навчилися, а також у пристосуванні до ринку праці, який є динамічним і потребує гнучкості знань та компетенцій. Інструментальний вимір забезпечує навчання того, як застосовувати набуті теоретичні знання на практиці в повсякденних контекстах з використанням технологічних, методологічних чи інших елементів. Навчання має відповідати щоразу вищим вимогам ринку праці, новим технологіям, викликам соціокультурного характеру та, власне, потребам молоді у час, коли вона здійснює перехід від освіти до професійної діяльності.
Учитися бути (жити в злагоді із собою)	Навички для підвищення особистого потенціалу: саморегуляція стійкість, комунікація	*«Учитися бути», або індивідуальний вимір.* Розглядає навчання як самореалізацію, підвищення особистісного потенціалу, самоповаги та ефективності. Включає когнітивні, внутрішньоособистісні і міжособистісні психосоціальні навички. Особисте зростання стосується як індивідуальних, так і соціальних чинників. Навички, набуті в рамках цього виміру, також важливі для життєвої стійкості, самозахисту та запобігання насильству.
Учитися жити разом (жити в мирі та злагоді з іншими)	Навички для активного громадянства: повага до різноманітності, емпатія, участь	*«Учитися жити разом», або соціальний вимір.* Це етичний вимір, який є підґрунтям для громадянської освіти, заснованої на цінностях демократії, справедливості, повазі до відмінностей, прав людини і соціальних норм. Соціальний вимір передбачає формування бажання і вміння жити у мирі та злагоді. Він є етичною основою трьох інших вимірів (когнітивного, інструментального та індивідуального).

Джерело: укладено за: Life Skills and Citizenship Education (2015).

Викладене демонструє, що сучасний світ вимагає від випускника ЗВО не просто розвиненої життєвої компетентності, а здатності гнучко реагувати на зміни і впливати на життя у кожній з його сфер, тобто, сформованої життєтворчої компетентності.

Засади концепції життєтворчості розроблені когортою українських вчених: В. Доній, Л. Сохань, І. Єрмаковим, Г. Несен, В. Нечипоренко та ін. Науковці визначили методологічні основи життєтворчості особистості, проаналізували різні моделі життєтворчості, а також виокремили компетентності, необхідні для формування цього особистісного конструкту. «Мистецтво жити» (Степаненко & Степаненко, 2013) порушує філософські виміри буття і має практико-орієнтоване повсякденне визначення активності людини (Ніколенко, 2022). Головне завдання філософії «мистецтва жити» в умовах сучасного суспільства ризику науковці бачать у відкритті нових можливостей життєвого самовибору і самоздійснення, визначенні принципів організації і здійснення турботи про себе (Степаненко & Степаненко, 2013). Особистість повинна ставати активним творцем свого життя в умовах постійних змін (Джура, 2012), має бути озброєна ефективними технологіями життєтворчості і володіти досвідом передбачення нових тенденцій у розвитку суспільства та власної особистості.

Оскільки, за спостереженнями Шевцова (2009), студенти з обмеженими фізичними можливостями часто бувають пасивними у навчанні, вони психологічно не готові до самостійних відповідальних дій, адже ще зі школи звикають працювати переважно під наглядом чи керівництвом дорослих, то робота над формуванням і подальшим розвитком їх життєво-творчих компетентностей є вкрай важливою для успіху інклюзивної вищої освіти.

Вектор на розвиток життєтворчої компетентності здобувачів з ООП розширює традиційний раціоналістичний вимір науково-освітньої активності, притаманний вищій школі. Для здобувачів з ООП звернення до ірраціоналістичних проявів активності під час навчання є дієвим і розвивальним інструментом. Vasianovych, Budnyk (2019) наголошують на персоналізмі й інтуїтивізмі – елементах, які стають альтернативою в окремих випадках освітнього процесу для здобувачів ВО з ООП. Нерідко вони інтуїтивно знаходять правильні способи вирішення навчальних завдань, а вже потім, у процесі аналізу власних дій, підбирають їм наукове обґрунтування. Залучення людиновимірності до парадигми життєвотворчого потенціалу людини є важливим елементом різноманітності та цільової

різновекторності філософії інклюзії загалом. А розвинена життєтворча компетентність здобувача вищої освіти з ООП фактично фіналізує процес його професійної підготовки і свідчить про оптимальну сприятливість ІОП в ЗВО.

Парадигма життєтворчості є найбільш оптимальним консолідуючим чинником в інклюзивному просторі ВО. Вона задовольняє вимоги до розвитку життєвих стратегій здобувачів ВО з ООП в межах євроінтеграційних завдань Національної молодіжної стратегії (2021): молодь повинна бути готовою діяти в умовах змін, вміти вчитися, набувати нових компетентностей упродовж усього життя, а не орієнтуватися лише на отримання формальної освіти. Соціальна успішність молоді значною мірою визначатиметься зростанням продуктивності та покращенням етики праці. Молоді потрібно виховувати в собі цінності, які дадуть змогу не просто реалізувати себе на ринку праці в умовах складної економічної ситуації, досягти успіху в обраній професії, а й забезпечать її життєстійкість у мінливих умовах.

Таким чином, у реаліях сьогодення, коли вища освіта реорганізується на формування життєвонеобхідних компетентностей в суспільстві сталого розвитку, життєтворчість доповнюється новим змістом. Синтезуючи в собі комплекс індивідуальних, соціальних та професійних компетенцій, фактично, вона виступає сполучною ланкою, крізь яку, за наявності рефлексії, здійснюється взаємозв'язок між процесами адаптації й творчості на рівні самореалізації як кінцевої мети адаптаційних процесів, з одного боку, та творчості як інтегральної характеристики життєвої активності, з іншого (Ямницький, 2006).

Підґрунтям формування життєтворчої компетентності здобувачів ВО в ІОП ЗВО мають залишатися загальноприйняті у вищій освіті наукові підходи, а саме: акмеологічний (розкриття внутрішнього потенціалу кожного здобувача ВО через упровадження прийомів, методів, форм організації інклюзивної взаємодії, що стимулюють процес самопізнання та саморозвитку особистості); діяльнісний (організація освітньої діяльності як неперервного процесу розв'язання завдань, пов'язаних із прагненням людини досягти поставленої мети); студентоцентрований (визнання унікальності особистості кожного здобувача ВО, його інтелектуальної і

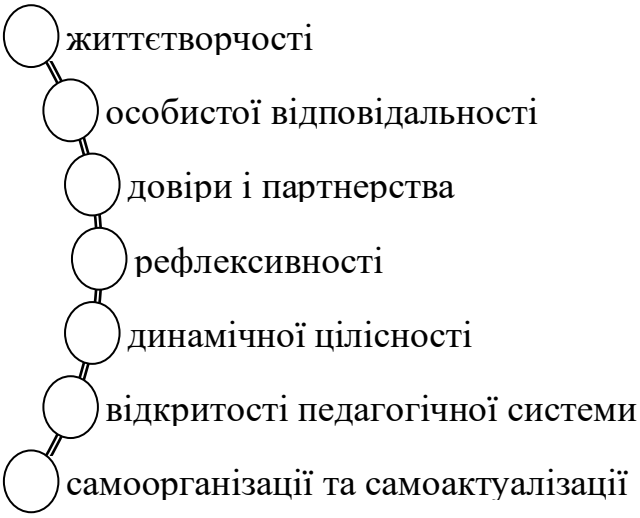
моральної свободи, права на повагу; створення умов для саморозвитку, надання кожному здобувачу можливості найбільш ефективно адаптуватися в ІОП); інтегрований (встановлюються зв'язки між окремими дисциплінами, спеціалізаціями в межах обраної галузі, міжгалузеві зв'язки із метою їх вивчення в системі, що розширює можливості для працевлаштування, допомагає краще усвідомити глобальні виклики сьогодення загалом, і в майбутній професійній сфері, зокрема); дослідницько-пізнавальний (формується здатність досліджувати та експериментувати, адекватно реагувати на несподівані ситуації, приймати самостійні творчі рішення щодо власного життя); синергетичний (неперервний стимулювальний вплив на здобувача ВО з метою його саморозкриття й самовдосконалення у процесі інклюзивної взаємодії, спонукання до самоосвіти та самоорганізації); системний (процес освіти здобувачів з ООП має бути цілісним і відбуватися в єдиній системі професійної підготовки здобувачів у вищій школі; здобувачі з ООП мають бути рівними і включеними в усі сегменти системи); компетентнісний (орієнтування освітнього процесу на формування необхідних і бажаних компетентностей, котрі задовольнять потребу конструювати та проєктувати власну професійну діяльність у динамічних суспільних умовах). Відокремлено позиціонуємо життєтворчий підхід, оскільки в ньому сконцентровано ключові елементи всіх перелічених підходів та сформовано уніфіковане розуміння життєво креативного потенціалу людини.

З іншого боку, в інклюзивній парадигмі вищої освіти життєтворчий процес не повинен обмежуватися організаційно-концептуальними вимірами функціональності педагогічної активності. Залучення людиновимірності до парадигми життєвотворчого потенціалу людини є важливим елементом різноманітності та цільової різновекторності філософії інклюзії загалом.

У сучасному науковому дискурсі (Ніколенко, 2022) запропоновано чіткі принципи розвитку життєтворчої компетентності особистості у просторі ЗВО з аналітичним контекстом інклюзивної вищої освіти в сучасних умовах (фігура 1.2.1).

Фігура 1.2.1

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ЖИТТЄТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ



Принцип життєтворчості. Коли особистість будує власне життя відповідно до певного позитивно морального задуму, то предметом творчості стає не тільки зовнішній, а і внутрішній світ людини. При цьому з індивідуально-своєрідного виростає загальнолюдське як результат творчих зусиль та креативної активності окремих людей.

Відтак, освітню діяльність у ЗВО слід спрямовувати на розвиток у здобувачів ВО цінностей інклюзії та безбар'єрності, які в подальшому, інтеріоризувавшись, мають втілюватись у життєвій концепції особистості.

Принцип відкритості педагогічної системи зовнішньому середовищу, що також передбачає відкритість всіх підсистем, складників цієї системи один одному (Чайковський, 2016; Шевцов, 2009). Процес здобуття вищої освіти здобувачами з ООП апріорі є відкритим і здатен ефективно функціонувати лише за умови обміну інформацією та взаємодії на усіх рівнях системного процесу між усіма його учасниками із залученням необхідних спеціалістів, менторів, представників стейкхолдерів, громадських організацій тощо. У нашому дослідженні цей принцип передбачає відкритість, взаємообмін досвідом та інноваціями між учасниками освітнього процесу, практиками, науковцями.

Принцип самоорганізації та самоактуалізації. Навчальна діяльність націлена на виявлення і «зіштовхування» різних позицій здобувачів, їхніх поглядів на один і той самий об'єкт у груповій роботі, коли можливим є конструктивний конфлікт, що сприяє виявленню оптимальних стратегій вирішення певних завдань навчальної діяльності, спонукає здобувачів до гнучкого пошуку рішень, вчить знаходити компроміс. Спонукання здобувачів виходити за межі будь-якого можливого досвіду, мислити про майбутнє, не «зациклюючись» на наявному чи минулому. Ця здатність, власне, лежить в основі життєтворчої самореалізації особистості.

Принцип особистої відповідальності Готовність здобувачів ВО подавати приклад відповідальної поведінки в інклюзивній взаємодії, що є важливою професійною і моральною якістю особистості.

Принцип довіри і партнерства. Веде до взаєморозуміння, взаємоповаги та творчого співробітництва. Утверджує правила інклюзивної освітньої взаємодії (підтримка, співпереживання, повага до людської гідності, довіра). Спонукає до обміну думок, вражень, моделювання життєвих ситуацій; включає спеціально сконструйовані ситуації вибору, самоаналізу, самооцінки, самопізнання, авансування успіху. Навчання адекватної діяльності в постійно змінюваних умовах.

Принцип рефлексивності. Предметом рефлексії виступає не лише педагог (як особистість і професіонал), а й процес розвитку конкретної особистості (умови і засоби, які затримують чи підтримують цей процес). Педагогічна рефлексія характеризується усвідомленням власного педагогічного досвіду, виробленням критеріїв, що визначають ефективність і успішність професійної діяльності з погляду суб'єктності (свого авторства у ній) та її освітнього потенціалу у розвиток особистості здобувача.

Рефлексія допомагає визначати, коригувати цілі та завдання професійної діяльності, засоби освітнього процесу, вийти з його планування і конструювання; бачити варіативні стратегії та методи організації освітнього процесу, способи його контролю та регуляції (Вознюк, 2013). Викладач стає орієнтованим на зміни, може цілісно побачити ситуацію та шляхи її вирішення чи оптимізації.

Принцип динамічної цілісності. Освітній процес представлений як внутрішньо пов'язана сукупність багатьох процесів (Овчарук, 2007). Складна діалектика відносин усередині педагогічного процесу полягає в єдності та самостійності процесів, що його утворюють; у цілісності та супідрядності відокремлених систем, що входять до нього; у наявності спільних ознак та збереженні специфічних рис кожного складника.

На нашу думку, у розвитку життєтворчої компетентності здобувачів в інклюзивному освітньому просторі вкрай важливо збагачувати процес пізнання неформальною освітою, дотичною інформацією з несуміжних сфер науки, залучати емоції і почуття, перцептивний і практичний канал отримання інформації, у такий спосіб аксіологізуючи становлення життєтворчої компетентності кожного здобувача.

В усій багатогранності концепції життєтворчості філософія інклюзії виокремлює життєстійкість та життєтворчий потенціал особистості. Людина є унікальним елементом буття, вона спроможна творити, перетворювати, змінювати все в індивідуальному та суспільному вимірі (Наконечна, 2016). Це дає мотивацію суспільству створити всі умови для реалізації людського потенціалу для кожного. Завданнями цивілізованого високорозвиненого суспільства тут виступають створення належних умов для реалізації життєтворчого потенціалу та допомога людині за наявності перешкод, які заважають його реалізації. Такі соціокультурні виміри інклюзії є актуальними для вищої освіти, яка є необхідною фундаментальною сходинкою для реалізації життєтворчого потенціалу індивіда. Формується своєрідна консолідація соціального капіталу (Bocheliuk et al., 2021), який в подальшому виступає ресурсом для розкриття та розвитку потенціалу людини, суспільства та цивілізації загалом. Сучасні прагматичні та непрагматичні освітні концепції орієнтовані на подолання будь-яких сумнівів у спроможності людини актуалізувати пізнавальний процес (Vasianovych et al., 2020). Цей підхід став революційним для здобувачів з ООП, надаючи їм упевненість у своїх силах.

Основні складники життєтворчої компетентності здобувача ВО з ООП охоплюють всю повноту життєвої активності людини (фігура 1.2.2).

Фігура 1.2.2

СКЛАДНИКИ ЖИТТЄТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ



При цьому фундаментальним для її реалізації є наявність в окремих кластерах принаймні одного доступного алгоритму пізнавальної активності.

По-перше, актуалізується життєво-пізнавальна активність здобувача з ООП, яка має певні обмеження чи особливості у гносеологічному сегменті (набуття знань і навичок згідно з освітніми програмами та індивідуальними навчальними планами).

По-друге, життєво-антропологічні елементи визначають рівень інтенсивності та масштабності навчального процесу для здобувачів з ООП.

По-третє, життєво-екзистенційні елементи формують передумови для руйнування стереотипів культурно-історичного досвіду, згідно з яким вища освіта є недосяжним рівнем для людей з ООП.

По-четверте, життєво-ціннісні константи визначають загальноосвітні перспективи інклюзивності в кластері ВО. Під час інклюзивного освітнього процесу

посилюються цінності суспільного розвитку, згідно з якими прагнення людини до самовдосконалення та самоорганізації виступає пріоритетом.

По-п’яте, життєво-етичні норми формують освітні компетентності щодо розуміння благополуччя та добробуту. Співіснування учасників освітнього процесу з різними поглядами, інтересами, світоглядом, ментальністю, моральними пріоритетами вже по суті є унікальним суспільним простором. Коли ж до вказаного простору додаються здобувачі з ООП й учасники освітнього процесу налагоджують морально-етичні зв’язки, що ґрунтуються на повазі, підтримці, толерантності (Шевчук, 2021), рівності, – це є проявом здорового суспільства, у якому освітня сфера виступає простором розвитку.

Таким чином, визначальне місце в реалізації інклюзивної ВО займає розвиток життєтворчої компетентності здобувачів ВО з ООП. До визначальних елементів інклюзивної стратегії ЗВО, спрямованої на розвиток життєтворчої компетентності здобувача вищої освіти з ООП, ґрунтуючись на здійсненому теоретичному аналізі, відносимо такі:

- культурно-історичний досвід інклюзивного навчання в національній системі освіти та в міжнародному освітньому просторі;
- глобальне розуміння необхідності дотримання принципів доступності вищої освіти;
- політична воля та суспільна підтримка трансформацій освіти, які спрямовані на забезпечення рівності, різноманітності та справедливості в цій сфері;
- інституційна готовність ЗВО до інклюзивної освітньої діяльності;
- цільовий статус інклюзивної освіти в ЗВО в контексті ЦСР та фактору зрілості суспільства;
- залученість всіх учасників освітнього процесу до забезпечення ефективності такого виміру освітньої активності;
- практико-компетентнісний вимір як показник якості інклюзивної ВО;

- життєтворчий вектор інклюзивної освітньої взаємодії як маркер готовності здобувачів ВО з ООП здійснювати ефективну професійну та життєдіяльність в сучасному турбулентному суспільстві.

1.3 Цінності інклюзивної освіти

Формування ІОП в ЗВО є одним із ключових завдань сучасної ВО в Україні, яке спрямоване на створення рівних можливостей для всіх здобувачів ВО. Проте забезпечення інклюзивності неможливе без усвідомлення та упровадження фундаментальних цінностей, що визначають напрями розвитку освітньої системи та впливають на якість навчального процесу в ЗВО. Інклюзивні цінності є вихідною точкою інклюзивного розвитку суспільства у цілому, та інклюзивності у вищій освіті, зокрема. Вони ґрунтуються на загальнолюдських цінностях, задекларованих у Хартії Європейського Союзу про основоположні права (2000). До таких цінностей належать: повага до людської гідності, свобода, демократія, рівність, верховенство права, повага до прав людини. Беручи ці цінності за основу у своїй діяльності, ЗВО сприяють їх прийняттю усіма членами спільноти і розбудовують освітню практику на їх основі.

Інклюзивні цінності кожен заклад / організація може визначати свої. На їх означення впливають різні фактори. Booth (2015) досить повно окреслив процес виокремлення інклюзивних цінностей в межах реалізованого ним проєкту. Тому наведемо лише фундаментальні, на наш погляд, інклюзивні цінності, які мають панувати в ІОП ЗВО.

До таких цінностей відносимо *прийняття різноманітності, недискримінацію, соціальну повагу, рівність, справедливість, співпрацю, залученість та сталість*.

Вищезазначені цінності, на наше переконання, сприятимуть створенню більш стійкого, збалансованого та справедливого ІОП. Але цей перелік не є усталеним, він може і має коригуватися під кожен конкретний освітній простір окремого ЗВО. Цінності інклюзії дають можливість усім стати активними учасниками освітнього процесу і бути залученими до спільноти.

Філософське підґрунтя інклюзивних цінностей базується на концепціях гуманізму та соціальної рівності. В історичному контексті розвиток цих ідей простежується ще з доби Просвітництва, коли було сформульовано принципи загальної освіти для всіх. Ідея освітньої інклюзії тісно пов'язана з концепціями рівності можливостей (The Basic Concepts of Human Rights, 2019), освітньої справедливості (Sustainable Development Goals, 2025) та критичної педагогіки (Freire, 2020).

Згідно з дослідженнями Rawls (2021), концепція рівних можливостей (соціальної справедливості) включає принципи рівного доступу до ресурсів і можливостей для всіх членів суспільства, що безпосередньо співвідноситься з місією інклюзивної освіти. Крім того, Теорія соціальної справедливості, запропонована J. Rawls, наголошує на необхідності упровадження принципу рівних можливостей у всіх аспектах суспільного життя, зокрема у сфері освіти. Його концепція «завіси незнання» передбачає створення таких соціальних умов, за яких усі члени суспільства, незалежно від їхніх вихідних характеристик, мали б рівний доступ до освітніх ресурсів. Це безпосередньо корелює з ідеєю інклюзивного навчання, оскільки воно забезпечує не лише доступність освітніх послуг, а й можливості для академічного та особистісного розвитку осіб з ООП.

Аналогічно концепція освітньої справедливості, запропонована Sen (2009), наголошує на необхідності створення умов, в яких кожен здобувач освіти, незважаючи на його вихідні можливості, може реалізувати свій інтелектуальний потенціал. Також, A. Sen у своїй «концепції можливостей» розвиває цю ідею, акцентуючи увагу на необхідності адаптації освітніх програм до індивідуальних потреб здобувачів освіти. Він наголошує, що рівність у доступі до освіти не може обмежуватися лише формальною доступністю навчальних закладів. Важливо створити таке середовище, де кожен студент, незалежно від його індивідуальних можливостей, мав би змогу реалізувати свій потенціал. Цей підхід є ключовим у формуванні інклюзивної ВО.

Важливу роль в упровадженні інклюзії у вищу освіту відіграє критична педагогіка Freire (2020), яка підкреслює необхідність активної участі здобувачів в

освітньому процесі, що є основою для розширення їхніх прав та можливостей. Ці теоретичні підходи наголошують на необхідності створення умов, у яких кожна людина може реалізувати власний потенціал. Варто відзначити, що P. Freire зробив значний внесок у розробку філософських основ інклюзивної освіти. У межах критичної педагогіки він висунув тезу про необхідність активної участі здобувачів освіти у процесі навчання. Його концепція спрямована на подолання соціальних бар'єрів через освіту, яка має стати не просто процесом передачі знань, а засобом активного формування критичного мислення та соціальної мобільності. P. Freire наголошує, що інклюзія в освіті є не тільки етичним принципом, а й стратегічним інструментом для боротьби з соціальною нерівністю.

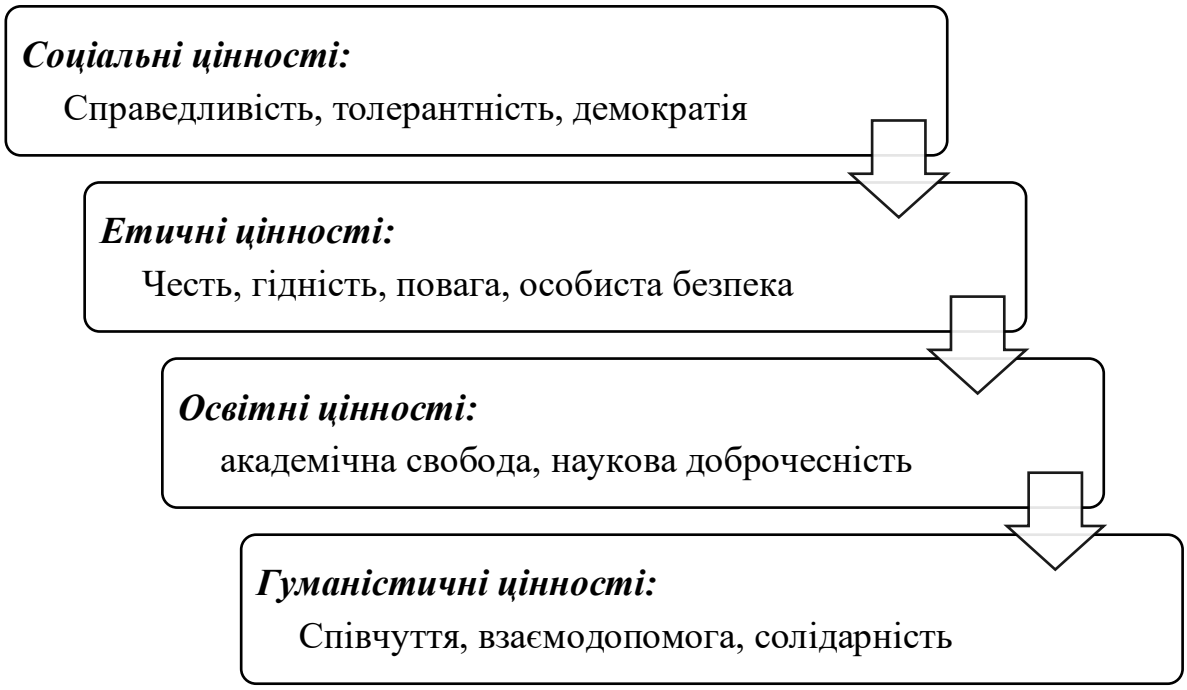
Як бачимо, філософські основи інклюзивної ВО базуються на ідеях соціальної справедливості, рівності можливостей та критичної педагогіки. Вони визначають стратегічні напрями розвитку сучасної освітньої системи, орієнтованої на створення рівноправного простору для всіх здобувачів освіти без винятку. Інклюзивна вища освіта є органічним кластером в концепції соціальної інклюзії і повною мірою відповідає ідеям суспільства сталого розвитку.

Витоки цих ідей віддзеркалюються в теорії соціальної інтеграції E. Durkheim (Дюркгейм та соціальна інтеграція, 2025), який розробив концепцію соціальної інтеграції і пояснив, як суспільства підтримують згуртованість та стабільність. На його думку, суспільство чинить потужний вплив на індивідів через колективну свідомість – спільний набір норм, переконань та цінностей, які об'єднують людей і створюють соціальну інтеграцію. Колективна свідомість, за Е. Дюркгеймом, є вирішальною для існування суспільства, оскільки вона формує спільний спосіб розуміння та поведінки у світі, що пов'язує індивідів у єдине ціле. У контексті інклюзивної ВО, теорія Е. Дюркгейма підкреслює важливість інтеграції різних груп населення в єдину освітню систему. Забезпечення доступу до ВО для всіх верств суспільства, включаючи осіб з ООП, сприяє формуванню органічної солідарності, де різноманітність сприймається як цінність, а взаємозалежність між індивідами зміцнює соціальну згуртованість.

Таким чином, інклюзивна ВО не лише відображує принципи соціальної інтеграції Е. Дюркгейма, але й активно сприяє побудові інклюзивного суспільства, де кожен має можливість реалізувати свій потенціал. Суспільство тут актуалізується як своєрідний продукт соціальної взаємодії, у результаті якої формується колективна свідомість, через яку люди усвідомлюють один одного як соціальні істоти. На ґрунті концепції соціальної інклюзії можемо передбачити, що ядром функціонування новітнього сталого «суспільства 5.0» мають бути гуманістичні загальнолюдські та інклюзивні цінності, в інтеріоризації яких визначальну роль повинні перебрати інститути сім'ї та освіти. І відповідно, через організацію різних взаємодій (насамперед соціальної) ЗВО має усі можливості сприяти їх екстеріоризації, формуючи колективну інклюзивну свідомість. Відтак, значущими переконаннями щодо цілей та ідеалів інклюзивного суспільства, яких прагнуть досягти розвинені демократичні держави, і які є ключовими у розбудові інклюзивної ВО, виступають загальнолюдські цінності (фігура 1.3.1).

Фігура 1.3.1

КЛАСИФІКАЦІЯ ЦІННОСТЕЙ



Джерело: укладено на основі: Базові цінності та переваги інклюзивної освіти (2020); Кучай Т., Кучай О., Калиновська І. (2025); Савицький (2022); Сухенко (2023); Nikolaesku I., Budnyk O., Bondar V., Tepla O., Berezovska L. (2021); Інчхонська декларація (2015).

Справедливість є основоположною цінністю, що забезпечує рівні можливості для всіх, незалежно від стану здоров'я, фізичних чи соціальних особливостей. Справедливість означає не лише формальну доступність «де-юре», а й створення умов, які сприяють ефективному включенню усіх громадян в суспільне життя без винятку, та подолання бар'єрів, що можуть обмежувати доступ до якісного навчання та інших сфер соціального життя. Важливим елементом справедливості є упровадження механізмів різноманітного супроводу та соціальної підтримки.

Свобода виступає ключовим компонентом інклюзивного демократичного суспільства, адже дає можливість кожному громадянину обирати напрям навчання, форму соціальної взаємодії, професійну орієнтацію, віросповідання та інше. Свобода включає також автономію у прийнятті рішень щодо власного саморозвитку.

Рівність передбачає надання всім людям рівних можливостей, що не означає однаковий підхід до всіх, а має на увазі забезпечення справедливих умов для життєдіяльності та самореалізації кожному окремому індивіду. У цьому контексті особливо важливо враховувати необхідність додаткових ресурсів та адаптацій для осіб з ООП у навчанні (Савицький, 2022). Дотримання рівності в освітній політиці держави сприяє створенню передумов освітньої інклюзії на усіх рівнях

Також честь і гідність відіграють особливу роль у формуванні толерантного та поважного соціального простору. Соціальна інклюзія у суспільстві сприяє розвитку самоповаги громадян, формує їхню відповідальність перед суспільством і заохочує до взаєморозуміння (Каплієнко та ін., 2023). Честь і гідність як етичні цінності також передбачають боротьбу з дискримінацією та формування культури поваги.

Повага виявляється у визнанні гідності іншої людини, її права на власну думку, індивідуальність, досвід і переконання. Повага має фундаментальне значення – вона охоплює етичні, соціальні, психологічні виміри і є основою гуманістичної взаємодії між усіма людьми. Ця цінність формує основу для створення безпечного, демократичного, інклюзивного та гуманного суспільства. Вона проявляється у рівноправній взаємодії, визнанні різноманітності (культурної, гендерної, релігійної, соціальної, освітньої тощо), підтримці відкритого й безпечного спілкування.

Особиста безпека є важливою цінністю, що включає як фізичну, так і психологічну безпеку кожного. Безпечний особистий і соціальний простір дозволяє уникнути соціальної ізоляції та сприяє психологічному комфорту людини. Довіра, толерантність та доброзичливість сприяють створенню суспільства, у якому кожен може відчувати себе повноправним громадянином, здатним до самореалізації.

Академічна свобода у мисленні й виборі способу дій є важливим аспектом особистісного розвитку не лише в процесі навчання, адже вона сприяє адаптації у соціумі та свідомому професійному становленню особистості.

Наукова (академічна) доброчесність – освітня цінність, що формує культуру чесності, поваги до знань і відповідального ставлення до освіти. Вона забезпечує розвиток справжньої освіченості, інтелектуальної етики та довіри до результатів освітньої праці. Загалом, академічну доброчесність визначають як систему етичних принципів та правил поведінки, що забезпечує чесність, об'єктивність і відповідальність у навчальній, науковій та професійній діяльності (ЗУ «Про вищу освіту», 2014). Наукова доброчесність охоплює такі основні компоненти, як: дотримання авторського права (визнання авторства, правильне цитування); запобігання плагіату та інших форм академічного шахрайства (фальсифікації, фабрикації, списування тощо); чесність у проведенні досліджень (дотримання методології, досягнення об'єктивності результатів); відповідальність за результати навчальної чи наукової роботи; відкритість і прозорість у поширенні інформації; повага до інтелектуальної праці інших. Відтак, наукова доброчесність визначає моральні межі дозволеного у навчанні та дослідженні; сприяє розвитку критичного мислення; підкреслює важливість особистого внеску кожного у спільну справу, розвиває відповідальність і самодисципліну, тим самим сприяючи підвищенню якості освіти у суспільстві загалом

Співчуття – здатність бачити в кожному насамперед людину з її емоціями, потребами й унікальним досвідом. Ця гуманістична цінність формує спільноту, здатну до підтримки, розуміння й гуманного співіснування, що повною мірою співзвучно з інклюзивною концепцією сталого суспільства та постулатами «педагогіки серця» - підходу, у якому співчуття, людяність і розуміння є такими ж

важливими, як знання та академічні досягнення (Noddings, 2003; Freire, 2000). Співчуття як морально-етична цінність набуває особливого значення у сталому суспільстві, адже сприяє створенню гуманного, підтримувального та інклюзивного соціального простору. Співчуття не зводиться лише до емоційної реакції. Це активна цінність, яка передбачає емпатію, турботу, етичну відповідальність, втілені у практичних діях.

Взаємодопомога у загальному розумінні – це активна форма соціальної підтримки, яка ґрунтується на солідарності, співпраці й готовності надати допомогу іншим без примусу чи очікування винагороди. Як гуманістична цінність вона передбачає відкритість до потреб іншого; готовність поділитися знаннями, ресурсами, часом; активну участь у житті конкретного соціуму; турботу про його добробут. В інклюзивному суспільстві взаємодопомога як цінність виступає важливою умовою створення згуртованої та ефективної спільноти. Значущість взаємодопомоги полягає у визнанні того, що успіх окремого члена суспільства – це результат спільної праці, підтримки, діалогу і партнерства.

Солідарність відображує прагнення суспільства до взаємодопомоги та підтримки. Це потужна суспільна цінність, що об’єднує людей заради досягнення спільної мети. В інклюзивному аспекті солідарність допомагає підтримувати усвідомлення того, що людина не самотня, є люди, які поділяють її турботи та прагнення. Солідарність ґрунтується на єднанні людей, спільних переконаннях та прагненнях., вона дає відчуття підтримки, спонукає до взаємодопомоги, а також передбачає справедливе ставлення та надання рівності у можливостях для всіх людей.

І нарешті, інклюзія виступає окремою цінністю суспільства сталого розвитку, оскільки сприяє гармонійному співіснуванню та взаєморозумінню між різними соціальними групами.

Акцентуємо на винятковому значенні інклюзивних цінностей для трансформації освітнього простору ЗВО й адаптації його до викликів цифрової епохи, глобалізаційних процесів та суспільних змін. Особливо це актуально в умовах швидкого розвитку технологій, упровадження концепції «суспільства 5.0» (Ismaya

and all, 2021) та подолання наслідків кризових явищ (воєнні конфлікти, економічні потрясіння та ін.). Філософія «суспільства 5.0» ґрунтується на ідеї гармонійного співіснування людини й технологій, де останні стають не самоціллю, а інструментом для підвищення якості життя й розвитку людського потенціалу. На відміну від попередніх етапів технократичного розвитку, що акцентували увагу на економічному зростанні через автоматизацію та цифровізацію, концепція «суспільства 5.0» спрямована на створення гуманного, інклюзивного та сталого соціуму. У центрі цієї концепції знаходиться людина як суспільна цінність, а технології, такі як штучний інтелект, Інтернет речей, роботизація та великі дані, мають слугувати для покращення життя кожної людини, зокрема, для забезпечення рівного доступу до освіти та праці. Саме тому упровадження цифрових інструментів в інклюзивну освіту дозволяє піднести цінність кожного здобувача на новий вищий рівень, долаючи фізичні, когнітивні та соціальні бар'єри, що зазвичай ускладнюють доступ до якісного навчання для осіб з ООП та мінімізують цінність кожної особистості.

Одним із ключових принципів «суспільства 5.0» є переосмислення цінності матеріальних благ у житті людини (Чалюк, 2023). Завдяки широкому використанню інноваційних технологій у всіх сферах життєдіяльності людина отримує більше часу та ресурсів для саморозвитку, творчості, соціальної активності. Відтак, основний акцент зміщується з накопичення матеріальних ресурсів на розвиток особистісного потенціалу, що відповідає цінностям інклюзивного суспільства. Це створює передумови для формування суспільства, де кожен індивід, незалежно від його фізичних чи соціальних особливостей, розуміє свою цінність і здатен реалізувати свій потенціал на рівних умовах.

Ідея взаємозв'язку між технологіями та соціальною активністю є однією з ключових для усталення інклюзивних цінностей. Технологічні рішення сприяють розвитку культури співпраці та взаємодопомоги, що є основою інклюзивного суспільства. Упровадження цифрових технологій у систему ВО сприяє формуванню спільноти, де кожен має можливість не лише отримувати знання, а й ефективно взаємодіяти, обмінюватися досвідом та формувати нові соціальні зв'язки. У цьому

контексті інклюзивна освіта сприяє подоланню соціальних бар'єрів, формуванню рівноправного освітнього простору та забезпеченню можливості для всіх брати активну участь у житті та розвиватися.

Формування цінностей інклюзії є фундаментальним концептом, що визначає стратегію розвитку ВО в сучасному суспільстві. Вони спрямовані на створення рівноправного простору для всіх здобувачів ВО незалежно від їхніх фізичних, когнітивних чи соціальних особливостей. У контексті розвитку інклюзивної освіти як невід'ємного компонента стратегії сталого розвитку особливого значення набувають такі цінності, як *рівність, соціальна справедливість, доступність, повага до різноманіття та академічна доброчесність.*

Варто наголосити, що цінності інклюзії закріплені в низці міжнародних документів, серед яких важливу роль відіграють:

Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006) - наголошує на освіті як фундаментальному праві всіх громадян і закликає держави-учасниці забезпечити доступність освітнього середовища. Стаття 24 Конвенції встановлює зобов'язання держав створювати інклюзивні освітні системи на всіх рівнях, адаптувати навчальні програми відповідно до потреб здобувачів з ООП та гарантувати підтримку для їхньої повноцінної інтеграції в освітній процес, що стимулює розвиток універсального освітнього дизайну.

Інчхонська декларація (2015) – визначає інклюзивну та рівноправну якісну освіту як стратегічну мету міжнародної освітньої політики до 2030 року. У документі підкреслюється важливість усунення бар'єрів для навчання, зокрема економічних, соціальних та фізичних, а також наголошується на необхідності підготовки кваліфікованих педагогів, здатних працювати у багатоманітному освітньому середовищі. Інчхонська декларація закликає уряди країн створювати державні стратегії підтримки інклюзивної освіти, зокрема через фінансування адаптивних програм та інтеграцію цифрових технологій для розширення доступу до знань;

Європейська стратегія інклюзії у сфері освіти – є основним нормативним документом для країн-членів Європейського Союзу, який визначає політику

підтримки здобувачів з ООП (Оржель та ін., 2024). Документ передбачає розвиток інклюзивних практик у вищій освіті через забезпечення рівного доступу до освітніх можливостей, фінансової підтримки та інституційної інтеграції осіб із соціально вразливих груп. Стратегія містить обов'язковість упровадження універсального дизайну в навчальні програми ЗВО та створення спеціалізованих центрів підтримки студентів з інвалідністю. Це дозволяє не лише гарантувати рівні можливості для всіх здобувачів ВО, а й сприяє формуванню інклюзивного суспільства, де освітні установи відіграють ключову роль у закріпленні інклюзивних цінностей.

Національна політика України щодо інклюзії базується на цих міжнародних зобов'язаннях. Поряд із ними важливими внутрішніми документами є:

Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на період до 2030 року (2024), що визначає ключові напрями розвитку інклюзії у вищій освіті, включаючи створення безбар'єрного освітнього простору, підготовку викладачів та забезпечення рівних умов навчання;

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки (2020), яка акцентує увагу на створенні інклюзивного середовища в ЗВО, інтеграції цифрових технологій для забезпечення доступності навчального процесу та впровадження принципів універсального дизайну в освіті;

Стратегія розвитку вищої освіти України на 2022-2032 роки (Шаров, 2022), яка визначає необхідність адаптації освітнього середовища для здобувачів ВО з ООП, впровадження інноваційних методик навчання та розвитку, універсального дизайну в освіті. Вона також підкреслює важливість міжвідомчої співпраці для забезпечення ефективного функціонування інклюзивного навчання;

Стратегія сталого розвитку України до 2030 року (2017) передбачає створення рівних можливостей для всіх громадян, включаючи доступ до якісної освіти. Вона наголошує на важливості розвитку інклюзивних програм у ЗВО, що сприятиме соціальній інтеграції та зменшенню нерівності в суспільстві;

Стратегія розвитку освіти і науки до 2030 року (2023), яка визначає основні напрями реформування освітньої системи, включаючи інклюзивний підхід. Основний акцент зроблено на необхідності інтеграції технологій, що сприятимуть

забезпеченню рівних можливостей для всіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх особливостей.

Аналіз міжнародних та національних документів засвідчує, що цінності інклюзивної ВО є основою для забезпечення рівного доступу до навчання, розвитку соціальної справедливості та академічної доброчесності. Вони не лише регламентують сучасний стан інклюзивності ВО, а й визначають перспективи її подальшого розвитку.

Відтак, інклюзивна освіта відображує фундаментальні суспільні цінності, як-от: рівність, соціальна справедливість, доступність і гуманність. В основі інклюзивної освіти лежать три ключові принципи (Базові цінності та переваги інклюзивної освіти, 2020):

– припинення дискримінації – кожен здобувач має рівні права на освіту та розвиток;

– гуманність – створення сприятливого освітнього середовища, що враховує потреби всіх здобувачів освіти;

– наявність можливостей для кожного – замість створення бар'єрів, освітній процес адаптують відповідно до потреб усіх здобувачів ВО.

Інклюзивна освіта виступає важливим інструментом забезпечення декларованих інклюзивних суспільних цінностей. Її ключова місія полягає не лише у створенні рівних умов для всіх здобувачів освіти, а й у формуванні культури взаємоповаги, соціальної справедливості та академічної доброчесності.

Ефективна реалізація декларованих інклюзивних цінностей на вищому освітньому рівні вимагає активної участі всіх зацікавлених сторін. Викладачі відіграють ключову роль у впровадженні інклюзивних принципів, забезпечуючи адаптацію навчального матеріалу відповідно до потреб здобувачів, з акцентом на здобувачах з ООП. Вони використовують різні методи оцінювання, що дозволяють враховувати індивідуальні особливості здобувачів ВО, створюють підтримувальне навчальне середовище та сприяють формуванню культури рівноправної взаємодії. Адміністрація ЗВО виконує стратегічну роль у поширенні інклюзивних цінностей. Вона розробляє та упроваджує політику інклюзивної освіти, спрямовану на

усунення бар’єрів та створення рівних можливостей для всіх здобувачів ВО та інших учасників освітніх взаємодій. Одним із ключових завдань адміністрації є забезпечення фінансової та технічної підтримки інклюзивного навчання, підготовка викладацького складу до роботи в інклюзивному середовищі, а також розвиток універсального освітнього дизайну, що враховує потреби широкого кола учасників освітнього процесу. Студентська спільнота також виконує важливу роль у закріпленні інклюзивних цінностей серед молоді. Взаємодія між здобувачами сприяє подоланню соціальних бар’єрів, формуванню толерантного освітнього клімату та розвитку культури підтримки. Ініціативи студентських організацій, наставництво, взаємодопомога у навчанні та соціальна активність сприяють поширенню інклюзивних цінностей і створюють комфортну атмосферу для всіх учасників освітнього процесу у просторі ЗВО.

Аналіз наукових праць (Колупаєва & Таранченко, 2016; Комар & Пісняк, 2023; Синьов & Джозефсон, 2017; Синьов & Коваленко, 2023; Шевців, 2020; Budnyk at all, 2022 та ін.) свідчить, що фундаментальними цінностями власне інклюзивної вищої освіти є *рівність, соціальна справедливість, доступність, повага до різноманіття та академічна доброчесність*. Вони визначають стратегічні напрями розвитку освітньої системи та впливають на якість підготовки висококваліфікованих фахівців.

Варто відзначити, що згідно з дослідженням Каплієнко, Супрун & Супрун (2023), важливу роль у цьому процесі відіграють духовні цінності командної взаємодії, що сприяють формуванню відповідальності в навчанні, партнерської підтримки та культури взаємоповаги серед здобувачів ВО. Дослідники наголошують, що саме командна робота є ключовим фактором для ефективного функціонування ІОП. Командна робота виступає одним із центральних аспектів ефективного функціонування ІОП, оскільки забезпечує синергію зусиль різних учасників освітнього процесу.

У контексті інклюзивної освіти (Сухенко, 2023) співпраця між викладачами, адміністрацією, студентами та допоміжним персоналом сприяє створенню адаптивного навчального середовища, що враховує потреби всіх учасників

освітнього процесу. Зокрема, важливою складовою командної роботи є міждисциплінарна співпраця. Вона передбачає залучення викладачів різних дисциплін, спеціальних педагогів, психологів, соціальних працівників і тьюторів, які працюють спільно над розробкою індивідуалізованих навчальних програм для здобувачів з ООП. Така взаємодія сприяє підвищенню якості освіти, оскільки дозволяє комплексно оцінювати труднощі студентів та пропонувати ефективні рішення щодо їхньої інтеграції в академічну спільноту.

Окрім цього, значну роль відіграє співпраця здобувачів у межах власне навчального процесу (Шевців, 2020). ЗВО, які активно упроваджують інклюзивні освітні програми, стимулюють взаємодію здобувачів через створення навчальних груп за інтересами, наставницьких програм і професійних/наукових студентських об’єднань. Взаємодопомога та наставництво з боку однолітків виступають ефективним інструментом соціальної інтеграції, оскільки вони сприяють формуванню культури підтримки, взаєморозуміння та толерантності.

Таким чином, командна робота є не лише умовою ефективного функціонування ІОП, а й запорукою формування суспільства, що ґрунтується на цінностях рівності, взаємодопомоги та соціальної відповідальності.

Створення сприятливого простору для спільної діяльності всіх учасників освітнього процесу допомагає не лише академічному успіху здобувачів з ООП, а й формуванню інклюзивної культури у суспільстві загалом.

Закріплення інклюзивних цінностей в ЗВО вимагає комплексного підходу. Оскільки інклюзивна ВО еволюціонує, відповідно до сучасних суспільних викликів, то основними механізмами практичного закріплення інклюзивних цінностей у ЗВО можна визначити такі (фігура 1.3.2).

Як нам бачиться, основні цінності інклюзивної вищої освіти відображують фундаментальні аспекти освітньої діяльності ЗВО і сприяють створенню рівноправних умов навчання та соціальної інтеграції здобувачів ВО з ООП. Вони визначають ключові орієнтири розвитку ІОП та є основою для упровадження адаптивних освітніх практик.

Фігура 1.3.2

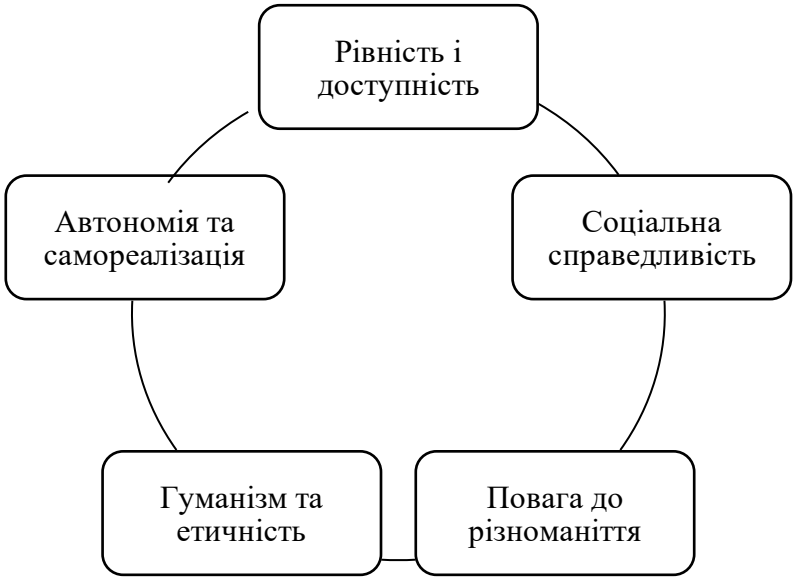
ПЕРСПЕКТИВИ ПРАКТИЧНОГО ЗАКРІПЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНИХ ЦІННОСТЕЙ У ЗВО



До таких цінностей варто віднести (фігура 1.3.3).

Фігура 1.3.3

ОСНОВНІ ЦІННОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ



Джерело: укладено на основі: Базові цінності та переваги інклюзивної освіти (2020); Потапюк (2021); Кучайта ін. (2025); Сухенко (2023); Oseredchuk and all (2022); Стратегія сталого розвитку України до 2030 року (2017)

Рівність у праві на освіту є однією із базових цінностей інклюзивної вищої освіти. Інклюзивна ВО сповідує рівність можливостей, що передбачає відсутність дискримінації за будь-якою ознакою та створення рівноправного доступу до освітніх ресурсів.

Вона гарантує створення умов, за яких кожна особа, навіть за наявності в неї фізичних, когнітивних чи соціальних особливостей, отримує можливість здобути якісну освіту на рівних умовах з іншими. Рівність у ВО окреслює можливість повноцінного залучення осіб з ООП до всіх аспектів освітнього процесу, включаючи академічну мобільність, науково-дослідну роботу і студентське самоврядування (Афузова, 2021), а також рівний доступ до позааудиторної діяльності, включаючи міжнародні програми обміну та соціальну активність.

Доступність освіти охоплює фізичний, інформаційний та комунікативний складники. Фізична доступність передбачає створення безбар'єрного освітнього середовища, що включає адаптовані приміщення, спеціалізоване обладнання та універсальний дизайн навчального простору. Інформаційна доступність означає використання адаптивних технологій, як-от: аудіо та відеоматеріали, електронні ресурси з можливістю індивідуального налаштування, а також забезпечення всіх студентів навчальними матеріалами у форматах, зручних для різних категорій здобувачів ВО. Своєю чергою комунікативна доступність спрямована на упровадження систем підтримки здобувачів ВО з ООП, включаючи перекладачів жестової мови, тьюторів, менторів та спеціалістів із супроводу, а також охоплює такі аспекти, як гнучкість навчального процесу, можливість дистанційного навчання, наявність індивідуальних навчальних планів та асистивні технології.

У контексті інклюзивної вищої освіти соціальна справедливість означає не лише формальний рівний доступ до навчальних програм, а й активне створення умов для соціальної мобільності здобувачів ВО з ООП. Соціальна справедливість передбачає створення умов для рівноправної участі всіх здобувачів ВО в освітньому процесі, а також подолання бар'єрів дискримінації та стигматизації. Універсальний дизайн навчання сприяє тому, що всі здобувачі ВО можуть отримати рівний доступ до навчальних ресурсів та підтримки. Здобувачі з ООП мають бути повноправними

учасниками освітнього процесу, що передбачає їх включення у навчальні і позанавчальні активності, науково-дослідницьку діяльність, студентські організації та програми мобільності.

Повага до різноманіття, усталена на рівні колективної цінності, сприяє інтеграції здобувачів ВО з різним соціокультурним та освітнім досвідом в єдиний ІОП. Вона включає визнання й прийняття відмінностей, розвиток культури взаємоповаги та толерантності, що ґрунтується на принципах міжкультурного діалогу та соціальної відповідальності. Одним із важливих інструментів реалізації цієї цінності є міждисциплінарні та міжкультурні освітні програми, що сприяють формуванню у здобувачів здатності працювати в різноманітному культурному та соціальному середовищі. Наприклад, багато університетів Європи упроваджують адаптивні освітні програми та міжкультурний підхід в освітній процес (Freire, 2020), що дозволяє здобувачам ВО з різних соціальних груп отримувати рівні можливості для навчання та професійного розвитку.

Інклюзивна ВО ґрунтується на цінностях гуманізму, які передбачають турботу про кожного здобувача ВО та створення підтримувального освітнього простору. Гуманістичний підхід сприяє не лише академічному розвитку, а й соціальному становленню особистості. Варто відзначити, що освіта має сприяти розвитку критичного мислення, творчості та самостійності студентів. Це особливо важливо в контексті забезпечення рівних можливостей для всіх здобувачів незалежно від їхніх особливостей. ЗВО повинні формувати політику толерантності, засновану на етичних цінностях поваги до гідності особистості, запобігання дискримінації та сприяння академічній доброчесності. Зокрема, гуманізм у вищій освіті передбачає розширення психолого-соціальної підтримки, створення умов для забезпечення благополуччя здобувачів та розробку стратегій для їх особистісного розвитку.

Автономія є ключовою цінністю інклюзивної ВО, яка забезпечує здобувачам освіти можливість формувати власну освітню траєкторію та приймати рішення щодо індивідуального навчального процесу. Автономія в інклюзивному контексті означає створення окремих індивідуально націлених умов, що сприяють розвитку особистісного потенціалу кожного здобувача ВО, незалежно від його особливих

освітніх потреб. Це передбачає не лише вибір гнучкого навчального плану, а й розвиток життєтворчої компетентності та здатності до самостійного прийняття рішень (Стратегія розвитку освіти і науки до 2030 року, 2023).

Самореалізація є кінцевою метою інклюзивної ВО, адже вона створює передумови для професійного та особистісного розвитку здобувачів. За умови ставлення до самореалізації кожного здобувача з ООП не лише як до бажаного результату, але і як до освітньої цінності, можливо досягти такої синергії партнерських зусиль, що гарантовано включатиме випускників з ООП у суспільне життя та реалізуватиме місію суспільного служіння ЗВО. Це досягається через надання рівних можливостей для академічної діяльності та співпраці, яка враховує індивідуальні особливості здобувачів ВО з ООП та стимулює їхню активну участь в освітньому процесі. Як показують результати аналізу Синьова, Супрун & Шеремет (2020), сучасна система підготовки фахівців у вищій школі потребує розширення міждисциплінарних підходів для ефективної роботи з особами, що мають ООП. Зокрема, інтеграція методів спеціальної педагогіки, психології та соціальної роботи дозволяє підвищити якість підтримки здобувачів ВО з ООП та створює передумови для їх успішної соціальної адаптації.

Формування цінностей рівності, толерантності, соціальної відповідальності та академічної доброчесності впливає на поведінку, взаємодію та співпрацю всіх учасників освітнього процесу. Інклюзивні освітні цінності розвиваються через усвідомлення важливості рівноправної участі всіх членів суспільства в освітньому процесі, формування емпатії та навичок співпраці. Дослідження Засенка (2022) підтверджує, що освітнє середовище відіграє ключову роль у соціалізації особистості, формуючи у здобувачів і викладачів культуру взаємодопомоги. Позитивне ставлення до різноманіття, відкритість до діалогу та сприйняття інклюзії як цінності є основними передумовами створення сприятливого до осіб з ООП, толерантного та відкритого освітнього простору. Сформованість інклюзивних цінностей у ЗВО визначається і рівнем участі студентської спільноти у процесах формування такого простору. Залучення студентів (Синьов, Джозефсон, 2017) до волонтерських проєктів, наставництва, міжкультурного діалогу та соціальних

ініціатив сприяє розвитку навичок соціальної відповідальності та підсилює ціннісну орієнтацію на рівноправність і взаємоповагу.

Варто відзначити, що особистісні цінності становлять фундаментальну основу соціальної культури та суспільного життя, формуючи орієнтири людської поведінки та рішень (Інклюзивна освіта в Україні та світі, 2023). В освітньому середовищі ЗВО вони визначають стратегічні напрями розвитку й безпосередньо впливають на якість навчального процесу. Дослідження Афузової (2021) підтверджує важливість дотримання цих цінностей у контексті європейських стандартів ВО. Зокрема, науковиця наголошує, що інклюзивна освіта є не лише інструментом для розширення доступу до знань, але й способом формування соціальної згуртованості в університетському середовищі.

Одним із механізмів ефективного формування інклюзивних цінностей ВО виступає узгоджена діяльності всіх учасників освітнього процесу. Викладачі є основними провідниками інклюзивних цінностей. Їхня діяльність спрямована на забезпечення доступності знань, адаптацію навчальних методик й академічну підтримку здобувачів ВО з ООП. Адміністрація ЗВО виконує стратегічну функцію у створенні інклюзивного освітнього простору. Вона відповідає за упровадження політики рівного доступу, модернізацію інфраструктури та координацію інклюзивних ініціатив. Важливою умовою формування інклюзивних цінностей ВО є створення атмосфери співпраці, яка сприяє адаптації осіб з ООП до навчання на вищому освітньому рівні. Викладачі, адміністрація та здобувачі ВО формують умови для функціонування інклюзії як цінності шляхом забезпечення доступності, упровадження адаптивних методик та створення атмосфери толерантності.

Ще одним з основних механізмів запровадження цінностей інклюзії у вищій освіті є законодавча підтримка та розроблення нормативних актів, які регламентують діяльність ЗВО щодо інклюзії. Для модернізації освітньої політики та правового забезпечення інклюзивної ВО необхідно вдосконалювати стандарти освіти та юридичний захист прав здобувачів ВО з ООП. Упровадження інклюзивних стандартів в освітні програми відповідно до принципів універсального навчального дизайну дозволяє адаптувати зміст навчальних курсів, методи оцінювання та

навчальні матеріали до потреб здобувачів з ООП. Натомість ЗВО мають розробляти інституційну політику захисту прав здобувачів, які стикаються з дискримінацією або іншими бар'єрами у процесі навчання. Наприклад, упровадження спеціальних омбудсменів з питань інклюзії може допомогти в розв'язанні конфліктних ситуацій і створенні більш справедливого освітнього простору.

Важливим механізмом прийняття інклюзивних цінностей у ЗВО є підготовка кваліфікованих педагогічних кадрів, які володіють сучасними методами адаптивного навчання і розуміють особливості здобувачів із різними освітніми потребами. Викладачі мають проходити спеціальні курси, тренінги та програми підвищення кваліфікації, які включають методики роботи з різними групами здобувачів ВО, використання адаптивних освітніх технологій та розвиток навичок психологічної підтримки (у деяких європейських країнах викладачі проходять сертифікацію з інклюзивного навчання перед початком роботи в університетах). Додатково ЗВО можуть створювати програми наставництва, у яких викладачі співпрацюють із фахівцями в галузі спеціальної педагогіки та психології. Такий підхід сприяє кращому розумінню потреб здобувачів ВО з ООП та поширенню цінностей інклюзії в ЗВО.

Механізмом усталення інклюзивних цінностей у вищій освіті виступає й забезпечення фізичної та інформаційної доступності ЗВО для всіх у рамках розширення інклюзивної інфраструктури. Наявність фінансових ресурсів для розвитку інклюзивної освіти є ключовим фактором для її ефективного функціонування. Це стосується як державних інвестицій, так і залучення міжнародних грантів, благодійних програм та приватного фінансування. До прикладу, ЗВО можуть розробляти спеціальні програми стипендій для підтримки здобувачів з ООП.

Ще одним механізмом упровадження інклюзивних цінностей у ВО є інституційна підтримка осіб з ООП. Вона включає створення служб супроводу, спеціалізованих підрозділів та координаторів інклюзивного навчання в освітніх закладах. В Україні акумулюють інклюзивний супровід дітей з ООП інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), що надають допомогу дітям з інвалідністю, внутрішньо

переміщеним особам та іншим категоріям дітей з ООП. ІРЦ займаються комплексною діагностикою особливих освітніх потреб, адаптацією освітнього процесу, наданням психологічної, реабілітаційної, соціальної та навчальної підтримки здобувачам освіти. Уведення в ЗВО спеціальних інклюзивних служб/центрів сприяє оперативному розв'язанню проблем, пов'язаних з академічною успішністю, соціальною інтеграцією та забезпеченням прав здобувачів ВО з ООП на рівний доступ до освіти. Інклюзивні служби можуть співпрацювати з ГО, експертами у сфері спеціальної освіти та державними структурами для розширення можливостей підтримки здобувачів з ООП. Призначення координаторів з інклюзії в університетах (Скрипник та ін., 2023) допомагає ефективніше реагувати на потреби здобувачів вищої освіти та забезпечувати необхідну підтримку. За даними роботи Софій (2017), ефективне забезпечення додаткової підтримки для осіб з ООП в умовах інклюзивного закладу освіти можливе лише за умови комплексного підходу, що включає участь різнопрофільних фахівців. Зокрема, авторка зазначає, що ключовими чинниками ефективної підтримки є залучення спеціальних педагогів, психологів та соціальних працівників, які сприяють адаптації здобувачів вищої освіти до освітнього та соціального середовища університету. Результати проведеного дослідження засвідчили, що участь цих фахівців підвищує рівень академічної успішності студентів та сприяє їх соціальній інтеграції.

Окрім того, в рамках відображення інклюзивних цінностей у вищій освіті, сучасна освітня система упроваджує інклюзивні цінності через локальне нормативне забезпечення (стратегії, програми тощо), адаптацію програм навчальних дисциплін (упровадження спеціальних методів, цифрових ресурсів, мультимедійних технологій тощо), професійну підготовку викладачів (розвиток інклюзивної компетентності) і розвиток культури толерантності серед студентів (сприятливе середовище для всіх здобувачів ВО).

Варто акцентувати, що інклюзивні цінності у ВО є фундаментальними орієнтирами, які визначають напрями розвитку сучасного освітнього простору та забезпечують рівний доступ до знань для всіх здобувачів ВО. Вони формуються на основі загальнолюдських принципів рівності, соціальної справедливості,

академічної доброчесності та міжкультурного діалогу. Аналіз філософських і педагогічних концепцій (Sen, 2009; Rawls, 2021) свідчить, що інклюзивні цінності не лише регламентують освітню політику, а й визначають характер взаємодії між учасниками освітнього процесу. Інклюзивна вища освіта, імплементуючи інклюзивні цінності, сприяє академічному розвитку здобувачів, виконує важливу соціальну функцію: створює умови для формування демократичного, справедливого суспільства, де кожен індивід має можливість реалізувати свій потенціал незалежно від його фізичних, когнітивних чи соціальних особливостей.

Європейські країни демонструють високий рівень розвитку інклюзивних цінностей вищої освіти, що підтверджується реалізацією стратегій рівного доступу, інвестуванням в адаптивні технології та підтримкою здобувачів з ООП (Beacham & McIntosh, 2014; Bunbury, 2020). Так, у Фінляндії успішно діє модель інклюзивного навчання, що базується на концепції універсального дизайну в освіті. Формування інклюзивних цінностей вищої освіти відбувається через комплексні заходи, які охоплюють адміністративний, педагогічний, соціальний та технологічний аспекти (фігура 1.3.4).

На адміністративному рівні важливими є упровадження інклюзивних стратегій у розвиток ЗВО, адаптація освітніх програм та підготовка управлінців до ефективного керування інклюзивними процесами.

Педагогічний аспект охоплює підготовку викладачів до роботи в інклюзивному середовищі, застосування адаптивних методів навчання та використання принципів універсального дизайну, що забезпечують рівний доступ усіх студентів до знань.

Соціальний вимір передбачає створення толерантного студентського середовища через наставництво, волонтерські ініціативи та підтримку студентських організацій, що сприяють соціальній інтеграції.

Технологічний аспект пов’язаний із упровадженням цифрових платформ, дистанційного навчання та адаптивних освітніх технологій, які усувають бар’єри в доступі до навчального контенту.

Фігура 1.3.4

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНИХ ЦІННОСТЕЙ ВИЩОЇ ОСВІТИ



Поєднання в ЗВО цих підходів, що ґрунтується на рівності, доступності та соціальній відповідальності, відіграє центральну роль у формуванні інклюзивних цінностей суспільства у цілому, оскільки вони є платформами для обміну досвідом, розвитку соціальної відповідальності та підготовки кваліфікованих фахівців, здатних працювати у багатоманітному суспільстві. Саме вища освіта є тим простором, що сприяє поступовій трансформації суспільних норм та цінностей на рівні державної політики та соціальних практик (Інчхонська декларація, 2015). Формування інклюзивних цінностей є стратегічним завданням ЗВО, яке передбачає не лише зміни в організації навчального процесу, а й глибоку трансформацію світоглядних засад усіх учасників ІОП.

Загалом, формування інклюзивних цінностей як на рівні особистості, так і на рівні освітньої інституції, є невід'ємним елементом розвитку ІОП. Саме завдяки розвитку таких культурних засад, інклюзивна вища освіта виконуватиме свою

соціальну місію, сприяючи формуванню відкритого, толерантного та згуртованого суспільства. Забезпечення якісної професійної підготовки здобувачів ВО та виконання важливої суспільної функції, що сприяє розвитку громадянського суспільства й соціальної згуртованості, є ключовими аспектами інклюзивної вищої освіти. Університети стають центрами суспільного розвитку, оскільки виконують так звану «третю місію», яка виходить за межі традиційної освітньої та наукової діяльності й орієнтована на суспільну взаємодію, волонтерство та розвиток соціальної відповідальності (Шеренговський, 2025). Особливо в умовах воєнних викликів роль ЗВО як центрів соціальної підтримки та інтеграції набуває критичного значення. ЗВО долучаються до вирішення нагальних суспільних проблем, організовують волонтерські ініціативи, допомагають внутрішньо переміщеним особам адаптуватися до нових умов життя та навчання, підтримують ветеранів війни у процесі професійної реабілітації. Ці ініціативи не лише сприяють соціальній інтеграції, а й формують у здобувачів культуру соціальної відповідальності та активну громадянську позицію.

Окрім того, ЗВО виконують роль майданчиків для міжкультурного діалогу та формування толерантного суспільства (Гладуш, 2022). У такий спосіб інклюзивна вища освіта сприяє руйнуванню бар’єрів дискримінації та підтримує ідею соціальної справедливості. Вона дозволяє створювати інноваційні моделі взаємодії між студентами, викладачами та суспільством, що підвищує рівень соціальної згуртованості та адаптації різних груп населення, сприяє розширенню можливостей зайнятості для людей з ООП.

Одним із ключових завдань інклюзивної освіти є подолання соціальної нерівності шляхом усунення бар’єрів у доступі до знань. За даними Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки (2020), серед випускників ЗВО в Україні рівень працевлаштування одразу після завершення навчання становить лише 12,1%, що свідчить про труднощі з інтеграцією в ринок праці. Водночас міжнародні практики показують, що в країнах із розвиненою інклюзивною політикою цей показник є вищим, завдяки системним програмам підтримки здобувачів ВО з ООП.

Це підтверджує необхідність реформування системи вищої освіти для підвищення рівня зайнятості випускників, зокрема з інвалідністю.

У зв'язку із цим актуалізується завдання створення освітнього простору на засадах інклюзивних цінностей, який забезпечує доступність, рівноправність та якість освітнього процесу для всіх здобувачів. Це передбачає не лише подолання фізичних і організаційних бар'єрів, але й запровадження інноваційних методів навчання, адаптованих програм та комплексного індивідуального супроводу здобувачів ВО з ООП.

Варто також назвати й інші завдання інклюзивної ВО в умовах розбудови суспільства сталого розвитку, як-от:

– забезпечення рівного доступу до освітніх ресурсів – запровадження адаптивних освітніх програм, спеціалізованих освітніх технологій та універсального дизайну навчального середовища;

– формування конкурентоспроможності випускників – підготовка здобувачів ВО з ООП до самостійної професійної діяльності та інтеграції в ринок праці;

– сприяння соціальній інтеграції – формування інклюзивної культури, розвиток толерантності та взаємоповаги серед усіх учасників освітнього процесу;

– модернізація освітньої політики і законодавства – розроблення та імплементація ефективних механізмів фінансування, правового регулювання та управління інклюзивними процесами у сфері вищої освіти;

– підвищення якості освітніх послуг – розвиток інклюзивних педагогічних методик, використання цифрових технологій та забезпечення супроводу для здобувачів ВО з ООП.

Загалом, вища освіта, імплементуючи інклюзивні цінності, стає важливим механізмом соціальних трансформацій, сприяє зміцненню демократичних та утвердженню інклюзивних цінностей, розвитку людського потенціалу сталого суспільства. Вона формує не лише освічене, а й соціально відповідальне суспільство, орієнтоване на принципи рівності, доступності та інноваційності.

В умовах сучасних викликів ВО в Україні адаптується до нових реалій, зберігаючи при цьому ключові та розвиваючи інклюзивні цінності, адже в сучасному

освітньому просторі забезпечення інклюзивності є не лише соціальною необхідністю, а й стратегічним напрямом удосконалення системи вищої освіти. Упровадження цифрових технологій і програм психологічної підтримки та розширення міжнародної співпраці сприяють формуванню стійкої освітньої системи, здатної забезпечити рівні можливості для всіх здобувачів ВО без винятку.

Розвиток цінностей інклюзивної вищої освіти є важливим стратегічним напрямом трансформації сучасного освітнього простору. У контексті динамічних соціально-економічних змін та глобалізаційних викликів інклюзивна освіта стає не лише механізмом забезпечення рівного доступу до навчання, але й інструментом формування соціальної згуртованості та академічної мобільності здобувачів. З огляду на міжнародний досвід і тенденції розвитку ВО, можна виокремити декілька ключових перспектив розширення цінностей інклюзивної вищої освіти.

По-перше, цифровізація освітнього середовища сприяє розширенню доступу до навчання для здобувачів ВО з ООП. Використання штучного інтелекту, адаптивних освітніх платформ та цифрових технологій дозволяє персоналізувати освітній процес, усуваючи бар’єри, із якими стикаються особи ООП. Зокрема, інтеграція універсальних електронних бібліотек, аудіо– та відеолекцій із субтитрами, а також автоматизованих перекладачів жестової мови сприяє створенню інклюзивного цифрового освітнього простору.

По-друге, подальша імплементація принципів універсального дизайну у вищій освіті є необхідною умовою забезпечення рівного доступу всіх здобувачів освіти до освітнього середовища. Це передбачає не лише адаптацію інфраструктури ЗВО, але й розроблення інноваційних методичних підходів, які враховують різні когнітивні стилі й потреби здобувачів ВО з ООП. Універсальний дизайн навчання (Universal Design for Learning, 2025) сприяє гнучкості в подачі матеріалу, оцінюванні знань та організації академічної діяльності.

По-третє, розвиток міждисциплінарного підходу до підготовки фахівців, які працюють у сфері інклюзивної освіти, є важливим фактором підвищення ефективності освітнього процесу. Упровадження курсів з інклюзивної педагогіки,

психології підтримки та соціальної адаптації у програми підготовки викладачів сприятиме кращому розумінню потреб здобувачів ВО з ООП.

По-четверте, міжнародне співробітництво та програми академічної мобільності відіграють важливу роль у розбудові ІОП. Участь ЗВО в таких ініціативах, як Erasmus+ та інших грантових програмах, дозволяє запроваджувати найкращі міжнародні практики у сфері інклюзивного навчання (Шаров, 2022). Крім того, розвиток глобальних освітніх платформ сприяє обміну досвідом між викладачами та здобувачами ВО, що підвищує рівень інтеграції осіб з ООП в міжнародне академічне середовище.

Отже, інклюзивні цінності відіграють ключову роль у формуванні освітнього простору, який враховує потреби всіх здобувачів ВО, сприяють забезпеченню рівного доступу до навчання, створенню справедливих умов для всіх здобувачів і розвитку культури толерантності та взаємоповаги. Інклюзивні цінності у вищій освіті виступають основою для формування соціальної відповідальності та сталого розвитку суспільства. Їх формування є стратегічним завданням, що вимагає скоординованих дій усіх учасників освітнього процесу.

1.4 Інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти: сутність концепту, основні підходи до формування

Концептуальні засади, наукові підходи та змістове осмислення інклюзивної освітньої концепції розроблені вченими 1нституту спеціальної педагогіки і психологи імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України (В. Засенко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, С. Литовченко, Л. Прохоренко, М. Супрун, О. Таранченко, О. Чеботарьова та ін). На тепер науковцями Інституту (О.Вовченко, О. Волошина, А. Душка, Н. Квітка, В. Кобильченко, Л. Коваль, Н. Компанець, А. Лапін, Ю. Найда, І. Попович, Н. Ярмола та ін.) представлено широкий спектр комплексних досліджень емпіричного характеру. Практичне втілення результатів репрезентовано підручниками, посібниками, модельними навчальними програмами, навчально-методичними комплексами, які розкривають методики і технології інклюзивного навчання осіб з ООП.

Актуалізація концепції інклюзії у вищій освіті підпорядкована соціальній моделі інклюзії та цілям сталого розвитку. Методологічним підґрунтям, яке уможливлює реалізацію на вищому освітньому рівні інклюзивних принципів та підходів, є глибокий науково-теоретичний аналіз та науково-практичні дослідження проблеми інклюзивної вищої освіти як в загальнофілософському, так і в конкретноемпіричному сегменті. Загальнофілософський кластер охоплює розуміння сутності та взаємозв'язку основних наукових дефініцій, принципів, концептуальних положень як вихідних опор практичного втілення інклюзії в різних сферах суспільного життя. Конкретноемпіричний – сукупність моделей, принципів, методик, технологій розвитку інклюзивної доктрини.

Основними поняттям, яким ми оперуємо в роботі, є «інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти» (ІОП ЗВО). До висвітлення його сутності за логічне вбачаємо підійти через детермінанту «інклюзивна вища освіта». Дотримуючись загальної логіки науково-педагогічного дослідження, маємо зупинитися на більш детальному розгляді цього науково-педагогічного конструкта.

До розуміння категорії «інклюзивна вища освіта» застосовуємо філософський підхід, де освіта сприймається як загальнолюдська цінність і соціокультурний феномен. Саме у процесі освіти людина освоює загальнокультурні цінності. У контексті сталого розвитку та формування новітнього людиноцентричного «суспільства 5.0» місією освіти виступає формування нового світогляду, позицій, цінностей, які сприяють збалансованому, соціально бажаному й економічно життєздатному розвитку суспільства.

Метою освіти в Україні є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних компетентностей для її успішної самореалізації … задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору (ЗУ «Про освіту», 2017). Освіта перетворює і спрямовує життя суспільства, зберігаючи у ньому все те, що має цінність для людини … формує нове мислення громадян, нове бачення смислу життя (Сисоєва, 2011).

Для нас є конститутивною спільна міжнародна позиція (Конвенція з подолання дискримінації в освіті, 1960), за якої освіта представлена як інструмент досягнення більшої соціальної справедливості та гармонії у суспільстві. Шляхом створення законодавчого підґрунтя для боротьби з дискримінацією в освіті вона сприяє побудові більш гармонійного і толерантного суспільства, створенню справедливого та рівного освітнього середовища, де всі учні мають можливість розвивати власні здібності, навички та потенціал. Ця позиція актуалізує інклюзивний вимір освіти і зосереджує її функціонал на засвоєнні загальнокультурних цінностей людства; формуванні нового світогляду людиноцентрованого суспільства; інтеріоризації цінностей сталого розвитку; формуванні новітнього інклюзивного мислення; розвитку здібностей, навичок та потенціалу кожної особистості; забезпеченні рівного доступу до якісної освіти на усіх рівнях.

Зазначені положення лягли в основу бачення вітчизняною педагогічною наукою інклюзивної освіти, як:

– процесу створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку; закономірного і логічного варіанту трансформації інститутів загальної та спеціальної освіти, один із основних інститутів соціальної інтеграції, що дозволить узгодити протиріччя між рівними правами осіб з порушеннями психофізичного розвитку у виборі життєвого шляху, форми освіти, освітніх послуг і фактичною нерівністю можливостей різних соціальних груп населення (Колупаєва & Таранченко, 2016);

– результату трансформації інтегрованої форми навчання у більш досконалу форму навчання, що передбачає постійний пошук найбільш ефективних шляхів вирішення індивідуальних потреб у навчанні дітей та молоді з особливими потребами та молоді з нормальним рівнем здоров’я, визначення перешкод та їх подолання шляхом розробки індивідуального плану розвитку та його реалізації на практиці (Чайковський, 2016);

– нової організаційної форми отримання освіти дітьми з психофізичними порушеннями (Мартинчук, 2016);

– комплексного процесу забезпечення рівного доступу до якісної освіти шляхом організації навчання дітей у закладах освіти на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей у навчально-пізнавальній діяльності (Порошенко, 2019);

– системи освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з ООП в умовах загальноосвітнього закладу (Колупаєва та ін., 2007);

– інноваційного підходу до навчання дітей з ООП, який передбачає модифікацію освітньої програми та освітнього середовища до потреб учнів, які відрізняються своїми навчальними можливостями (Шевців, 2020). При цьому завдання інклюзивної освіти полягає в організації навчально-виховного процесу, який би задовольняв освітні потреби всіх дітей. Задля цього необхідно розробити систему надання освітніх і спеціальних послуг для дітей з ООП, створити позитивний клімат у шкільному середовищі та поза його межами.

Акцентуємо на низці відмінних деталей у представленні інклюзивної освіти в зафіксованих джерелах. А. Колупаєва, О. Таранченко та М. Чайковський розглядають інклюзивну освіту як інструмент соціальної інтеграції дітей з ООП. Цей сегмент відіграє роль визначального для усієї навчальної діяльності і подальшого розвитку вказаної категорії дітей. Науковці роблять акцент на зміні самої системи освіти, пропонуючи трансформацію інституту спеціальної освіти до загальної. Система освіти України має досить розгалужену мережу спеціальних закладів і сильну наукову школу в галузі спеціальної освіти. Тому логічно, що інклюзивний освітній процес має ґрунтуватися на цих надбаннях. Нівелювати можливості спеціальних закладів освіти і послуги, які отримують в них особи з психофізичними порушеннями, не є розважливо.

Розвиваючи інклюзію, українська освітня система зупиняється на моделі змішаної інтеграції, де заклади спеціальні функціонують поряд із закладами

загальноосвітніми, у яких реалізується інклюзивний підхід. При цьому право вибору освітнього закладу для дитини законодавчо закріплено за батьками дитини з психофізичними порушеннями. На організаційному аспекті зосереджує увагу О. Мартинчук, представляючи інклюзивну освіту як різновид форми навчання у загальноосвітньому закладі. На наше бачення, такий погляд дещо обмежує розуміння багатогранної сутності інклюзивної освіти і не враховує ряду складників, наприклад, соціального, корекційного, розвиткового, які є важливими в реалізації інклюзивної освітньої концепції. У деяких поглядах (зокрема, З. Шевців) увага концептована на застосуванні особистісно орієнтованих методів навчання та модифікації навчального середовища для задоволення індивідуальних потреб учнів з ООП. Поряд з іншими, відзначається системний підхід (В. Засенко, Л. Прохоренко, В. Синьов, А. Шевцов та ін.) до розуміння інклюзивної освіти, який найбільш повно охоплює різні освітні складники у гарантії права дитини з ООП на освіту.

Ретельний аналіз цих та низки інших наукових робіт ілюструє, що спільний фокус уваги вчених справедливо зосереджено на необхідності врахування індивідуальних особливостей школярів; забезпеченні рівних можливостей для дітей з ООП (з акцентом на порушеннях психофізичного розвитку); створенні освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини; включенні в загальноосвітнє середовище дітей з ООП шкільного віку (дошкільна, передвища та вища ланка залишаються поза увагою).

Відтак, усі подані визначення сходяться в тому, що інклюзивна освіта має бути спрямована на забезпечення рівного доступу до загальної освіти шляхом адаптації освітнього середовища та методів навчання до індивідуальних потреб дитини з ООП. Різниця полягає лише в тому, що деякі автори більше підкреслюють організаційно-структурні зміни в системі освіти та соціальну інтеграцію, тоді як інші зосереджуються конкретно на педагогічних підходах та модифікації навчальних програм.

Зупинимо увагу на важливих для нашої роботи моментах. А саме:

Феномен «інклюзивна освіта» в науковій педагогічній думці лише починає привертати увагу вчених і висвітлений недостатньо. Зазвичай, поняття «інклюзивна

освіта» ототожнюється або замінюється поняттям «інклюзивне навчання», яке досить повно описано в наукових працях, як-то: «інклюзивне навчання» – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання (у разі потреби) відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом» (Колупаєва, 2009); словник (Засенко, Прохоренко, 2024) подає «інклюзивне навчання» як особистісно орієнтований процес, що передбачає залучення дитини з особливими потребами в загальноосвітнє середовище; забезпечення доступності освітніх програм шляхом диверсифікації форм та методів, гнучкості курикулуму, адаптації дидактичних технологій та надання додаткових освітніх послуг і підтримки.

Також цей конструкт закріплено в міжнародній і вітчизняній нормативній базі: «система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» (ЗУ «Про освіту», 2017, ст.1); «освітній процес, зорієнтований на врахування індивідуальності кожної дитини … конструктивне використання відповідних педагогічних тактик, технологій, прийомів та способів організації процесу навчання, що враховують індивідуальні особливості кожної дитини та її особистісно-мотиваційні потреби» (UNESCO. Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all, 2005).

Імпонуючи останньому із наведених вище тлумачень та враховуючи компетентнісний підхід, ***інклюзивне навчання*** представляємо як *освітній процес формування ключових компетентностей особистості на засадах індивідуального підходу з дотриманням принципів рівності, взаємоповаги, багатоманітності та включення усіх учасників в навчальну активність.*

Інклюзивна ж освіта, на нашу думку, виступає системним явищем, яке більш глибоко вивчене зарубіжною академічною спільнотою і висвітлене в міжнародних декларативних документах.

Насамперед, UNESCO (2022) визначає інклюзивну освіту як «безперервний процес збільшення присутності, участі та досягнень усіх дітей і молоді у своїх місцевих школах». У Дакарській рамці дій (2000) та Калійських зобов'язаннях (2019) затверджено зобов'язання країн-учасниць зробити дошкільні заклади, школи та інші навчальні заклади місцями, у яких кожен цінується та приналежний, а різноманітність розглядається як збагачення, підкреслюється необхідність створення комплексної системи освіти, яка б мала забезпечити доступ до освітніх послуг для різних вікових категорій. Такою системою і є інклюзивна освіта. Відзначаємо, що в цьому документі вперше звертається увага на інклюзивну вищу освіту, яка, у силу конститутивних відмінностей від традиційної, покликана розкрити можливість для всіх молодих людей і дорослих отримувати знання і розвивати цінні уявлення, соціальні установки і професійні навички, які згодом повинні дозволити розширювати можливості працевлаштування, допомогти всесторонньо брати участь у житті суспільства і продовжувати вчитися.

І нарешті, в Інчхонській декларації (2015) стосовно інклюзивної вищої освіти акцентується на обов'язку держави створювати можливості для навчання протягом життя, що передбачає рівноправний і розширений доступ до технічної, професійної освіти і підготовки, а також – вищої освіти та наукових досліджень.

Однак, незважаючи на те, що йому приділяється значна увага, термін «інклюзивна освіта» залишається пливким, йому бракує концептуальної ясності (Black-Hawkins, 2014; Shyman, 2015). Зокрема, на теоретичному рівні в основі інклюзивної освіти лежить філософія освіти (Малишевська, 2018), у кластері якої актуалізуються такі риси інклюзивності:

– есенціалізм (сутність), що полягає у зміні фокусу уваги суб'єктів освіти з відокремлених «інших» на «усіх» як найбільш суттєве полотно людства;

– безперервність, яка визначає, відповідно до суспільної динаміки, постійний розвиток та гнучкість інклюзивної освіти і надає можливість навчатися протягом життя;

– відкритість, що передбачає доступність напрацювань щодо інклюзивних практик та досягнень інклюзії в освіті для усіх зацікавлених осіб;

– соціальний реконструкціонізм, який надає виключеним та маргіналізованим особам можливість повного доступу до участі в житті спільноти без будь-яких перешкод;

– екзистенціалізм, котрий визначає, що всеосяжна освіта є потребою самого людського існування, що як рушійна цінність має пронизувати інклюзивну освіту (ми існуємо для того, щоб пізнавати, а навчаємося для можливості жити);

– позитивне ставлення як ключовий фактор – сприяє інклюзивній освіті і має впливати на поведінку усіх;

– конструктивізм, що передбачає активну участь здобувачів у побудові власної освітньої траєкторії; це основа ефективної інклюзивної освіти;

– соціальна стабільність – виникає, коли інклюзивна освіта приживається і починає процвітати, а в суспільстві формується спільна інклюзивна ідентичність.

Ці важливі постулати певною мірою віддзеркалюються в розумінні феномену інклюзивної освіти в колі вчених. Зокрема, у наукових працях європейських дослідників зустрічаються такі тлумачення дефініції «інклюзивна освіта»:

– вид освіти, за якого «всі особи, незалежно від особливостей, мають право бути включеними у звичайне середовище в класі, отримувати підтримку, необхідну для полегшення доступу як до середовища, так і до інформації» (Shyman 2015).

– освітній підхід, спрямований на забезпечення того, щоб усі діти, незалежно від здібностей, походження чи соціально-економічного стану, мали рівний доступ до якісної освіти; концепція цього підходу ґрунтується на принципах прав людини, а також на зобов’язанні забезпечити рівні можливості навчання для кожної особи (Tuhuteru at all., 2023; Aslan & Shiong, 2023; Salis at all., 2016).

– освіта, спрямована не лише на інтеграцію дітей з особливими потребами у звичайні заняття, а й на створення навчального середовища, яке цінує різноманітність і дає можливість кожному учневі розкрити свій потенціал (Novianty & Mujahidin, 2025).

– система освіти, яка охоплює всіх учнів, вітає і підтримує їх у навчанні, ким би вони не були, якими б вони не були, незалежно від їхніх здібностей чи потреб. Це

означає, що викладання та навчальна програма, шкільні будівлі, класи, ігрові зони, транспорт і туалети підходять для всіх дітей на всіх рівнях (ЮНЕСКО).

– забезпечення доступу до якісної освіти для всіх учнів шляхом ефективного задоволення їхніх різноманітних потреб у спосіб, який є чуйним, прийнятним, поважаючим і підтримуючим. Інклюзивна освіта означає, що всі діти навчаються разом в одній школі (Inclusive education. UNICEF, n.d.).

Компаративний аналіз європейських документів та наукових праць вказує на поступову еволюцію поглядів щодо інклюзивної освіти: якщо визначення ЮНЕСКО та UNICEF зосереджуються на початковій і середній освіті, то пізніші документи (Дакарська рамка дій, Інчхонська декларація) та наукові дослідження розширюють поняття інклюзивної освіти, включаючи в систему вищу освіту та професійне навчання. На цей час інклюзія не обмежується тільки початковим та середнім рівнями, а охоплює молодь і дорослих, що прагнуть отримати професійні навички, брати участь в науковій діяльності та безперервно розвиватися протягом життя. Це повною мірою відповідає сучасним вимогам ринку праці та сталого суспільства, де безперервне навчання є ключовим фактором успішної соціальної інтеграції.

На обов’язку держави гарантувати соціальну справедливість та права кожної людини шляхом створення умов для навчання протягом усього життя, що включає не тільки формальну освіту, а й можливості для професійного розвитку і наукових досліджень, акцентується (Shyman, 2015; Інчхонська декларація, 2015), що розширює концепцію освітньої інклюзії, виводить її за рамки шкільних моделей і охоплює всю систему освіти. Такий підхід підвищує можливості інклюзивної вищої освіти, адже збільшується роль держави в забезпеченні ресурсами, політичною підтримкою та нормативно-правовою базою щодо інклюзивності ЗВО.

Novianty & Mujahidin (2025) та UNICEF зосереджується увага на більш практичних аспектах: створенні адаптивного навчального середовища, адаптації навчальних програм, забезпеченні фізичної доступності (архітектурна адаптація шкіл, зручність транспортних засобів). Це дозволяє вирішувати практичні виклики упровадження інклюзивних стратегій в освіті, що важливо не лише для дітей з ООП, а й для широкого кола здобувачів на різних рівнях освіти, адже доступність

інформації та матеріально-технічне забезпечення є базовими умовами ефективного навчання.

Якщо узагальнити позиції, висвітлені в закордонних джерелах, то можемо відзначити, що всі визначення виходять із того, що кожна людина має право на освіту, незалежно від фізичних, соціальних чи економічних відмінностей. Відтак, інклюзивна освіта розуміється як необхідна умова реалізації концепції соціальної справедливості і прав людини (рівність доступу до якісної освіти для всіх). Наголошується, що за інклюзивної освіти навчання має відбуватись у звичайних школах чи університетах, де всі здобувачі освіти вчаться разом. Інклюзія, на відміну від інтеграції (UNICEF; Shyman, 2015), не обмежується лише фізичною присутністю, а включає доступ до інформації, підтримку та адаптацію навчального процесу й освітнього середовища під потреби кожного здобувача. Це зменшує стигматизацію та сприяє створенню спільноти, де різноманітність визнається як позитивний фактор.

Відзначаємо поступовий прогрес у переосмисленні інклюзивної освіти європейською спільнотою у зв’язку з розвитком освітніх систем, соціальних викликів та суспільним поступом від постіндустріального «суспільства 4.0» – до людиноцентричного «суспільства 5.0»: від формальної інтеграції осіб з ООП – до формування гнучкої інклюзивної системи, яка враховує індивідуальні потреби кожного здобувача на всіх рівнях освіти.

З огляду на еволюцію розвитку ідеї інклюзивного суспільства, нам бачиться, що у близькому майбутньому інклюзивна освіта на усіх рівнях заступить класичну і перейде в категорію традиційної. При цьому паралельно та взаємодіючи будуть функціонувати як загальні (інклюзивні), так і спеціальні освітні заклади різного спрямування.

Водночас констатуємо складність упровадження інклюзивної освіти в сучасних умовах, оскільки це вимагає налагодження співпраці між державними установами, освітніми інституціями та суспільством. Складність також полягає в тому, що інклюзивна освіта пов’язана з різноманіттям і множинністю цільових груп. А «різноманіття передбачає дивергенцію, а не інтеграцію, гетерогенність передбачає

колективну сутність, яка інтерактивно інтегрує різні сутності» (Walton at all, 2019). Наразі зусилля зосереджуються на найбільш знедолених учнях, щоб гарантувати, що ніхто не залишиться поза увагою, оскільки всі мають однакове значення (Simui, 2022). Це вимагає справедливості (рівності) в розподілі ресурсів у навчальних просторах відповідно до встановлених потреб різних груп в сегменті освіти. «Без різноманітного контингенту учнів неможливо створити інклюзивне середовище, а без інклюзивного середовища різноманіття не може досягти того, чого воно прагне досягти. Незалежно від того, відбувається інклюзія через групи підтримки, зміну політики чи коригування культури організації, мета завжди одна – заохочувати активну участь різноманітного учнівського колективу в різних галузях навчання» (Collins, Azmat & Rentschler, 2018). Щодо вищої інклюзивної освіти, то суть в тому, щоб створити простір, у якому здобувачі ВО з ООП можуть розвиватися і бути почутими, отримуючи належну підпору та ресурси.

Таким чином, виходячи з розуміння освіти як загальнолюдської цінності і соціокультурного феномену, а інклюзії – як новітньої концепції суспільного розвитку, сприймаючи інклюзивну освіту у світлі концепції інклюзії та цілей сталого розвитку, а також спираючись на доробок українських вчених у цій царині, можемо представити власний варіант визначення поняття «інклюзивна вища освіта».

Інклюзивна вища освіта *– відкрита комплексна освітня система, що забезпечує рівний доступ до освітніх послуг для всіх, хто виявив бажання і здатність навчатись на вищому освітньому рівні, гарантує високу якість професійної підготовки на засадах компетентнісного підходу і дає можливість кожному здобувачу розкрити свій потенціал.* Інклюзивна вища освіта є відкритою системою, адже, виступаючи наступницею загальної освіти, ґрунтується на її досягненнях і підходах до навчання та соціалізації осіб з ООП; комплексність цієї системи забезпечується взаємозумовленими зв’язками з державою та громадянським суспільством розвиненої інклюзивної культури, яке цінує різноманітність, у якому кожен цінується та приналежний, а різноманітність розглядається як збагачення досвіду співпраці. Інклюзивна ВО покликана

насамперед забезпечити рівноправність здобувачів з ООП на здобуття вищої освіти та гарантувати їм можливість саморозвитку.

Центральним суб'єктом інклюзивної ВО є добувач вищої освіти з особливими освітніми потребами. Щодо визначення цієї категорії, то очевидно, що це особа (молода чи доросла людина) з ООП, яка здобуває вищу освіту і потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту (ЗУ «Про освіту», 2017).

Більш дискусійним (чи то: варіативним) є визначення особливих освітніх потреб, серед яких виділяють, наприклад, такі групи:

- труднощі у навчанні, не обумовлені обмеженнями можливостей; обмеження можливостей внаслідок біологічної/органічної причини; труднощі через несприятливі соціально-економічні, культурні та/або лінгвістичні умови (Засенко, Прохоренко, 2024);
- особливі освітні потреби мають особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів. Додатковими ресурсами можуть бути: персонал (для надання допомоги у процесі навчання); матеріали (різноманітні засоби навчання, в тому числі допоміжні та корекційні); фінансові (бюджетні асигнування для одержання додаткових спеціальних послуг) (International Standart Classification of Education);
- до числа студентів з особливими освітніми потребами належать категорії вразливих, незахищених та недостатньо представлених студентів (Annex II Rome Ministerial Communiqué)
- потреби соціальні, географічні (студенти-іноземці), психологічні, пов'язані із особливою обдарованістю, порушенням здоров'я, віком, участю в бойових діях, належністю до меншин (Єчкало, Ткачук, 2017);
- особливі потреби: порушення зору, слуху, фізичного розвитку, специфічні розлади навчання, розлади спектру аутизму; інші труднощі (психологічні розлади, порушення спілкування або хронічні соматичні захворювання), несприятливе соціальне та економічне становище (наприклад, студенти з низьким доходом або з маленькими дітьми) (Centrum Carolina, UK, n.d.).

Навіть попередній опис особливих освітніх потреб вказує на їх розмаїття. Ширший огляд показує різносторонні описи таких потреб: з медичної точки зору (клінічний підхід), психологічної (відповідно до складових здоров'я), педагогічної (за критерієм засвоєння навчальної інформації), соціальної (труднощі у взаємодії та комунікації, соціокультурного плану) та інші.

Найбільш доцільним нам видається дотримуватись у цьому питанні соціальної моделі визначення особливих освітніх потреб здобувачів ВО, згідно з якою вважаємо, що ***здобувач вищої освіти з особливими освітніми потребами*** *– це здобувач вищої освіти, який має тимчасові або статичні труднощі з навчанням та соціальною інтеграцією і потребує створення необхідних сприятливих умов для забезпечення свого права на якісну вищу освіту, саморозвиток, професійне становлення та зростання.* Такі умови можливо повноцінно створити в інклюзивному освітньому просторі закладу вищої освіти.

За логікою наукового пошуку, презентуємо феномен «інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти» у зіставленні з концептом «інклюзивне освітнє середовище». Останнє має представленість у законодавчому полі:

– «інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей. Заклади освіти забезпечують умови доступності для навчання осіб з ООП» (ЗУ «Про освіту», 2017);

– «інклюзивне освітнє середовище – таке навчальне середовище, яке є безпечним, доброзичливим, вільним від усіх форм насильства, має бути організоване таким чином, щоб забезпечити високий рівень мотивації, включення та результатів навчання для кожного (Калійські зобов'язання, 2019);

– «…інклюзивність освітнього середовища закладу освіти – це найвищий прояв його гуманності та відкритості для всіх без виключень представників людського суспільства, це його доступність без будь-яких обмежень, це всебічна повага до людини, незважаючи на наявність обмежень життєдіяльності, це неуклінне забезпечення прав людини (політичних, економічних, юридичних,

культурних, соціальних), це наявність гарантованої безпеки у задоволенні всіх людських потреб…» (Європейська конвенція з прав людини, 2013).

Науковий доробок щодо цієї категорії також досить широкий. Практично всі дослідники в розумінні «інклюзивного освітнього середовища» виходять із загальнопедагогічних підходів до освітнього середовища як такого. Його досліджували І. Бех, В. Кремень, В. Семиченко, С. Сисоєва та інші вітчизняні вчені. В основному концепт «освітнє середовище» цілком корелюється із соціофілософською інтерпретацією середовища і сприймається як сукупність певних умов (природних, культурних, соціальних, побутових тощо), сприятливих для функціонування людини у певній сфері суспільного життя.

У дослідженнях останніх років «освітнє середовище» позиціонується як:

- комплексний засіб, що забезпечує освітню діяльність через архітектуру і планування школи, гнучку структуру будинку, цілісний художній підхід до оздоблення шкіл, комфортні та динамічні меблі й обладнання приміщень, забезпечення сучасними засобами навчання (Гуркова, 2019);

- оточення учня, організоване на інтегрованих засадах, що забезпечує формування гармонійно розвиненої особистості та якісну освіту відповідно до сучасних вимог суспільства й освітніх державних стандартів та успішно функціонує, виконуючи ключові педагогічні умови; інтегроване освітнє середовище, структуроване зонами: класна кімната, шкільне подвір’я, кабінети факультативних занять, середовище Moodle, навчальна онлайн-платформа, лавки у дворі, шкільний коридор, шкільна їдальня та ін. (Гончарук, 2018);

- сукупність біологічних, психологічних, соціальних і культурних чинників, які, взаємодіючи, детермінують життєпростір здобувачів, несуть відповідне інформаційне навантаження, яке фіксується як знання (Васьківська, 2020);

- динамічна мережа взаємопов’язаних педагогічних подій, ключовим моментом яких виступає спільна діяльність, орієнтована на співпрацю та активну діяльну позицію суб’єктів-учасників (Онопченко, 2015);

- природне або штучно створене оточення людини, що охоплює зміст і різні види засобів освіти, здатних забезпечувати продуктивну діяльність особистості, її освітній розвиток за допомогою створення сприятливих умов (Ярошинська, 2015).

З огляду на структуру інклюзивного освітнього середовища (за Атрощенко & Бондар, 2021), можемо констатувати, що більшість дослідників зосереджуються на просторово-предметному компоненті, асоціюючи інклюзивне освітнє середовище із об'єктами, що оточують учасників освітньої взаємодії і мають певний вплив на емоційне ставлення до такої взаємодії, а також на якість її організації та перебігу.

Також, інклюзивне освітнє середовище науковці розглядають як певним чином модифіковане освітнє середовище, акцентуючи на окремих факторах сприяння розвитку здобувачів освіти: рівні можливості для ефективного саморозвитку (Родіна, 2021; Позняк, 2021); розв'язання проблеми освіти дітей з ООП шляхом адаптації освітнього простору (Сорочан, 2022); стимулювання та підтримка осіб з ООП (Скрипник, 2020; Шевцов, 2022); забезпечення доступності та рівних можливостей для всіх учасників освітнього процесу, враховуючи різноманітність їхніх потреб та особливостей (Грицанюк, Костишин, 2021; Цимбалнару, 2016); підвищення соціальної компетентності, удосконалення комунікативних навичок, включення у спільноту (Калініченко, 2012; Тонне, 2024).

Водночас, Атрошенко & Бондар (2021) розглядають освітнє середовище більш широко, включаючи змістовно-методичний та комунікативно-організаційний компоненти до його змісту й надаючи їм рівної ваги. Такий підхід єднає розуміння понять «інклюзивне освітнє середовище» та «інклюзивний освітній простір». Це, на нашу думку, значною мірою ускладнює усвідомлення функціоналу та можливостей цих освітніх явищ. У певному кластері досліджень ці конструкти підмінюють один одного. Приміром, Позняк (2021) означує одне поняття через інше: «Освітній інклюзивний простір – це освітньо-корекційне середовище закладу освіти, у якому відбувається освітньо-виховна інтерактивна взаємодія всіх учасників освітнього та корекційно-розвивального процесу в умовах інклюзивного навчання».

Багато науковців і практиків поділяють такий підхід і використовують ці поняття в одному баченні, за різних ситуацій взаємозамінюючи їх. Ілюстрацією

цього можуть слугувати офіційні документи: Концепція НУШ («Організація шкільного простору включає в себе правильне, функціональне облаштування всіх шкільних приміщень: від навчальних кабінетів до коридору й гардеробної») та проєкт LSRS – Система оцінки навчального простору (Версія 3.0: навчальні простори повинні дозволяти кожному брати участь на рівних засадах і відчувати себе бажаними та включеними; інклюзивна практика проєктування навчального простору повинна відповідати різноманітним фізіологічним, когнітивним і культурним потребам учнів). Хоча тут вживається термін «освітній простір», фактично мова йдеться про середовище як набір навколишніх об'єктів, котрі використовують у навчальному процесі, їх функціонал і вплив на якість навчання.

У низці наукових дослідницьких робіт підкреслюється необхідність інтеграції архітектурних, педагогічних та соціокультурних елементів для створення гнучких, адаптивних й інклюзивних навчальних середовищ-просторів, що має забезпечувати комфорт, знижувати рівень відволікань та сприяти кращому включенню здобувачів у навчальний процес. Beers & Summers (2018): «наступним поколінням навчальних середовищ будуть простори, готові до навчання, які відповідають основним людським потребам усіх людей, незалежно від фізіологічних, культурних, когнітивних, педагогічних чи дисциплінарних відмінностей; за замовчуванням, вони підтримуватимуть освітню рівність для майбутніх поколінь». Holeton (2020): «дизайн інклюзивного навчального простору має ґрунтуватися на тристоронній структурі, що відповідає різноманітним фізіологічним, когнітивним і культурним потребам учнів». Jindal-Snape at all (2013): «*навчальне середовище* виходить за межі фізичної архітектури простору, у якому відбувається навчання, охоплює психосоціальні та педагогічні характеристики; і має включати вплив місць і людей за межами школи». Dudek (2012): «*навколишнє середовище* використовується для визначення загального простору, в якому діти вчаться, а не лише архітектури та ландшафтної архітектури; це передбачає інтеграцію між обладнанням та меблями, будівлями та міським, приміським чи сільським контекстом, в якому розташовані школи». Zipf, Li, Oaxaca & Ramsay (2024): «навчальні заклади та викладачі, зацікавлені у створенні більш інклюзивних просторів, повинні навмисне

використовувати гнучкі навчальні авдиторії, щоб здобувачі освіти могли зрозуміти та використовувати можливості цих просторів».

Із нашої точки зору, наведена група наукових розвідок швидше стосується концепту «освітній простір», оскільки в них вказується на важливість урахування фізіологічних, когнітивних і культурних потреб усіх учасників освітнього процесу, а також психологічних та педагогічних чинників, а не лише особливостей будівель і навчального обладнання, хоча мовиться в них про «освітнє середовище».

Здійснений огляд та порівняльний аналіз підкреслює неусталеність та певну взаємозумовленість характеризованих понять. Тому, виходячи із соціофілософського тлумачення понять «середовище» та «простір», для подальшої методологічної ясності і логіки дослідження маємо їх розмежувати. Дотримуючись позиції І. Беха, І. Вакарчука, В. Засенка, В. Кременя, В. Нечипоренко, П. Таланчука, А. Шевцова та ін., концептуємося на феномені «освітній простір», який виступає базисом концепту «інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти». До розгляду освітнього простору підходимо з позицій системно-цілісного підходу і сприймаємо його як елемент суспільної системи освіти певного рівня й інституційного значення. Освітній простір (за Ярмаченком, 2001) забезпечує можливість формування особистості під впливом виховання, самоосвіти, оточення та моральних і духовних цінностей, що виступають культурним надбанням певної особи. Окремо взятий простір закладу освіти розглядається як підпростір глобального освітнього простору (Кремень & Биков, 2013), частиною якого виступає цей заклад, а також усі об'єкти глобального освітнього простору, із якими заклад освіти взаємопов'язаний. Поняття «освітній простір» у вищій освіті розуміється і як частина соціально-педагогічного середовища, у якому реалізується взаємодія студентів з іншими студентами, викладачами та медіа, спрямована на професійно-соціально-педагогічне становлення студента (Basic, Lokareva, & Stadnichenko, 2021).

Зазначене уможливлює розгляд освітнього простору, який створюється в межах окремого закладу освіти, як сегмента цілісності і як підсистеми в системі, що детермінує її відкритість. Освітній простір актуалізується в якості інституційної форми соціального буття, де постають умови для функціонування і розвитку

суб'єктів соціальної та професійно спрямованої взаємодії. Для нас суттєвим є те, що освітній простір аналізується як педагогічна реальність і може бути об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу та формування (Цимбалару, 2016).

Як доведено, створення ІОП потребує системного підходу, який інтегрує в одну константу фізичне середовище, зміст навчання, методики викладання та комунікативні аспекти. Такий інтегративний підхід сприяє формуванню умов для академічного, соціального та особистісного зростання всіх учасників освітнього процесу, забезпечуючи освітню рівність і підтримуючи розвиток інклюзивної освіти.

У контексті здійснюваного дослідження представляють вагу висновки (на базі досліджень О. Безпалько, А. Колупаєвої, Г. Лактіонової, О. Локшиної, А. Цимбалару та ін.) про те, що інклюзивний освітнй простір – це соціальний простір, комплексний конструкт, у центрі якого знаходяться тісні соціальні контакти та співпраця учасників освітнього процесу. Він має забезпечувати наступність, послідовність та безперервність освітнього й реабілітаційного процесів (Чайковський, 2011); такий простір має об'єднувати практичний, управлінський та моніторинговий кластери (European Commission., 2024), він є важливою константою соціальної політики держави, системою освітніх послуг, що заснована на принципах забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання (Яценюк & Козак, 2020). Об'єднувальну роль в системі інклюзивних освітніх послуг на різних рівнях може відігравати такий інституційний сегмент, як інклюзивно-ресурсні центри (Засенко, 2022).

Визначальними щодо інклюзивності є й такі характеристики освітнього простору ЗВО, як те, що взаємодіючи в ньому, суб'єкти намагаються зробити освітню реальність більш зрозумілою, і роблячи це, вони конструюють і реконструюють свої ідентичності (Johnsson, Blivik & Basic, 2021); ІОП в університетах має ґрунтуватись на тристоронній структурі, яка відповідає різноманітним фізіологічним, когнітивним і культурним потребам студентів (Holeton, 2020) і сприяти стабільності життя молодої людини з ООП, адже освіта є центральним ресурсом для сприяння незалежності, а також для утвердження себе на

ринку праці та участі в житті суспільства в цілому (Basic, 2020; Foster, 2012; Björk, Danielsson & Basic, 2019).

Можемо підсумувати, що освітній простір педагогічною наукою та освітньою практикою розглядається як цілісна система; окремий освітній кластер; соціально-педагогічне середовище; специфічний об'єкт педагогічного впливу; форма соціального буття; особлива педагогічна реальність; константа усієї соціальної політики держави.

З опорою на здійснене вивчення цілісних наукових досліджень, міжнародної документальної бази, а також окремих наукових розвідок, можемо представити константу, що ІОП є динамічною модифікованою формою загального освітнього простору; він інтенсивно інтегрується в глобальну освітню парадигму через соціальну інклюзію, оскільки найбільшою мірою відповідає постулатам сталого розвиненого людиноцентрованого суспільства. У царині системно-цілісного, компетентнісного підходів та концепції людиноцентричного суспільства сталого розвитку, визначаємо ***інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти*** (ІОП ЗВО) як *цілісний структурований інституційний простір, що забезпечує рівний доступ до якісної вищої освіти та необхідну підтримку всім здобувачам, незалежно від їхніх фізичних, когнітивних чи соціальних особливостей, і задовольняє умови для академічного, соціального, особистісного саморозвитку та професійного зростання всіх учасників освітнього процесу.*

ІОП в ЗВО функціонує не як певний дизайн-проєкт, а як єдина відкрита система наукових, педагогічних, соціальних, психологічних, корекційно-реабілітаційних, організаційних та фінансово-господарських підходів до забезпечення рівного права на вищу освіту та опанування необхідних професійних компетентностей. Він має бути максимально безбар'єрним, тобто адаптованим таким чином, щоб кожен студент, викладач чи інший працівник, а також особа, що тимчасово в ньому перебуває (незалежно від статі, віку, фізичних можливостей, походження, соціального стану чи стану здоров'я), відчувала себе комфортно і рівно у задоволенні власних потреб та реалізації прав, а також і у виконанні вимог та обов'язків. В ІОП ЗВО підтримується ідея, за якою не окремий учасник долає

труднощі комунікації та співдіяльності, а кожен вносить свою частку в одне велике зусилля з мінімізації бар'єрів для всіх; кожен відчуває себе цінним; відстежується та підтримується прогрес всіх здобувачів ВО, а також співробітників, викладачів, менеджерів та інших працівників. ІОП у ЗВО охоплює сукупність соціальних та навчальних зв'язків, умов та способів різноаспектної співпраці, засобів та ресурсів, що забезпечують право на вищу освіту усім, хто прагне та у змозі її досягти, і сприяють самореалізації кожного й максимальній залученості у суспільне життя. У такому освітньому просторі для забезпечення якісної професійної підготовки здобувачів з ООП ЗВО залучає роботодавців як рівних партнерів; постійно взаємодіє з державними органами та громадськістю, які забезпечують підтримку і безпосередньо впливають на інклюзивний освітній процес. В ІОП у ЗВО остаточно окреслюється автономія здобувачів ВО з ООП. Вони розвивають здатність діяти, самостійно здійснювати вибір і регулювати власне життя. Різноманіття тут сприймається як ресурс інклюзивного розвитку і вдосконалення закладу.

Створення в ЗВО такого простору є єдиною обов'язковою умовою сталого розвитку і видається можливим лише через зацікавлену співпрацю всіх причетних: керівного, науково-педагогічного, здобувацького сегмента, працівників різноманітних служб, профспілкової та студентської організації, органів управління місцевої громади, стейкхолдерів, громадських організацій та інших зацікавлених у розбудові інклюзивного суспільства сторін.

Кожен окремий ІОП є унікальною системою, має власні сингулярні ознаки, відрізняється наповненням і своєрідністю зв'язків між компонентами системи та іншими характеристиками. Ці характеристики віддзеркалюють повноту автономії конкретного ЗВО. Але на тлі особливостей існують і спільні знакові показники – маркери, за фактом яких можна зробити висновок про наявність або відсутність у ЗВО ІОП як системи. Окремий маркер має свою вагу і займає необхідну для функціонування системи позицію. Із нашої точки зору, сукупність виокремлених показників, є мінімальною, і водночас достатньою, для виявлення злагодженої взаємодії компонентів структури ІОП в ЗВО та максимальної його результативності.

У якості системних маркерів ІОП в ЗВО можуть виступати такі (фігура 1.4.1).

Фігура 1.4.1

СИСТЕМНІ МАРКЕРИ
ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЗВО



Джерело: узагальнено на основі: Косенко (2024) та Панфілов (2019)

Доцільність – наявність конкретної мети і завдань функціонування інклюзивного освітнього простору та їх відповідність ЦСР, принципам інклюзії, завданням Концепції безбар'єрності та іншим нормативним документам, що регламентують забезпечення права на вищу освіту усім без винятку. Окрім того, доцільність визначає відповідність наявних ресурсів поставленим цілям і те, яким чином ці ресурси найефективніше застосувати для досягнення кінцевої цілі.

У психології (Доцільність: що це таке і які її критерії, 2023) визначають такі критерії доцільності, як:

- порівняність із глобальною метою (чи корелює діяльність ЗВО із головною метою вищої освіти України – інтеграція в ЄПВО та розбудова суспільства сталого розвитку);

- можливість прогресу та розвитку (який потенціал для розвитку особистості і ЗВО у цілому відкриває ІОП, і чи дозволяє рухатися вперед загалом, чи не зупинить інклюзія поступ науки та досліджень);

- співмірність результату та зусиль (говорити про практичну конверсію тут не доводиться, адже інклюзивність є доволі затратною, цей критерій зосереджує на тому, які вкладення (фінансові, часові, фізичні та інші ресурси) потрібні, і заради чого ЗВО їх робитиме);

- актуальність поставленого завдання (якщо не актуально на цей момент, то й недоцільно);

- неможливість діяти інакше (важко уявити відсутність альтернативи щодо розвитку ЗВО в межах його автономії, однак суспільна ситуація і вектор еволюції держави визначає пріоритетність інклюзивних процесів у просторі ВО);

- досяжність мети в осяжному майбутньому (чим мета реалістичніша, тим легше взятися за її здобуття, тут важливо не ставити надто загальні і високі цілі, раціональніше поступово рухатись від завдання до завдання);

- мотивація до роботи (має бути дотриманий інституційний підхід до змін, за якого і менеджмент, і виконавці усвідомлюватимуть значущість і важливість розбудови ІОП в ЗВО, тобто, формування інклюзивної культури має випереджати зміни).

Маркер доцільності вважатимемо присутнім за відповідності чотирьох із семи вказаних умов, що спонукатиме до виконання решти.

Цілісність говорить про те, чи існує в ЗВО спільне бачення інклюзивного поступу, чи є його концепція, чи усвідомлюють учасники освітнього процесу та менеджмент важливість інклюзивних змін, чи є розуміння і підтримка інклюзивності на всіх рівнях. Про цілісність ІОП можна говорити, якщо сукупність його структурних полікомпонентів має взаємозумовлені зв’язки, і їх діяльність підпорядковується принципам інклюзії як у вертикальному, так і в горизонтальному

векторі. Це дозволяє сприймати ЗВО як механізм продукування інклюзивних цінностей. Присутність цього маркеру на різних етапах розбудови ІОП є варіативною. У вихідній точці достатньою є присутність спільного бачення інклюзивних змін, і це допоможе у розробленні й втіленні цілісної концепції.

Егалітарність – рівність в обов'язках, правах та можливостях їх реалізації поза упередженнями за будь-якою ознакою (ніхто не є кращим від інших, усі прояви дискримінації мінімізуються). ІОП у ЗВО апріорі розглядається як освітній простір спільноти рівних можливостей на противагу елітарному підходу до вищої освіти, який був закріплений за цією освітньою ланкою з часів її виникнення і донедавна. У новітньому сталому суспільстві кожен ЗВО має бути відкритим для усіх, хто бажає в ньому вчитися. Але егалітарнсть стосується не лише здобувачів, а й усіх учасників освітньої спільноти. Тому вказаний маркер говорить не лише про безбар'єрність, він стосується також інклюзивної політики закладу та універсального освітнього дизайну. Наявність цього критерію говорить про розвинутість інклюзивної (оскільки вона є егалітарною за призначенням) корпоративної культури. Зафіксувати цей маркер можливо за зовнішніми ознаками, а його розвиток потребує постійної уваги.

Гнучкість – це здатність системно реагувати на будь-які виклики, усувати бар'єри та відгукуватися на потреби здобувачів. Проявляється в усіх сферах життєдіяльності ЗВО, але насамперед у тому, як викладачі адаптують й організовують процес навчання відповідно до потреб студентів. Наскільки зручно і комфортно кожному учаснику освітнього процесу в ІОП. Як швидко цей простір здатен трансформуватися під потреби здобувачів, суспільні зміни й вимоги ринку праці. Чи упроваджуються цифрові технології навчання та інші інновації так, щоб підвищити якість навчання для усіх здобувачів ВО з акцентом на здобувачах з ООП. Гнучкість як маркер ІОП є досить складним сегментом для інституційного забезпечення, хоча автономія ЗВО значною мірою сприяє його формуванню. Водночас відзначаємо залежність цього маркера від рівня особистісної інклюзивної культури викладачів, яка має спонукати до професійного саморозвитку в цьому аспекті.

Персоналізованість – ознака, яка усіма можливими способами робить заклад вищої освіти для кожного доступним і сприятливим простором, у котрому кожен важливий, усі мають можливість проявити себе і бути корисним. Спираючись на вихідні теоретичні положення про особистість, ця специфічна ознака (Рогова, 2012) передбачає не тільки особистісну орієнтацію педагогічної діяльності, а й акцентує на необхідність реалізації потреби людини здобути представленість у життєдіяльності інших, проявитися в суспільному житті, виступати в ньому як особистість. Основними передумовами та компонентами персоналізації освітнього процесу (Некрашевич, 2021) є розробка технологій діагностування суб'єкта освітньої діяльності, демократизація стосунків між викладачами та студентами, персоналізація змісту навчального процесу, зворотного зв'язку та навчального середовища. Персоналізація навчання в ЗВО залежить від розвиненої професійної самосвідомості викладача і втілюється у практиці професійно-педагогічного співробітництва зі студентами. В ІОП вона фіксується, коли кожен (а особливо – здобувач ВО з ООП) має можливість і, будучи включеним в освітній процес, реалізує особистісний потенціал; відчуває себе важливим і здатним самореалізуватись.

Соціальність демонструє відкритість ЗВО для співпраці в питаннях інклюзивності як з усіма учасниками ІОП, так і з партнерами та громадськістю. Тим самим ЗВО сприяє розбудові інклюзивного суспільства і пропагує ідеї сталого розвитку, реалізуючи третю місію університету – суспільне служіння. Тобто ЗВО зосереджують ресурси на тому, щоб принести користь суспільству за межами академічної сфери (Шеренговський, 2024). Ця місія виступає на передній план в умовах суспільних криз і в суспільстві сталого розвитку. У реалізації соціальності як невід'ємної риси ІОП, ЗВО допомагають громадам розвиватися більш ефективно. Відтак, освітні програми передбачають тісний зв'язок із місцевими громадами щодо професійної підготовки здобувачів, реалізацію науково-дослідницьких та волонтерських ініціатив для вирішення конкретних проблем громад. Соціальність дає молодим людям відчуття, що вони є частиною великої місії і покликані змінювати світ діяльністю у громаді. Це один із найкращих способів дати студентам з ООП розуміння, що їхнє навчання є актуальним, прикладним і значущим. Саме

наявність таких тісних зв'язків маркує сформованість в ЗВО інклюзивного освітнього простору.

Синергія (гр. συνεργία – разом діючий) вказує на ефективність багатоаспектних взаємодій на різних рівнях системи (Шапран, 2016). Ці взаємодії, хаотичні й розмаїті на перший погляд, підсилюють осмислення різних інклюзивних процесів і сприяють прийняттю нових узгоджених системних рішень щодо інклюзивного розвитку ЗВО. Синергія ІОП в ЗВО покликана акумулювати усі актуалізовані маркери в єдину цілісність. Її функціонал виявляється у тому, що при взаємодії двох або більше маркерів (факторів) їхня дія суттєво посилюється, що допомагає досягти більшого ефекту в досягненні спільного результату. Фокусування уваги на певному окремому маркері і його розвитку матиме мінімальний ефект. Їхня ж синергія (взаємодія) спонукатиме до появи нових ідей, проєктів, ініціатив, що об'єднуватимуть людей в єдиному інклюзивному освітньому процесі, творитимуть спільноту однодумців і множитимуть результат освітньої інклюзивної діяльності.

Зауважимо, що виокремлені і схарактеризовані маркери вказують не лише на існування (наявність) ІОП, а й допомагають первинно визначати стан, рівень, бар'єри, ресурси інклюзивності ЗВО в цілому, а також прийняти відповідні рішення щодо подальшого інклюзивного поступу чи можливостей переформування в ЗВО освітнього простору як інклюзивного.

Варто також наголосити, що необхідною умовою забезпечення ІОП в ЗВО виступає дотримання загальноєвропейських цінностей демократії, прав людини, свободи, рівності, поваги до людської гідності. Указані, і вище в роботі описані, цінності зумовлюють організацію освітнього простору на інклюзивних засадах, прийнятих демократичними суспільствами в якості орієнтиру сталого розвитку. Власне, це дозволяє створити безпечний та комфортний освітній простір, у якому кожен здатен максимально розкрити свої здібності та потенціал.

До рушійних сил побудови та розвитку ІОП в ЗВО належить позитивне ставлення, підтримувальне лідерство, розбудова інституційного потенціалу, залучення місцевих громад, інклюзивні педагогічні практики, співпраця тощо. Специфічними чинниками виступають підготовка викладачів та знання у сфері

спеціальної освіти, наявність належної інфраструктури, індивідуальна підтримка у вигляді адаптивних навчальних посібників, спеціалізованого обладнання та асистентів-тьюторів, ін.

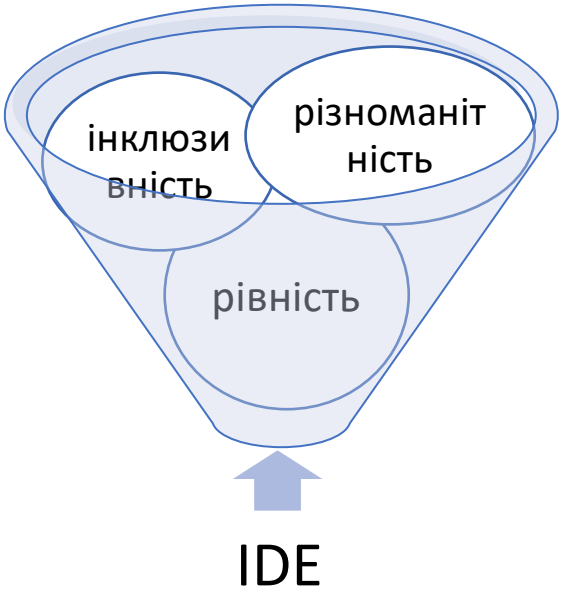
Виходячи із зазначеного, уважаємо, що формування ІОП в ЗВО має ґрунтуватися на таких концептуальних підходах (Ніколенко, 2025).

- *IDE – Inclusion, diversity, and equality* (інклюзивність, різноманітність та рівність).

IDE-підхід у вищій освіті передбачає розуміння та прийняття індивідуальних особливостей кожного учасника освітнього простору і створення культури рівних можливостей, яка приносить користь студентам, викладачам та іншим співробітникам ЗВО. ЗВО являє собою кластер суспільних взаємовідносин на різних рівнях. Утвердження в його просторі культури рівних можливостей імпульсує поширення IDE у громадянському суспільстві. IDE-підхід, по суті, є взаємозумовленням трьох компонентів: інклюзивності, різноманітності та рівності (фігура 1.4.2).

Фігура 1.4.2

ЗМІСТ IDE-ПІДХІДУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ ЗВО



Джерело: укладено на основі: Волошина (2023)

• I (Inclusion) – Інклюзивність, передбачає створення безпечного простору, побудованого на довірі, де кожен не боїться залишатись собою, від кожного очікують максимальної участі і зусиль, кожного цінують за унікальний внесок і перспективи. У цьому просторі відсутня дискримінація за будь-якими ознаками, оцінюються лише компетентність та професіоналізм.

• D (diversity) – Різноманітність, окреслює прийняття усіх індивідуальних відмінностей та повагу до них. Максимальне використання унікального досвіду учасників навчального процесу для підвищення його результативності. Ефективну взаємодію представників різних культур, ідентичностей, поглядів тощо. Це розширює освітній процес і відкриває нові можливості у викладанні та навчанні.

• E (equality) – Рівність, має на увазі доступ до можливостей для усіх. Мінімізацію системних бар'єрів та упереджень. Існування рівних умов для кожного здобувача ВО в набутті професійних компетентностей. Висування рівних вимог до якості навчання і надання освітніх й інших послуг в інклюзивному просторі ЗВО.

➢ *Back to humanity* («назад до людяності»)

Back to Humanity в сегменті ЗВО насамперед стосується ідеї про те, що діяльність закладу у повному обсязі зосереджується на людській цінності (кожен студент і співробітник є цінним). Основою взаємодії є зосередження на особистості, а не на її особливостях чи продуктах діяльності. Життєві пріоритети кожного поважаються. Навчальний процес підпорядкований студентоцентрованому принципу. В освітньому просторі загалом панує людиноцентрація. Самореалізація кожного є найбільшим внеском у розвиток ЗВО.

Виділяємо такі основні аспекти реалізації концепції «Back to Humanity» («назад до людяності») в межах інклюзивного освітнього простору в закладі вищої освіти (фігура 1.4.3):

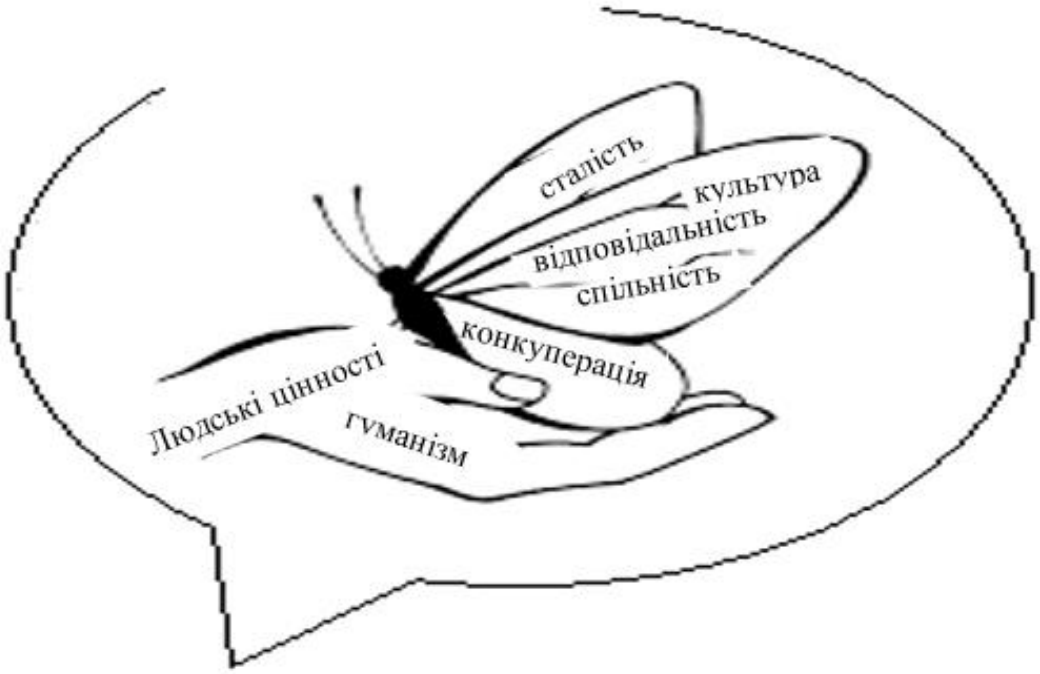
1. Людські цінності: взаємоповага, співпраця та взаємодопомога.

2. Етика та гуманізм: підкреслення важливості кожного для розвитку закладу і суспільства в цілому.

3. Природа і сталість: прийняття екологічно стійких рішень у роботі ЗВО.

Фігура 1.4.3

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПІДХОДУ «BACK TO HUMANITY»



4. Соціальна відповідальність: ЗВО як освітня інституція відповідальний за добробут всіх членів своєї спільноти і сприяє його покращенню.

5. Конкуперація (Coopetition): на різних рівнях кожен відчуває себе членом команди, відповідально виконує погоджені і закріплені за ними завдання, досягає бажаних результатів у цьому, тим самим сприяє розвитку і успіху усієї команди.

6. Спільність: спільні інтереси, завдання, цінності переважають над відмінностями кожного учасника освітнього процесу та сприяють інклюзивному розвитку ЗВО і суспільства в цілому.

- *Sustainability* – Сталий розвиток

Підхід до побудови ІОП в ЗВО, за яким уся його організація підпорядковується ЦСР України з акцентом на забезпечення здорового способу життя та сприяння благополуччю для всіх учасників освітнього процесу; сприяння здобуттю якісної ВО для усіх охочих; гарантування гендерної рівності, розширення прав і можливостей усіх студентів, викладачів, членів освітньої спільноти (Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року, 2019). Діючи на засадах Сталого розвитку, ЗВО примножує спільний соціальний капітал, пов’язаний із цінностями особистості та

рівнем довіри. ЗВО сприяє налагодженню рівноправних горизонтальних зв'язків між здобувачами ВО, викладачами, менеджерами. Покращує і зміцнює рівень індивідуальної довіри до кожного члена колективу, незважаючи на відмінності. ЗВО стає науково-технологічним освітнім кластером, що працює над створенням і розвитком суспільства, у якому технології сприяють інклюзивності: у співпраці розробляються нові технології, створюються нові можливості для включення усіх у життєдіяльність суспільства сталого розвитку.

- *Competence approach* – Компетентнісний

Компетентнісний підхід передбачає формування в кожного здобувача без винятку загальних (фундаментальних) та фахових знань, умінь і навичок на основі соціальних, а також розвиток креативних і цифрових компетентностей які в сукупності характеризуються інтегральною диференціацією. У ЗВО використовуються різноманітні методи та інформаційні технології для включення здобувачів з ООП в навчальний процес. При цьому освітній процес здобувачів ВО з ООП не обмежується навчально-виховним і науково-дослідницьким вимірами, оскільки соціокультурний простір потребує оперативної інтеграції випускників (із набутими необхідними компетентностями) в суспільні реалії. Тому компетентнісний підхід забезпечує соціально орієнтовану інклюзивну освіту, коли усі випускники ЗВО без виключень здатні повноцінно реалізовувати набуті компетентності у конкурентному середовищі професійної діяльності.

- *Barrier lessness* (зменшення бар'єрів) – Безбар'єрний підхід

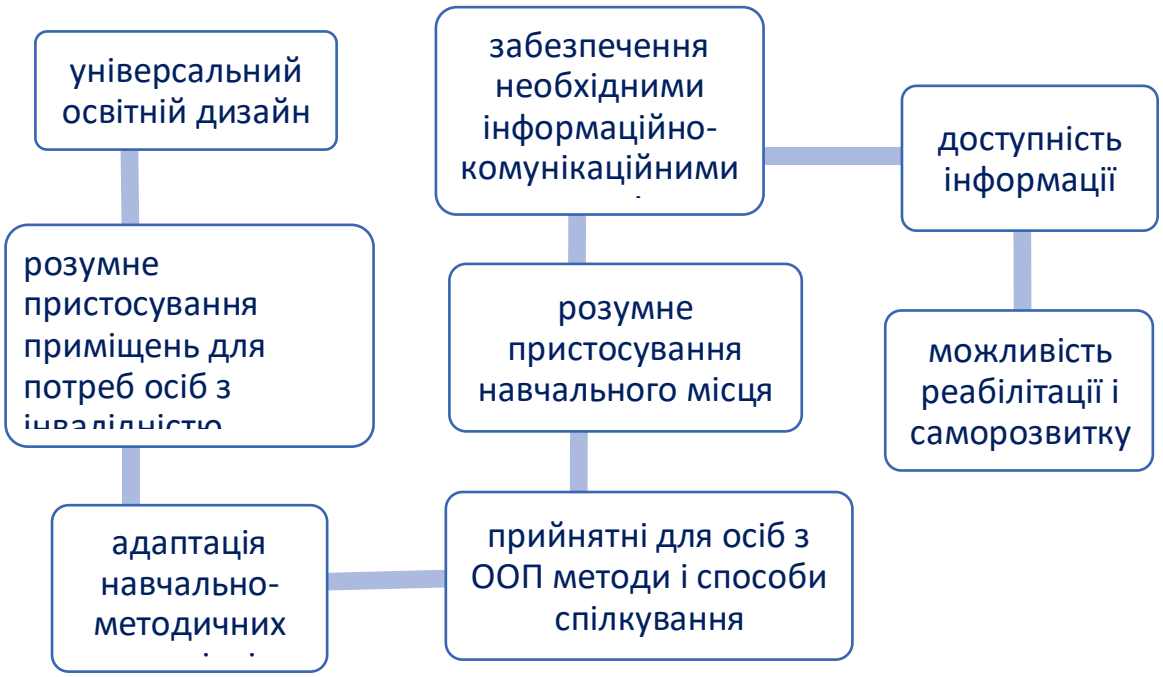
У ЗВО створюються рівні можливості та вільний доступ до освіти, зокрема освіти протягом життя, а також здобуття іншої професії, підвищення кваліфікації та опанування додатковими компетентностями.

Відповідно до Порядку організації інклюзивного навчання в закладах вищої освіти (2019), цей підхід вимагає від ЗВО забезпечення усіх необхідних умов для інклюзивного навчання (фігура 1.4.4).

Зазначені у Порядку організаційні умови інклюзивного навчання сприяють реалізації права осіб з ООП на здобуття якісної вищої освіти з урахуванням їх потреб та можливостей.

Фігура 1.4.4

УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗВО



Джерело: узагальнено на основі Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти (2019)

- *Technology-Driven* – Технологічно орієнтований

Це перехід до цифрового навчання, який полягає не лише в застосуванні нових інструментів, а й у фундаментальній трансформації освітнього середовища ЗВО. Технології розширюють доступ, залучають студентів до навчання новими способами та підвищують загальну ефективність вищої освіти.

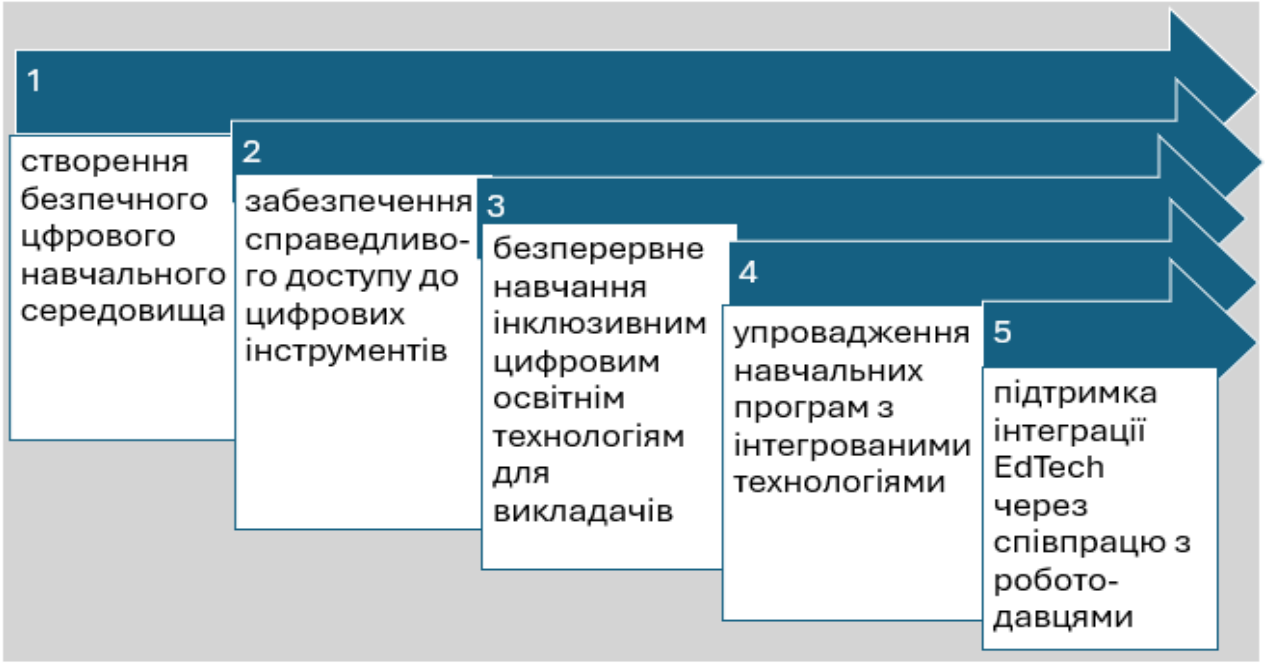
У закладі вищої освіти широко використовуються, адаптуються і модифікуються сучасні цифрові технології (EdTech) для підтримки інклюзивного навчання. За наявності ресурсів розробляються нові мобільні додатки, IT та AI для забезпечення інклюзивного супроводу осіб, які його потребують (Johnstone, Schuelka & Swadek, 2020; Huamán-Romaní at all, 2022; Радкевич, 2023; Nichuhovska at all, 2023; Nechyporenko at all, 2024 та ін.). Це може включати використання програмного забезпечення для перетворення тексту в мову, субтитрування відео, електронних підручників з можливістю адаптації формату та інші технологічні рішення. Звичні методи навчання переосмислюються, створюються нові шляхи для

освітньої інклюзивності. ЗВО сприяє оволодінню студентами та викладачами необхідними цифровими навичками для досягнення професійного успіху.

Функціонування ІОП на засадах технологічно орієнтованого підходу зумовлюється конкретними кроками (фігура 1.4.5).

Фігура 1.4.5

КРОКИ ДО ІНТЕГРАЦІЇ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ІОП ЗВО



Ці кроки дозволяють зацікавленим сторонам працювати разом більш ефективно, що розвиватиме і вдосконалюватиме ІОП у ЗВО, адже ефективна співпраця є ключовою в запровадженні технологічно орієнтованого підходу.

➢ *Systematic Approach* – Системний

Системний підхід дозволяє визначити основні взаємодіючі компоненти у змісті та організації ІОП в ЗВО з урахуванням сучасних освітніх тенденцій та реальних вимог до якісної підготовки відповідних фахівців. До основних характеристик системи (за Семеновою, 2006) в системному підході належать такі:

- простота / складність системи (говорить про кількість, різноманітність елементів, а також наявність вертикальних та/чи горизонтальних зв'язків і взаємовідношень між ними);

- структурованість (вказує на стійкість і впорядкованість зв'язків між елементами системи; структура відтворює власне найбільш суттєві

взаємовідношення, які залишаються усталеними і лише проявляють гнучкість за системних змін, забезпечуючи існування системи);

- цілісність / розділеність (демонструє, наскільки підпорядкованими ієрархії та спрямованими у своїй діяльності на досягнення однієї спільної мети є сегменти системи, чи зв'язки всередині системи є більш потужними, аніж між системою та зовнішніми об'єктами);

- ієрархічність (показує наявність багаторівневої структури із тісними зв'язками вертикальної побудови, у яких чітко розподілені функції за рівнями системи; можливість зосередити розв'язання стратегічних завдань вищими ланками системи, а конкретних, тактичних – нижчими, що забезпечує оперативність прийняття необхідних рішень);

- замкнутість / відкритість (зосереджує увагу на тому, чи існує обмін системи та зовнішнього середовища / інших систем, просторів, об'єктів і суб'єктів зовнішньої дійсності, соціуму тощо інформацією, енергією, здобутками та ін.; чи відбувається взаємовплив на розвиток об'єктів взаємообміну; наскільки прозорими є такі зв'язки та обміни);

- статичність / динамічність (досить неоднозначна характеристика, оскільки система в різні періоди функціонування може перебувати у стані спокою (рівноваги) та руху (динаміки); тут важливо розуміти, чи є спокій врівноваженою взаємодією системи всередині себе та із зовнішніми об'єктами (сталим розвитком), і чи рух не має характеру інерційності, а усі процеси фокусуються на вдосконалення);

- організованість та стійкість (перша характеристика ілюструє здатність системи (у тому числі її структурних елементів) протистояти процесам дезорганізації і розвиватись у напрямі підвищення ефективності організації за допомогою управлінських дій, друга виявляє здатність системи протидіяти зовнішнім і внутрішнім упливам, які мають за мету змінити вектор або зупинити її розвиток).

Згідно з системним підходом (Тверезовська & Тарнавська, 2012), усі сегменти ІОП в ЗВО взаємопов'язані та взаємозумовлені. І хоча кожен із них має

індивідуальні характеристики, усі разом, у синергії, доповнюють уявлення про цілісну систему цього простору.

Таким чином, до базових підходів формування ІОП в ЗВО ми віднесли IDE-підхід (Інклюзивність, Різноманітність, Рівність), Back to humanity (Повернення до людяності), Sustainability (Орієнтація на сталий розвиток), Barrier lessness (Зменшення бар'єрів), Competence Approach (Компетентнісний), Technology-Driven (Технологічно орієнтований), Systematic Approach (Системний). Синергія цих підходів, на наше переконання, дозволяє реалізувати стратегію формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО.

Висновки до розділу 1

Розділ системно аналізує процес становлення інклюзивної вищої освіти у світлі компетентнісного підходу.

Історичний аналіз розвитку інклюзивної освіти показав поступовий перехід від ексклюзивних освітніх моделей до інтегративно-інклюзивних підходів.

Розгляд міжнародних правових актів засвідчив, що інклюзія в освіті на усіх рівнях є не лише питанням соціальної відповідальності, а й фундаментальним правом кожної людини, та визначають необхідність створення рівних можливостей для всіх здобувачів освіти, зокрема через усунення бар'єрів у доступі, навчанні та оцінюванні.

Утім на практиці упровадження інклюзивного навчання у різних країнах відбувається нерівномірно через економічні труднощі, відмінності у рівнях розвитку освітніх систем та культурно–історичні особливості. Це створює потребу в адаптації міжнародних принципів до локальних умов, що вимагає комплексної державної політики, фінансових вкладень (у розвинених демократичних країнах упровадження інклюзивних принципів відбувається інтенсивніше), а також зміни ставлення соціуму загалом до інклюзії та до інклюзивної вищої освіти зокрема.

З'ясовано, що філософія інклюзії дуже тісно переплітається з філософією справедливості та рівності сталого розвитку людського суспільства. Відповідно до неї, завдання освітньої системи та безпосередньо закладів вищої освіти полягає в

тому, щоб мінімізувати бар'єри, які негативно впливають на освітню активність здобувачів освіти з ООП та можуть потенційно перешкоджати здобути відповідний освітній / фаховий рівень.

Інклюзивна вища освіта повинна бути не лише доступною, а й якісною, що потребує ефективної організації освітнього простору в ЗВО. Для української вищої освіти забезпечення цих умов на сьогодні пов'язане із подоланням низки соціокультурних викликів (консервативність вищої освіти, практична складність трансформації, орієнтованість на фундаментальність навчального процесу, уніфікованість освітніх програм, вразливість перед негативними суспільними факторами). Вища освіта України поступово мінімізує ці виклики, формуючи політику повної інтеграції в єдиний європейський простір вищої освіти. У світлі цього нами окреслено низку завдань, які мають реалізувати ЗВО, дотримуючись означеної візії та керуючись принципами Міністерського комюніке (2020). Загалом ЗВО повинні підготувати здобувачів до того, щоб вони стали активними, критичними та відповідальними громадянами суспільства сталого розвитку. Ці компетентності є вирішальними для успішної професійної самореалізації. Тому компетентнісний підхід в інклюзивній вищій освіті є ключовим для забезпечення якісної професійної підготовки здобувачів з ООП. В інклюзивній вищій освіті цей підхід полягає у формуванні у здобувачів ключових компетентностей, що поєднують знання, уміння, цінності та особистісні якості в єдину життєтворчу компетентність, необхідну для успішної професійної діяльності, соціальної інтеграції та саморозвитку упродовж життя.

Під *життєтворчою компетентністю* розуміється вищий рівень розвитку життєвої компетентності; складна цілісність життєтворчих компетенцій, установок, життєвого досвіду та досягнень і вміння доречно й своєчасно їх застосовувати у процесі життєдіяльності з метою досягнення індивідуально–особистісних цілей щодо життєтворчості.

Виокремлено основні складники життєтворчої компетентності здобувача вищої освіти з ООП: життєво-пізнавальна активність, життєво-етичні норми,

життєво-екзистенційні концепти, життєво-ціннісні константи та життєво-антропологічні особливості.

Підкреслено, що ефективність формування життєтворчої компетентності значною мірою залежить від дотримання ряду освітніх принципів (життєтворчості, особистої відповідальності, довіри і партнерства, рефлексивності, динамічної цілісності, відкритості, самоорганізації та самоактуалізації); використання інтерактивних методів навчання; персоналізованого підходу; наставництва та підтримки емоційного благополуччя здобувачів. Важливим аспектом є залучення здобувачів з ООП до розробки власних освітніх маршрутів, що сприяє формуванню мотивації до навчання, відповідальності за власний розвиток та впевненості у своїх силах.

Аналітичне вивчення проблеми освітньої інклюзії показало, що розвиток інклюзивного освітнього простору в ЗВО має ґрунтуватися на сукупності фундаментальних філософських, соціальних та педагогічних цінностей, які формують ідеологічну та практичну основу інклюзії як стратегії сталого освітнього розвитку. Ці цінності є не лише морально–етичними орієнтирами, але й засадничими принципами, що визначають напрями освітньої політики, організацію навчального процесу та механізми забезпечення рівних можливостей у сфері вищої освіти. Документальна та літературна наукова база зосередила на таких ціннісних засадах інклюзивної вищої освіти: *рівність, соціальна справедливість, гуманізм, повага до різноманіття, академічна доброчесність, автономія та самореалізація, солідарність і командна взаємодія.* Формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО на основі зазначених цінностей забезпечує розвиток демократичної, відкритої і стійкої спільноти, де кожен має право на якісну освіту, повагу до своєї ідентичності та можливість реалізувати власний потенціал.

Розкрито зміст основного поняття дослідження: «інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти». Цей феномен обґрунтовано відокремлений від поняття «інклюзивне освітнє середовище» та з позицій системно–цілісного підходу охарактеризований як *цілісний структурований інституційний простір, що забезпечує рівний доступ до якісної вищої освіти та необхідну підтримку всім*

здобувачам, незалежно від їхніх фізичних, когнітивних чи соціальних особливостей, і задовольняє умови для академічного, соціального, особистісного саморозвитку та професійного зростання всіх учасників освітнього процесу. Визначено системні функціональні маркери (соціальність, персоналізованість, цілісність, доцільність, гнучкість, егалітаність у синергії взаємовпливів) та концептуальні підходи формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО (IDE-підхід: інклюзивність, різноманітність, рівність; Back to humanity: повернення до людяності; Sustainability: орієнтація на сталий розвиток; Barrier lessness: зменшення бар'єрів; Competence Approach: компетентнісний; Technology-Driven: технологічно орієнтований; Systematic Approach: системний підхід).

До рушійних сил побудови та розвитку інклюзивного освітнього простору в ЗВО віднесено позитивне ставлення, підтримувальне лідерство, розбудова інституційного потенціалу, залучення місцевих громад, інклюзивні педагогічні практики, співпраця тощо, а до специфічних чинників – підготовка викладачів та знання у сфері спеціальної освіти, наявність належної інфраструктури, індивідуальна підтримка у вигляді адаптивних навчальних посібників, спеціалізованого обладнання, асистентів-тьюторів, ін.

Матеріали першого розділу представлені в таких публікаціях автора (163, 165, 166, 167, 169, 176, 179, 180, 185, 401, 453, 512).

РОЗДІЛ 2 ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1 Роль закладів вищої освіти у формуванні освітньої інклюзивної культури

Заклад вищої освіти, згідно з культурно-історичними традиціями, позиціонується як самодостатній та більш автономний у порівнянні із закладами освіти початкового, середнього чи професійного рівня. Такий статус формує відповідний рівень академічної активності, який передбачає обов'язкове долучення до освітнього поступу інноваційних аспектів. Інклюзивна форма навчання є тим інноваційним елементом, який засвідчує рівень розвитку ЗВО в контексті його здатності забезпечити навчання здобувачів з особливими освітніми потребами.

Історично ЗВО завжди були в авангарді трансформацій та інновацій освітнього процесу. Втім, у питанні інклюзії вони фактично повністю залежні від результатів її упровадження в початковій та середній школі (Morina, 2018). Тому вища освіта тривалий час очікувала позитивних змін у розвитку інклюзивного навчання в попередніх освітніх ланках. Коли ж середня освіта почала демонструвати перші успішні результати навчання дітей з ООП, ці діти стали першими претендентами на здобуття вищої освіти. Отримавши відповідний ресурс освічених і грамотних абітурієнтів, ЗВО одержали змогу повною мірою актуалізувати власний потенціал для формування сприятливого простору для всіх без винятку здобувачів.

Протягом останніх десятиліть європейська освітня спільнота доклала чимало зусиль для позиціонування ЗВО як безбар'єрного соціокультурного простору, у якому відсутні дискримінація, нерівність, правовий нігілізм й інші негативні прояви. ЗВО на всьому просторі ЄС поступово стають носіями та інтеграторами інклюзивної культури в освіті та суспільстві загалом.

У процесі інклюзивності система вищої освіти ЄС пройшла два ключові етапи:

- друга половина XX століття – період усвідомлення необхідності долучення всіх, хто має бажання та здібності, до здобуття вищої освіти, а також демонстрація перших прикладів інклюзивної освітньої активності в ЗВО;

• перша чверть XXI століття – час систематизації наявних вимірів інклюзивності та їх внесення до загальних освітніх стратегій європейської спільноти та перспективних планів ЗВО з метою формування уніфікованого простору, у якому не буде обмежень щодо можливості здобуття ВО. Тут варто зауважити, що створення сприятливих умов стосується осіб всіх категорій особливих освітніх потреб.

Питання інклюзивності в освіті почало реалізовуватися з початком інтеграції до освітнього простору за гендерною, расовою, етнічною чи релігійною ознакою. Процес інтеграції у ВО осіб з інвалідністю відбувається повільніше та зі значними зусиллями в різних сегментах освітнього простору.

Можливість жінок нарівні з чоловіками здобувати вищу освіту з окремих спеціальностей стала одним з перших прикладів дотримання принципів безбар'єрності в системі ВО. Навіть при відсутності офіційної заборони навчання жінок на окремих освітніх програмах, існували негласні стереотипи, згідно з якими жінки не могли здобути певний фах. Така дискримінація повністю суперечила цивілізаційним принципам розвитку демократичного суспільства, які набули розповсюдження, починаючи з другої половини XX століття. Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (1979) юридично закріпила тенденції до гендерної рівності в системі вищої школи, оскільки в цей час провідні європейські ЗВО вже успішно здійснювали прийом на навчання, незважаючи на гендерні ознаки.

Одним із важливих проявів створення сприятливого освітнього простору в ЗВО за гендерною ознакою є вирівнювання серед викладацького складу, до якого все частіше входили жінки, що було найбільш яскравим прикладом рівноправності в системі вищої освіти. Подібні трансформації освітнього простору в контексті формування сприятливого середовища реалізовувалися також для людей різних рас, етносів, національностей, релігій та інших соціокультурних рис. Алгоритми упровадження принципів рівноправності та безбар'єрності освіти в соціокультурному вимірі мали фактично однакові характеристики та відзначалися уніфікованістю застосування в національних системах освіти та в окремих ЗВО.

Утім, у питанні включення осіб з інвалідністю в освітній процес вищої школи існує потреба в налагоджених процедурах виявлення відсотка абітурієнтів, котрі мали повноцінний доступ до підготовчого етапу становлення своєї пізнавально-пошукової активності, та тих, хто мав певні обмеження у цьому. У такому контексті має чітко сформуватися загальносоціальна стратегія, яка визначатиме частку людей з ООП, що претендують на вищу освіту, в галузевому розрізі. Тобто на рівні абітурієнтів важливе значення має готовність потенційних здобувачів ВО до навчання в ЗВО і їхнє розуміння специфіки та відмінностей цього освітньо-кваліфікаційного рівня від середньої освіти, а на рівні ЗВО – розуміння власних ресурсів щодо забезпечення цієї когорти майбутніх здобувачів якісною освітою та професійною підготовкою.

Сформувавши баланс прагнення людей з ООП та можливостей ЗВО, розробляються практично орієнтовані принципи для надання інклюзивних освітніх послуг. Прикладами такого балансу в сучасній системі вищої освіти слугують:

- *універсальний дизайн для навчання* – можливість комбінувати навчальний арсенал відповідно до забезпечення освітньої програми, якісного навчального процесу із врахуванням додаткових потреб здобувачів ВО з ООП. Водночас, універсальний дизайн є актуальним складником процесу досягнення рівності та рівноправності в навчанні, оскільки потенціал цього концепту дозволяє нівелювати різницю між здобувачами ВО в доступності до освітніх послуг загалом та до окремих навчальних елементів, зокрема. Особливістю універсального дизайну є фактор синергії, завдяки якому конструюється необхідне навчальне середовище, яке відповідає можливостям та потенціалу кожного здобувача ВО;

- *принцип «розумного пристосування»* – адаптаційний складник навчального процесу в ЗВО, який орієнтується на раціональні характеристики потреб здобувачів ВО з ООП під час навчання. Важливим є фактор усунення емоційного дискомфорту та актуалізація рівності здобувачів у їхній здатності до засвоєння освітньої програми та реалізації навчальних цілей;

- *ресурсна авдиторія* – безпосереднє використання ресурсів (матеріальних, технологічних, інформаційних, ментальних та ін.) для організації ефективного

навчання здобувачів ВО з ООП. Різноманітність ресурсів для навчання у вищій школі дозволяє систематизувати наявний потенціал ЗВО та здійснювати перерозподіл активів для дотримання балансу між потребами та можливостями в парадигмі інклюзивності. Ресурси є динамічним показником, тому їхнє позиціонування в системі інклюзивного навчання повинно мати не сталі кількісні виміри, а вектор на авдиторію, яка залучається в ІОП ЗВО.

Успішність інклюзивної форми здобуття освіти в ЗВО можлива завдяки синергії зусиль усіх учасників освітньої активності та сприятливого соціокультурного середовища (Marginson, 2018). Цілісність освіти виступає ключовим принципом успішності інклюзивного навчання. Важливою тут є динаміка взаємодії учасників освітнього процесу та загалом спільноти, яка спрямована на утримання балансу між бажанням навчатися та можливостями навчати. Для ЗВО в освітньому просторі репрезентуються два виміри інклюзивності (таблиця 2.1.1).

Таблиця 2.1.1

ВИМІРИ ІНКЛЮЗИВНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Вимір інклюзивності	**Практичні прояви**
Стратегічний	✓ Міжнародні, міждержавні та державні нормативно-правові акти щодо інклюзії у вищій освіті, які визначають порядок, форму та специфіку здобуття вищої освіти для осіб з ООП. ✓ Політичні декларації, які засвідчують наявність волі та переконань щодо необхідності та правильності упровадження інклюзивної освіти на рівні вищої школи. ✓ Соціальне підґрунтя та соціально-економічні фактори для формування умов затребуваності фахівців з вищою освітою, які мають особливі потреби. ✓ Економічний потенціал в якості адекватного співвідношення витрат на організацію інклюзивного навчання в порівнянні із загальним бюджетом освітнього закладу, що може негативно відобразитися на загальному функціонуванні ЗВО.
Оперативний	✓ Програмно-концептуальний та навчально-методологічний арсенал як механізм упровадження інклюзії в ЗВО та інструменти педагогічної майстерності викладацького складу. ✓ Організаційно-технологічний ресурс, який визначає рівень забезпечення здобувачів з ООП необхідними умовами та організації

	супроводу їхньої навчальної активності у процесі професійної підготовки. ✓ Кадрово-фаховий потенціал, що свідчить про наявність підготовлених спеціалістів педагогічного та інших профілів, здатних ефективно та вмотивовано проводити якісний інклюзивний освітній процес.

Керуючись вказаними вимірами інклюзивності в життєдіяльності ЗВО, варто розуміти, що в питанні надання освітніх послуг людям з ООП ЗВО повинні реально оцінювати свої можливості.

Звісно, оптимальним варіантом є охоплення всіх класичних ЗВО інклюзивним форматом навчання. Проте такого рівня складно досягти навіть найбільш розвиненим у матеріально-технологічному, соціально-економічному та культурно-ментальному аспектах державам. Стосовно ж країн з невисоким рівнем життя, то в цих спільнотах проблема доступності ЗВО (як у прямому, так і в переносному значенні) для людей з ООП є очевидною.

Тому варто вибудовувати інклюзивний освітній процес залежно від умов функціонування навчального закладу. У цьому контексті простежується декілька варіацій ролі ЗВО в розвитку культури інклюзивної вищої освіти, де ЗВО можуть відігравати активну ініціативну роль або дотримуватись настанов вищих інституційних інстанцій, державних чи місцевих органів влади.

Варіант 1. Системний. Безальтернативна вимога до ЗВО щодо надання послуг людям з ООП. Така політика освітньої діяльності держави чи міжнародної спільноти має переважно консолідуючий характер і не вимагає швидких результатів. Водночас, аналізується динаміка здатності ЗВО до трансформації і функціонування закладу в умовах включення здобувачів з ООП в освітній процес. Аналіз проводиться не лише у вимірі державної освітньої політики, але й у контексті специфіки діяльності ЗВО – за регіональним, фаховим та навіть професійно-репутаційним принципом.

Варіант 2. Диференційний. Створення ІОП лише в окремих ЗВО, які мають відповідні ресурси для надання послуг людям з ООП. Цей варіант передбачає присвоєння закладу особливого статусу, який визначає рівень його підготовленості

до здійснення інклюзивного навчання та рівень розвиненості в ньому інклюзивної культури. Такий підхід можливий лише завдяки потужній заохочувальній підтримці зовнішніх донорів (державних, приватних, благодійних, міжнародних). Подібні стратегії передбачають заохочення ЗВО до впровадження інклюзивної освіти за рахунок збільшення преференцій на державному, комерційному, іміджевому та інших рівнях.

Варіант 3. Професійно орієнтований. Повне включення осіб з ООП до навчального процесу в ЗВО (за умови цілісної парадигми їх соціокультурної інтеграції) уже як фахівців. Тобто вища освіта є лише одним з етапів реалізації потенціалу людей з ООП з подальшою затребуваністю на ринку праці (на загальних конкурентних умовах або ж у результаті спеціалізованих запитів роботодавців). Одним з форматів, який є актуальним для цього варіанту, виступає дуальне навчання.

Для здобувачів ВО з ООП така модель організації освітнього процесу важлива, оскільки їхня адаптація до нового середовища (яким у майбутньому стане місце роботи), зазвичай, потребує значного часу. Тому долучення їх до безпосередньої професійної активності в ході навчання є запорукою швидшої інтеграції в якості майбутнього фахівця. За таких умов ЗВО позиціонує здобувачів з ООП як здобувачів освіти, навчання яких здійснюється за окремими фінансовими статтями (частково чи повністю оплачуваними майбутніми роботодавцями).

У навчальний процес також вносяться корективи, які дають змогу здобувачам з ООП не лише осягнути освітньо-професійну програму, але й розвинути фундаментальні та гнучкі компетентності відповідно до індивідуальних особливостей. У цьому разі формування інклюзивної культури виходить за межі особистісного чи освітнього аспекту і поширюється на професійне середовище.

Вказані варіанти є лише допустимими форматами організації інклюзивного навчання в ЗВО. Зазвичай, ЗВО надається можливість прийняття наявних соціокультурних моделей освітньої інклюзії. Основна ідея полягає в тому, що ЗВО як автономна суспільно-освітня одиниця має право самостійно обирати модель інклюзивного навчання. Аналізуючи стан справ у суспільстві, власний потенціал,

готовність учасників освітнього процесу, ЗВО розробляє власну інклюзивну стратегію, яка передбачає належне практично-освітнє забезпечення навчання здобувачів з ООП.

Щодо цієї ідеї, то маємо приклади упровадження різних підходів та моделей інклюзивного навчання в різних ЗВО європейських країн, які могли б слугувати певними орієнтирами для українських ЗВО.

Гасло ЄС «єдність у різноманітті» повною мірою розкриває соціокультурну сутність інклюзивної освіти в країнах спільноти. Із одного боку, ЄС орієнтується на згуртованість суспільства, що зумовлює спільні виміри у всіх сферах соціальної активності. Так, в освіті пропагується єдність учасників освітнього простору незалежно від їхніх індивідуальних якостей. З іншого боку, різноманіття передбачає врахування особливостей кожної людини, незважаючи на її статус чи потенціал. Подолання дискримінації стало лейтмотивом європейської моделі цивілізаційного розвитку і закріпилося у місії вищої освіти.

ЄС з моменту свого становлення в якості союзного утворення поступово почав розвивати ідею повноцінної реалізації принципів, прописаних у європейській освітній стратегії (Stough at all, 2018). Зокрема, одними з домінуючих стали принципи доступності освіти та включення її учасників в навчальний процес.

Відтоді, коли в античному світі жорстока «спартанська модель» зневаги до дітей з ООП змінилася на гуманні демократичні принципи співіснування всіх громадян, проблема інклюзії набула в європейському суспільстві екзистенційного виміру. Це зумовило потребу у практичному розробленні та упровадженні інклюзії в освіту. Освіта стала однією зі сфер соціальної діяльності, у якій проблеми людей з ООП вирішувалися завдяки вихованню культури поваги й підтримки, а також упровадженню інноваційних підходів в організації навчального процесу.

У західноєвропейському освітньому просторі проблема інклюзивності корелювалася із загальними світоглядними настановами суспільного розвитку. Принципи рівності, справедливості, різноманітності стали фундаментальними вимірами формування культури європейської спільноти. Зрозуміло, що ці елементи стали пріоритетними у всіх сферах суспільної діяльності. У галузі освіти проблема

інклюзивного навчання передовсім актуалізувалася в системі загальноосвітньої школи, оскільки цей освітній рівень охоплював всіх без виключення громадян та потребував чіткості і зрозумілості щодо доступності загальної освіти.

Загальна освіта потребувала реформування, оскільки інклюзивність не була притаманна шкільному простору. Здобуття загальної освіти дітьми з ООП в європейських країнах в середині ХХ століття мало ізоляційний характер. Освітній процес концептувався окремо від загальноосвітнього простору, а діти з обмеженими можливостями та з особливостями розвитку відвідували спеціальні заклади освіти або спеціальні класи при інших соціальних установах.

«При організації інклюзивного навчання закритого типу з функціонуванням навчальних закладів виключно для дітей з ООП потреба у створенні відповідного мікроклімату в цих навчальних середовищах не була такою гострою. Проте, із розвитком тенденцій до інтеграції інклюзивного формату в загальний освітній простір, виникла потреба в соціально-психологічній гармонізації цього процесу. Формування позитивного, толерантного ставлення один до одного в усіх учасників освітнього процесу стало фундаментальною запорукою навчальних досягнень та досягнення високого рівня якості освіти» (Hordiichuk at all, 2022).

Варто зауважити, що процес інтеграції дітей з ООП до загальноосвітніх закладів став можливим лише в контексті світоглядно-ментальних змін в індивідуальній та суспільній свідомості європейської спільноти. Формальний підхід в залученні дітей з ООП до традиційних загальних шкільних класів міг мати негативні наслідки у зв’язку з неготовністю їхнього прийняття як педагогічним складом, так і дитячим колективом.

Утім, цілеспрямована політика щодо гуманізації суспільного життя, яка проводилася в європейських країнах, сформувала ментальне підґрунтя щодо прийняття людей з ООП до звичної суспільної активності (у побуті, освіті, дозвіллі, професійній діяльності та інших сферах). Зрозуміло, що започаткований процес інтеграції та інклюзії в загальноосвітній школі через деякий час виховав покоління, яке перенесло ці ідеї до системи вищої освіти. Вчорашні школярі з ООП, відчуваючи підтримку в суспільстві та безпосередньо в шкільному класі, усвідомили свій

потенціал та спроможність здобувати освіту нарівні з усіма. Результатом чого став наступний крок в реалізації принципів доступності та послідовності освіти – здобуття професійного фаху в ЗВО.

Стійкість соціально-ментальної впевненості у вирішенні проблеми інклюзивної освіти актуалізувало наступний етап реалізації інклюзивної стратегії в ЗВО – формування сприятливого освітнього простору для здобувачів з ООП (Hordiichuk at all, 2022). Усвідомлення того, що принцип освітньої інтеграції неможливо повноцінно застосувати в системі ВО, зумовило пріоритетність принципу інклюзії.

Іншими словами, формулювання вказаної освітньої проблеми демонструє, що ЗВО неможливо перенести для окремо взятого здобувача чи групи здобувачів в комфортні для них умови. Також не є доцільним формувати автономні та, по суті, ізольовані осередки освітньої активності всередині ЗВО для здобувачів з ООП. Утім цілком реально створити в існуючому ЗВО умови, необхідні для досягнення вищої освіти здобувачами з ООП.

Таким чином, зберігається традиційна академічність освітнього простору в ЗВО з елементами доступності для всіх учасників освітньої активності. Позиціонування здобувача ВО з ООП як середньостатистичного учасника освітнього процесу стає змістом інклюзивності, а розуміння ЗВО як «закладу вищої освіти для усіх» – візією вищої освіти. Водночас, у процесі навчання здобувач з ООП, на рівні з усіма здобувачами, має можливість виявляти власні здібності й таланти.

У напрямі розширення доступності європейської ВО для людей з ООП, 70-і роки XX століття вважаються періодом кардинальних позитивних змін. До цього елементи інклюзивного (а скоріше, інтегрованого) навчання простежувались у європейських ЗВО, проте остання чверть минулого століття стала етапом активного його розвитку у вищій школі. Активізації процесу сприяло соціально-економічне зростання та підвищення загального рівня благополуччя в країнах Європи. Відтоді утвердилася теза про те, що ефективність інклюзії безпосередньо залежить від рівня добробуту суспільства.

Зрозуміло, що соціально-економічний поступ сприяє розквіту всіх сфер суспільства, оскільки з'являються передумови для покращення організаційних, матеріально-технічних, соціально-актуальних, культурних умов. Суспільство, яке спромоглося подолати соціально-економічні труднощі, зазвичай, не зупиняється в розвитку, пропонуючи нові прогресивні ідеї. Такі реалії відповідають прагматичним принципам, характерним для суспільства сталого розвитку.

Філософія інклюзії передбачає використання прогресивного бачення розвитку суспільства. Залучення людей з ООП до здобуття вищої освіти констатує вже наявний потенціал спільноти. Вихід на ринок праці дипломованих фахівців, які навчалися на бакалаврських чи магістерських програмах за інклюзивною формою, фіналізує процес трансформації освітньої сфери, що відповідає принципам справедливості, рівності та різноманітності. Упорядкування вказаних принципів в освітній сфері дозволяє перенести їх до соціокультурного простору в якості світоглядно-ментальних імперативів.

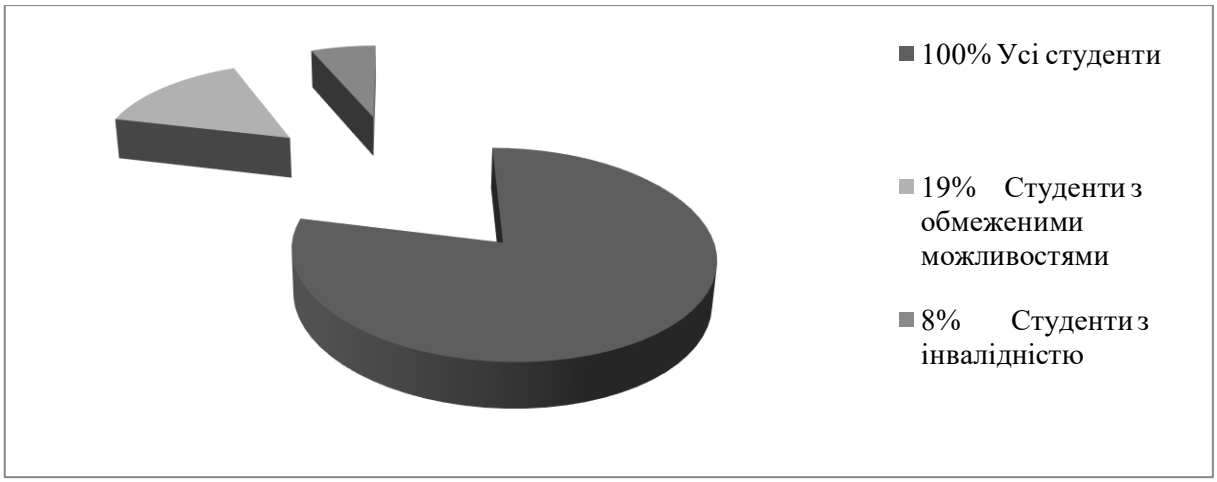
Частково така позиція є аргументованою і в зворотному розумінні, оскільки суспільство, яке гармонізувало та збалансувало суспільно-політичне, соціально-економічне та культурне життя, може забезпечити інклюзивну форму здобуття освіти (яка є в рази затратнішою, ніж стандартна освітня модель) організаційно, кадрово, інформаційно, технологічно тощо (Fitzgerald at all, 2019). Так формується загальна парадигма соціокультурного розвитку, зорієнтована на прогрес. Водночас, елімінація частки суспільного потенціалу (потенціалу осіб з ООП), є фактором, який не дозволяє суспільству розвиватися гармонійно та повноцінно.

Яскравим прикладом тут може слугувати ефективність інклюзивної вищої освіти в Німеччині, котра є локомотивом економічного розвитку ЄС. Аналіз динаміки останніх десятиліть свідчить про кількісне зростання в цій країні частки здобувачів ВО з ООП.

Водночас, позиціонування важливості та затребуваності здобувачів з ООП в ЗВО Німеччини формує кількісні та якісні показники ефективності інклюзивного навчання на рівні вищої освіти (фігура 2.1.1).

Фігура 2.1.1

ЧАСТКА ЗДОБУВАЧІВ З ООП В ЗВО НІМЕЧЧИНИ



Джерело: Продіус (2019)

Представники інших країн, національностей, етносів та культур можуть здобувати вищу освіту на загальних підставах, виявляючи ініціативність, вмотивованість та здібності щодо здобуття відповідного фахового рівня. Соціокультурні особливості європейської інклюзивної освітньої парадигми у вищій школі відзначаються своєрідною специфікою у порівнянні з іншими спільнотами світового масштабу (таблиця 2.1.2).

Таблиця 2.1.2

СОЦІОКУЛЬТУРНА СПЕЦИФІКА ІНКЛЮЗІЇ У ВИЩІЙ ОСВІТІ ЄС

Соціокультурна особливість	Прояв інклюзивного виміру в системі освіти	Європейська специфіка інклюзивності вищої освіти
Політична	Формування політичної волі щодо упровадження принципів рівності всіх громадян і забезпечення однакових освітніх можливостей для реалізації потенціалу та вподобань людини.	Політична активність країн ЄС ґрунтується на демократичних та гуманістичних принципах, які не лише мають ідеологічне спрямування, але й забезпечують практичні рішення щодо повноцінного включення до системи вищої освіти всіх, хто бажає її здобувати й має відповідні здібності для реалізації такого бажання. Такі настанови є не лише результатом дотримання нормативно-правового поля в освітній сфері, але й проявом ментального

		прагнення та готовності європейської спільноти до забезпечення інклюзії в освіті.
Економічна	Економічна стійкість держави як запорука наявності ресурсів фінансування затратних соціальних проєктів, оскільки інклюзивна освіта потребує значних фінансових вкладень, що робить її апріорі дотаційною.	Європейська система фінансування різноманітних проєктів у всіх сферах соціальної активності дає змогу забезпечити два ключові аспекти фінансової стабільності ЗВО (що робить можливим планування витрат на інклюзивну освіту): ✓ гнучкість, яка уможливлює оперативний перерозподіл наявних ресурсів, незалежно від запланованого кошторису загального освітнього бюджету спільноти або ж фінансових можливостей ЗВО, що зберігає потенціал забезпечення інклюзивного навчання; ✓ поліактивність, яка передбачає фінансування потреб інклюзії в ЗВО з різних джерел (державні дотації, благодійні фонди та ін.), що сприяє зниженню ризиків недофінансування та можливих тимчасових проблем з фінансуванням критичних аспектів інклюзії; дозволяє планувати довгострокові виміри інклюзивного розвитку освіти (як мінімум освітнього циклу засвоєння програми бакалавра чи магістра).
Правова	Принцип верховенства права в поєднанні з неухильним дотриманням прав людини (зокрема, на освіту, самовизначення, професійну діяльність) є фундаментальними факторами юридичного супроводу інклюзивної освіти, що дає змогу чітко регламентувати всі положення, пов’язані з цим	Для європейської спільноти (яка має достатньо прикладів культурно-історичного досвіду дискримінації) сучасний розвиток суспільства асоціюється з неухильним дотриманням прав людини та недопущенням будь-яких проявів нерівності у правах і свободах, тому забезпечення права людини на здобуття вищої освіти є пріоритетним для європейської ціннісної парадигми.

	форматом освітньої активності.	
Світоглядна	Рівень розвитку суспільства визначається не лише кількісними показниками добробуту, безпеки чи інноваційності, але й розумінням необхідності комплексного піклування про людей з ООП. Такий підхід стимулює створення сприятливого ІОП для всіх його учасників. Зазначається, що інклюзивна освіта важлива у ментальному плані не лише для людей з ООП, але й для всіх учасників освітньої спільноти, оскільки актуалізує принципи толерантності, гуманності та взаємодопомоги.	Європейський світогляд вважається прогресивним у питанні інклюзивності вищої освіти, оскільки середньостатистичний житель ЄС не лише має лояльні погляди щодо забезпечення цього процесу, але й безпосередньо долучається до упровадження цих норм. Рівень готовності суспільства до включення в активний соціокультурний простір людей з ООП є показником його зрілості.
Ментальна	Інклюзія може бути успішною, коли вона реалізується в організаційно-структурному вимірі й корелюється з гуманістичними настановами індивідуальної та суспільної свідомості.	Європейська ментальність переорієнтувала вирішення проблем або ж планування перспектив з концепту «всупереч» на концепт «завдяки», надаючи тим самим інклюзивній освіті в ЗВО якісно нового змісту. Якщо раніше ВО була ексклюзивним елементом, який асоціювався з особливим статусом, то тепер вона набуває змісту можливостей з відповідною кореляцією потенціалу фахівця з вищою освітою.
Етична	Етика є основою цивілізованого суспільства та запорукою здорових взаємовідносин у ньому, тому освіта, яка формує ці аксіологічні настанови, повинна бути взірцем	Етичні цінності в європейських ЗВО є одним з елементів фахових компетентностей у програмах підготовки здобувачів усіх спеціальностей. Водночас, ці настанови не обмежуються декларативністю, а мають чітке нормативно-правове розуміння, тому ІОП у

	упорядкування соціокультурного осередку, у якому комфортно почуваються всі його учасники.	ЗВО є яскравим практичним прикладом дотримання етичних норм.

Відтак, особливості інклюзивного прогресу в системі ВО в європейському соціокультурному просторі мають своє як теоретично-ментальне, так і практично-буденне вираження.

Нині ЗВО Європейського Союзу переходять до логічного продовження етапу становлення інклюзії в системі ВО – упорядкування навчальних планів і робочих навчальних програм, у яких передбачені прояви інклюзивного формату навчального процесу, актуалізація науково-пізнавальної активності здобувачів з ООП як якісно вищого рівня набутих у вищій школі компетентностей. Така активність дасть змогу не лише забезпечувати поточні потреби інклюзивності в ЗВО, але й будувати стратегії розвитку цілісної парадигми освіти майбутнього, де інклюзія не буде виокремлюватися, а займе свою фундаментальну нішу.

Головними тенденціями в європейській ВО виступають синергія систем вищої освіти різних країн та розробка освітніх моделей інклюзивного навчання. Очевидно, що уніфікованої моделі інклюзивної вищої освіти у всьому європейському освітньому просторі досягти практично неможливо, тому увага науковців та практиків зосереджується на окремих інклюзивних педагогічних моделях, які характерні для національної чи професійної системи вищої освіти або ж використовуються автономно в конкретному ЗВО.

Передовсім важливими для загального розуміння моделі інклюзивності є національна освітня система. Зазвичай, національна система передбачає актуалізацію спільних рис для всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів: від початкової до вищої школи. Так формується загальне розуміння освітньої активності людей з ООП. Усі позитивні елементи інклюзії, які залучалися на рівні школи, інтегруються до навчальної активності в ЗВО. За таких умов інклюзивне навчання в ЗВО не починається «з нуля», а продовжується за тими ж принципами та підходами, до яких звикає учень з ООП, засвоюючи шкільну програму.

Звісно, специфіка ЗВО вимагає упровадження нових елементів навчальної активності, проте, основи, набуті під час інклюзивного шкільного навчання, є підґрунтям для здобуття якісної вищої освіти.

Серед найбільш популярних в європейському освітньому просторі інклюзивних навчальних моделей, які актуальні для всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів, можна виокремити декілька національних форматів (таблиця 2.1.4).

Таблиця 2.1.4

ДОСВІД ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН В ОРГАНІЗАЦІЇ ЕФЕКТИВНИХ МОДЕЛЕЙ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Модель національної інклюзивної освіти	**Особливості функціонування**
Італійський досвід організації інклюзивної освіти: синергія інтегрованого та інклюзивного навчання	Тривалий час в італійському суспільстві основним шляхом реалізації освітньої активності для людей з ООП була інтеграція. Вся увага спрямовувалася на забезпечення освітнього процесу без актуалізації людиновимірного аспекту. Головним завданням вважалася адаптація людей з ООП до наявних освітніх вимог і стандартів. Проте, такі реалії виявили низку протиріч щодо етичного сегменту освітнього процесу та порушення прав людини (що особливо дисонувало із загальноєвропейськими тенденціями безумовного їх дотримання). Тому італійська система освіти переорієнтувалася на інклюзивне навчання, покликане, крім освітнього вектору, акцентувати на правах і свободах людини, що виразилося у її здатності до рівноправності в цивілізованому демократичному суспільстві. Кореляція освітнього та суспільного поступу яскраво демонструє соціально-орієнтований вектор інклюзивності в італійських школах та ЗВО.
Німецький досвід організації інклюзивної освіти: варіативний формат інклюзії, який передбачає гнучкість навчальної активності та можливість корекцій під час навчання	У Німеччині основна увага у кластері інклюзивного навчання зосереджена на ефективності цього процесу. Високий рівень життя в країні дозволяє організовувати навчальний інклюзивний процес, керуючись цільовими орієнтирами, а не форматом навчання (та, відповідно, витратами на його організацію). Водночас, цільові принципи німецької інклюзивної ВО також мають чіткі пріоритетні вектори: затребуваність фахівців з ООП на ринку праці, якість професійних компетентностей, набутих в ЗВО.

	Такий зв'язок з практично-орієнтованим соціокультурним середовищем диктує доволі високі вимоги до здобувачів ВО з ООП, оскільки вони позиціонуються як рівноправні суб'єкти на ринку праці. Як наслідок, фахові навички здобувача з ООП абсолютно нічим не відрізняються та повністю корелюються із загальними освітніми програмними положеннями вищої школи. Своєю чергою, потенційна специфіка ведення професійної діяльності, пов'язана з особливостями стану здоров'я, чітко та суворо регламентується суспільними морально-етичними та правовими нормами і правилами поведінки й контролюється відповідними інституціями.
Австрійський досвід побудови інклюзивної освіти: оптимізація рівня інклюзивності з дотриманням людиновимірно рівноправних принципів	Інклюзивність ВО Австрії керується принципами прагматизму. Рівень інклюзивності визначається не ментальними вимірами, а ефективністю інклюзивного навчання. Затребуваність і доцільність стали лейтмотивами організації навчання осіб з ООП. Політика ЗВО орієнтована на підвищення функціональності та ефективності освітнього простору, що відповідає принципам прагматичності в ментальності австрійського суспільства. Освітня активність узгоджується зі здобувачем ВО з ООП, і спільно з ним розробляється індивідуальна модель навчання, яка передбачає як інклюзивну, так і частково інтеграційну (а подекуди й сегрегаційну) моделі навчання за спільним погодженням та очевидністю переваг обраного формату.
Нідерландський досвід організації інклюзивної освіти: трансформація моделей залежно від специфіки особливих освітніх потреб здобувачів	Динамічність є визначальною рисою ВО для здобувачів з ООП в нідерландських ЗВО. Фундаментальність і консервативність в організації освітнього процесу послаблюється залежно від соціокультурних умов навчання. Для людей з ООП оперативні зміни в навчально-методичному чи організаційному вимірі посеред навчального процесу є звичним явищем і не викликають функціонального колапсу. Зрозуміло, що така освітня активність не зовсім притаманна ВО, яка все ж переважно керується принципами сталості та фундаментальності, проте використання синергетичного підходу з посиленням активності всіх учасників освітнього процесу та використанням інноваційних елементів дозволяє корелювати принципи консервативності.

	Особлива роль у навчанні людей з ООП відводиться координаційно-консультативній активності. Роль консультанта в ЗВО Нідерландів за популярністю та затребуваністю фактично прирівнюється до викладацького статусу. Функції, покладені на координатора, вивільняють час для педагогічної, науково-пізнавальної та методичної роботи викладача. Так формується концептуальне розуміння необхідності забезпечення та супроводу інклюзивного навчання в ЗВО. Координатор виступає своєрідним посередником між здобувачем ВО з ООП та підрозділами ЗВО – навчальними, науковими, адміністративними.

Джерело: узагальнено на основі (Колупаєва, 2009; Полупанова, 2019)

У підсумку варто зауважити, що на терені ЄС національний формат інклюзивної освіти не означає безальтернативне використання вказаного досвіду в часовому вимірі. Скоріше, розглядаються світоглядно-ментальні виміри інклюзії, які актуалізувалися в конкретній спільноті в конкретний час. Загальною рисою для всіх країн ЄС є теоретико-методологічний та практично-орієнтований перехід від організаційно-світоглядного до навчально-наукового рівня забезпечення інклюзивності в освіті.

Європейські ЗВО поступово запроваджують прийнятні інклюзивні формати організації навчального процесу із дотриманням спільних (або близьких) підходів у вищій освіті осіб з ООП. Створюється ЄПВО, який замикає систему інклюзивної освіти на вищому рівні. І водночас, актуалізуються всі виміри інклюзивності для суспільства, де кожен громадянин поважається і має рівні можливості для повної самореалізації.

2.2 Досвід упровадження інклюзивного навчання в зарубіжних закладах вищої освіти

Як свідчить здійснений нами аналіз, в авангарді розвитку інклюзивної вищої освіти були більш розвинені країни Західної та Північної Європи, які активно впроваджували елементи інклюзії у вищій освітній ланці і їхнім досвідом могли б керуватися країни Центральної та Східної Європи. Однак, інклюзивні процеси в

кожній державі, хоча й відбуваються за загальними постулатами, на практиці виходять з національної освітньої специфіки. Соціокультурні фактори, які ґрунтуються на національних освітніх традиціях, унеможливлюють повне перенесення досвіду інклюзивності навіть від близької ментально країни. Тому для України орієнтиром формування ефективної інклюзивної вищої освіти може стати приклад країн-сусідів, які останніми роками пройшли етап практичного повноцінного упровадження цієї моделі. Досвід Чехії, Словаччини, Словенії, Угорщини, Болгарії, Польщі, країн Балтії та інших центральноєвропейських і східноєвропейських держав указує на необхідність дотримання світоглядно-ментальних принципів інклюзивної освіти та досягнення суспільного консенсусу щодо цього питання в ЄПВО.

Соціально-психологічна синергія є актуальним форматом для сучасного соціокультурного простору вищої освіти, оскільки охоплює проблеми суспільства та визначає шляхи їхнього вирішення завдяки суспільній активності та свідомості. У педагогічній діяльності соціально-психологічна модель теж актуальна, особливо при розгляді інклюзивного навчання в ЗВО. На відміну від загальноосвітнього рівня, де знання та вміння є базовими, і їх здобуття залежить виключно від навчальної активності дитини, рівень ВО передбачає актуалізацію навчально–пізнавальної складової, елементом якої є самоорганізованість в освітній активності. За таких умов здобувач ВО з ООП самостійно визначає специфіку здобуття необхідних компетентностей, а викладач виступає скоріше наставником-координатором, який контролює процес навчання. Акцент на пізнавальній активності та самостійності постає лейтмотивом інклюзивного навчання у ЗВО.

Тут українська система ВО має продемонструвати здатність до упровадження варіативних моделей здобуття ВО людьми з ООП. Створення актуального формату для кожного ЗВО має здійснюватись у контексті поєднання досвіду європейських ЗВО і специфіки функціонування вітчизняних в українських реаліях.

Результатом освітніх практик запровадження інклюзії у ВО європейських країн стала пріоритетність співпраці між освітніми системами, ЗВО, громадським суспільством тощо. Прикладом практичної синергії в освітній сфері є програма

Horizon Europe (2021), одним з ключових і найбільш масштабних сегментів якої є саме інклюзивна освіта.

Україна активно долучилася до інтеграційних вимірів взаємодії з освітньою парадигмою ЄС та співпраці з державними освітніми інституціями європейських держав. Зокрема, Шеремет, Супрун & Григоренко (2022) демонструють реальні приклади співпраці українських закладів вищої освіти із Sapienza University of Rome (Рим, Італія). Відзначається, що період декларативних намірів про співпрацю змінився взаємодією у вигляді такої освітньої активності, яка безпосередньо впливає на розвиток інклюзивного навчання (академічні обміни здобувачами та НПП, грантові проєкти, наукове співробітництво, залучення громадського сектору).

Поглиблення співпраці на рівні учасників освітнього процесу формує необхідні синергетичні настанови для запозичення передового досвіду та уникнення помилок, які були допущені освітніми системами інших країн. Якщо в українській ВО інклюзія лише зароджується, то країни Америки і Європи можуть запропонувати значні напрацювання щодо її реалізації. Так, інноваційну педагогічну модель блочного навчання упроваджують в Університеті Вікторії (Австралія). Вона спрямована на підвищення рівня інклюзивності в закладі та успішності здобувачів з ООП через їх фокусування на одному предметі за підтримки спеціалізованих на цьому предметі викладачів (Klein at all, 2019). Ще одним корисним досвідом є концепція «Взаємність щедрості незнайомців» (Frenk, 2024). Розкриваючи цю концепцію, Frenk зазначає: «Ідея полягає в тому, щоб приймати людей, які дуже відрізняються від вас, говорять по-іншому і живуть по-іншому». Реалізуючи свою концепцію в Каліфорнійському університеті, учений пропагує різноманітність, інклюзивність та рівність у всіх відношеннях, підкреслюючи важливість створення інклюзивного освітнього університетського простору. Ще одна інклюзивна програма, «Bridging the Gap» (Salman, 2024), реалізується в штаті Кентуккі. Завдяки їй студенти коледжів навчаються взаємодіяти з різними думками, розуміти позицію інших, цивілізовано вести дискусію тощо. Ці навички є важливим аспектом упровадження інклюзивної культури у ВО. Відзначається, що саме людиновимірна взаємодія є найбільш ефективним методом передачі позитивного досвіду, а не

інституційне співробітництво, яке не зосереджує увагу на практично орієнтованих проблемах інклюзивного навчання, фокусуючись на стратегіях інклюзивності в освіті у цілому. За таких соціокультурних світоглядних настанов процес інтеграції учасників осіб з ООП до освітнього простору ЗВО забезпечується як на теоретико-ментальному, так і на практично-ціннісному рівні, а потреба у взаємодії постає екзистенційним елементом філософії Європейського Союзу. Відтак, європейське співтовариство визначає інтегративні процеси фундаментальним виміром своєї ідентичності.

Зрозуміло, що процес інтеграції має значно більше шансів на успішну реалізацію за умови створення якомога більшої кількості сприятливих ареалів для людей з ООП. Якщо вища освіта є продовженням інклюзивної активності в середній школі, а середовище, яке оточує здобувача ВО поза ЗВО, є сприятливим в інклюзивному розумінні, то це формуватиме позитивний психоемоційний стан здобувача з ООП. Так здійснюється відхід від декларативності до практично-буденної інклюзивної освітньої діяльності.

Як було окреслено вище, інтеграція осіб з ООП в освітнє середовище європейських ЗВО не має чіткого уніфікованого алгоритму, проте ми можемо прослідкувати певні спільні риси та загальні тенденції інклюзивних практик, а також здійснити аналіз специфіки в організації інклюзивного навчання в конкретних ЗВО.

Для аналізу нами обрано ЗВО Чехії та Словаччини. Вибір ЗВО східноєвропейських держав продиктований схожістю умов для упровадження інклюзивності між цими країнами та Україною.

Інклюзивна освіта в Карловому університеті в Празі є однією з яскравих ілюстрацій інтеграції осіб з ООП до освітнього середовища вищої школи країн ЄС, підтвердження чому знаходимо в публікаціях (Fónadová, Katrňák & Simonová, 2019; Vaďurová & Pančocha, 2023). Особливістю упровадження інклюзивного навчання в Карловому університеті є актуалізація взаємодії цього ЗВО як автономної установи з представниками громадянського суспільства та їхня активність у питанні трансформації вищої освіти. Тут співпраця громадськості та ЗВО отримала чітку структуризацію, оскільки при університеті в 1996 році створено Координаційний

центр Carolina (n. d.) для надання супровідних послуг здобувачам ВО з ООП. Метою діяльності центру є забезпечення рівноправності для всіх здобувачів цього університету. Стратегічним завданням координаційного центру є гнучкість при адаптації до будь-яких труднощів, пов'язаних з освітньою активністю здобувачів з ООП. Вказаний принцип гнучкості також є пріоритетним для всіх учасників освітнього процесу: адміністрації, педагогів, здобувачів, громадськості.

Відповідно до загальних законодавчих норм, Карлов університет надає кожному студенту та абітурієнту з ООП таку підтримку (або можливість модифікації навчального процесу), щоб створити умови для максимального використання потенціалу цих студентів та абітурієнтів в академічному житті, що регламентується директивою «Podpora uchazečů a studujících se specifickými potřebami na Univerzitě Karlově» (2023). Підтримка абітурієнтів та студентів з ООП в цьому ЗВО ґрунтується на принципах, відповідних концепції «Заклад вищої освіти для всіх», а саме: підтримання повноцінної участі абітурієнтів з ООП в процедурі вступу, а також студентів з ООП у всіх сферах академічного життя; створення умов для максимального використання потенціалу цієї категорії здобувачів; захисту персональних даних про особливі освітні потреби; повної інформованості та поваги до людської гідності усіх співробітників до абітурієнтів та студентів з ООП.

Надзвичайно важливим є те, що в університеті регулярно проходить внутрішня та зовнішня оцінка якості упроваджених інструментів підтримки здобувачів ВО з ООП. Це дозволяє підтримувати належну якість освітнього процесу й забезпечувати високий рівень супровідних послуг кожному здобувачу з ООП. Виконує контрольно-діагностичну функцію постійний робочий комітет ректора з надання підтримки здобувачам з ООП. Координує усі види підтримки студентів з ООП координаційний центр Carolina (Centrum Carolina, n. d.), однак, принцип активності здобувача з ООП є визначальним у наданні йому такої підтримки. Тому першочергово саме на етапі вступу (перебуваючи ще в якості абітурієнта) особа може надати інформацію про свої особливі освітні потреби або одразу після зарахування на навчання можна подати заявку на проведення функціональної діагностики. Із результатами такої діагностики здобувач з ООП на власний розсуд

може ознайомити викладачів та/або працівників центру для організації індивідуального академічного супроводу, вибору виду модифікації навчального плану та способів оцінювання результатів навчання.

Важливо, що експертна діагностична оцінка обговорюється зі студентом і формується спеціалістом з відповідною освітньою кваліфікацією та представником конкретного факультету, який краще орієнтується у специфіці навчального процесу з вибраної здобувачем спеціальності. Викладачі не мають доступу до результатів функціонального діагностичного оцінювання, і сам здобувач з ООП вирішує, чи надавати цю інформацію в кожному конкретному випадку.

На нашу думку, такий підхід є найбільш прийнятним, оскільки дозволяє студенту з ООП вибудувати індивідуальну траєкторію навчання відповідно до власних можливостей, а не потрапляти «під опіку» автоматично.

Двома найбільш актуальними напрямами роботи координаційного центру Carolina для інтеграції осіб з ООП виступають:

- підтримка здобувачів та абітурієнтів з ООП;
- підтримка здобувачів ВО та абітурієнтів, які перебувають у несприятливому соціальному чи економічному становищі (наприклад, здобувачі з низьким доходом або з маленькими дітьми), з обов'язковим визначенням тимчасовості вказаних проблем та допомогою в розробці стратегії виходу з кризового стану.

Вказані напрями роботи центру покликані забезпечити рівноправний та справедливий доступ до освітніх послуг для всіх осіб з ООП або для осіб, які тимчасово зіткнулися з життєвими труднощами та потребують допомоги й підтримки. Варто наголосити, що активність підтримки осіб з ООП в Карловому університеті не обмежується роботою зі здобувачами, а поширюється на педагогічний склад, адміністративний кластер, батьків, найближче оточення здобувача і людей, які мають безпосередні професійні чи публічні контакти зі здобувачами з ООП. Основна увага інклюзивності в університеті зосереджена на забезпеченні здобувачу з ООП абсолютно всіх наявних у закладі послуг задля гарантії повної рівноправності серед здобувачів та неупередженості у ставленні до кожного.

Загалом, система підтримки осіб з ООП в цьому ЗВО побудована так, щоб інклюзивність не ставала на заваді здобувачам навчатися, а педагогу – викладати. Тому основна активність стосовно підтримки, допомоги та супроводу здобувачів з ООП реалізується фахівцями координаційного центру Carolina.

Такий підхід дає змогу по-перше, здійснювати ефективну підтримку здобувачів, які її потребують, а по-друге, раціонально організувати процес інклюзивного навчання, що істотно зменшить витрати часу на організаційно-супровідні моменти, які узгоджуватимуться заздалегідь і не створюватимуть обмежень чи дискомфорту для викладачів та здобувача ВО з ООП безпосередньо під час навчання.

У цілому, в Карловому університеті виділяють кілька основних груп здобувачів з ООП і відповідні способи активної підтримки, необхідної для організації їхнього навчання (таблиця 2.2.1).

Таблиця 2.2.1

ФОРМИ ПІДТРИМКИ, ДОСТУПНІ ЗДОБУВАЧАМ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ООП В ЦЕНТРІ CAROLINA

Група ООП	Прояви підтримки
Здобувачі з порушеннями зору	Оцифрування навчальних матеріалів; допомога у навчанні (надання конспектів занять, особистого супроводу, допомога в роботі з документами або інша допомога, пов'язана з викладанням і навчанням – конкретний зміст послуги залежить від конкретних потреб студентів); навчання прийомам та методам, які допомагають краще вчитися з обмеженими можливостями; оренда та використання обладнання; укладання індивідуального навчального плану (у випадках, коли доступність (сенсорна чи фізична) здобувача до звичайного навчання обмежена); надання додаткового часу для виконання певної навчальної діяльності; допомога у просторовій орієнтації; безкоштовний друк матеріалів.
Здобувачі з порушеннями слуху	Допомога в доступності змісту навчання та навчальної літератури (електронні документи, відеозаписи лекцій, транскрибування, в окремих випадках – переклад на жестову мову); оренда та використання спеціального обладнання; укладання індивідуального навчального плану (може бути як індивідуальне навчання для одного студента, так і навчання в невеликих групах студентів з однотипними потребами чи однаковими методами роботи); надання додаткового часу для виконання певної навчальної діяльності; пропозиції новітніх навчальних рішень та застосування інноваційних технологій; безкоштовний друк матеріалів.

Здобувачі з порушеннями рухливості	Безба'єрний простір навчання (організація навчальних занять у спеціально обладнаних приміщеннях, надання необхідного обладнання); оцифрування навчальних матеріалів; тренування просторового орієнтування для покращення орієнтації в місцях і просторах, куди студенти регулярно пересуваються або переміщатимуться в рамках навчання: через консультації та практичні заняття студент вчиться самостійно керувати пересуванням у незнайомій обстановці); надання додаткового часу для виконання певної навчальної діяльності; навчання прийомам та методам, які допомагають краще вчитися з обмеженими можливостями; безкоштовний друк матеріалів.
Здобувачі зі специфічними труднощами у навчанні (дислексія, дисграфія, РДУГ тощо)	Використання спеціальних навчальних посібників, додатковий час на виконання завдань, асистування під час письмових іспитів, оцифрування підручників; навчання стратегіям ефективнішого навчання (вправи у стратегіях роботи з текстом (ефективність читання, орієнтування в документах різного типу, довжини та структури), вправи в роботі з комп'ютерною технікою, що дозволяє перевірити правильність тексту, аналіз поточного стилю навчання та підтримка у виборі найбільш сприятливого стилю навчання, підтримка в управлінні стресом і тривогою, пов'язаними з навчанням, техніки, що ведуть до зняття стресу та ін.); допомога в навчанні; індивідуальний навчальний план; додатковий час для певної навчальної діяльності (наприклад, письмовий іспит, тест або усний іспит); безкоштовний друк матеріалів.
Здобувачі з розладами спектру аутизму	Індивідуальне навчання (епізодичне, тимчасове, постійне), асистивна допомога в навчанні (інтенсивна, час від часу); оцифрування навчальних матеріалів; тренування просторового орієнтування; безкоштовний друк матеріалів; компенсація навчального часу; програма «рівний – рівному» для сприяння навчанню тим, хто відчуває труднощі в навчальному середовищі або шукає підтримки однолітків, а також зміцнення колегіальності серед студентів університету (співпраця базується на обміні досвідом навчання, слуханні, мотиваційних розмовах та емоційній підтримці).
Здобувачі з певними захворюваннями, психологічними труднощами тощо	Психологічне та психіатричне консультування (організовують провайдери від університету, а проводять спеціалісти); надання додаткового часу для виконання навчальних зобов'язань і додаткового часу на складання іспитів; академічна допомога різного характеру; тимчасовий індивідуальний графік навчання тощо.

Джерело: узагальнено на основі (Centrum Carolina, n. d.)

При університеті також діють провайдери функціональної підготовки, які здійснюють експертну оцінку та надають алгоритми організації навчання

індивідуально кожному здобувачу з ООП. Здобувач, який претендує на особливу підтримку у навчанні, має записатися на функціональну діагностику і пройти її. Вона відбувається у формі особистої співбесіди, під час якої, власне, здобувач і визначає свої потреби та будь-які обмеження в навчанні. По завершенні співбесіди здобувачу з ООП надається оцінка з пропозицією заходів підтримки, які мають полегшити навчання. Там же перераховуються послуги, які може отримати в університеті здобувач з ООП (рисунок 2.2.1).

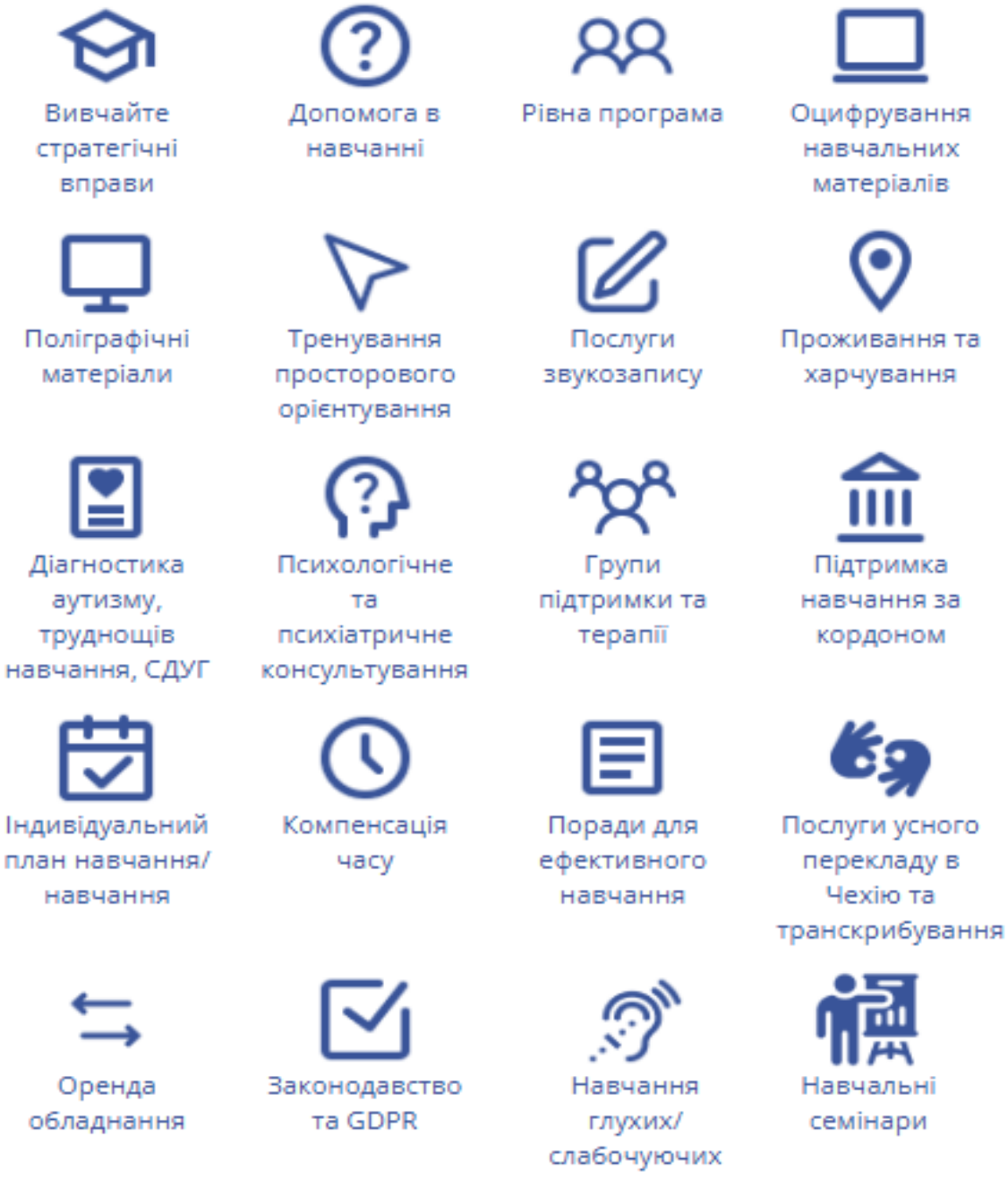


Рисунок 2.2.1 – Пропозиція послуг Карлового університету для здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами (джерело: KU, б.д.)

У звіті-оцінці зазначено, яка форма підтримки для нього актуальна За потреби, здобувач з ООП можете оновити висновок функціональної оцінки (у разі значної зміни обсягу чи видів навчального навантаження, що може призвести до іншої модифікації навчального плану, або у разі зміни стану здоров'я чи в інших вагомих випадках).

Важливо, що в усіх епізодах здобувач з ООП ініціює та бере активну участь в розробленні програм допомоги, супроводу, індивідуального графіка навчання. Кожен зі здобувачів з ООП закріплений за певним спеціалістом, до якого може звертатися за консультацією чи допомогою протягом усього терміну навчання. Окрім того, у студентському відділі є асистенти, які супроводжують процес індивідуального навчання, і в студентському парламенті також функціонує комітет з питань здобувачів з ООП.

На базі університету функціонує центр оцифрування, який забезпечує здобувачів з ООП всіма необхідними матеріалами для навчальної активності в доступному (зручному) для них форматі. Також господарська частина ЗВО суворо опікується проблемою доступності будівель і зручностей для здобувачів з ООП.

Що стосується здобувачів, які перебувають у скрутному соціальному та економічному становищі, тимчасово опинилися у скрутних життєвих обставинах, здобувачів з інших країн тощо, то в центрі Carolina для них діє послуга наставництва та консультування. За цією послугою безкоштовно мають право звернутися здобувачі 1-го та 2-го курсів (у деяких випадках і старшокурсники) або претенденти на навчання в Карловому університеті за умов, якщо:

- сім'я належить до соціально незахищених (отримує соціальні виплати),
- навчаються чеською мовою, яка не є рідною,
- опинилися (чи бояться опинитися) в невигідному становищі через етнічну стигматизацію,
- поновилися на навчання,
- мають індивідуальний план навчання, труднощі в навчанні та деякі інші індивідуальні ситуації.

Також можуть звертатися батьки студентів/абітурієнтів, якщо відчувають потребу у допомозі чи підтримці.

Менторство зазвичай відбувається у формі регулярних особистих зустрічей, але також можлива одноразова консультація з наставником або проведення менторського процесу онлайн за принципом «рівний – рівному» (полягає в тому, що більш досвідчений студент (наставник) надає підтримку новим студентам або претендентам на навчання в Карловому університеті (клієнт – наставник – підопічний). Наставник допомагає підопічному подолати труднощі, пов'язані з навчанням або життєвими ситуаціями, зорієнтуватися в навчанні або підготуватися до нього. Менті (клієнт) отримує підтримку в новій життєвій ситуації (на початку навчання або під час підготовки до навчання), що допомагає йому краще справлятися з навчальними обов'язками/підготовкою до вступних іспитів. Наставник зустрічається з підопічним приблизно раз на тиждень протягом години (особисто або онлайн) і отримує фінансову винагороду за свою роботу. При цьому для клієнтів (студентів / абітурієнтів) менторська послуга є безкоштовною.

Прикладом ефективної роботи інституту менторства при центрі Carolina є відкриття з 2022-2023 н.р. служби підтримки для українських студентів (UK, n. d.), яка і досі забезпечує відкритий простір для зустрічей, обміну та вирішення проблем, із якими українські студенти можуть зіткнутися під час навчання чи в інших сферах життя, а саме: підтримка навчання, вивчення стратегії навчання в Карловому університеті, робота зі стресом і хвилюванням, зустрічі з людьми зі схожим досвідом, допомога в поданні на отримання академічних та соціальних стипендій, кар'єрне консультування (визначення особистих і кар'єрних сильних сторін, здібностей і потенціалу для відповідних майбутніх кар'єрних можливостей), безкоштовний друк та вичитка навчальних матеріалів. У відповідь на відчутну потребу українських здобувачів у підтримці було розроблено спеціальний курс психологічної підтримки «Уважність на все життя», який базується на когнітивній терапії (Mindfulness-Based Cognitive Therapy – MBCT), заснованій на уважності. Уважність означає приділяти увагу власному досвіду та досвіду інших у даний момент з інтересом, співчуттям і прийняттям. Програма поєднує сучасну психологію

та медитацію і допомагає багатьом здобувачам з України жити повноцінніше та з більшим відчуттям перспективи.

Розглядаючи процес інтеграції осіб з ООП в Карловому університеті Праги, варто відзначити комплексність заходів, спрямованих на доступність освіти та рівноправність серед здобувачів усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів. Зважаючи на те, що Чехія за європейськими мірилами перебуває лише на шляху до високого рівня економічного розвитку, приклад організації інклюзивного навчання в цьому ЗВО вказує на те, що фінансування є лише частковою (хоч і дуже важливою) запорукою успішної інклюзивності в системі ВО. Ефективність інклюзивної ВО залежить від суспільно-політичної волі та, насамперед, прагнення освітньої спільноти до забезпечення рівноправності в університетському середовищі.

Словаччина є близькою до Чехії за культурно-історичним розвитком, але в системі соціальної політики та освітнього поступу має свої особливості й відмінності. У поточному дослідженні пропонується розгляд кластеру спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти у провідних словацьких ЗВО.

У Словаччині проблема інклюзивної освіти зачіпає філософсько-ментальні принципи співіснування в суспільстві. Зокрема, наукова спільнота Словаччини дає відповідь на актуальне питання: «Чому ми повинні мати інклюзивну освіту в ЗВО? Тому що вища освіта (та набуті з нею можливості) має бути спрямована на те, що якість життя здобувачів з ООП значно покращиться завдяки високому рівню їхньої освіти, що також суттєво вплине на їх статус в суспільстві» (Lopúchová at all, 2016).

Особливістю інклюзивного сегменту вищої освіти є його безальтернативність. Відсутність спеціальної ВО зводить всі можливості здобувачів з ООП до здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра, магістра чи доктора філософії лише в інклюзивному форматі. Закон про вищу освіту Словаччини (Zákon o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov, 2002) визначає здобувача з особливими освітніми потребами за наявності:

- сенсорних, фізичних та множинних порушень;
- хронічних захворювань;
- порушень здоров’я;

- психічних захворювань;
- аутизму або інших поширених розладів розвитку;
- порушень цілісності навчання.

Інклюзивна освіта, окрім світоглядних переконань та матеріально–технічної бази, потребує підготовки відповідної кількості кадрів, які забезпечуватимуть такий формат освітньої активності. Католицький університет міста Ружомберок (Faculty of Education Catholic University in Ružomberok, n. d.) та Університет Коменського в Братиславі (Institute of Special Pedagogical Studies and Inclusive Education, n. d.) організували відповідні структури для підготовки педагогічних фахівців і фахівців супроводу інклюзивного навчання.

Якщо в ЗВО Чехії спеціалісти з інклюзивної освіти переважно функціонують при кожному з підрозділів закладу, то особливістю інклюзивності словацьких університетів є зосередження цього кластеру освітньої активності при конкретних кафедрах (переважно педагогічного спрямування). Кафедри, які спеціалізуються на аспектах інклюзивної освіти, виконують два ключові завдання:

• супровід осіб з ООП, які навчаються в ЗВО (або в інших закладах за наявною домовленістю чи договором про співпрацю);

• підготовка педагогічних та науково-педагогічних (що особливо важливо) кадрів для роботи в інклюзивному середовищі.

«Інклюзивна школа – інклюзивний університет має функціонувати як доступний і відкритий заклад з кооперацією викладачів, які поділяють спільну філософію та мають відповідні компетентності. Особисті ресурси, ерудиція та експертна підготовка є ключовими факторами освітньої політики успішного включення. Особливо визначальні якості викладача, який працює в інклюзивному середовищі, такі: досвід, доступність і гнучкість» (Lopúchová at all, 2016).

Прикладом орієнтованості на спеціалізований навчальний підрозділ у структурі ЗВО є діяльність кафедри спеціальної педагогіки на педагогічному факультеті Католицького університету в Ружомберку. Професорсько-викладацький склад і здобувачі кафедри забезпечують високий рівень інклюзивної освіти в стінах університету. На теперішньому етапі за науково-професійного адміністрування

кафедри увага університету зосереджена на вирішенні таких проблем інклюзивного навчання здобувачів з ООП, як організація предметного середовища відповідно до функціональних можливостей здобувача з ООП; включення в суспільні процеси та групові відносини; активізація комунікації й спілкування; забезпечення доступності інформації; допомога у творчій та професійній самореалізації (Гладуш, Кляйн & Шилонова, 2021). Паралельно здійснюється активна підготовка педагогів для роботи з людьми з ООП.

Інклюзивне середовище в Католицькому університеті в Ружомберку відзначається спрямованістю на практично орієнтовану діяльність кафедри спеціальної педагогіки як структурного підрозділу. Такий підхід має як позитивні, так і негативні виміри.

Позитивним аспектом варто вважати системність професійної підготовки фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, які набувають необхідних компетентностей під час навчання, одночасно комунікуючи зі своїми колегами-здобувачами, які мають особливі освітні потреби. Набутий досвід можна вважати неоціненним елементом професійної підготовки, що значно полегшує адаптацію до професійної діяльності.

З іншого боку, концентрація інклюзивного потенціалу в єдиному підрозділі університету позбавляє певної частки мобільності педагогічної активності щодо поширення інклюзивних підходів в освітньому просторі ЗВО загалом. На практиці, при виникненні проблем в інклюзивній групі чи в конкретній навчальній ситуації зі здобувачем з ООП, викладач змушений постійно звертатися за допомогою до профільного підрозділу. Очевидно, що більш оптимальним шляхом подолання подібних проблем стало б постійне удосконалення педагогічної майстерності усім науково-педагогічним та педагогічним складом ЗВО. Одним з варіантів охоплення викладацького складу принципами інклюзивної освіти є встановлення мінімальних стандартів для роботи зі здобувачами з ООП. Важливим моментом тут є можливість людей з ООП також здобувати фах педагога з інклюзивної освіти та в подальшому працювати в цьому освітньому сегменті.

Окрім того, орієнтація виключно на фахівців однієї профільної кафедри покладає значно більшу відповідальність на цей структурний підрозділ, констатуючи його безальтернативність в Католицькому університеті Ружомберка. Такий формат потребує мобілізації зусиль супроводу всіх адміністративно-навчальних підрозділів ЗВО в питанні забезпечення належних освітніх умов здобувачам ВО з ООП та фахівцям, які в подальшому працюватимуть з ними. Запорукою успішної взаємодії між цими складниками є активна та динамічна комунікація, покликана посилити рівень взаємодії.

Відзначимо, що однією з фундаментальних ціннісних умов інклюзивного навчання у словацьких ЗВО є автономність у прийнятті рішень. Для забезпечення такої автономності здобувача з ООП працює весь інклюзивний механізм ЗВО.

Визначають декілька ключових інклюзивних принципів в системі вищої освіти Словаччини, які мають функціональний характер та покликані синхронізувати інституційно-організаційний та практично-орієнтований виміри університетської практики в різних ЗВО (таблиця 2.2.2).

Таблиця 2.2.2

ФУНКЦІОНАЛЬНО-ІНСТИТУЦІЙНІ ПРИНЦИПИ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕГМЕНТУ В СУЧАСНОМУ СЛОВАЦЬКОМУ ЗВО

Інклюзивний концепт	Характеристики інклюзивності в ЗВО
Навчання на основі роботи	Навчання здійснюється безпосередньо в контексті майбутнього професійного середовища.
Навчання, орієнтоване на здобувача	Навчання враховує запити здобувача з ООП, чітко класифікує їх та реалізує їхнє забезпечення.
Акцент на індивідуальне навчання та електронне навчання	Інноваційні формати навчального середовища, в якому здобувач з ООП може без втрати якісних освітніх показників реалізувати прагнення до набуття відповідних професійних компетентностей.

Джерело: узагальнено автором на основі Lopúchová et al. (2016)

Відповідно до вказаних функціонально-інституційних принципів, формування освітніх програм для бакалаврів враховує відсутність адаптаційного досвіду здобувачів, які щойно вступили до ЗВО. Основою стандартів бакалаврської освіти в

країні є поєднання елементів інклюзивного навчання із середньої школі із класичною програмою підготовки бакалавра на першому році навчання в ЗВО.

У програмно-орієнтованих вимірах роботи кафедри спеціальної педагогіки Католицького університету в Ружомберку виокремлюються три стандартні кластери підготовки фахівців (фігура 2.2.1).

Фігура 2.2.1

СТУПЕНІ ОСВІТНЬОЇ АКТИВНОСТІ КАФЕДРИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ КАТОЛИЦЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В РУЖОМБЕРКУ



Такий симбіоз має своєрідну тестову природу, оскільки вже протягом першого року навчання він зазнає суттєвих змін, залежно від індивідуальних потреб конкретного здобувача ВО з ООП або ж згідно із загальними побажаннями студентської групи, у якій реалізується програма інклюзивного навчання.

Магістерські програми, навпаки, насичені потенційними форматами прояву інклюзивно орієнтованої активності з метою моделювання поведінки в майбутньому професійному середовищі. Досвід бакалаврської освіти, здобутої протягом навчання в ЗВО, стає своєрідним фундаментом для фіналізації інклюзивних компетентностей на магістерському рівні.

Рівень наукового ступеня передбачає формування власних висновків та результатів навчання та їхню презентацію в науково-пізнавальному сегменті активності здобувача ВО. Тут важливе значення мають не лише пропоновані здобувачу наукового ступеня моделі інклюзивної освіти, але й його індивідуальне розуміння, позиціонування інклюзивності в науковій чи навчальній діяльності. Наукові розвідки здобувачів наукового ступеня систематизуються в окремі кластери інклюзивного формату університетської освіти. Їхній подальший аналіз дозволяє на основі отриманого досвіду вдосконалювати систему інклюзивної вищої освіти.

Варто зазначити, що подібна диференціація має важливе значення в контексті підвищення якості інклюзивної освіти. Так формуються не лише уявлення учасників освітнього процесу про інклюзивний формат навчання, але й реалізуються практично орієнтовані моделі професійної діяльності, поведінкової активності, ментального сприйняття інклюзії в суспільстві.

Ще одним вагомим ЗВО Словаччини, у якому акумульовано значний потенціал інклюзивної освіти, є університет Коменського у Братиславі.

Тут зосереджено декілька структурних підрозділів, що забезпечують необхідну синергію ефективності інклюзивного освітнього простору. До них належать як структурні навчальні одиниці: факультет, кафедра, департамент, так і допоміжні центри: студентського супроводу, підготовчі, ресурсні, моделювання та інші (таблиця 2.2.3).

Таблиця 2.2.3

СТРУКТУРНІ ПІДРОЗДІЛИ ІНКЛЮЗИВНОЇ АКТИВНОСТІ В УНІВЕРСИТЕТІ КОМЕНСЬКОГО В БРАТИСЛАВІ

Структурний підрозділ	Інклюзивна активність
Кафедра спеціальної освіти	50-річний успішний досвід у галузі теорії спеціальної освіти, праксеології та досліджень спеціальної освіти. Надання унікальних навчальних послуг згідно з програмами підготовки зі спеціальної освіти на рівнях бакалавра, магістра і доктора (PhD), аналогів яким немає в жодному іншому університеті країни. Трирівневий цикл підготовки дає змогу набути один із таких фахових рівнів: 1) педагогічного працівника – вихователя дитячого закладу для дітей з ОП, педагогічного асистента вихователя; 2) педагогічного працівника – шкільного вчителя учнів з ООП, педагога-дефектолога; 3) науково-педагогічного працівника – викладача чи доцента ЗВО, дослідника в університетському середовищі, орієнтованого на інклюзивну педагогіку, концептуального працівника в державному управлінні у сфері освіти, й інклюзивної освіти, зокрема.
Модельний центр спеціального педагогічного консультування	Надання спеціальних інклюзивно орієнтованих педагогічних консультацій для учасників освітнього процесу. Професійна допомога зі спеціальним освітнім втручанням для здобувачів з соціально вразливих категорій або для тих, хто переживає тимчасові труднощі різноманітного характеру. Фахові навички амбулаторного догляду, короткочасного навчання та відвідування середовища, в якому проживає здобувач освіти (переважно дошкільної та середньої). Формування навичок освітнього супроводу за допомогою діагностичних, терапевтичних, стимулювальних та корекційних форм допомоги. Безперервний процес моделювання інклюзивної активності в освітньому середовищі (аналіз записів з вебкамер в модельній освітньо-ігровій кімнаті). Активне використання інноваційних засобів, методик, спеціальних пристроїв, цифрових ресурсів, мультимедіа, монтесорі-матеріалів.

Центр допомоги здобувачам ВО з ООП	Діяльність центру як середовища для здобувачів ВО, які навчаються за інклюзивною програмою або здобувають фахові навички роботи з особами з ООП, реалізуючи на практиці принципи інклюзивної активності. Організація комунікації зі спеціалістами інших установ чи викладачами інших ЗВО, які працюють у сфері підтримки здобувачів з ООП задля обміну досвідом та напрацюваннями інноваційних підходів щодо удосконалення інклюзивного навчання в ЗВО.

Університет Коменського в Братиславі (Словаччина) тісно співпрацює із чеськими колегами з центру Carolina Карлового університету в Празі, особливо в кластері педагогічної освіти. Ця співпраця відображується і в реалізації інклюзивних підходів в освітньому просторі закладу.

Відзначаємо ряд схожих сегментів в організації навчання та супроводу осіб з ООП в Карловому університеті та в університеті Коменського.

- Централізована регламентація інклюзивних процесів (директиви ректора «Щодо забезпечення загальнодоступного академічного середовища для студентів з особливими потребами», які щороку оновлюються).

- Дотримання принципів загальнодоступного академічного середовища для студентів з ООП, а саме: підвищення доступності навчання для студентів з ООП; компенсації негативних наслідків інвалідності, несприятливих умов здоров'я або індивідуальних обмежень у доступі до освіти; усунення бар'єрів, створених фізичним, академічним та/або культурним середовищем, запобігання створенню нових бар'єрів; компенсації наслідків існуючих бар'єрів в академічному середовищі через забезпечення «розумного пристосування» та надання різносторонніх послуг підтримки здобувачам ВО з ООП.

- Автономія на відмову студенту з ООП у здобутті вищої освіти, якщо він не демонструє необхідного мінімального компетентнісного рівня.

- Функціонування єдиного загальноуніверситетського центру підтримки студентів з ООП, який координує усі інклюзивні процеси. В обох університетах такий центр базується на педагогічному факультеті.

- Наявність на кожному факультеті координаторів з інклюзивного навчання, які беруть участь у забезпеченні відповідних коригувань навчального процесу і допоміжних послуг на рівні університету, створюючи таким чином загальнодоступне інклюзивне академічне середовище.

- Тісна співпраця з ГО та державними установами щодо супроводу й забезпечення додатковими пристосуваннями осіб з ООП.

- Взаємодія з роботодавцями, сприяння працевлаштуванню та подальший супровід випускників з ООП.

В університеті Коменського центр підтримки здобувачів з ООП зосереджує свою діяльність насамперед на таких напрямах, як:

– інформаційно-дорадчі та консультаційні послуги (надання необхідної інформації абітурієнтам і студентам з ООП, викладачам та координаторам інклюзивного навчання на факультетах);

– академічна підтримка під час навчання (надання пропозицій щодо відповідних коригувань процесу навчання та оцінювання для кожного здобувача ВО з ООП (адаптовані форми іспитів, доступ до навчальних матеріалів, ефективні методи навчання та ін.);

– забезпечення індивідуального викладання вибраних предметів у співпраці з координаторами факультетів та кафедрами тощо);

– освітня тренінгова діяльність, спрямована на методичну, технологічну та спеціальну освіту викладачів і координаторів інклюзивного навчання, роботу з допоміжними технологіями, збільшення доступності професійних документів і веб-сайтів, підготовку інформаційних, методичних та навчальних матеріалів;

– технічна підтримка (консультації щодо вибору відповідного технічного обладнання, забезпечення навчальною літературою в доступній формі, допомога в наданні послуг перекладача жестової мови, допоміжних навчальних засобів).

За кожним із цих напрямів співробітники центру тісно взаємодіють із з координаторами факультетів, педагогічними та непедагогічними відділами університету Коменського, а також із зовнішніми організаціями, установами та окремими особами. У цілому, центр у своїй діяльності реалізує такі функції:

- надання актуальної інформації про умови навчання в університеті Коменського в доступній формі;

- реєстрація абітурієнтів та реєстрація студентів університету з ООП відповідно до декрету про мінімальні вимоги до студентів з ООП;

- оцінка запитів на надання «розумних пристосувань» і допоміжних послуг та підготовка пропозицій щодо задоволення цих запитів через співпрацю з комітетом технологічного забезпечення (розумні пристосування надає декан відповідного факультету) університету Коменського;

- моніторинг надання «розумних пристосувань» і послуг підтримки для студентів з ООП у співпраці з координаторами факультету;

- консультації, інформаційні, просвітницькі заходи для педагогічного та непедагогічного персоналу університету й координаторів, орієнтовані на специфічні питання щодо навчання студентів з ООП;

- співпраця з кафедрами та спеціальними закладами університету; зокрема, надання їм інформації та проведення консультацій щодо конкретних потреб студентів з ООП та умов їх навчання;

- моніторинг й оцінка заходів, спрямованих на усунення існуючих бар'єрів в академічному середовищі та запобігання створенню нових (фізичних, інформаційних, комунікативних, людських та ін.);

- пропозиції кроків та рішень, спрямованих на створення загальнодоступного академічного середовища;

- у співпраці з координаторами факультету складання й подання до органів управління бюджетної пропозиції для забезпечення необхідних умов на наступний календарний рік відповідно до кількості студентів з ООП та їхніх потреб.

Відтак, у діяльності центру підтримки студентів з ООП в університеті Коменського та центру Carolina в Карловому університеті присутні багато аспектів аналогічності надаваних послуг та організаційних діяльнісних підходів.

Водночас, спостерігаємо і певні відмінності у супроводі інклюзивного навчання, які стосуються вимог до вступників з ООП та функціоналу діяльності аналізованих центрів підтримки здобувачів з ООП.

Так, в Університеті Коменського відсутні структурні підрозділи, які здійснюють функціональну діагностику здобувачів з ООП, а також контроль і моніторинг якості навчання цієї категорії здобувачів ВО. Натомість університет вимагає від абітурієнтів підтверджувати свої особливі освітні потреби відповідними медичними висновками, а контрольно-моніторингова діяльність здійснюється безпосередньо на кожному з факультетів його управлінськими органами. Не сформована поки що й локальна електронна база здобувачів ВО з ООП. Це певним чином утруднює можливості усунення бар'єрів різного характеру, забезпечення більш якісного технологічного супроводу, а також збільшує поінформованість академічної спільноти про особливі освітні потреби здобувачів, що не завжди відповідає етичним принципам інклюзії. Особливістю словацького підходу є встановлений мінімум компетентностей, якими має володіти абітурієнт з ООП на момент вступу до університету. Ці компетентності пропонуються до самооцінювання під час вступної кампанії, і здобувач може самостійно з'ясувати, чи осилить навчання, чи потрібно ще підготуватися.

Є також певні відмінності в уповноваженнях та організації роботи центрів підтримки студентів з ООП. На наш погляд, такий центр в університеті Коменського має більше повноважень. До сфери його діяльності входить моніторинг та оцінка заходів, спрямованих на усунення існуючих бар'єрів в академічному середовищі. Цей структурний підрозділ активно займається науковою діяльністю (Projekty a aktivity, UK, n. d.). Його колективом виконано низку науково-практичних проєктів, які реалізовані через грантові заявки ЄС. Серед яких виокремлюємо спрямовані на розвиток ІОП в ЗВО:

- «Умови навчання та доступність академічного середовища для студентів з особливими потребами в університетах Словацької Республіки»;
- «Доступність програм обміну для незрячих та слабозорих студентів»;
- «Виявлення бар'єрів доступу до вищої освіти в університеті Коменського».

Результати такої проєктної діяльності роблять значний вклад у вдосконалення інклюзивних освітніх послуг для осіб з ООП на рівні вищої освіти та розвитку інклюзивної вищої освіти Словаччини у цілому.

Центр наділений ще однією вагомою функцією – він може ініціювати кроки та рішення, спрямовані на створення загальнодоступного університетського простору й виходити з пропозиціями до керівних органів місцевої влади з питань виконання законодавчих зобов'язань щодо осіб з ООП в університеті. А окрім того, у співпраці з координаторами факультетів, формувати бюджетну пропозицію для забезпечення відповідних умов на наступний календарний рік, відповідно до кількості студентів з ООП у закладі та їхніх потреб.

Студентський парламент університету Коменського не має у своєму складі осіб, закріплених за здобувачами з ООП, але комітет із цих питань функціонує, і здобувачі з ООП за потреби звертаються туди за допомогою (наприклад, щодо можливості та умов проживання в гуртожитку).

Як підтвердив здійснений огляд, загалом країни ЄС дотримуються спільних тенденцій щодо інклюзивності у вищій освіті, але кожен ЗВО має автономію упровадження такої форми освіти та висуває свої вимоги до осіб з ООП щодо її здобуття. Описаний досвід організації інклюзивного навчання та інтеграції осіб з ООП до університетського простору в зазначених країнах ЄС декларує відсутність єдиного алгоритму успішності інклюзивного освітнього процесу. Кожна система національної освіти або ЗВО формує власні стратегії інклюзивності, виходячи з наявного досвіду, ресурсів і перспективних напрямів свого розвитку.

2.3 Бар'єри, ресурси і підтримка інклюзії в закладах вищої освіти України

Варто відзначити, що освітній простір ЗВО відрізняється від шкільного середовища, що формує особливу специфіку для інклюзивного навчання. Поєднання академічності та свободи є фундаментальними принципами будь-якого ЗВО. Такі традиції та культурно-історичний досвід визначають хороші перспективи щодо упровадження інклюзивного навчання в реаліях вищої школи.

Загалом, кожен абітурієнт з ООП, набуваючи офіційного статусу здобувача ВО, потребує певної інтеграційної активності до нових умов. Зрозуміло, що для осіб з ООП інтеграційний шлях має низку специфічних моментів, які полягають у

необхідності розуміння та дотримання норм функціонування освітнього простору ЗВО відповідно до навчальних та побутових потреб.

Для осіб з ООП сформувалося декілька форматів залучення до системи вищої освіти, окремі з яких повторюють традиційні шкільні алгоритми, інші ж більше орієнтовані на притаманну вищій освіті автономність (таблиця 2.3.1).

Таблиця 2.3.1

ФОРМАТ ЗАЛУЧЕННЯ ОСІБ З ООП ДО ОСВІТНЬОЇ АКТИВНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Формат залучення	Характеристики моделі залучення
Сегрегаційний	З періоду формування в суспільстві стійкого розуміння необхідності піклуватися про людей з ООП виникла ідея створення ізольованих осередків освітнього простору, у яких освіта здобувається в закритому режимі. Для ВО такий формат можливий виключно в контексті індивідуального навчання. Реалізація такого формату в ЗВО зазвичай має індивідуальну спрямованість і забезпечення. Із розвитком інтеграційного й інклюзивного навчання сегрегаційний формат освітнього процесу поступово втратив актуальність. Проте, останні тенденції в освіті, які актуалізують індивідуальне навчання в дистанційному та віртуальному середовищі, повертають до порядку денного сегрегаційну модель не лише для здобувачів з ООП, але і як одну з форм набуття освіти в закритому режимі без звичного соціокультурного освітнього простору з безпосередньою взаємодією з педагогами та іншими здобувачами. Тому повністю елімінувати сегрегаційну модель з освітніх стратегій вищої школи ще передчасно.
Інтеграційний	Суспільство, досягнувши певного рівня демократичності та гуманності свого розвитку, розглянуло проблему здобуття освіти людьми з ООП як з інституційно-функціонального ракурсу, так і в контексті людиновимірно-концептуального розуміння освіти. Створення належних умов для здобуття вищої освіти – основна мета освітньої політики для людей з ООП. Такий формат передбачає акцентування на необхідному забезпеченні освітнього процесу, при цьому не порушується проблема соціокультурного простору як середовища співіснування всіх учасників освітнього процесу. З одного боку, дотримується цільова освітня складова набуття професійно-фахових компетентностей; з іншого боку, відсутня соціоорієнтованість освітнього процесу, що може викликати труднощі в подальшій професійній реалізації. Також негативним проявом інтегрованості в освіті є

	ігнорування потреби людини в комунікації та суспільній активності, рівень якої знижується через специфіку інтегрованого навчання, яке знижує рівень соціальних контактів.
Інклюзивний	Вища освіта для людей з ООП є пріоритетною метою демократичного розвиненого суспільства. Коли ж така мета корелюється з загальними тенденціями позиціонування людини з ООП як повноправного та повноцінного члена суспільства й учасника суспільної активності, то виникає потреба у впорядкуванні цілісної інклюзивної освіти. Для інклюзивної освіти характерні такі концепти, як: залученість, участь, мобільність, доступність, рівноправність, багатогранність. Здобувач з ООП цілковито поринає в царину життя ЗВО та без обмежень використовує навчально-науковий арсенал в усіх аспектах.

Джерело: узагальнено на основі: Давиденко (2019)

Верховенство принципу доступності освіти в ЄПВО навіть породило дихотомію: інклюзія – інтеграція, вказуючи на відмінності в цих форматах, незважаючи на їхню взаємодію та переважну взаємозамінність (Haegele, 2019).

Популярні в сучасному науково-педагогічному дискурсі синергетичні підходи реалізують спробу поєднання інтеграції та інклюзії в системі ВО. Пропонується розділення освітньої активності на концептуально-інституційний та організаційно-функціональний виміри. Інклюзія в такій парадигмі постає виразником освітньої філософії залучення здобувачів з ООП до здобуття вищої освіти. Інтеграція концептується на забезпеченні організаційних (Шевцов, 2009), логістичних, матеріально-технічних, психологічних та етичних елементів освітнього процесу для осіб з ООП.

Сьогодні відбуваються кардинальні зміни в організації інклюзивної ВО. ЗВО трансформуються із суто освітніх установ до своєрідних ресурсних центрів для надання освітніх послуг. Універсальний дизайн освітнього середовища набуває рис, які спроможні забезпечити функціональні ресурси для навчання всіх без винятку здобувачів (Mole, 2013). Звісно, зміна моделі функціонування ЗВО має певні межі в аспекті ресурсного потенціалу, проте основні вимоги щодо сталого освітнього процесу для здобувачів ВО з ООП, дотримуються.

Важливим аспектом успішності реалізації концепції інклюзії в системі ВО є розвиток інклюзії в соціокультурних умовах. Організаційне та матеріальне

забезпечення мобільності людей з ООП в різноманітних установах і закладах (державних, приватних, публічних) сприяє усвідомленню рівноправності між усіма членами суспільства, незалежно від їх психофізичних чи соціокультурних особливостей. За таких умов ЗВО мають актуальні приклади організації простору для суспільної (у цьому випадку – освітньо-наукової) активності. Це посилює необхідність концептації інклюзивного сегменту в навчально-методичному та науково-пошуковому вимірі.

Наразі український науково-педагогічний арсенал із проблем педагогічної активності у форматі інклюзивної освіти постійно збагачується новими елементами. Зокрема, Кравченко & Коссова-Сіліна (2024) в онлайн-курсі для науково-педагогічних та педагогічних працівників закладів вищої та професійної (професійно-технічної) освіти дають практичні рекомендації щодо засвоєння теоретико-методологічних, нормативно-правових та організаційно-методичних засад інклюзивного навчання в ЗВО (таблиця 2.3.2).

Таблиця 2.3.2

ЗАВДАННЯ ЩОДО ЗАСВОЄННЯ ЗАСАД ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В РЕАЛІЯХ ЗВО

Завдання онлайн-курсу	Шляхи реалізації
Формування усвідомленого розуміння основних положень та концептуальних засад інклюзивної освіти	Сприяння самостійності в опрацюванні необхідного навчального матеріалу
Підвищення рівня професійної компетентності педагогів ЗП(ПТ)О щодо використання технологій інклюзивного навчання в освітній діяльності	Виконання контрольно-діагностичних завдань, спрямованих на вдосконалення вмінь і навичок на практиці застосовувати набуті теоретичні знання
Розвиток та вдосконалення практичних умінь та навичок роботи із здобувачами освіти з ООП	Рефлексивно-оцінювальна діяльність з метою використання здобутих знань, умінь (навичок) у професійно-педагогічній активності
Усвідомлення необхідності зростання педагогічної майстерності, формування власної інклюзивної компетентності	Виконання на підсумковому етапі випускової роботи/проєкту (на вибір)

Джерело: Кравченко & Коссова-Сіліна (2024)

Зауважимо, що компетентності, які пропонуються в якості локальних цілей та результатів інклюзивного навчання, поступово стандартизуються, формуючи уніфікованість вимог щодо організації такого формату освітньої активності та підготовленості до його реалізації науково-педагогічними й педагогічними працівниками в ЄПВО. Такий підхід дозволяє на державному рівні не лише стандартизувати матрицю компетентностей, але й синхронізувати її з євростандартами, реальними потребами ринку праці та набором професійних якостей майбутнього фахівця.

Здійснене аналітичне дослідження доводить, що національні освітні системи європейських країн, попри намагання уніфікувати навчальний процес на всіх кваліфікаційних рівнях, зберігають доволі значну частку автономності та специфічності. Не є виключенням у цій тенденції й інклюзивна освіта у вищій школі. Класичне університетське середовище має доволі потужні традиції освітнього розвитку, тому навіть актуальні інноваційні елементи узгоджуються з євро-, національно- та галузево орієнтованою системою вищої освіти.

Якщо розглядати проблему інклюзивності в системі ВО в Україні, то можна відзначити, що в 90-і роки XX століття, які характеризувалися складним соціально-економічним становищем, інтеграція осіб з ООП до простору ЗВО була несистемним явищем і ґрунтувалася на бажанні та можливостях самих здобувачів чи їхніх опікунів до здобуття вищої освіти. Ситуація зазнала кардинальних змін, починаючи з 2000-х років – періоду стабілізації суспільного розвитку в Україні. Покращення соціально-економічного становища, зовнішньополітична орієнтація на стандарти європейського суспільства визначили нові пріоритети освітніх стратегій.

Одним із векторів, який став справжнім лейтмотивом освітнього розвитку, виступила освітня інклюзія. Зрозуміло, що система ВО теж почала реалізовувати певні кроки для досягнення доступності вищої освіти для всіх, хто бажав її отримати.

Практичний досвід, накопичений інклюзивним кластером академічної активності у вищій школі (Таланчук, Кольченко & Нікуліна, 2004; Чайковський та ін., 2019; Шевцов, 2004), декларує, що успішному включенню осіб з ООП в освітній простір ЗВО сприяє множина чинників, а саме:

– спеціальна підготовка викладачів,

– максимальна компенсація труднощів сприйняття навчального матеріалу здобувачами з ООП,

– спеціальне обладнання в навчальних авдиторіях,

– забезпечення архітектурної безбар’єрності,

– альтернатива форматів навчальних матеріалів,

– створення підрозділів, які забезпечують включення здобувачів з ООП в освітній простір ЗВО,

– застосування адаптивних технологій інклюзивного навчання тощо.

Ще одним конститутивним фактором визначено соціально-психологічну підтримку осіб ООП (Маслянікова та ін., 2023). Особливу значущість тут має наявність сегменту стресостійкості здобувачів з інвалідністю. Особи з інвалідністю у більшості випадків через емоційну вразливість мають ослаблену здатність запобігати стресовим станам. Правильно організоване середовище та вчасно надана соціальна підтримка виступають важливими умовами збільшення стресостійкості та успішної самореалізації здобувачів ВО з інвалідністю у просторі ЗВО.

Останнім часом актуалізується і вага спеціальних сервісів та застосунків для осіб з ООП у гарантуванні доступності до освітнього процесу у вищій школі (Давиденко, 2023; Zhadlenko at all, 2025; Nechyporenko at all, 2024; Ніколенко, 2024 та ін.). Пандемія Covid-19, а за нею – воєнні дії стали спонукою до того, що цифрові освітні сервіси в Україні розвинулися досить добре. Однак, доступ до них є дуже нерівномірним. Маргіналізовані спільноти, особи з низьким рівнем доходу, з інвалідністю мають обмеження або зовсім не мають доступу до новітніх цифрових технологій, і навчальних у тому числі. Це створює значні бар’єри для економічної мобільності, соціальної інтеграції та доступу до освіти.

Для збільшення залученості до вищої освіти здобувачів з ментальними порушеннями (найуразливіша категорія серед людей з інвалідністю) пропонуються такі ефективні методи (Давиденко, 2023):

- пряме навчання на основі структурованого підходу;
- моделювання зразків;

- практика «фідбеком» від викладача або одногрупників;
- взаємонавчання та застосування в офлайновому світі;
- демонстрація практичної цінності навичок цифрової грамотності у здобутті вищої освіти.

Інклюзивна політика у векторі «заклад вищої освіти для всіх» зосереджує увагу на соціальній інклюзії в різних умовах, у тому числі і в умовах вищої освіти. Цей сегмент інклюзивності ВО опрацьований досить активно і набирає ваги. Особливо в кластері вищої освіти для ветеранів. Актуалізується проблема розвитку особистісного потенціалу людини в умовах інклюзії (Ari at all, 2020; Миронова, 2023; Сбруєва, 2021 та ін.). Накопичуються практичні підходи до організації освітнього середовища в загальноосвітніх закладах з інклюзивною формою навчання, які можливо імплементувати в освітній простір ЗВО.

Зауважимо, що на тепер інклюзивність в системі ВО України має доволі розрізнений характер. Частина ЗВО підтримала тренд доступності освіти для здобувачів з ООП, реалізуючи реальну трансформацію власних ресурсів, адаптуючи їх під потреби інклюзії в ЄПВО. А певний кластер ЗВО обмежився декларативністю намірів долучення до формату інклюзивного навчання, не провівши належних змін для покращення процесів включення або інтеграції осіб з ООП у простір ВО.

Огляд фундаментальних наукових праць із проблеми інклюзивності вищої школи, зазначених нами в попердніх підрозділах роботи, та низки новітніх публікацій у цьому сегменті (Балашова, 2021; Галицька, 2024; Чупіна, 2020; Потапюк, 2021; Шерстюк, Стойко & Малюта, 2024; Bakhmat at all, 2023; Hudym at all, 2024 та інші) показує, що на сьогодні, незважаючи на відсутність єдиної державної політики щодо інклюзивності ВО (на відміну від доволі активного адміністративного регулювання інклюзивного навчання в середній школі або налагодженої централізації цього процесу в європейських державах), українська вища освіта наслідує приклади європейських ЗВО, які розвивають інклюзивну форму вищої освіти за принципом «вища освіта для всіх».

Одним із яскравих прикладів реалізації інклюзивної концепції в українських ЗВО є діяльність Відкритого міжнародного університету розвитку людини

«Україна». Цей заклад вже десятки років забезпечує навчання осіб з ООП, керуючись визначенням інклюзії у вищій освіті, запропонованим ЮНЕСКО, що розглядає інклюзію в освіті як підхід, котрий «динамічно розвивається, полягає в позитивному ставленні до різноманітності здобувачів освіти і у сприйнятті індивідуальних особливостей не як проблеми, а як можливості для збагачення процесу пізнання» (Таланчук, Чайковський & Шевцов, 2018)). Така філософія передбачає переорієнтацію у процесі залучення осіб з ООП із сегрегаційних та інтеграційних моделей на інклюзивний вимір здобуття вищої освіти. Інклюзивний формат вищої освіти наголошує на рівноправності усіх здобувачів. Особи з фізичними, соціальними і психологічними потребами мають право та можливість здобувати вищу освіту разом з усіма, претендуючи на дотримання спеціальних умов для організації їх освітнього процесу.

За час організації інклюзивного навчання у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна» його випускниками стали тисячі осіб з ООП, що є свідченням ефективності роботи цього ЗВО в сегменті інклюзивного навчання. Також є незначний відсоток тих осіб з ООП, які розпочали навчання в університеті, але не завершили його з причин складності навчання чи низької якості інклюзивного навчального процесу. Згідно з відгуками на Інтернет-платформі цього ЗВО, усі здобувачі схвально оцінюють організацію та світоглядно-ментальні принципи інклюзивної освіти в університеті. Тому, ймовірніше за все, причини неуспішності інклюзивного навчання криються в індивідуальних параметрах.

Варто зауважити, що функціонування університету «Україна» значною мірою залежить від закордонних донорів, які фінансують розвиток інклюзивної освіти за прикладом європейського досвіду інтеграції осіб з ООП до університетського життя. Симбіоз міжнародного практичного досвіду та ініціативності українських освітян забезпечує багаторічну успішну роботу закладу в якості лідера інклюзивної освіти серед українських ЗВО. Запорукою успіху упровадження інклюзивної освіти в університеті став чіткий організаційно-функціональний та інституційно-концептуальний розподіл проявів інклюзивної активності усіма учасниками освітнього процесу (таблиця 2.3.3).

Таблиця 2.3.3

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ ІНКЛЮЗИВНОЇ АКТИВНОСТІ МІЖ СУБ'ЄКТАМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВІДКРИТОМУ МІЖНАРОДНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ «УКРАЇНА»

Суб'єкт	Адресна організаційно-функціональна інклюзивна активність
Абітурієнт	ЗВО зацікавлений у зарахуванні на навчання здібних, талановитих і мотивованих здобувачів. Тому вступ на інклюзивне навчання до ЗВО варто розглядати не з позиції співчуття чи кількісного співвідношення традиційного та інклюзивного формату. Від самого початку навчання в університеті відповідає принципам рівноправності та конкурентності. У цьому контексті умовою прийому на навчання особи з ООП є не пільговий вступ, а організація вступної кампанії, яка забезпечує рівні умови конкурсного відбору між всіма абітурієнтами. Такий підхід актуалізується завдяки можливості для осіб з ООП обрати зручний формат вступного випробування та стати здобувачем при дотриманні конкуренції. В університеті розроблений зрозумілий алгоритм подачі всіх необхідних документів для отримання особливих умов виконання вступних іспитів. Після консультацій та узгоджень абітурієнту з ООП пропонується оптимальний формат, який задовольняє успішне проходження вступної кампанії.
Здобувач	У ЗВО зосереджено потужний потенціал для реалізації інклюзивної концепції. Розуміючи, що повною мірою організувати інклюзивний простір в університеті надзвичайно складно (така організація не під силу навіть провідним інклюзивним університетським центрам у розвинутих європейських країнах), реалізується проєкт синтезу освітньої інтеграції здобувачів з ООП та інклюзії. Надання якісних освітніх послуг здобувачам з ООП можливе лише за умови взаємної адаптації до інклюзивного формату здобувача та ЗВО. Серед основних напрямів інклюзивного навчального процесу відзначаються такі аспекти: • організація оптимального формату навчання та перебування в університетському просторі (проживання, побут, відпочинок, хобі, комунікація) для осіб з ООП; • матеріально-технічне та технологічно-цифрове забезпечення; • постійна соціальна підтримка та супровід або тимчасова, при виникненні труднощів будь-якого характеру; • наявність форматів індивідуалізації або колективізації студентського життя для здобувачів з ООП.

	Переваги інклюзивної освіти для ширшого загалу здобувачів ВО, які перебувають в одному середовищі зі здобувачами з ООП: вони вчаться природно сприймати і толерантно ставитись до людських відмінностей; налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них; працювати у співробітництві; поводитись нестандартно, бути винахідливими, а також співчувати іншим.
Педагог	Інклюзивна освіта є справжнім випробовуванням на професійну придатність для науково-педагогічного працівника. Особливістю викладання для осіб з ООП є чітке дотримання стандартів викладацької майстерності, недоліки якої під час звичного формату навчання можуть бути непоміченими, проте в контексті інклюзивного навчання особливо загострюються. В університеті розроблені детальні методичні рекомендації для педагогів, у яких наголошується на дотриманні принципів інклюзивного навчання. Серед переваг інклюзивного навчання, актуальних для професорсько-викладацького складу, відзначаються такі: • викладачі інклюзивних закладів освіти (груп) краще розуміють індивідуальні особливості усіх здобувачів освіти та своїх колег; • викладачі оволодівають різноманітними педагогічними методиками, що дає їм змогу ефективно сприяти розвиткові усіх здобувачів ВО з урахуванням та використанням їхньої індивідуальності; • викладачі починають сприймати здобувачів ВО більш цілісно, а також вчаться дивитися на життєві ситуації очима здобувачів, розвиваючи педагогічну емпатію.
Науковець	Вища освіта, поряд із набуттям професійних знань, умінь та навичок, актуалізує ще й науково-дослідний пізнавальний кластер активності здобувача. Ініціативність набуває особливого статусу в реалізації науково-пізнавального потенціалу здобувачів з ООП. Практична реалізація таких намірів виражена в періодичному проведенні конкурсів наукових досягнень за участі здобувачів ВО з ООП. Під час таких заходів здобувачі з ООП підтверджують віру у власні сили, оскільки так формується не лише відтворювальний навчальний сегмент вищої освіти, але й креативний науково-дослідний складник.
Адміністратор	Приклад роботи зазначеного ЗВО демонструє не лише складну рутинну роботу стосовно організації інклюзивного навчання у стінах закладу та досягнення високого рівня ефективності цього формату освітньої активності. Передовсім, це символічний приклад переходу від декларативності до реальної інституційної інклюзивної політики, яка успішно реалізується в сучасному українському ЗВО. Успішна інклюзивна активність адміністрації є суттєвою перевагою ЗВО у XXI столітті.

Куратор студентської групи (виховний аспект)	Виховна робота в сучасному ЗВО покликана формувати стійку інклюзивну світоглядно-ментальну позицію здобувачів. Усвідомлення важливості соціальної інклюзії та практичне споглядання її позитивних моментів є важливим чинником формування інклюзивних цінностей особистості. Сформовані м'які навички стимулюють успішність у навчанні, а успішність в процесі інклюзивної освіти є кращим аргументом для формування гнучких навичок здобувача ВО з ООП.
Стейкхолдер	Результати інклюзивного навчання в системі ВО постійно моніторять стейкхолдери, завданням яких є оцінка конкурентоспроможності випускників закладу з ООП на ринку праці. Завданням ЗВО є налагодження ефективної комунікації між здобувачами освіти та майбутніми роботодавцями як зацікавленими суб'єктами.

Джерело: узагальнено на основі (Інклюзивна освіта. Відкритий міжнародний ЗВО розвитку людини «Україна», б. д.; Таланчук та ін., 2018)

Для ефективного упровадження інклюзії в університеті «Україна» створено кілька спеціалізованих структурних підрозділів, які своїм функціоналом охоплюють усі потреби здобувачів з ООП.

Це такі підрозділи, як:

- медико-реабілітаційний центр;
- соціально-психологічний центр «Думка»;
- відділі спеціальних технологій навчання;
- центр самостійної роботи здобувачів ВО з ООП;
- центр технічного забезпечення навчального процесу;
- центр планування та розвитку кар'єри, управління виховною діяльністю.

Координує діяльність усіх вказаних структур та об'єднує в цілісну систему супроводу здобувачів з ООП університетський центр інклюзивних технологій навчання (б. д.). Передусім центр забезпечує взаємну соціальну адаптацію до навчання як здобувачів з ООП, так і без особливих потреб, оскільки від цього залежить якість усього навчального процесу.

Комплексна діяльність центру відбувається в таких сегментах:

1. Педагогічний супровід

Забезпечує ефективну організацію навчального процесу та оптимізацію викладання для здобувачів з ООП, зокрема:

- адаптацію навчального матеріалу до їхніх потреб,
- упровадження сучасних педагогічних технологій,
- забезпечення модифікованими навчально-методичними матеріалами.

Важливим фактором успішності педагогічного супроводу є рівень підготовленості викладачів до роботи в інклюзивному середовищі, тому велика увага приділяється навчанню науково-педагогічного складу. Із цією метою на базі Центру постійно діє семінар зі спеціальної підготовки викладачів до роботи в інклюзивних навчальних групах. Тут викладачі вивчають функціональні відмінності, особливості психічного розвитку сприйняття навчального матеріалу здобувачами освіти певної категорії та кращі світові досвіди інклюзії здобувачів вищої освіти з ООП.

2. Медико-реабілітаційний супровід

Передбачає комплексні заходи, спрямовані на підтримку та відновлення фізичного здоров'я здобувачів з ООП, зокрема:

- надання невідкладної медичної допомоги,
- консультативно-профілактичну підтримку,
- здоровлювальні програми фізичної активності;
- реабілітаційні та відновлювальні заходи.

3. Соціальний супровід

Спрямований на сприяння соціальній адаптації здобувачів ВО з ООП, яка включає:

- соціально-побутову адаптацію;
- соціально-культурну адаптацію;
- соціально-трудову адаптацію;
- подолання соціальної ізоляції;
- підтримку й підвищення соціального статусу осіб з ООП;
- залучення здобувачів з ООП до активного університетського життя.

4. Технічний супровід

Забезпечує студентів адаптивними технічними засобами та спеціальними veb–технологіями навчання. Основні завдання діяльності:

- компенсація функціональних обмежень,

- забезпечення рівного доступу до якісної освіти незалежно від виду порушень розвитку, ступеня захворювання тощо;

- надання індивідуального (тьюторського) супроводу, що допомагає здобувачам ВО з ООП залишатися включеними в навчання.

Цей вид супроводу надає відділ спеціальних технологій навчання. Він узгоджує потреби здобувачів з ООП щодо супроводу навчання з можливостями університету; ініціює новітні технічні та технологічні рішення, що уможливлюють якісне технічне тьюторство при виконанні навчальних завдань здобувачами з ООП.

5. Сприяння працевлаштуванню випускників з ООП

Цим сегментом опікується центр розвитку кар'єри та підприємництва за співпраці із випусковими кафедрами. Для сприяння професійній реалізації випускників з ООП, в університеті передбачено:

- отримання додаткової/первинної робітничої спеціальності в межах обраної фахової підготовки;

- залучення до студентських навчально-науково-виробничих підрозділів / лабораторій / експериментальних студій та ін.;

- включення в діяльність студентських наукових гуртків і товариств (участь у наукових проєктах, мобільності тощо);

- організацію навчальної та виробничої практики здобувачів ВО з ООП на місцях майбутнього працевлаштування;

- навчання гнучким навичкам у центрі розвитку кар'єри та підприємництва;

- безпосередню допомогу для випускників з ООП у працевлаштуванні.

6. Фізкультурно-оздоровчий супровід

Спрямований на популяризацію здорового способу життя, розвиток фізичної активності та спортивного потенціалу здобувачів з ООП, а саме:

- заохочення до занять фізичною культурою та спортом;

- індивідуальні спортивні програми посиленого фізичного навантаження;

- участь у змаганнях різного рівня, зокрема у параолімпійському та дефлімпійському русі;

- залучення до оздоровчих програм із поліпшення психофізичного стану, підвищення інтелектуальної працездатності, зняття загальної напруженості тощо.

7. Психологічний супровід

Забезпечує підтримку психологічного здоров'я здобувачів ВО з ООП шляхом:

- підвищення психологічної культури всіх учасників освітнього процесу – здобувачів освіти, викладачів, педагогічної громадськості;
- проведення соціально-психологічної діагностики / моніторингу особистісного розвитку і соціальної ситуації розвитку здобувачів ВО з ООП, прогнозування змін освітньої ситуації та визначення її основних тенденцій;
- проєктування саморозвитку здобувачів з ООП й соціально-психологічної корекції цього процесу;
- соціально-психологічної реабілітації здобувачів ВО з ООП;
- консультативно-методичної допомоги всім учасникам освітнього процесу.

Особливу увагу привертає інклюзивна діяльність університетського центру самостійної роботи здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (б. д.), функціонал якого забезпечено грантами від Міжнародного жіночого клубу міста Києва, Корпусу миру (США) та спонсорській допомозі приватних осіб. У цьому центрі обладнано робочі місця для здобувачів ВО з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату. Створено медіатеку – зібрання навчальної та художньої літератури, підручників, посібників, конспектів лекцій, довідників, методичного та ілюстративного матеріалу, які представлені у формі, адаптованій до потреб осіб з ООП. Здобувачам ВО з ООП надається технічна, інформаційна та консультативна підтримка, зокрема:

- навчання роботі на комп'ютері та офісній техніці;
- надання здобувачам із послабленим зором можливості роботи на комп'ютеризованих робочих місцях, обладнаних синтезаторами мови;
- надання доступу до офісного та адаптивного технічного обладнання для сканування навчальної літератури та її переведення в електронний вигляд, прослуховування аудіозаписів лекцій, виконання самостійних завдань тощо;
- надання доступу до медіатеки;

- надання інформації щодо цифрових асистивних технологій та технічних засобів навчання та навчання користуванню ними.

У центрі діють курси комп'ютерної грамотності для здобувачів, позбавлених зору (навчаються використовувати адаптивні технічні засоби та офісну техніку, знайомляться із принципами роботи з відповідними пристроями, правилами їх використання, набувають практичних навичок самостійної роботи), успішне опанування якими дозволяє працювати в цьому ж центрі оператором ПК, юристом або перекладачем.

Таким чином функціонуюча в університеті «Україна» система супроводу здобувачів ВО з ООП враховує психофізичні особливості та проблеми навчання людей з різними порушеннями, їх потреби в компенсації сенсорних проблем, що заважають сприймати навчальний матеріал, соціально-психологічні фактори, які ускладнюють інтеграцію цих здобувачів ВО у простір ЗВО, потреби у фізичній реабілітації тощо.

Загалом, в університеті «Україна» (як у центральному офісі, так і у філіях по всій території України) успішно реалізується низка організаційних заходів, на котрі варто орієнтуватися кожному ЗВО стосовно інклюзивного сегменту:

- створення спеціалізованої матеріально-технічної бази;
- забезпечення доступності освітнього середовища, інформації, бібліотечних фондів для всіх здобувачів ВО з ООП;
- надання здобувачам ВО з ООП можливості комбінованої форми навчання та дистанційної освіти;
- адаптація навчально-методичного забезпечення освітніх компонент під потреби здобувачів ВО з ООП;
- перепідготовка викладачів;
- упровадження асистивних інформаційних технологій;
- формування в колективі інклюзивної культури;
- організація академічного, психологічного, медико-реабілітаційного та соціального супроводу;

- створення умов для самореалізації та первинної професійної адаптації здобувачів ВО з ООП.

Вивчення досвіду цього університету та європейських ЗВО переконує, що кожен із цих напрямів роботи має конститутивне значення в інклюзивному поступі і потребує креативних підходів. Стосовно чого варто зазначити, що функціонування університету «Україна» значною мірою залежить від співпраці із ГО та закордонних донорів. Симбіоз міжнародного практичного досвіду, ініціативності українських ГО та освітян забезпечує успішну інклюзивність даного ЗВО.

Заслуговує особливої уваги й інклюзивний підхід в діяльності Національного університету «Львівська політехніка». Цей заклад не має такого тривалого досвіду забезпечення інклюзивним навчанням осіб з ООП. Однак тут, також у співпраці з меценатами і спонсорами, відкрився перший в Україні ветеранський простір, який університет облаштував і продовжує вдосконалювати в межах проєкту «Норвегія – Україна» (б. д.). Проєкт реалізований упродовж 2014-2021 р.р. Задачами, виконаними в проєкті, стали такі:

- професійна перепідготовка ветеранів російсько-української війни;
- допомога в соціальній та психологічній адаптації;
- сприяння ветеранам у працевлаштуванні та організації власного бізнесу.
- навчання викладачів працювати зі здобувачами з ООП.

У результаті проєктної ініціативи у Львівській політехніці на постійній основі налагодили діяльність ветеранської служби, яка перебрала на себе координацію роботи не лише з ветеранами та їх сім’ями, а й з іншими категоріями здобувачів ВО з ООП. В основу діяльності новоствореного структурного підрозділу покладено інклюзивний принцип *no limits (без обмежень)* та досвід функціонування подібного утворення в коледжі Фредерік Ком’юніті (Меріленд, США, це перший навчальний заклад у світі, який створив службу подібного формату).

Ветеранська служба Львівської політехніки (б. д.) покликана надавати навчально-допоміжні послуги студентам – ветеранам війни, студентам – членам сімей ветеранів та внутрішньо переміщеним особам, забезпечувати надання їм

необхідної інформації та підтримки. У зв'язку із цим, означено чотири спектри завдань служби:

1. Допомога:

– під час вступної кампанії і навчання (поясненням правил і процесуальних процедур;

– при виникненні юридичних питань (пояснення законодавства у сфері ветеранів;

– заповнення документів для отримання пільг та участі у соціальних державних програмах.

2. Упорядкування:

– зручного простору для навчання і відпочинку;

– комфортної ветеранам локації для зустрічей і спільного проведення часу;

– середовища для реабілітації, адаптивної фізичної активності та занять спортом.

3. Забезпечення:

– академічного супроводу;

– допомоги в подоланні непорозумінь з учасниками освітнього процесу;

– індивідуальних консультацій;

– координації зусиль у вирішенні певних конкретних питань.

4. Організація:

– майстеркласів, семінарів, іншої адаптивної діяльності для навчання розв'язанню проблем;

– відпочинкових, розвантажувальних, терапевтичних заходів і подій.

Прикладами діяльності ветеранської служби в університеті є навчання ветеранів ІТ навичкам, формування інтернет ресурсу «Меморіальна спадщина «Слава і шана» та ін.

У 2023 році на основі ветеранської служби розпочав діяльність центр ветеранського розвитку. Тут надаються навчально-допоміжні послуги, юридичні консультації. Центр покликаний сприяти облаштуванню інклюзивного освітнього середовища, а за потреби організовує індивідуальний супровід здобувачів ВО з ООП. Також в центрі організовуються просвітницькі заходи. Цінним є те, що в межах центру функціонує структурний підрозділ соціальної служби академмістечка «Соціальна порадня». Фактично, це – служба медіації, яка допомагає вирішувати

проблемні й конфліктні ситуації, що виникають між учасниками інклюзивного освітнього процесу. Служба також здійснює профілактику виникнення конфліктних ситуацій: проводить соціально-психологічні тренінги для розвитку позитивних особистісних якостей, здібностей, необхідних для успішного виконання навчальної та майбутньої професійної діяльності, набуття умінь ефективного міжособистісного спілкування, покращення адаптації до навчального процесу та життєдіяльності загалом.

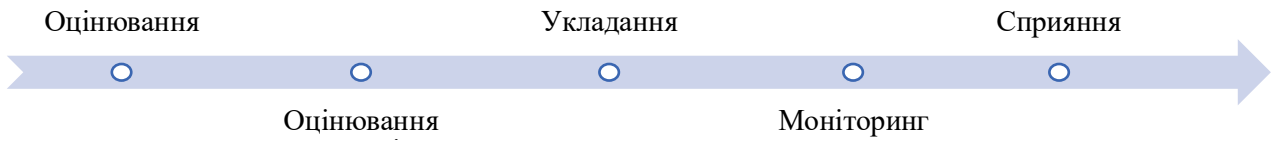
Об'єднує та систематизує діяльність вказаних та деяких інших центрів і служб інклюзивного призначення міжнародний центр професійного партнерства «Інтеграція» інституту гуманітарних та соціальних наук Львівської політехніки.

У 2024 році в межах виконання ще одного міжнародного проєкту у складі міжнародного центру «Інтеграція» сформовано інклюзивний освітній простір «Без обмежень» (б. д.). Він являє собою облаштоване для інклюзивного навчання середовище. Простір забезпечений унікальним інклюзивним обладнанням, яке дає змогу здобувачам ВО з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату навчатись у звичайній групі, поряд зі здобувачами без особливих освітніх потреб, що забезпечує інклюзивність процесу навчання.

На базі цього простору започаткувала роботу служба освітньої доступності «Без обмежень», яка здійснює координацію індивідуального супроводу здобувачів з інвалідністю та хронічними захворюваннями, а також безпосередньо надає такий супровід. Служба реалізує індивідуальний супровід здобувачів ВО з ООП за таким алгоритмом (фігура 2.3.1).

Фігура 2.3.1

АЛГОРИТМ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ЗДОБУВАЧА З ООП В НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»



Служба доступності «Без обмежень» (б. д.) призначена забезпечувати:

- реальний доступ до можливостей навчання здобувачам ВО з ООП на засадах визнання невід'ємної цінності й гідності кожної людини у суспільстві, незалежно від її особливостей;

- дотримання права рівного доступу до якісної вищої освіти здобувачам вищої освіти з ООП;

- застосування передових технологій інтеграції, інклюзії та здоров'язбереження для якісного індивідуального академічного супроводу;

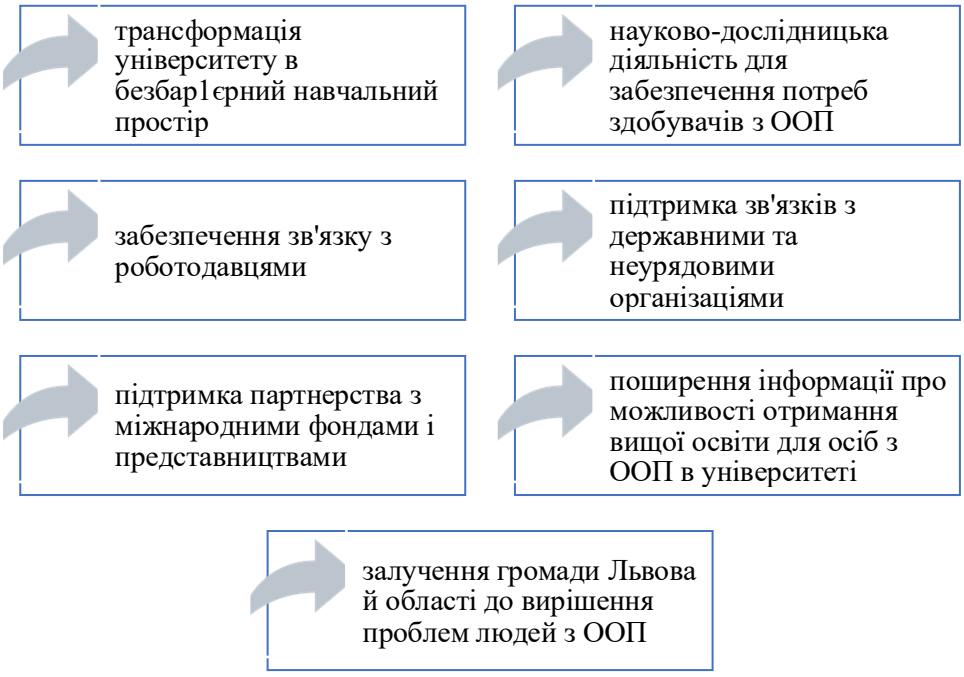
- сприяння максимальній функціональній незалежності кожного здобувача ВО з ООП;

- формування інклюзивної свідомості кожного члена університетської спільноти.

У досягненні призначення служби актуалізуються такі практико спрямовані завдання (фігура 2.3.2).

Фігура 2.3.2

ПРАКТИЧНІ ЗАВДАННЯ ФУНКЦІОНАЛУ СЛУЖБИ ДОСТУПНОСТІ «БЕЗ ОБМЕЖЕНЬ» ЛЬВІВСЬКОЇ ПОЛІТЕХНІКИ



Відмінною рисою діяльності цієї служби і загалом, міжнародного центру професійного партнерства «Інтеграція», у кластері інклюзії є науково-

дослідницький сегмент. Завдяки йому вирішується одне з найважчих для українських ЗВО завдань щодо запровадження інклюзивної вищої освіти – фінансове забезпечення цього затратного освітнього кластера. А разом з тим – реалізація третьої місії ЗВО – служіння суспільству: результати проєктної діяльності є вимірні і практичні, мають конкретне призначення і приносять користь громаді. До прикладу, ресурсний центр освітніх інформаційних технологій для осіб з ООП Львівської політехніки сьогодні став одним з найбільших видавництв книг для незрячих, а на базі студентської поліклініки університету відкрився центр громадського здоров'я із новим сучасним медичним обладнанням, що розширило можливості проведення поглиблених профілактичних медоглядів і надання якісної медичної допомоги не лише учасникам освітнього процесу, а й жителям міста й регіону.

Загалом, алгоритм інклюзивності у цьому ЗВО має індуктивний характер, а його висхідна отримала завершення у Політиці соціальної інклюзії та інклюзивної освіти в Національному університеті «Львівська політехніка» (2025). Політика передбачає системну зміну підходів до організації навчального процесу, серед яких:

- створення на базі центру ветеранського розвитку «єдиного вікна» щодо надання вступникам і здобувачам вищої освіти консультаційних послуг з питань вступу до університету та супровідних інклюзивних послуг під час навчання;
- співпраця із громадами Львівської області з питань короткострокової підготовки фахівців із супроводу ветеранів війни та членів їхніх сімей у межах реалізації державної ветеранської політики;
- створення вебсервісу підтримки ветеранів та членів їхніх сімей;
- створення психологічної служби та подальша розбудова інклюзивного простору для ветеранів та членів їхніх сімей, сімей загиблих воїнів у частині створення університетських підрозділів з ментального здоров'я.

У підсумку аналізу можемо вказати, що практика інклюзивних підходів до навчання осіб з ООП у Львівській політехніці підтверджує конститутивність системного бачення його реалізації. Такий підхід дозволяє вибудувати інклюзивну політику в цілісному розумінні змісту й можливостей єдиного інклюзивного

освітнього простору ЗВО. Звичайно, в умовах, коли ЗВО України переживають складні часи реорганізацій, зміни орієнтирів, нестачі фінансування, забезпечувати інклюзивність непросто. Але описаний досвід вказує на кроки, які можуть започаткувати інклюзивні зміни: реалізація соціальних та освітніх проєктів інклюзивного змісту.

Частина українських ЗВО вже використовують таку можливість і реалізують різні проєкти з вирішення воєнних викликів та мінімізації бар'єрів у створенні інклюзивних освітніх просторів. На підтвердження чого можемо навести реалізацію подібних проєктів в Хортицькій національній навчально-реабілітаційній академії (створено центр ветеранського розвитку, б. д.), Бердянському державному педагогічному університеті (розробляється віртуальне інклюзивне середовище навчання «Університет без стін»: Lopatina et all, 2024), Волинському національному університеті імені Лесі Українки (проєкт, спрямований на розвиток соціальної інклюзії: Галицька, 2024), Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди (діє багатофункціональний освітній хаб: Бойчук та ін., 2024) та ряду інших інклюзивно спрямованих ініціатив. Реалізація їх змінює погляди на сучасний ЗВО, сприяє формуванню інклюзивних цінностей.

Отже можемо засвідчити, що в Україні система інклюзивної освіти у вищій школі повністю сформувалася на світоглядно-ментальному та інституційно-концептуальному рівнях. Утім, організаційно-функціональний вимір реалізації концепції інклюзії у ВО перебуває на різних рівнях у різних ЗВО. Відсутність державно-адміністративного керівництва процесом інклюзивності освіти у вищій школі покладає цю місію безпосередньо на ЗВО, яким на законодавчому рівні надається автономність функціонування. Тому інклюзивна освіта в ЗВО України утверджується неоднорідно. Утім, вітчизняна освітня парадигма інклюзії вже має власні надбання, які безумовно роблять вклад в інклюзивність вищої освіти, а сьогоденні реалії ставлять перед вищою освітою України такі завдання, із якими не зустрічалася жодна європейська держава. Ці фактори, увібравши європейський досвід та наклавшись на національні особливості, сформують в Україні самобутню

інклюзивну систему вищої освіти, інтенсифікуючи етапи, які пройшли і проходять зараз європейські партнери.

Висновки до розділу 2

Розділ присвячений вивченню ролі ЗВО у формуванні інклюзивної освітньої культури та практикам упровадження інклюзивного навчання в країнах Європейського Союзу та України.

З'ясовано, що в цілому розвиток інклюзивної вищої освіти в Європі проходив у два етапи: усвідомлення важливості рівного доступу та інтеграція інклюзії в політики і стратегії ЗВО (від гендерної рівності до прийняття різноманіття).

Актуалізовано *практично орієнтовані принципи* інклюзивного навчання (*універсального освітнього дизайну, «розумного пристосування» та використання ресурсних авдиторій)*, теоретично доведено їх ефективність на рівні вищої освіти.

Означено, що успішність інклюзії на вищому освітньому рівні залежить від взаємодії всіх учасників освітнього процесу, реалістичної оцінки ресурсів ЗВО та системної підтримки на державному й інституційному рівнях. Відповідно до цих чинників, у європейському полі вищої освіти виокремлюються три моделі реалізації інклюзивної парадигми: *системна* (обов'язкова для всіх ЗВО), *диференційна* (упровадження інклюзивного навчання у спеціально підготовлених ЗВО) та *професійно орієнтована* (зосереджена на інтеграції в ринок праці, зокрема через дуальне навчання). Остання модель наразі є найбільш затребуваною в різних країнах. Європейські ЗВО зосереджені на організації доступного освітнього простору, де здобувач ВО з ООП розглядається як повноправний учасник освітнього процесу, а ЗВО – як «заклад вищої освіти для всіх».

Констатовано, що європейський досвід упровадження інклюзії в систему вищої освіти є оптимальним в наслідуванні для українських ЗВО, оскільки в ньому поєднуються функціональність інклюзивного навчання та цінності, які формують інклюзивну культуру суспільства.

За наслідками детального ознайомлення із практиками упровадження інклюзивних підходів в Університеті Коменського (Братислава, Словаччина) та

Карловому університеті (Прага, Чехія) окреслено спільні та локальні риси інклюзивних систем цих ЗВО.

Підтверджено, що хоча країни ЄС й дотримуються спільних загальних тенденцій розвитку інклюзивної вищої освіти, але кожен ЗВО має автономію щодо упровадження такої форми освіти та вимог до осіб з ООП щодо її здобуття. Стандарту педагогічної моделі інклюзивної освіти в ЗВО Європейського Союзу не існує, оскільки такі формати мають низку специфічних особливостей національного, регіонального чи локального характеру.

Вивчення передового досвіду організації інклюзивного навчання в ЗВО України продемонструвало, що організаційно-функціональний вимір його реалізації знаходиться на різних рівнях у різних ЗВО. За відсутності централізованого державно-адміністративного управління інклюзивністю у вищій освітній ланці місію запровадження інклюзивного навчання беруть на себе безпосередньо ЗВО, розгортаючи автономні рішення. Водночас, загальною є орієнтація на імплементацію Конвенції про права осіб з інвалідністю, цілі сталого розвитку та ЄПВО. Єдності підходів в інклюзивній політиці українських ЗВО сприяє широке вивчення світового (особливо європейського) досвіду розвитку інклюзії на терені вищої школи через співпрацю з європейськими партнерами. Цими партнерами виступають міжнародні організації, місцеві органи влади, громадські організації, стейкхолдери, бізнес-структури та інші меценати. Уніфікації організаційних інклюзивних підходів у ЗВО сприяє запровадження «Методичних рекомендацій щодо створення інклюзивного освітнього середовища в закладі вищої освіти» (2019) та «Національної стратегії інклюзивного навчання» (2024).

Продемонстровано високий потенціал українських ЗВО, які за підтримки державних ініціатив та громадської активності спроможні сформувати сучасний інклюзивний освітній простір. Досвід Львівської політехніки засвідчив, що системна реалізація інклюзивних практик можлива без вагомої державної підтримки завдяки ефективному партнерству, цілеспрямованій інституційній політиці та вмотивованій академічній спільноті. Однак, у більшості державних ЗВО України інклюзивні практики сьогодні перебувають на етапі формування.

У цілому, порівняльний аналіз організації інклюзивного навчання в східноєвропейських та українських ЗВО продемонстрував суттєве випередження закордонних ЗВО в аспектах забезпечення інклюзивної освітньої активності та ментальної готовності суспільства до взаємодії зі здобувачами з ООП.

Водночас, виявлено значний потенціал української системи вищої освіти стосовно інклюзії. У зв'язку з цим означено такі її *стратегічні цілі в контексті інклюзивної концепції*: напрацювання нормативної бази; перехід до універсального дизайну в навчанні; мінімізація соціальних і психологічних бар'єрів в інклюзивному навчанні; відкритість до різноманіття; налагодження персоналізованого академічного супроводу здобувачів ВО з ООП; забезпечення належної матеріально-технічної підтримки.

Матеріали другого розділу представлені в таких публікаціях автора (161, 172, 174, 179, 184, 405, 451, 452).

РОЗДІЛ 3 МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1 Обґрунтування концепції формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти

Сучасні реалії та розширення інклюзивних тенденцій в освіті викликають посилену увагу до проблеми рівного безбар'єрного доступу до вищої освіти кожному, хто виявив бажання та здатність її здобувати. Суспільний запит на вищу освіту для осіб з ООП неухильно зростає.

Заклади вищої освіти, переважною більшістю орієнтовані на традиційну систему вищої освіти, не готові до надання якісної вищої освіти особам з ООП. Це становить головне протиріччя нашого дослідження.

Переосмислення і зміна освітніх підходів в ЗВО для забезпечення рівного доступу до якісної вищої освіти для всіх без винятку здобувачів виступає центральною умовою вирішення зазначеного протиріччя. Відповідно, це передбачає таку реорганізацію освітньої діяльності, яка забезпечуватиме рівний доступ до освітніх послуг, високу якість професійної підготовки для усіх здобувачів без винятку, сприяння конкурентоспроможності на ринку праці та підвищення соціального статусу осіб з ООП.

Указане, на нашу думку, можливо забезпечити шляхом формування в ЗВО інклюзивного освітнього простору на засадах компетентнісного підходу. Актуалізується потреба обґрунтування, розробки і прийняття концептуальної програми дослідження.

Теоретичні основи інклюзії як процесу забезпечення рівного доступу до освіти для всіх, незалежно від індивідуальних особливостей, заклали A.-C. Armstrong, D. Armstrong, P. Beers, T. Booth, J. Deppeler, L. Florian, D. Harvey, J. Lane, T. Loreman, F. Polat, J. Rawls, J. Rijswijk, A. Sen, N. Waldron, І. Бех, В. Бондар, І. Єрмаков, В. Засенко, В. Кремень, В. Нечипоренко, Л. Прохоренко, В. Синьов, Л. Сохань, П. Таланчук, А. Шевцов, М. Шеремет та інші. Учені розкрили загальні підходи, що сприяють розвитку інклюзивної освіти, та означили виклики, пов'язані з

упровадженням інклюзивних принципів в систему освіти. У їх працях відзначається необхідність системного підходу до вирішення проблем освітньої інклюзії задля забезпечення формування необхідних компетентностей здобувачів освіти з ООП.

Окреслення концепції нашого дослідження потребує ґрунтовного розгляду її методологічного поля, оскільки ІОП у ЗВО характеризується різносторонністю, різнорівневістю, багатоаспектністю і знаходиться в міждисциплінарному полі.

Насамперед зупинимося на конструкті «концепція», який має багату представленість як у довідково-енциклопедичній літературі, так і в наукових дослідженнях. Опрацювавши низку таких джерел, ми виявили різну інтерпретацію змісту цього поняття, як-от: термін «концепція» трактують як загальну систему поглядів (Філософський енциклопедичний словник; словник іншомовних слів Мельничука); основу для побудови теорій, стратегій чи планів дій (Енциклопедія сучасної України; Економічний словник-довідник); систему доказів, що вказує на її аргументовану природу (Великий тлумачний словник сучасної української мови); ідею або задум (Словник української мови в 11 томах); загальну методологічну категорію (Філософський енциклопедичний словник онлайн); практичний інструмент розробки управлінських рішень або стратегій (Економічна енциклопедія у 3-х томах).

Відтак, філософські та енциклопедичні джерела розглядають «концепцію» як систему ідей, тоді як управлінські, педагогічні та економічні – як практичний методологічний інструмент.

Для нас важливим є те, що в більшості досліджень «концепція» трактується як головний задум або провідна ідея в різних видах діяльності, у її основу покладено конструктивний принцип, який визначає підхід до організації та реалізації певних процесів, а також представлення концепції як плану або ідеї нового, оригінального розуміння певних явищ.

Із такого значення виходить переважна частина дослідників проблем педагогічної практики, у наукових роботах яких «концепція» виступає основною ідеєю, яка об’єднує систему поглядів, принципів та інших конструктів і визначає певну діяльність або служить основою для розробки теорій, управлінських рішень

та проєктів (Аніщенко, 2023; Дмитренко, 2018; Лук'янова, 2023 та ін.). І хоча деякі визначення є більш загальними (Дмитренко, 2018; Плахотнюк, 2011 та ін.), а частина – звужені в полі конкретної галузі (Малишевська, 2018; Панасенко, 2016 та ін.), усі науковці фокусуються на прикладному аспекті, визначаючи конкретну структуру та смислові утворення дослідницької концепції. Дослідники погоджуються, що концепція – це система ідей або поглядів, які розкривають спосіб вивчення певного явища.

Висвітлюючи вимоги до концепції, Панасенко (2016, 13) вказує, що вона повинна «містити нову оригінальну (порівняно з раніше розробленими) ідею, на підставі якої вибудовується система знань про об'єкт концепції; замикати в собі провідний задум і конструктивний принцип». Нам імпонує такий погляд, і його будемо дотримуватись у дослідженні.

За Самойленко (2022), концепція містить: методологію дослідження, тобто систему принципів дослідження, яка базується на діалектичному методі та системному підході; набір методів проведення досліджень, які являють собою способи збору, обробки та аналізу даних; принципи організації процесу дослідження; характер дослідження (теоретичний, описовий, аналітичний, емпіричний); ресурси; терміни; цілі; завдання; програму дослідження.

Якщо перенести позиції авторів проаналізованих наукових робіт з педагогічного напряму в емпіричне поле, то можна говорити, що виходячи з основних ідей певної освітньої парадигми (наприклад, особистісно орієнтованої; компетентнісної, інклюзивної та под.), дослідники для реалізації поставленої мети створюють уявну модель ідеального освітнього середовища. Після цього вони досліджують реальний стан освітньої системи, зіставляють його з бажаним і розробляють механізми, що сприяють переходу до якісно нового рівня розвитку. Цей загальний підхід (Сучасний психолого-педагогічний словник, 2016) беремо за зразок і в розкритті концепції формування ІОП в ЗВО будемо дотримуватись такого алгоритму: загальні положення – понятійно-категоріальний апарат – теоретико-методологічні основи – ядро – змістовно-смислове наповнення – педагогічні умови ефективного функціонування ІОП в ЗВО – верифікація результатів.

Розкриємо кожен із вказаних послідовних кроків.

Загальні положення. Концепція дослідження зумовлена необхідністю забезпечити доступу до якісної вищої освіти для осіб із ООП, що вимагає розробки освітнього простору закладу вищої освіти на засадах інклюзії.

Головна ідея концепції полягає у проєктуванні інклюзивного освітнього простору в ЗВО як цілісної відкритої системи, яка охоплює сукупність соціальних, педагогічних, наукових, психологічних, корекційно-реабілітаційних підходів, різноаспектних зв'язків і способів співпраці, організаційних умов, засобів і ресурсів, що в єдності забезпечують право на вищу освіту усім, хто прагне її досягти, і сприяють самореалізації, опануванню необхідними професійними компетентностями та максимальній залученості в суспільне життя кожного здобувача вищої освіти без винятків. Концепція дослідження передбачає інклюзивні трансформації в таких вимірах діяльності ЗВО: організаційному, соціальному, психологічному, педагогічному, корекційно-реабілітаційному.

Відтак, маючи на меті розроблення теоретично обґрунтованої та експериментально апробованої системи формування ІОП в ЗВО, концепція нашого дослідження спрямована на створення умов для повноцінного залучення всіх здобувачів до якісної ВО, ураховуючи їхні індивідуальні потреби. Вона передбачає інклюзивні трансформації в таких вимірах діяльності ЗВО: організаційному, соціальному, психологічному, педагогічному, корекційно–реабілітаційному. Передбачити й описати усі взаємозв'язки між ними в межах однієї наукової роботи практично неможливо, це переобтяжуватиме та певним чином «розмиватиме» фокус дослідницької уваги. Тому зупиняємося на узагальнених характеристиках.

Організаційний вимір стосується змін у зовнішній та внутрішній політиці ЗВО за інклюзивним вектором. Зовнішні трансформації визначені в основних міжнародних та вітчизняних документах, а саме: Загальна декларація прав людини (1948), Декларація ООН про права інвалідів (1975), Конвенція ООН про права дитини (1989), Всесвітня декларація «Освіта для всіх» (1990), Саламанська декларація та Рамка дій (1994), Болонська декларація (1999), Дакарська декларація (2000), Конвенція про права осіб з інвалідністю (2006), Резолюція ЮНЕСКО

«Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє» (2008), Інчхонська декларація та Рамкова програма дій до 20230 року (2015), Римське міністерське комюніке (2020), Концепція розвитку інклюзивного навчання (2010); закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2018); Порядок організації інклюзивного навчання в закладах вищої освіти (2019); Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні (2021); Державна цільова соціальна програма «Молодь України» (2021); Стратегія розвитку вищої освіти в Україні (2020); Програма великої трансформації «Освіта 4.0: український світанок» (2022); Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти (2024).

Внутрішня інституційна інклюзивна політика ЗВО охоплює низку спеціалізованих інструментів, як-от:

- правові (стосуються нормативно-правової регуляції інклюзивної діяльності в ЗВО),
- управлінські (мають забезпечуватись менеджментом на усіх рівнях, і водночас, у межах окремих структур ЗВО),
- економічні (спрямовуються на розширення меж економічних зв'язків та залучення додаткових ресурсів для забезпечення ефективності інклюзивних процесів),
- маркетингові (окреслюють можливості та дії ЗВО для визначення і задоволення освітніх потреб здобувачів, а також інтересів інших споживачів освітніх послуг, які ним надаються),
- технологічні (передбачають цифрову трансформацію й оптимізацію освітнього простору в ЗВО з метою забезпечення його інклюзивності).

Акцентуємо, що упровадження інклюзивних організаційних технологій в діяльність ЗВО відкриває нові можливості для максимального включення здобувачів ВО з ООП в освітній процес, задоволення їх освітніх потреб, забезпечення рівності в отриманні якісних освітніх послуг, а саме: навчання у зручний час, безперервна освіта, персоналізація навчального процесу, академічний індивідуальний супровід,

мінімізація бар'єрів, універсалізація освітнього дизайну тощо. Технологічні інструменти організації інклюзивного навчання в ЗВО покликані створювати умови для розвитку системи підтримки здобувачів з ООП, сприяти доступності навчальних та організаційних матеріалів; підтримувати і забезпечувати надання соціального супроводу, реабілітаційної та психологічної підтримки; сприяти популяризації інклюзивної культури та стимулювати інклюзивні практики.

Соціальний вимір виходить із концепції соціальної інклюзії, наріжним каменем якої є соціальна модель інвалідності, і включає формування інклюзивної культури в академічному середовищі ЗВО; розвиток у здобувачів ВО з ООП компетентностей XXI століття; навичок інклюзивної взаємодії; налагодження партнерських зв'язків між ЗВО та ГО, а також створення системи підтримки здобувачів ВО з ООП на основі принципів рівності й толерантності.

Ідея соціальної інклюзії інтегрована в концепцію побудові соціальної Європи – справедливої, інклюзивної та наповненої можливостями (fair, inclusive and full of opportunity: European Pillar of Social Rights, 2017), – і спонукає до зміни, власне, самої ідеології ЗВО: від елітарних структур – до розвитку «закладу вищої освіти для всіх», у житті якого беруть участь усі учасники освітнього процесу як рівноправні, у якому поважають кожного, і який робить свій внесок у розвиток громади та суспільства.

Ключовими ідеями соціальної інклюзії (Найда & Ткаченко, 2014), інтерпретованими до ЗВО, є такі:

- розуміння і визнання, що люди різняться між собою за своїм соціальним, економічним і культурним походженням, особливостями індивідуального розвитку, обмеженнями здоров'я і це – нормальне явище;
- лідери несуть відповідальність за безпеку й захищеність усіх присутніх у закладі осіб з ООП, створення єдності й гармонії в соціальному просторі ЗВО;
- здобувачам ВО з ООП необхідно надавати допомогу, щоб вони користувалися рівними правами, стимулювати їх і спонукати до саморозвитку;
- існують різноманітні можливості створення універсального соціального дизайну, і їх варто використовувати за принципом «взаємодії можливостей»;

- розуміння питання динаміки взаємовідносин, у тому числі й ризиків, пов'язаних із процесами включення у спільноту осіб з ООП.

Психологічний вимір зосереджений на забезпеченні психологічного комфорту здобувачів ВО (насамперед, із ООП) через консультативну підтримку, організацію комунікативної діяльності (Омельченко, 2018), використання методів емоційної адаптації та створення простору, сприятливого до кожного учасника освітнього процесу протягом усього часу його професійного становлення (Омельченко, 2019).

Психологічна допомога або підтримка учасників освітнього процесу здійснюється в ЗВО практичними психологами відповідно до Положення про психологічну службу в системі освіти України (2018). За цим положенням, метою діяльності психологічної служби є сприяння створенню умов для соціального та інтелектуального розвитку здобувачів ВО, охорони психічного здоров'я учасників освітнього процесу, надання їм психологічної та соціально-педагогічної підтримки відповідно до цілей та завдань системи освіти. Практичні психологи служби мають здійснювати такі види діяльності:

– психологічне забезпечення освітнього процесу;

– психологічний супровід психічного, розумового, соціального і фізичного розвитку здобувачів ВО;

– психологічну діагностику та аналіз динаміки психічного, розумового і соціального розвитку здобувачів ВО;

– психологічний супровід адаптації до умов освітнього процесу в ЗВО;

– реалізацію розвивальних, профілактичних, просвітницьких, корекційних програм з урахуванням індивідуальних, гендерних, вікових особливостей здобувачів;

– консультативну допомогу всім учасникам освітнього процесу з питань навчання, виховання здобувачів ВО, їх особистісного та професійного розвитку тощо.

Другим орієнтиром психологічних послуг в ІОП ЗВО є Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?» (2022), спрямована на розбудову якісної системи надання послуг у сфері психосоціальної підтримки та розвиток культури

піклування про ментальне здоров'я. Мета державної політики у сфері ментального здоров'я полягає в об'єднанні зусиль вітчизняних офіційних та громадських організацій у збереженні психологічної стійкості кожної людини, відновленні її власних ресурсів справлятися, а краще – запобігти проблемам.

Відтак, місією психологічної служби в ІОП ЗВО має стати сприяння збереженню ментального здоров'ю учасників освітнього процесу, особлива увага має приділятися здобувачам ВО з ООП та ветеранам російсько-української війни.

Педагогічний вимір формування ІОП в ЗВО передбачає організацію педагогічної практики на засадах компетентнісного, студентоцентрованого, технологічного та інших, зазначених і описаних у попередньому розділі роботи, підходів до інклюзивного навчання; диференціацію форм та методів освітньої діяльності; дотримання принципу UDL («універсального дизайну для навчання»), розробку спеціалізованих інклюзивних навчальних / освітніх програм тощо.

Загальні підходи до диференційованого навчання аргументовані у другій половині XX ст. (Claparède, 1986; Stern, 2013; Adorni at all, 2010)).

В українських ЗВО диференціація навчання набула поширення наприкінці XX ст. (Сікорський, 1998; Ярошенко, 2008 та ін.). Для нашого дослідження щодо диференціації в ІОП актуалізуються такі константи (Кизенко та ін., 2012):

- у соціальному аспекті диференціація навчання здійснює цілеспрямований вплив на формування творчого, інтелектуального, професійного потенціалу суспільства, спонукає до повнішого використання можливостей кожного представника суспільства;

- у психологічному аспекті диференціація навчання передбачає створення сприятливих умов для переходу на суб'єкт-суб'єктні відносини, коли кожен учасник педагогічної взаємодії стає умовою і засобом розвитку іншого; в основі цих відносин лежить спільна продуктивна діяльність, яка забезпечує саморозвиток особистості;

- у дидактичному аспекті диференціація навчання задовольняє оптимальні умови для виявлення потенціалу, розвитку інтересів і здібностей кожного здобувача через реалізацію сукупності форм і методів, засобів навчання, які упроваджуються

відповідно до індивідуальних особливостей здобувачів освіти з метою протидії нівелюванню особистості через надання здобувачам можливості вибору;

- у методичному аспекті диференціація навчання сприяє створенню досконалішої методичної системи, яка ґрунтується на зовнішній (селективній і елективній) і внутрішній (рівневій) диференціації навчання за обов'язкового дотримання освітніх стандартів.

За загальним розумінням, *диференціація навчання* – це такий підхід до організації навчального процесу, за якого враховуються індивідуально-типологічні особливості здобувачів освіти завдяки об'єднанню їх у групи для спільного навчання. Для реалізації цього підходу є необхідним дотримання трьох умов:

– урахування індивідуально-типологічних особливостей здобувачів;

– групова форма навчання;

– різна організація процесу навчання в різних групах.

Диференціювати освітній процес можливо на основі пізнавальних інтересів, способів сприймання інформації, особливостей функціонування психічних процесів (наприклад, мислення: критичне, образне, логічне тощо), напряму дослідницької роботи та ін.

В організації диференційованого навчання на засадах інклюзії важливо враховувати низку принципових положень (за Кизенком та ін., 2012), серед яких:

1. Диференціація в навчальному процесі – не самоціль, вона має забезпечувати комфортні моральні, психологічні та педагогічні умови для здобуття освіти, загального розвитку і, що особливо актуально, – для самовизначення інтересів здобувачів до певного способу освітньої діяльності.

2. Диференційоване навчання вимагає ретельного вивчення контингенту здобувачів і запровадження таких форм взаємодії, які відповідають індивідуальному розвиткові та задовольняють окремі запити щодо способу навчання.

3. Форми диференційованого навчання мають вибиратися з огляду на такі індивідуально-типологічні особливості здобувачів: пізнавальні інтереси й пізнавальні можливості.

Таким чином, диференціацію можна назвати одним з інклюзивно центрованих способів навчання, з огляду на її адаптивність і можливість коригувати освітній процес у реальному часі на основі поточної оцінки потреб здобувачів.

Ще одним ключовим фактором інклюзивної навчальної взаємодії є універсальний дизайн для навчання (UDL – Universal Design for Learning: n. d.). Цей спосіб організації навчального процесу, як і диференційоване навчання, зосереджується на задоволенні різноманітних потреб здобувачів та врахуванні різних стилів навчання, здібностей і досвіду. Тим самим UDL допомагає усунути перешкоди і сприяє доступу до навчання для всіх здобувачів без винятку через різноманітні способи представлення інформації, вираження знань і досвіду та залучення кожного здобувача до навчального процесу. На відміну від диференційованого навчання, яке застосовується безпосередньо «у процесі», під час освітньої діяльності, UDL зосереджений на підготовці викладача до навчальної взаємодії (Meyer & Rose's, 2014). Цей підхід передбачає ретельний підбір гнучких методів, форм та засобів навчальної взаємодії, застосування яких забезпечить необхідну якість опанування освітніми компонентами.

Метою UDL є підтримка активності здобувачів з ООП, розвиток їх здатності брати безпосередню участь у прийнятті вибору на користь цілей навчання. UDL заснований на активності здобувачів і вимагає «постійного вивчення стосунків між педагогами і здобувачами та створення простору для того, щоб здобувачі могли осмислити зміст навчання індивідуально й колективно через взаємодію та рефлексію. Окрім того, підтримка свободи волі здобувача вимагає визнання аспектів культури та ідентичності, а також вивчення того, де упередженість може бути перешкодою для використання свободи волі здобувачі» (UDL Guidelines, 2024).

Згідно з окресленою метою, UDL ґрунтується на таких трьох принципах:

1. *включення* (зосередження, утвердження й підтримка інтересів та ідентичностей здобувачів; підкреслення ролі приналежності у викладанні та навчанні; підвищення ролі успіху й ігрових технологій як для здобувачів, так і для викладачів; виховання емпатії та застосування відновлювальних практик);

2. *репрезентація* (оригінальне представлення розмаїття ідентичностей, перспектив і наративів здобувачів; розвиток сприйняття людей, культур та мов; цінність різних способів пізнання та створення сенсу освітньої діяльності);

3. *дія і самовираження* (повага й поціновування різноманітних способів комунікації; зосередження уваги на формах самовираження, які були проігноровані або не помічені, шляхом подолання упереджень; протидія практикам виключення для створення більш доступних, інклюзивних просторів і систем).

Відтак зазначимо, що педагогічний вимір ІОП в ЗВО ґрунтується на диференціації та універсальному навчальному дизайні, у межах яких ураховуються способи представлення змісту навчання, групове навчання, психологічний клімат студентської групи, когнітивні методи відновлення, саморегульоване навчання, поведінкові стратегії, функціональна оцінка та індивідуальні можливості навчання, застосовується формувальне оцінювання та зворотний зв'язок.

Корекційно-реабілітаційний вимір включає функціонування спеціалізованих служб (медичної допомоги, фізичної реабілітації, соціальної абілітації, консультативно-профілактичної та інших), використання адаптивних й асистивних технологій навчання, адаптацію навчальних матеріалів та надання індивідуального супроводу здобувачам з ООП (на запит здобувача).

Фактично, ц заходи являють собою комплекс забезпечення підтримки, збереження та відновлення функціонального здоров'я здобувачів ВО з ООП, який охоплює:

- реалізацію корекційних завдань у навчальному процесі (запобігання перевтомі тощо);
- застосування асистивних засобів та технологій навчання;
- адаптацію навчального матеріалу до освітніх потреб здобувачів ВО з ООП:
- розроблення та впровадження індивідуальних і групових корекційно-реабілітаційних програм;
- організацію тьюторингу для здобувачів ВО з ООП;
- заохочення і сприяння здоровому способу життя;
- інші заходи профілактичного й консультативного характеру.

Практика реалізації такого комплексу заходів повинна спиратися на такі принципи корекційно-реабілітаційної роботи (Дегтяренко, 2022):

1) Комплексність. Усі психологічні, соціальні, фізичні і медичні аспекти мають бути взаємопов'язані, що матиме прямий чи опосередкований уплив на результати корекційно-реабілітаційної роботи.

2) Системність. Корекційно-реабілітаційна робота розглядається як комплексна керована система, що забезпечує проведення послідовних, систематичних, взаємопов'язаних заходів, кожний із яких робить свій внесок у загальну результативність.

3) Варіативність. Акцентує на необхідності урахування індивідуальних особливостей здобувачів ВО з ООП, вибору і гнучкої зміни альтернативних технологій у сфері відновлення порушених функцій і станів. Цей принцип передбачає урахування вимог соціуму та ринку праці до рівня і способу функціонування особи з ООП у певній сфері діяльності.

4) Пропедевтичний характер. Спрямовує на запобігання і самовідновлення психосоматичних, фізичних станів, перевтоми і тимчасових розладів функцій.

5) Мотиваційна спрямованість учасників корекційно-реабілітаційного процесу. Формування і збереження мотиваційних установок як здобувача ВО з ООП, так і реабілітолога чи іншого спеціаліста. Це гарантує ефективність лікувально-відновлювальної та корекційно-стабілізаційної діяльності.

6) Динамічність. Зумовлюється високою динамікою зовнішніх факторів, швидким розвитком науки й технологій, зміною вимог до змісту навчання і професійної діяльності. Якою б ефективною не виявлялася певна схема корекційно-реабілітаційної роботи, вона повинна змінюватися за концептуальними підходами, змістом, технологіями, якщо змінюються умови соціуму.

7) Інклюзивна спрямованість. Уся системна корекційно-реабілітаційна робота має бути підпорядкована одній меті – включенню особистості в суспільне життя та сприяння її самореалізації.

Наголошуємо, що важливою передумовою ефективності цього складника ІОП в ЗВО є готовність здобувача ВО з ООП приймати цю допомогу та брати активну участь у реалізації всіх необхідних заходів.

Очевидно, що актуалізуючи розкриті виміри, у міждисциплінарному контексті концепція інклюзивної освіти поєднує соціологічні, психологічні, корекційно-реабілітаційні, педагогічні та управлінські підходи; відповідає сучасним тенденціям розвитку вищої освіти (компетентнісний підхід, технологізація, гнучкість навчального процесу, розвиток lifelong learning та інші); ураховує теорії індивідуального розвитку (A. Adler), універсального навчального дизайну (D. Rose, E. Meyer), соціальної інклюзії (A. Giddens), що створює наукове підґрунтя для формування ІОП в ЗВО.

Понятійно-категоріальний апарат. Головними категоріями концепції дослідження виступають такі: «заклад вищої освіти», «освітнє середовище», «освітній простір», «інклюзія», «інклюзивність», «інклюзивна освіта», «інклюзивна вища освіта», «інклюзивне навчання», «інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти», «здобувач вищої освіти з особливими освітніми потребами», «компетентність», «компетентності XXI століття», «життєтворча компетентність», «інклюзивна компетентність», «інклюзивні цінності», «інклюзивна організаційна культура», «співпраця», «інституційна інклюзивна політика закладу вищої освіти», «інклюзивна освітня практика», «індекс інклюзії». Основний зміст і підходи до розуміння низки цих понять нами розкрито в інших підрозділах роботи, тому тут окреслимо їх у загальному.

Заклад вищої освіти (ЗВО) – окремий вид установи, яка є юридичною особою приватного або публічного права, діє згідно з виданою ліцензією на провадження освітньої діяльності на певних рівнях вищої освіти, проводить наукову, науково-технічну, інноваційну та/або методичну діяльність, забезпечує організацію освітнього процесу і здобуття особами вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів і здібностей (ЗУ «Про вищу освіту», 2014, ст.1).

Освітній простір – частина соціально-педагогічного середовища, у якому реалізується взаємодія здобувачів освіти з іншими здобувачами, педагогами та

медіа, спрямована на особистісне становлення здобувача (Basic, Lokareva & Stadnichenko, 2021).

Інклюзія (від inclusion – включення) – філософська концепція про збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті.

Інклюзивність – особливий механізм реалізації інклюзії; в освіті – це процес інклюзивних змін на усіх рівнях від усталених ставлень, поглядів та організації освітнього процесу, орієнтованого на середньостатистичного нормотипового здобувача – до інклюзивного освітнього простору, де поважається різноманіття й права кожного та забезпечується необхідна підтримка для рівної участі в освітньому процесі й максимального включення в життя спільноти. Механізм інклюзивності покликаний забезпечувати асиміляцію кожного здобувача / працівника з ООП в інклюзивний освітній простір ЗВО.

Інклюзивна освіта – система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з ООП в умовах загальноосвітнього закладу. В основу інклюзивної освіти покладено ідеологію, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх, але створює спеціальні умови для дітей з ООП (ЗУ «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», 2018).

Інклюзивна вища освіта – відкрита комплексна освітня система, що забезпечує рівний доступ до освітніх послуг для всіх, хто виявив бажання і здатність навчатись на вищому освітньому рівні, гарантує високу якість професійної підготовки на засадах компетентнісного підходу і дає можливість кожному здобувачу розкрити свій потенціал.

Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, урахування людської багатоманітності, ефективного включення до освітнього процесу всіх його учасників (ЗУ «Про освіту», 2017).

Інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з

урахуванням їхніх потреб та можливостей. Заклади освіти забезпечують умови доступності для навчання осіб з ООП (там само).

Інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти – цілісний структурований інституційний простір, що забезпечує рівний доступ до якісної вищої освіти та необхідну підтримку всім здобувачам, незалежно від їхніх фізичних, когнітивних чи соціальних особливостей, і задовольняє умови для академічного, соціального, особистісного саморозвитку та професійного зростання всіх учасників освітнього процесу.

Здобувач вищої освіти з особливими освітніми потребами – здобувач вищої освіти, який має тимчасові або статичні труднощі з навчанням та соціальною інтеграцією і потребує створення необхідних сприятливих умов для забезпечення свого права на якісну вищу освіту, саморозвиток та професійне зростання.

Компетентність у загальному розумінні є вірогідним визначеним рівнем опанування певним аспектом життєдіяльності особистості. Вона містить такі взаємозумовлені складники, як обізнаність, знання та здатність їх застосовувати на практиці (Inclusive Workplace Competencies, 2017).

Компетентності XXI століття – комплексні характеристики, які дозволяють особистості бути конкурентоздатною, компетентною в різних сегментах обраної професійної сфери і вийти на такий особистісно-ціннісний рівень, котрий дозволить досягати творчої самореалізації на кожному життєвому етапі.

Життєтворча компетентність – вищий рівень розвитку життєвої компетентності; складна цілісність життєтворчих компетенцій, установок, досвіду та досягнень і вміння доречно та своєчасно їх застосовувати у процесі життєдіяльності з метою досягнення індивідуально-особистісних цілей щодо життєтворчості (Ніколенко, 2022)

Інклюзивна компетентність – досягнутий особистістю рівень здатності орієнтуватися в різноманітті людей за всіма ознаками, бачити особливості кожної категорії особливих потреб, розуміти ці особливості і враховувати під час взаємодії з метою вирішення проблем та досягнення результатів.

Сформована інклюзивна компетентність характеризується повагою до індивідуальності, рівністю вимог і ставлень, відчуттям приналежності і включеності, нетерпимістю до будь-яких проявів дискримінації. Вона допомагає зайняти неконфліктну й орієнтовану на взаємодію позицію.

Інклюзивні цінності в освіті – це всі соціально схвалювані уявлення та підходи, що забезпечують можливість успішного навчання і розвитку всіх дітей за місцем проживання, підтримку відмінностей між дітьми і дорослими як освітнього ресурсу, допомогу кожному у відчутті себе частиною цілого, сприяння розвитку творчої ініціативи дітей, батьків, педагогів, співвіднесення освіти з місцевими і світовими реаліями та ін. (Дятленко, 2014).

Інклюзивні цінності є базою формування інклюзивної культури та вихідною точкою інклюзивного розвитку закладу освіти.

Інклюзивна організаційна культура закладу вищої освіти – це упорядкована і підтримувана система загальноприйнятих інклюзивних моделей мислення, ставлень, норм, цінностей і символів, що виражаються через конкретні форми і способи співпраці, під час яких трансформуються особистісні установки і формується інклюзивна компетентність кожного члена освітньої спільноти в напрямі прийняття інклюзивних цінностей.

Інституційна інклюзивна політика закладу вищої освіти – є підсистемою, інтегрованою в загальну політику ЗВО, і охоплює сукупність цілей, завдань, принципів, програм та основних напрямів діяльності ЗВО, спрямованих на формування і розвиток інклюзивного освітнього простору в закладі.

Інституційна інклюзивна політика і управління закладом вищої освіти тісно взаємопов’язані: управління є механізмом здійснення інклюзивної політики в ЗВО. Інституційна інклюзивна політика охоплює усіх учасників інклюзивного освітнього простору і стосується кожного, хто перебуває в закладі.

Інклюзивна освітня практика в закладі вищої освіти – підсистема інклюзивного освітнього простору ЗВО, яка реалізує інклюзивну політику та інклюзивну організаційну культуру закладу; сукупність стратегій сприяння доступності, підтримці навчання, професійному й особистісному зростанню

здобувачів вищої освіти з ООП, вихованню цінностей прийняття і приналежності, рівності та соціальної справедливості (За Booth., 2011).

Співпраця – це основний вид взаємодії в інклюзивному освітньому просторі ЗВО, який наскрізно пов'язує усі рівні організації і є рушієм інклюзивного розвитку закладу вищої освіти. У співпраці відображуються інклюзивні цінності спільноти, розвиваються інклюзивні компетентності і твориться інклюзивна організаційна культура закладу вищої освіти.

Індекс інклюзії закладу вищої освіти – інструмент для вимірювання ступеня доступності та успішності інклюзивних практик у цьому закладі. Він відображує, наскільки ЗВО створює умови для включення і підтримки всіх здобувачів, незалежно від індивідуальних особливостей, зокрема фізичних, когнітивних, соціально-економічних або культурних (За Booth, 2011).

Авторська інтерпретація частини основних конструктів концепції, на наше переконання, дозволяє повною мірою скласти розуміння глибинних смислів і значущості ІОП в ЗВО як цілісної відкритої системи, яка уможливлює інклюзивний поступ вищої школи.

Теоретико-методологічні основи. Методологічною основою дослідження стали ідеї гуманізації, демократизації, безбар'єрності та інклюзивності в освіті, ідеї цілісного системного-структурного підходу до освітнього процесу. концепція особистісно орієнтованого навчання, методологічні принципи і підходи до організації наукових досліджень у галузі спеціальної освіти (В. Бондар, В. Засенко, В. Нечипоренко, Л. Прохоренко, В. Синьов, М. Супрун, В. Тарасун, А. Шевцов, ін.). Теорія самоактуалізації особистості, зокрема положення про постійний розвиток особистості та її тенденцію до зростання, прагнення до реалізації внутрішнього потенціалу (В. Ямницький та інші).

Теоретична основа спирається на основні ідеї й положення компетентнісного підходу в освіті (І. Бех, В. Бондар, А. Душка, В. Засенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Нечипоренко, Н. Ничкало, В. Синьов та ін.); методологічні підходи до проєктування та практичного забезпечення інноваційного розвитку закладу освіти в сучасному соціокультурному просторі: системний (Ю. Бех, В. Бондар, Г. Давиденко,

В. Засенко, В. Кремень, В. Нечипоренко, О. Позднякова, О. Чеботарьова та ін.), синергетичний (А. Душка, В. Кремень, С. Литовченко, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун, А. Шевцов, В. Шевченко та ін.), діалектичний (Г. Васянович, І. Зязюн, С. Прищепа та ін.), особистісно орієнтований (В. Ковальчук, С. Кульбіда, С. Миронова, І. Омельченко, Н. Пахомова, О. Позднякова, А. Шевцов, В. Шевченко та інші), аксіологічний підхід (Г. Давиденко, В. Карамушка, В. Кобильченко, С. Литовченко та ін.), акмеологічний підхід (О. Гречаник, О. Дубасенюк, М. Омельченко, Л. Сохань, О. Форостян та ін.). Концепція цілісного підходу, що лежить в основі інтеграції в соціум усіх верств населення, у тому числі осіб з особливими освітніми потребами, яка уможливлює шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини, зокрема передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти (Декларація ООН про соціальний розвиток). Теоретико-методологічні засади розбудови інклюзивної освіти в Україні (В. Засенко, А. Колупаєва, В. Кремень, П. Таланчук, О. Таранченко, А. Шевцов та ін.); концепція соціальної інтеграції (E. Durkheim, D. Lockwood, V. Pareto та ін.); теорія нормалізації (соціальної співвіднесеності) (K. Ericsson, B. Nirje, B. Persson та ін.); теорія включення, яка ґрунтується на визнанні кожного та повазі до індивідуальних людських відмінностей (T. Booth, L. Florian, T. Loreman та ін.).

Окрім того, обґрунтованість концепції підтверджується законодавчим та нормативним підґрунтям, яке гарантує кожному, незалежно від будь-яких особливостей, право на освіту та визначає інклюзивний підхід до її організації. Педагогічні та міждисциплінарні дослідження, що підтверджують необхідність трансформації традиційних освітніх просторів на користь відкритих інклюзивних систем, які враховують різні аспекти розвитку особистості.

Ядро дослідження. Фундаментальну основу реалізації головної ідеї дослідження складають *базові принципи* формування ІОП в ЗВО як цілісної відкритої системи. До цих принципів входять дві групи визначальних положень (загальноосвітні принципи та основні принципи інклюзивної освіти), закріплені нормативно-правовою базою у спектрі інклюзії та освіти. Поряд із ними означені домінанти, які локально регулюють втілення його концепції. До основоположних

належать і конкретні правила, які спрямовують діяльність в кожному із сегментів ІОП за інклюзивним вектором.

Зупинимося на вказаних групах принципів із коротким коментарем щодо імплементації в ІОП ЗВО.

1. Закон України «Про освіту» (2017, ст. 6) означує такі керівні положення.

Людиноцентризм. Орієнтує на потреби, інтереси та можливості кожного учасника ІОП, з акцентом на осіб з ООП. Будь-які рішення в ІОП ЗВО (пристосування приміщень, персоналізовані освітні траєкторії, адаптація навчальних програм, гнучкість навчання і праці, менторська підтримка, психологічний супровід, турбота про ментальне і фізичне здоров'я тощо) мають виходити з потреб усіх, без виключення.

Верховенство права. Сприяє рівному доступу до ВО відповідно до міжнародних і національних законодавчих норм. Передбачає чіткі механізми захисту прав здобувачів ВО з ООП та реагування на будь-які утиски в ІОП ЗВО; інформування здобувачів і співробітників про їхні права; формування правової свідомості кожного учасника освітнього процесу. Це є важливою умовою функціонування ІОП в ЗВО.

Забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності. Якість навчання – незаперечна і беззастережна вимога надання освітніх послуг у ЗВО. Вона має бути високою для всіх здобувачів, незалежно від їх особливих освітніх потреб. Якості освітньої діяльності в інклюзивному навчанні можливо досягти через розвиток інклюзивних практик, розробку індивідуальних навчальних планів, адаптованих освітніх програм, індивідуалізацію оцінювання, включення інклюзивних аспектів до системи внутрішнього забезпечення якості освіти та ін.

Забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками. Цей принцип тісно пов'язаний із принципом верховенства права і передбачає мінімізацію бар'єрів та обмежень для осіб з ООП в усіх сегментах ІОП в ЗВО, а також гнучкі умови навчання, складання іспитів та виконання завдань.

Забезпечення універсального дизайну та розумного пристосування. ІОП має бути доступним для всіх здобувачів ВО. Упровадження асистивних цифрових

технологій, безбар'єрної архітектури, адаптивних навчальних матеріалів, надання здобувачам ВО з ООП можливості гнучко обирати формат отримання знань (очний, дистанційний, змішаний) та технологічне забезпечення навчального процесу – усе це відкриває шлях до якісної ВО та збільшує конкурентоздатність випускників з ООП на ринку праці.

Науковий характер освіти. В ІОП ЗВО мають максимально застосовуватись новітні наукові дослідження та розробки, такий простір має швидко реагувати на інновації й упроваджувати новітні педагогічні методи інклюзивного навчання. Важливим є і проведення наукових досліджень, спрямованих на вдосконалення інклюзивних процесів та задоволення потреб осіб з ООП як у навчальному, так і в суспільному просторі. Цьому може сприяти діяльність спеціалізованих кафедр, науково-дослідних інститутів, центрів інклюзивної освіти тощо.

Різноманітність освіти. Стосовно вищої освіти осіб з ООП, цей принцип може бути реалізованим через забезпечення здобувачам з ООП вибору освітніх програм, адаптованих програм дуальної освіти, гнучкість індивідуальних освітніх траєкторій, пропозиції доступних онлайн курсів із неформальної освіти, додаткове навчання компетентностям XXI століття та ін.

Цілісність і наступність системи освіти. Перехід між рівнями освіти для осіб з ООП має бути безперешкодним. У цьому визначальну роль відіграє співпраця з державними органами та ЗЗСО, створення єдиної бази здобувачів освіти з ООП, налагодження з ними цілеспрямованої профорієнтаційної роботи, спрямованої на адаптацію до умов навчання в ЗВО. Такій наступності сприятимуть спеціальні програми супроводу під час переходу від середнього до вищого освітнього рівня, а потім – від навчання до працевлаштування, пропедевтичні адаптаційні курси для потенційних абітурієнтів з ООП та інше.

Прозорість і публічність прийняття та виконання управлінських рішень. Цей принцип повною мірою віддзеркалює інклюзивний підхід до лідерства в ЗВО і має на увазі залучення усіх до прийняття управлінських рішень, особливо – до обговорення інклюзивної політики закладу. Це означає оприлюднення стратегій

інклюзивної діяльності ЗВО, планів та звітів про їх виконання, залучення усіх членів спільноти до вирішення інституційних питань, увагу до думки і пропозицій кожного.

Відповідальність і підзвітність закладів освіти перед суспільством. Вимога, що логічно виходить із попередньої, і визначає можливість громадського контролю за дотриманням прав осіб з ООП, інклюзивних норм в освітньому просторі ЗВО, регулярний моніторинг реалізації інклюзивно спрямованих програм та проєктів.

Інтеграція з ринком праці. Мова йде про обов'язковість співпраці з роботодавцями щодо забезпечення практичної підготовки та працевлаштування випускників з ООП. А також організацію додаткових стажувань на місці майбутньої трудової діяльності, консультування щодо можливостей професійної кар'єри.

Нерозривний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями. Формування інклюзивної культури особистості, без якої функціонування ІОП в ЗВО не уявляється можливим, має виходити з поваги до національних особливостей і традицій усіх учасників освітнього процесу; гарантування соціальної справедливості для кожного; вивчення та використання міжнародного досвіду освітньої інклюзії в інтеграції з українськими народними гуманістичними традиціями.

Свобода у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності. Принцип є дуже близьким до принципу різноманітності в тому аспекті, що різноманітність говорить про пропозицію різних способів, методів, форм, навчальних програм і планів для здобувачів з ООП (як-то: модульні курси, індивідуальний графік, дуальна форма, визнання результатів неформального навчання, вибір способів демонстрації знань і навичок тощо). А цей принцип спрямований на право здобувачів обирати зручний для себе формат навчання, спосіб участі в навчальній діяльності, види комунікації та усе, що дозволяє здобувачам з ООП комфортно здобувати вищу освіту.

Академічна доброчесність. Інклюзія не повинна створювати привілеї або сприяти порушенню академічних норм. Мають бути гарантовані рівні вимоги до кожного без винятку та рівні умови оцінювання без дискримінації та упереджень. Адаптивне оцінювання має застосовуватись із неухильним дотриманням

академічних стандартів. Це стосується і навчання викладачів гнучким підходам до оцінювання знань здобувачів ВО з ООП.

Академічна свобода. Логічно продовжує принцип свободи вибору, але зі сторони викладацької діяльності, адже науково-педагогічні працівники повинні мати свободу у виборі методів навчання, що сприяють навчальній інклюзії і забезпечують якість вищої освіти. Окрім того, принцип стосується надання здобувачам з ООП можливостей вибору програм академічної мобільності, наукових заходів, дослідницьких проєктів для участі в них тощо.

Фінансова, академічна, кадрова та організаційна автономія закладів освіти у межах, визначених законом. Автономія ЗВО дозволяє їм самостійно визначати механізми підтримки здобувачів з ООП, розробляти програми підготовки та підвищення кваліфікації викладачів, упроваджувати нові технології адаптації навчального середовища; залучати зовнішні ресурси для реалізації цих завдань; обирати стратегії формування і розвитку ІОП, які найбільше відповідають можливостям конкретного ЗВО.

Гуманізм. Гуманістичний підхід передбачає повагу до унікальності кожного здобувача чи співробітника, підтримку особистісного розвитку, створення умов для повноцінного соціального життя в ІОП ЗВО.

Демократизм. Демократичний підхід до організації освітньої діяльності якнайкраще відображує інклюзивні цінності: включає активну участь здобувачів у прийнятті рішень, участь студентського самоврядування в запровадженні інклюзії, дієві механізми зворотного зв’язку, пріоритетність думки здобувачів ВО з ООП під час ухвалення рішень щодо їхнього навчання тощо.

Формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психологічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками. Указаний принцип є, власне, основою концепції суспільної інклюзії, на цих засадах розбудовуються усі інклюзивні стратегії, включно з освітньою. Здобувачі з ООП часто стикаються з дискримінацією, булінгом або упередженим ставленням в освітньому середовищі. Тому дотримання політики «нульової толерантності» до дискримінації та проявів

будь-яких видів насильства має знаходитись у полі постійної уваги усіх учасників освітнього процесу й керівництва ЗВО.

Формування громадянської культури та культури демократії. У ракурсі інклюзивного розвитку цей принцип окреслює активне залучення спільноти ЗВО до волонтерських і соціальних ініціатив інклюзивного спрямування, створення в полі ЗВО відкритих просторів для реалізації соціальних проєктів, що формуватиме активну громадянську позицію усіх здобувачів ВО та сприятиме поширенню інклюзивних цінностей у суспільстві.

Формування культури здорового способу життя, екологічної культури і дбайливого ставлення до довкілля. Турбота про здоров'я здобувачів з ООП є одним із важливих сегментів формування ІОП в ЗВО. Тому це положення включає комплексну психологічну, фізичну, реабілітаційну, абілітаційну підтримку та супровід здобувачів / працівників з ООП, до чого можуть входити: адаптація спортивних програм для студентів з інвалідністю, забезпечення умов для безбар'єрного доступу до спортивних секцій, програми фізичної реабілітації, ментальної підтримки, консультації спеціалістів тощо.

Державно-громадське управління. У реалізації інклюзивної політики ЗВО не можуть обійтися без тісної співпраці з державними органами та місцевими громадами. Тому функціонування при ЗВО громадських рад, до яких входять представники зазначених органів, а також ГО, є важливим для реалізації завдань інклюзії насамперед щодо розробки політики, спрямованої на покращення умов та можливостей навчання здобувачів ВО з ООП.

Державно-громадське партнерство. Взаємодія університетів із соціальними службами, фондами, громадськими асоціаціями та організаціями підсилює інклюзивність у ЗВО. Спільні соціальні проєкти, наукові дослідження, інші ініціативи покращують доступність вищої освіти для осіб з ООП. Організація заходів за участю громадських експертів у сфері інклюзивної освіти, суспільної інклюзії та соціального захисту на сьогодні виступає однією з рушійних сил формування відкритого інклюзивного освітнього простору в ЗВО.

Державно-приватне партнерство. Співпраця з бізнесом для підтримки інклюзивності є ще однією рушійною силою функціонування ІОП в ЗВО. Такий зв'язок має бути взаємним: не лише фінансова підтримка упровадження інноваційних засобів та методів інклюзивного навчання, а й наукові дослідження на замовлення бізнесу, спільні грантові програми на підтримку інклюзії, реалізація програм дуальної освіти, що дозволяє здобувачам ВО з ООП отримувати досвід роботи у приватних компаніях, а бізнесу – плекати кваліфікованих фахівців із вищою освітою.

Сприяння навчанню упродовж життя. Вища освіта має бути доступною для осіб з ООП будь-якого віку. В ІОП ЗВО створюються умови та можливості для перекваліфікації, підвищення професійної майстерності, опанування новітніми професіями особами з ООП протягом усього життя, що дозволяє цим людям залишатися професійно мобільними та конкурентоздатними на ринку праці.

Інтеграція в міжнародний освітній та науковий простір. Цей принцип спрямований на задоволення важливого завдання – інтеграції вищої освіти України в ЄПВО, який активно застосовує правило: «Якісна вища освіта не може бути не інклюзивною». Тобто, ЗВО як сучасний освітній заклад повинен рухатися до досягнення балансу «інклюзія – якість», розширюючи участь у міжнародних програмах з інклюзивної освіти, академічній мобільності для здобувачів та викладачів з ООП, соціальних міжнародних проєктах тощо. Це все збагачуватиме досвід освітньої інклюзії та сприятиме більш якісній вищій інклюзивній освіті.

Забезпечення та розвиток безпечного і здорового освітнього середовища в закладах освіти. Безпека й комфорт здобувачів – ключовий фактор ефективного інклюзивного навчання, і для того, щоб освітній простір в ЗВО був інклюзивним, необхідно створювати комфортні умови для навчання, облаштовувати мініпростори з урахуванням потреб людей з інвалідністю, упроваджувати для усіх програми психологічної підтримки ментального здоров'я, дбати про відповідність безпековим критеріям, аби кожен з учасників такого простору міг назвати ЗВО «своїм» і прагнув зробити вклад у його вдосконалення.

2. Міжнародні принципи інклюзивної освіти, затверджені в Саламанській декларації (1994) та Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (2006) стосуються універсальних ставлень до права кожної дитини на освіту. Ми переконані, що однаковою мірою вони мають відбиватися і на рівні вищої освіти.

1) *Різноманітність збагачує та зміцнює всі спільноти.* Цей принцип відображений у твердженні, що різноманітність здобувачів ВО, їх індивідуальні риси можуть і мають використовуватись як ресурс для інклюзивного навчання. Прийняття ідентичності інших зміцнює впевненість у собі, а це, своєю чергою, мотивує до пізнавальної активності. Маючи розуміння та підтримку від оточуючих, здобувачі ВО з ООП показуватимуть кращі досягнення і вищу якість навчання.

2) *Різні стилі навчання та досягнення всіх учнів однаково цінуються, поважаються та відзначаються*. Кожна людина пізнає і сприймає світ у свій спосіб, а отже, і кожен здобувач має свій канал засвоєння навчальної інформації. Тому в ІОП викладачам важливо розвивати уміння викладати різними способами, щоб задіювати різні канали сприйняття нових знань. Використовуючи кілька різних підходів до представлення одного і того ж матеріалу, можливо досягти кращої якості навчання для кожного, а особливо – для здобувачів з ООП.

3) *Усі учні мають змогу реалізувати свій потенціал, беручи до уваги індивідуальні вимоги та потреби інших.* Цей принцип стосується не лише багатоваріантності форм і видів навчальної діяльності, а насамперед, формування інклюзивних цінностей групи та подолання упередженого ставлення до осіб з ООП. Важливо, щоб такі упередження не заважали й викладачу. Тому самоконтроль і контроль за дотриманням рівного ставлення до усіх допоможе здобувачам з ООП розкрити власний потенціал.

4) *Підтримка гарантована та повністю забезпечена ресурсами протягом усього процесу навчання*. Незважаючи на обов'язковість забезпечення здобувачів ВО з ООП необхідними навчальними засобами (чим має опікуватись ЗВО), викладачу важливо уважно вибирати навчальні матеріали, аби вони не містили стереотипних ставлень і могли застосовуватись як орієнтири для емпатійної поведінки, а також сприяли позитивному ставленню до усіх. Це сприятиме створенню емоційно

комфортного середовища, котре виступає важливим ресурсом для успішного навчання здобувачів з ООП.

5) *Усі учні потребують дружби та підтримки з боку однолітків*. Цей принцип відображує ідею соціальної інтеграції, яка є центральною в інклюзивній освіті. Він ставить на перші позиції роль однокурсників та студентського самоврядування у формуванні інклюзивної культури серед студентства, мотивує до збільшення активності інклюзивних взаємодій.

6) *Усі діти та молоді люди навчаються разом як рівні у своїх місцевих громадах.* Це правило говорить про важливість дотримання рівноваги в обов'язках, вимогах та правах і свободах кожного здобувача ВО без виокремлень та нівелювань. Воно також говорить про рівність уваги до кожного здобувача у навчальній взаємодії.

7) *Інклюзивна освіта несумісна з відокремленим навчанням як всередині, так і поза основною освітою*. В ІОП ЗВО усі здобувачі мають бути максимально включені в різноманітні освітні практики. Це положення певною мірою залежить від активності самих здобувачів з ООП, розвитку в них впевненості в собі, але заохочення та включення відіграє важливу місію в освітній взаємодії, бо тільки в соціальній комунікації можливо формувати компетентності, необхідні для саморозвитку, а також отримати підтримку в розвитку своїх соціальних та емоційних навичок.

3. У формуванні ІОП в ЗВО необхідно спиратися й на такі специфічні локальні положення, як:

Студентська ініціатива та самовизначення. Мається на увазі, що здобувачі з ООП ініціюють усі процеси підтримки та супроводу, яких, на їх погляд, потребують, вони в обов'язковому порядку беруть участь у прийнятті рішень, які їх стосуються (затвердження індивідуального навчального плану, програми реабілітації, ін.), будь-які зміни в освітньому процесі узгоджуються зі здобувачем ВО з ООП.

Включення батьків / опікунів / членів сім'ї. За згодою здобувача з ООП, соціальний супровід можуть виконувати члени його сім'ї. За тієї ж умови вони можуть долучатися до вирішення інших питань, які стосуються забезпечення

необхідних умов навчання, участі в різноманітних програмах, проєктах тощо без втручання в навчальний процес.

Гнучкість навчального плану. Вирішальне значення для успішного навчання здобувачів ВО з ООП має планування навчання, орієнтоване на студента, з можливістю розумного коригування та диференційованого викладання й оцінювання, а також – динамічної корекції використання ресурсів відповідно до мінливих потреб здобувачів ВО з ООП.

Здатність до реалізації інклюзивного навчання. Цей принцип включає психологічну, культурну (ціннісну), ментальну та професійну готовність викладачів та персоналу до інклюзивності. Для цього їм має бути надана підтримка, яка полягає у цілеспрямованій психологічній підготовці, спеціальному професійному навчанні, наставництві та інших видах підготовки викладачів до інклюзивних взаємодій, аби вони відчули в собі можливість здійснювати інклюзивне викладання та реалізовувати інклюзивний освітній процес.

Системне включення. Інклюзія має стати наскрізним і невід'ємним складником усіх аспектів діяльності ЗВО та підтримуватись культурою, політикою й повсякденною практикою. Підтримка й супровід здобувачів ВО з ООП мають бути комплексними і об'єднувати усю площину освітніх, соціальних, психологічних, фізичних, технологічних, реабілітаційних та інших послуг. Тільки системний підхід уможливлює повноцінне включення в освітній процес здобувачів з ООП і гарантує якісний результат вищої освіти.

Довіра. Довіра є основою взаємодії між викладачами, студентами та адміністрацією. Вона створює безпечне освітнє середовище, де всі відчувають себе цінними, захищеними й підтриманими. Завдяки довірі формується особлива комунікативна атмосфера, де здобувачі ВО можуть висловлювати свої ідеї впевнено і без страху перед осудом. Цей принцип закладений в основу як студентського, так і викладацького інституту менторства.

Рефлексія. За інклюзивного освітнього процесу від викладача очікується постійний самоаналіз навчальних підходів, потреб студентів і власної викладацької інклюзивної практики. Із боку викладача аналізується ефективність комунікації,

форм, методів навчання та контролю тощо для врахування індивідуальних потреб здобувачів. Із боку здобувачів – самоаналіз потреб, способів ефективного сприйняття інформації, об'єму посильного навчального навантаження, бар'єрів та потенціалу для ефективного навчання тощо. Окрім саморефлексії, важливими є взаємна рефлексія та обговорення цих питань у колі викладачів, викладачем та здобувачем з ООП, між здобувачами. Це значно покращуватиме інклюзивну освітню взаємодію.

Співпраця. Виступає головним видом взаємодії між учасниками в ІОП ЗВО, адже включення і рівність – засади інклюзії. Обмін досвідом (особливо на перших етапах інклюзивної практики) та використання успішних моделей є дуже важливим для реалізації інклюзивних практик у ЗВО. Основою співпраці в навчанні є методи партнерського навчання (co-teaching, peer support та інші), які сприяють співпраці між здобувачами з різними освітніми потребами. Також вагому роль у перейнятті позитивного досвіду відіграє співпраця із ЗВО та ЗЗСО, у яких успішно упроваджується інклюзивне навчання.

Просвітництво – принцип-місія, до якої варто прагнути шляхом розвитку інклюзивної культури та прийняття інклюзивних цінностей кожним учасником ІОП в ЗВО. Прийнявши такі цінності у своє життя, людина транслюватиме їх і поза межами ЗВО, тим самим сприятиме інклюзивності усього суспільства. Цей принцип також має на увазі реалізацію кампаній широкого розповсюдження інформації про інклюзивні цінності, важливість залучення осіб з ООП до вищої освіти та інше.

Відповідальність. Положення стосується формування не тільки відчуття причетності, включення в ІОП ЗВО, а й відчуття обов'язку перед іншими його учасниками за дотримання інклюзивних принципів та успішність інклюзивних процесів у закладі в цілому (принцип «стосується кожного»).

Наголошуємо, що тільки системна імплементація усіх трьох груп принципів сприятиме створенню в ЗВО відкритого інклюзивного простору.

Змістово-смислове наповнення концептуальної ідеї дослідження акумулюють такі послідовно взаємопов'язані концепти: теоретико–базисний,

проєктивно-методологічний, змістово-прикладний та результативно-прогностичний (фігура 3.1.1).

Фігура 3.1.1

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ДОСЛІДЖЕННЯ



Теоретико-базисний концепт дозволяє визначити базис дослідження: основоположні теорії та концепції, які складають підґрунтя розуміння сутності, структури та змісту ІОП в ЗВО як системи; здійснити науковий аналіз та синтез сегментів досліджуваного феномену; окреслити основні наукові поняття дослідження.

До конститутивних теорій дослідження ми віднесли теорію самоактуалізації особистості, нормалізації (соціальної співвіднесеності), соціальної інтеграції, теорію включення й теорію людиноцентризму в суспільстві сталого розвитку.

Базовими концепціями в дослідженні виступають концепції інклюзії, життєтворчості, сталого розвитку, побудови соціальної Європи, «суспільство для усіх» (в інтерпретації «заклад вищої освіти для усіх»), «освіта 4.0»,

«суспільство 5.0», інклюзивного навчання, особистісно орієнтованого, студентоцентрованого, цілісного підходу, соціальної інтеграції, розвитку цифрових компетентностей, цифрової трансформації освіти та науки та деякі інші. Усі вони проаналізовані в інших підрозділах роботи.

Важливим складником теоретико-базисного концепту є положення й рекомендації міжнародних організацій стосовно сталого розвитку вищої освіти, рамки компетентностей XXI століття, ініціативи ЮНЕСКО щодо майбутнього освіти; методичні рекомендації ЄС щодо створення єдиного простору вищої освіти; законодавчі та програмні документи, затверджені МОН України (наведені вище у цьому підрозділі); зарубіжний і вітчизняний досвід успішної інклюзивності у вищій освіті (описаний у другому розділі) та деякі локальні нормативні документи.

За базові у дослідженні прийнято такі поняття, як: «заклад вищої освіти», «інклюзивна вища освіта», «інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти», «здобувач вищої освіти з особливими освітніми потребами», «компетентності XXI століття», «життєтворча компетентність», «інклюзивна компетентність», «індекс інклюзії». Їх, а також супутні та близькі поняття, що актуалізують цілісне уявлення про об’єкт і предмет дослідження, послідовно проаналізовано та охарактеризовано у попередніх підрозділах кожного з розділів роботи.

Проєктивно-методологічний концепт реалізації програми дослідження логічно продовжує попередній і відображує сукупність визначальних наукових підходів та конститутивних принципів освітньої інклюзії, взаємозв’язок між якими дозволяє виокремити сегиенти ІОП ЗВО, прослідкувати між ними шляхи сполучення та перетину і спроєктувати систему формування такого простору на засадах компетентнісного підходу. А також виокремити критерії і показники сформованості ІОП в закладах вищої освіти.

На наше переконання, формування ІОП в ЗВО має відбуватися на основі таких визначальних підходів, як: IDE-підхід (Інклюзивність, Різноманітність, Рівність), Back to humanity (Повернення до людяності), Sustainability (Орієнтація на сталий розвиток), Barrier lessness (Зменшення бар’єрів), Competence Approach (Компетентнісний підхід), Technology-Driven (Технологічно орієнтований),

Systematic Approach (Системний підхід), Understanding & Synergy (Синергетичний), Equality of outcome (Егалітарний).

Конститутивні принципи його розбудови описані у цьому підрозділі вище. Наголосимо, що до першої групи увійшли загальноосвітні принципи, визначені Законом України «Про освіту» (2017); другу групу склали міжнародні принципи інклюзії, задекларовані в Саламанській декларації (1994) та Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (2006); третю групу складають виокремлені нами локальні положення (студентська ініціатива та самовизначення; включення батьків / опікунів / членів сім'ї; гнучкість навчального плану; здатність до реалізації інклюзивного навчання; системне включення; довіра; рефлексія; співпраця; просвітництво; відповідальність).

Об'єктом дослідження визначено процес формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти.

Головними сегментами такого простору в ЗВО, за нашим уявленням, виступають *гуманістично-ціннісний* (реалізується в інклюзивній організаційній культурі ЗВО), *інституційно-організаційний* (формується через інституційну інклюзивну політику) та *технолого-методичний* (відображується в інклюзивній освітній практиці). Ґрунтовний їх аналіз буде надано під час опису змістовно-функціональної моделі ІОП в ЗВО.

Інклюзивний освітній простір в ЗВО ми презентуємо як цілісну відкриту систему, яка є підсистемою вищої освіти і має свої підсистеми (сегменти та виміри).

Формування ІОП в ЗВО, на наше переконання, має відбуватися шляхом якісних інклюзивних змін у кожному з актуалізованих сегментів системи: інклюзивній організаційній культурі, інституційній інклюзивній політиці ЗВО та інклюзивній освітній практиці через налагоджену співпрацю усіх учасників освітнього процесу на усіх рівнях системи. Засобом діагностики вказаних змін слугує індекс інклюзії. Більш глибокий аналіз цього системного сегмента в його модифікації до ІОП в ЗВО здійснено у наступних підрозділах.

Цей концепт також передбачає виокремлення організаційно-педагогічних умов, які сприяють системному формуванню ІОП в ЗВО.

Змістово-прикладний концепт дає змогу розглядати ІОП в ЗВО як триєдину систему (інклюзивна організаційна культура, інституційна інклюзивна політика ЗВО та інклюзивна освітня практика), формування якої передбачає створення відносно кожного сегмента внутрішнього нормативного, змістово-методичного, організаційного та технологічного забезпечення. Це дає змогу формувати індивідуальну освітню траєкторію окремого здобувача ВО з акцентом на здобувачах з ООП, і спрямовувати вектор інклюзивного розвитку ЗВО у цілому.

Концепт також обґрунтовує механізми формування ІОП в ЗВО: форми, методи й засоби освітньої діяльності, їх творче переосмислення, вектори розкриття інклюзивного потенціалу закладу та етапи формування ІОП як цілісної відкритої системи. Ці механізми представлено в системному аналізі структурно-функціональної моделі системи ІОП ЗВО.

Окрім того, концепт передбачає експериментальну перевірку ефективності запропонованої системи формування ІОП в ЗВО, детермінованої освітніми змінами, що забезпечують рівний доступ до вищої освіти, дотримання прав кожного учасника освітнього простору ЗВО, надання належної якості професійної підготовки та сприяння самореалізації здобувачів вищої освіти з ООП в суспільстві.

Результативно-прогностичний концепт полягає у здійсненні кількісного і якісного аналізу отриманих результатів та рефлексивному прогнозуванні можливих подальших якісних змін у системі ІОП ЗВО. Виходячи з отриманих результатів та ґрунтуючись на твердженні, що успішне прогнозування позитивних системних змін залежить від комплексного аналізу набутого досвіду й усвідомлення потенціалу за кожним із сегментів системи ІОП ЗВО, окреслюються можливі шляхи подальшого розвитку інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти в контексті Національної стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки.

Таким чином, концепція формування ІОП в ЗВО є комплексною поетапною науково-практичною програмою, яка сприяє досягненню мети дослідження, тобто розробленню теоретично обґрунтованої та експериментально апробованої системи формування ІОП в ЗВО. Формування такої системи акцентоване на забезпеченні рівного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів ВО без винятку, створенні

комфортного освітнього середовища, розвитку фундаментальних та професійних компетентностей, а також підвищенні ефективності системи вищої освіти загалом.

Організаційно-педагогічні умови ефективного функціонування інклюзивного освітнього простору в ЗВО. Загальна гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що формування ІОП в ЗВО буде ефективним за умови узгодженої системної роботи в усіх взаємозумовлених сегментах: *гуманістично-ціннісному* щодо створення інклюзивної організаційної культури, *інституційно-організаційному* щодо розбудови інституційної інклюзивної політики ЗВО та *технолого-методичному* щодо запровадження інклюзивної освітньої практики. Ефективності системних якісних змін за кожним із сегментів можливо досягти через реалізацію таких *організаційно-педагогічних умов*.

У сегменті організаційної інклюзивної культури: прийняття різноманіття та усвідомлення його як цінності та ресурсу, формування інклюзивних цінностей як особистісного надбання кожного учасника освітніх взаємодій, упровадження інклюзивних принципів в освітніх активностях через просвітницьку діяльність, співпрацю з ГО, громадами тощо.

У сегменті інституційної інклюзивної політики: узгодження локальної нормативно-правової бази з принципами освітньої інклюзії, запровадження інклюзивних підходів до лідерства, реалізація «третьої місії» ЗВО (суспільне служіння) та формування іміджу закладу як «ЗВО для всіх» за співпраці з органами державної влади, бізнесом, зовнішніми партнерами.

У сегменті інклюзивної освітньої практики: сприяння активній участі здобувачів з ООП в розбудові власної освітньої траєкторії та процесі свого навчання, організація різних видів підтримки інклюзивних процесів та супроводу здобувачів з ООП, стимулювання інклюзивного викладання через формування інклюзивної професійної компетентності викладачів. Інклюзивні освітні практики підтримуються зв’язками з ІРЦ, закладами освіти, роботодавцями, іншими зацікавленими суб’єктами.

Верифікація концепції. Передбачається, що реалізація програми дослідження упроваджуватиметься поетапно, відповідно до загальної логіки наукових педагогічних досліджень.

І етап – аналітико-пошуковий. Здійснення аналізу стану розробки проблеми дослідження в теоретичному і прикладному аспектах; визначення й обґрунтування теоретичних положень дослідження, формулювання базових положень, об'єкта, предмета і мети, концепції дослідження та програми експериментальної роботи.

ІІ етап – експериментальний. Проведення констатувального і формувального етапів експерименту відповідно до поставлених у дисертації завдань.

ІІІ етап – узагальнювальний. Аналіз емпіричних матеріалів, систематизація і узагальнення результатів, доповнення концептуальних підходів, формулювання висновків, оформлення результатів наукового дослідження та визначення перспектив дослідження порушеної в дисертації проблеми.

Для забезпечення верифікації концепції дослідження обрано комплекс взаємодоповнювальних методів:

теоретичні: концептуально-порівняльний, історико-логічний, системно-структурний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; зіставлення, узагальнення та систематизація результатів наукових досліджень із метою визначення стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її вирішення; вивчення нормативних і програмно-методичних документів у сфері вищої освіти для виявлення шляхів формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО; контент-аналіз наявної нормативної бази щодо досліджуваного питання; структурно-функціональне моделювання – для розробки структурно-функціональної моделі інклюзивного освітнього простору в ЗВО; проєктування – для проєктування системи формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО;

емпіричні: опитування, анкетування, спостереження, тестування й самооцінювання з метою накопичення фактичного матеріалу, отримання первинної інформації щодо стану сформованості інклюзивного освітнього простору в ЗВО, педагогічний експеримент – із метою апробації запропонованої системи формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО;

математико-статистичні: кількісний та якісний аналіз даних, ранжування, факторний аналіз – для збору та первинної аналітичної обробки релевантних і репрезентативних емпіричних даних від респондентів; методичні алгоритми обробки та аналізу кількісних результатів дослідження за W-критерієм Вілкоксона, U-критерієм Мана-Уітні – для перевірки статистичної достовірності динаміки формування інклюзивного освітнього простору за підсумками формувального етапу педагогічного експерименту.

Можливості реалізації концепції включають запровадження заходів із формування інклюзивних політик у ЗВО, розвиток студентського самоврядування як механізму розповсюдження та підтримки інклюзивної культури; упровадження інклюзивних технологій викладання в навчальний процес тощо. Межі застосування концепції охоплюють освітні установи вищої освітньої ланки та їхні структурні підрозділи, а також навчальні платформи, які включають інклюзивні технології.

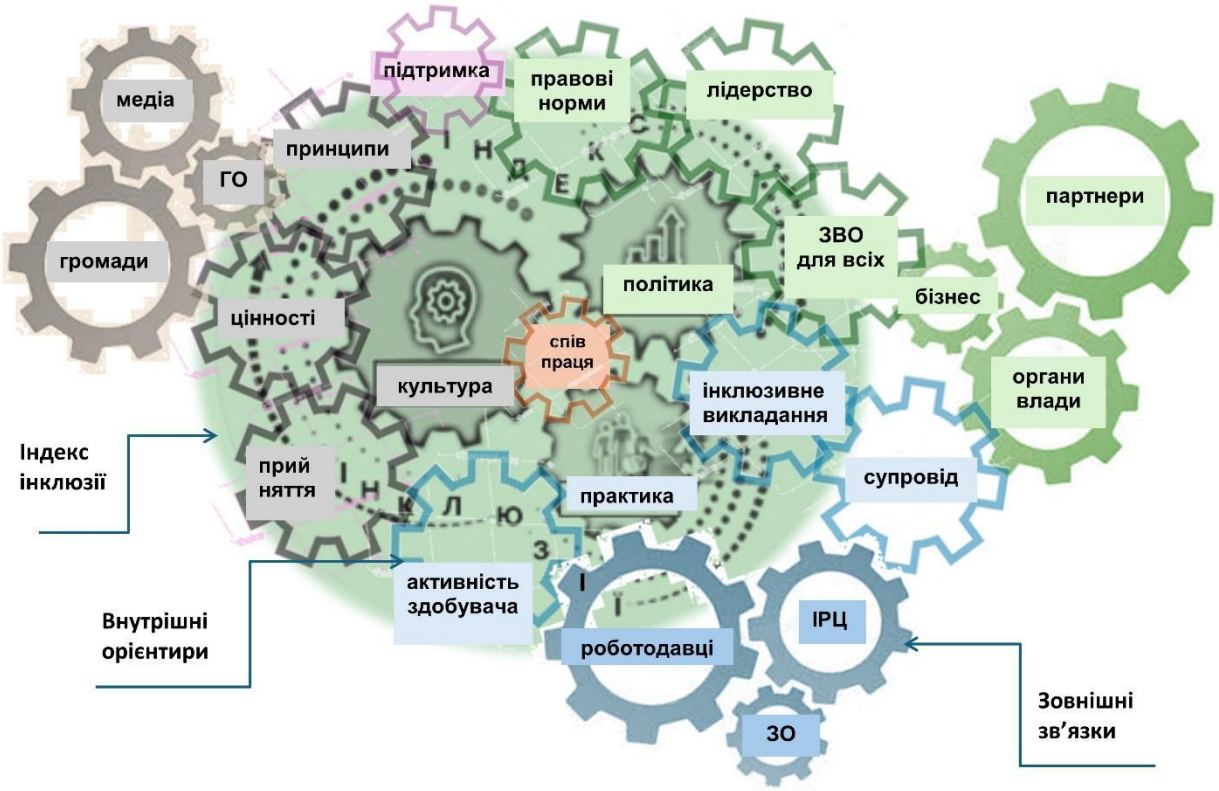
3.2 Структурно-функціональна характеристика системи формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти

У роботі ІОП в ЗВО досліджується як складна відкрита й цілісна система, якій притаманні гнучкість та стійкість. Ця система перебуває в безперервному розвитку, у процесі якого динамічно та безперервно слід вирішувати нові завдання щодо інклюзивності. Сукупність різноаспектних внутрішньо та міжсегментних зв’язків і способів співпраці учасників ІОП в організаційному, соціальному, психологічному, педагогічному, корекційно-реабілітаційному вимірах, організаційних умов, засобів, ресурсів тощо забезпечує систему формування ІОП в ЗВО та його подальший розвиток (фігура 3.2.1).

Змістовно-функціональна модель системи візуалізує зміст освітньої співпраці і дозволяє з’ясувати функціонал кожного сегмента для реалізації організаційно-педагогічних умов формування ІОП в ЗВО.

Фігура 3.2.1

ЗМІСТОВНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ



Перша умова стосується гуманістично-ціннісного сегмента – організаційної інклюзивної культури як підсистеми формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО.

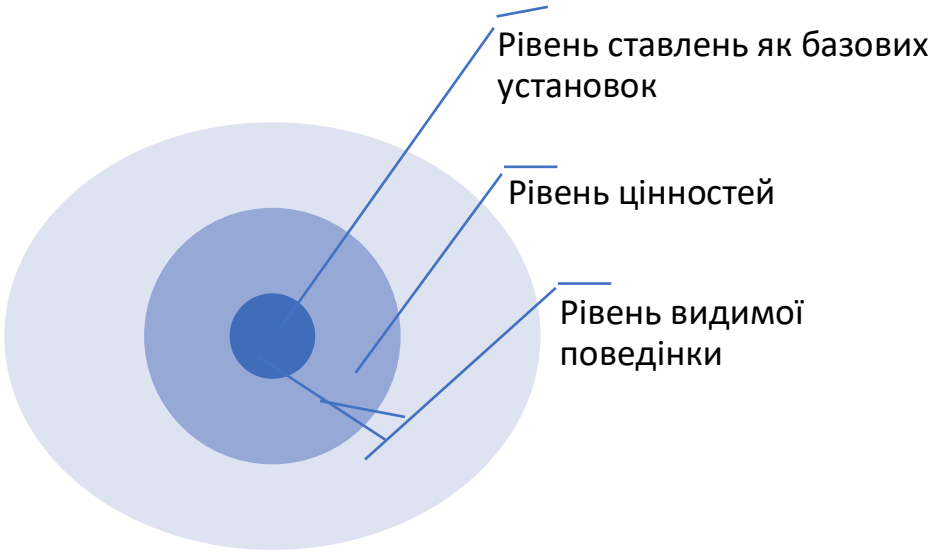
Актуалізуючи розуміння інклюзивної культури в ЗВО, ми виходимо із визначення культури як сукупності форм і способів людської діяльності, закріплених у створюваних людьми матеріальних і духовних цінностях і переданих від одного покоління до іншого (Енциклопедія сучасної України), а також – із уявлення про ЗВО як системну організацію, яка має складну структуру, закріплені норми і правила (Schein, 2010; Гайдученко, 2020; Карамушка та ін., 2013; Таланчук, 2012; Тимошко & Гладуш, 2023; Федотова, Холодков & Різник, 2024 та інші). Відповідно, культура ЗВО є організаційною культурою.

Ми поділяємо тривимірний підхід, який розмежовує індивідуальний, колективний та організаційний рівні інклюзивної корпоративної культури, і водночас, акцентує на нерозривній їх інтеграції, що «сприяє побудові гармонійного

та підтримувального середовища, де кожен працівник має можливість вносити свій внесок у розвиток організації, одночасно відчуваючи повагу та прийняття» (Федотова, Холодков & Різник, 2024). На наше переконання, конститутивним тут виступає індивідуальний рівень, оскільки від того, наскільки сформована індивідуальна інклюзивна культура, залежить якість взаємодії і прийняття стратегічних рішень. Тому зосереджуємося на формуванні інклюзивної організаційної культури шляхом формування інклюзивної культури усіх учасників освітньої спільноти в алгоритмі: ставлення (базові установки) – цінності – культура (фігура 3.2.2).

Фігура 3.2.2

РІВНІ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ



Джерело: інтерпретовано за: Edgar Schein's Three Layers of Organisational Culture, 2023.

Базові установки – позитивне ставлення до інклюзії в ЗВО – передумова усіх інклюзивних змін, адже саме ставлення визначає, як ми думаємо, відчуваємо та діємо.

Оскільки ставлення формуються у процесі життєвого досвіду, під час обробки інформації, отриманої з різних джерел, та під впливом емоційних реакцій, то їх видається можливим цілеспрямовано змінювати шляхом педагогічних впливів.

Розвиток позитивного ставлення педагогів до інклюзії як суспільного явища (Loreman at all, 2010) сприяє успішній освітній інклюзивній практиці. Базові

позитивні ставлення формують не лише способи інклюзивних практик і поведінки, вони взаємопов'язані зі становленням інклюзивних цінностей особистості: цінності спонукають людину певним чином ставитись до навколишнього і навколишніх, і водночас, ставлення (у нашому випадку – позитивні, засновані на позитивних емоціях і почуттях) визначають стійкі переконання особистості про те, якими життєвими принципами вона має керуватись у своїх діях. Тобто, інклюзивна культура особистості являє собою своєрідний конгломерат базових позитивних ставлень до інклюзії, інклюзивних цінностей та відповідної їм діяльності (соціальної, професійної, громадської тощо).

Залежно від сфери діяльності, можна виділити певні види інклюзивної культури, як-от: інформаційна, професійна, фізична, соціальна, комунікативна, навчальна та інші. Освітня інклюзивна культура об'єднує усі види, оскільки в просторі закладу освіти відбуваються різноманітні взаємодії між усіма його учасниками. Вона виступає гарантом ефективної інклюзивності і консолідує політику та практику навчання у векторі формування в ЗВО ІОП.

Тобто, інклюзивна культура в закладі освіти має стати основою для проведення відповідних реформ і змін.

Становлення інклюзивної культури в закладі освіти передусім має концептуватись на мінімізації соціальних бар'єрів, які складають перешкоди включенню здобувачів з ООП в освітню діяльність, а також на тому, «аби довести педагогам, що інклюзивна освіта є ефективною стратегією» (Loreman at all, 2010). Стосовно вищої школи, це завдання ускладнюється, бо викладачам необхідна впевненість у тому, що здобувачі з ООП спроможні бути рівними конкурентами на ринку праці. Тільки викладачі, які вірять у здобувача ВО з ООП й інклюзивні методи навчання, здатні позитивно ставитись до інклюзивної вищої освіти. Таке ставлення змінює життєві погляди і формує інклюзивні цінності. Транслюючи їх, викладачі сприятимуть формуванню інклюзивної організаційної культури в ЗВО.

Як бачимо, від ставлення викладача залежить успіх інклюзивного навчання, бо коли викладач має бажання включити усіх у цей процес, він підбиратиме відповідні методи і форми освітньої діяльності, і навпаки. Водночас, від ставлення

кожного учасника академічної спільноти до інклюзивності в ЗВО залежить включеність здобувачів з ООП в різноманітні, насамперед соціальні, взаємодії. Тобто, успішна інклюзивна практика у цілому залежить від позитивного ставлення до інклюзивної освіти кожного НПП, співробітника та здобувача. Утім, *«Колектив, який налічує десятки, сотні, а то й тисячі людей, не може об'єднатись і далі триматися тільки на основі взаємних симпатій. Щоб згуртувати людей, потрібні більш міцні основи, як-то: ідеї, правила, нормативи, табу тощо. Усе це складає корпоративну1культуру. Корпоративна культура дозволяє значною мірою узгоджувати проблему відповідності індивідуальної мети із загальною метою організації для створення гармонійного культурного простору, який містить в собі цінності, норми та поведінкові моделі, що поділяються всіма працівниками організації»* (Таланчук, 2012).

В ІОП ЗВО інклюзивна культура кожного члена спільноти акумулюється в системний кластер – інклюзивну культуру організації. Відтак, ***інклюзивна організаційна культура закладу вищої освіти*** *– це упорядкована і підтримувана система загальноприйнятих інклюзивних моделей мислення, ставлень, норм, цінностей і символів, що виражаються через конкретні форми і способи співпраці, під час яких трансформуються особистісні установки і формується інклюзивна компетентність кожного члена освітньої спільноти в напрямі прийняття інклюзивних цінностей.*

Особистість, потрапляючи в освітній простір, у якому панує інклюзивна організаційна культура, неодмінно змінюватиметься, інтеріоризуючи інклюзивні цінності та поширюватиме їх через власні дії. Водночас, й інклюзивна організаційна культура ЗВО як підсистема системи ІОП є гнучкою та чутливою до змін, які можуть ініціювати учасники освітньої спільноти з метою вдосконалення інклюзивності.

Відтак, інклюзивна культура покликана забезпечити активну підтримку та визнання різних потреб і здібностей учасників освітнього процесу, а також «забезпечити адаптацію середовища, сприяти взаєморозумінню, співробітництву та співпереживанню між людьми з різних груп і категорій» (Бут, 2015). Вона виступає важливим соціокультурним чинником упровадження інклюзивного

навчання (Мартинчук та ін., 2022). Особливого значення набуває формування інклюзивної культури як складової, спрямованої на створення середовища, у якому кожна людина відчуває себе включеною, важливою і прийнятою (Губарь та ін., 2024). А отже, формування інклюзивної культури з метою зміни цінностей і відносин співпраці між учасниками освітніх відносин сприятиме змінам в інших аспектах (Звєкова, 2019) та сегментах системи ІОП в ЗВО.

Передбачаємо, що ***розвиток організаційної інклюзивної культури може бути гарантований за умови прийняття різноманіття та усвідомлення його як цінності та ресурсу, формування інклюзивних цінностей як особистісного надбання кожного учасника освітніх взаємодій, упровадження інклюзивних принципів в освітніх активностях через просвітницьку діяльність, співпрацю з ГО, громадами тощо.***

До важливих і необхідних векторів формування й розвитку організаційної інклюзивної культури в ЗВО відносимо:

1. *Прийняття багатоманіття й усвідомлення його як освітнього ресурсу.*

Цей етап ми визначили первинним, адже взаємодії не відбудеться, якщо людина не усвідомлює, що кожен, хто є навколо, так само індивідуальний, як і вона сама, і так само рівний у прояві своєї індивідуальності. Ніхто не може цього заборонити і не має ігнорувати. Прийняття багатоманіття є вирішальним для успішної інклюзивності.

На жаль, стереотипи та упередження, які передавалися з покоління в покоління, стосовно будь-яких ознак виступають сильними психологічними бар'єрами і впливають на взаємодію в освітньому просторі. Зміна стереотипів – кропітка внутрішня праця кожної людини, а стимулювання до позитивних змін у ставленнях – первинне завдання в системі формування ІОП ЗВО.

Без прийняття багатоманіття викладачами будь-які зовнішні спроби включити здобувачів з ООП в освітній простір ЗВО приречені на невдачу. Від позитивного ставлення викладачі приходять до усвідомленого розуміння, що кожен здобувач має свою цінність, а значить – потенціал, і його досвід/знання/навички можуть бути корисними для інших. А отже, їх варто використовувати. Таке усвідомлене

розуміння спонукає до пошуку методів навчання, у яких розкриваються індивідуальні ресурси, збагачуючи потенціал спільноти в цілому. Зазвичай, цими інклюзивними методами виступають інтерактивні взаємодії, за яких здобувачі ВО з ООП мають змогу проявитися і розкрити власну індивідуальність.

Позитивне ставлення співробітників ЗВО до багатоманіття – по-особливому унікальне явище, бо саме від нього залежить толерантно комфортна атмосфера в ІОП, і найголовніше – те, чи матиме особа з ООП бажання залишитися в цьому ЗВО на навчання або працю. Співробітник, який прийняв інакшість інших, здатен із розумінням налагоджувати співпрацю, надавати послуги, за потреби організовувати необхідну допомогу будь-якому відвідувачу з ООП. А це надає таким людям упевненість у власних силах і надію на реалізацію поставлених освітніх цілей.

Ставлення на горизонтальному рівні, передусім в соціальному оточенні, увпливнює весь процес вищої освіти здобувачем з ООП. Тільки прийнявши кожного і усвідомивши труднощі, які повсякчас долають здобувачі з ООП, решта здобувачів здатна із ними взаємодіяти «на рівних», мінімізуючи соціальні бар'єри. Соціальне прийняття дозволяє розвивати soft skills, котрі складають необхідний для здобувачів з ООП ресурс набуття решти компетентностей. Тому позитивне ставлення до кожної індивідуальності і прийняття багатоманіття виступає важливим фундаментом становлення інклюзивних цінностей та інклюзивної культури в ЗВО.

2. *Прийняття інклюзії як цінності і розуміння її як можливості розвитку ЗВО*

Для того, щоб інклюзивність у вищій освіті рухалася, необхідне міцне підґрунтя. Його можуть скласти інклюзивні цінності, прийняті та усвідомлені усіма членами спільноти. За такої умови процеси, що відбуваються в ЗВО, виходитимуть із постулату, що кожна людина є цінною, кожен може бути прийнятим і почутим, дії та рішення (організаційні чи індивідуальні) мають бути корисні для усіх.

Зрозуміло, що нереально в короткий термін досягти розуміння й підтримки інклюзії як цінності усіма учасниками ІОП, цей процес тривалий і вимагає індивідуальних зусиль з боку кожного. Сам стиль мислення має змінитись, людина має прийняти як власний життєвий принцип повагу до інших, включаючи унікальні індивідуальні характеристики. Лише тоді, коли людина визнає, що усі різні і рівні,

вона може бути готовою слухати й чути інших, вчитися й набувати досвіду на основі їхніх точок зору, співпрацювати для досягнення спільних цілей.

У соціальному оточенні цінність інклюзії допомагає почути усіх, надати / прийняти допомогу, відзначити зусилля кожного на благо усіх. Інклюзія як цінність у навчальному процесі заохочує усіх здобувачів без винятку висловлювати свої погляди, демонструвати індивідуальні шляхи виконання завдань, і в результаті усі отримують ширший спектр компетентностей, більше варіантів прийняття рішень та кращу професійну підготовку.

Таким чином, прийняття інклюзії як цінності у ЗВО розкриває можливості побачити здібності та потенціал кожної людини і використовувати це для розвитку закладу.

Зауважимо, що інклюзивність вимагає значних зусиль в усіх сегментах діяльності ЗВО, але усвідомлення її перспектив актуалізує можливості й розкриває нові вектори розвитку закладу: в ІОП за сприятливих умов та необхідної підтримки багато працівників і здобувачів можуть несподівано перевершити очікування від них і розкрити власний потенціал, який залишиться непоміченим за звичайних стандартів.

У зв’язку з цим ключовою виступає теза, що «організації, які хочуть бути успішними, повинні розуміти, що вони можуть бути успішними лише тоді, коли виявляють найкраще у своїх людях, щоб допомогти їм упроваджувати визначені стратегії, формувати культуру, яка дійсно приваблює, залучає таланти, надихає та мотивує таланти» (Complete Guide to DEI Initiatives, 2024). На наше переконання, наведена теза яскраво ілюструє первинність інклюзії як цінності й відправної точки для задоволення новітніх підходів у розвитку ЗВО. Наприклад, інклюзивні цінності сприяють розвитку креативності (мультипредставленість поглядів та варіантів рішення проблеми дає максимум шансів віднайти найбільш дієвий варіант її розв’язання), що стимулює вдосконалення усіх освітніх процесів; технології включення сприяють прояву різноманітних талантів і формуванню ширшого спектру компетентностей; представлення різноманітного досвіду та перспектив збільшує освітній, науковий, управлінський, бізнес-потенціал закладу.

Різноманітна культурно академічна спільнота дозволяє активніше і легше встановлювати зв'язки та налагоджувати співпрацю із закордонними ЗВО, міжнародними організаціями тощо (наявність у закладі представників певної країни є перевагою ефективного налагодження комунікації та співпраці).

Загалом, презентування ЗВО у суспільстві як «закладу вищої освіти для всіх» сприяє підвищенню його репутації на ринку освітніх послуг, адже потенційним здобувачам (особливо тим, які мають ООП) важливо, щоб забезпечувалися їх потреби, а ставлення до кожного було рівним і неупередженим. Окрім того, такий ЗВО приваблюватиме іноземних здобувачів. А також притягуватиме талановитих молодих науковців, оскільки вони відчуватимуть, що тут краще зможуть самореалізуватися.

Відтак, утвердження інклюзії як цінності закладу відкриває розуміння можливостей інклюзивного ЗВО і перспектив його інноваційного розвитку.

3. *Максимальна концентрація зусиль для поширення інклюзивних принципів*.

Поширення інклюзивних принципів та комплексне системне включення є обов'язковою константою формування ІОП в ЗВО, адже система здатна функціонувати результативно, лише коли кожен її сегмент підпорядкований єдиній цілісній меті. Тут важливо залучати усі можливі способи, форми та засоби співпраці й активності – усе, що допомагає особам з ООП досягати особистісного успіху, заохочує до інклюзивної взаємодії та професійної інклюзивної діяльності. Це має знаходити відображення в медіапросторі (способи і стиль подання інформації мають бути доступні для всіх), інформаційних матеріалах (мають бути наявні спеціалізовані інфодошки, вказівники, оголошення, додаткові джерела інформації), мінімізації бар'єрів для спілкування (учасники освітньої взаємодії мають застосувати адаптивні застосунки та пристрої), доступності комунікації на усіх рівнях, максимальній безбар'єрності позанавчальних подій тощо.

Звертаємо увагу, що наведені заходи не вимагають значних матеріальних витрат, і водночас, реалізують цілу низку позитивних упливів, що спонукають до подальших інклюзивних змін, які вже потребуватимуть більших зусиль.

Серед позитивних інклюзивних культурних упливів можемо виокремити такі:

- члени інклюзивного освітнього простору стають більш толерантними, із більшим розумінням ставляться до оточення; підвищення обізнаності та організація різних міжособистісних мультивзаємодій зменшує упередження й мінімізує стереотипи, дозволяє співпереживати людям з інвалідністю, оскільки краще усвідомлюється досвід, із яким може зіткнутись кожен з нас; розширене інформування про культурне різноманіття в закладі пробуджує інтерес та розвиває повагу до представників різних народів та культур, сприяє налагодженню комунікації; здобувачі ВО з ООП надихаються показати і застосувати свої сильні сторони, щоб зробити внесок у формування рівного інклюзивного простору;

- люди стають більш відкритими, почуваються впевненіше й безпечніше; знайомство з індивідуальними особливостями, різноманітними ідентичностями, поглядами, думками та культурним походженням заохочує бути більш відкритим в житті; представники мало представлених груп завдяки загальній інформованості і рівному ставленню, відчувають себе з цими відмінностями комфортніше й безпечніше, що дозволяє їм взаємодіяти в більш широкому соціальному діапазоні і почуватися більш впевненими в собі;

- усі члени спільноти краще підготовлені до різноманітних практичних взаємодій у навчальному та робочому процесі; прийняття різноманіття через медіа, спостереження їх у соціумі та неформальній комунікації допомагає легше інтеріоризувати інклюзивні цінності; обізнаність щодо інклюзії налаштовує на продуктивну співпрацю з урахуванням індивідуальності кожного.

У поширенні принципів інклюзії в усі сфери діяльності ЗВО великої ваги набувають такі константи:

1. Обізнаність спільноти на усіх рівнях про культурне та соціальне представництво учасників ІОП.

Передбачається, що інформація повинна мати «конкретні обриси»: люди швидше переймаються повагою чи розумінням до конкретного однокурсника / викладача / співробітника (не має йти мова про імена чи посади, достатньо знання того, що конкретна категорія осіб з ООП представлена в конкретному підрозділі/закладі), аніж абстрактно вивчатимуть особливості взаємодії з певними

суспільними групами. Для досягнення такої адресності в ЗВО має бути запроваджена комплексна система обліку (база даних), інформацією з якої повинні мати можливість послуговуватись відповідальні особи з різних підрозділів (за необхідності, із різними правами доступу та безумовним збереженням конфіденційної інформації). На наше переконання, демонстрація уваги до особливих потреб, організована в такий спосіб, допоможе встановити довіру з їх представниками, дозволить налагодити взаємозв'язок, адже вони бачитимуть увагу і відчуватимуть, що їх поважають.

2. Включення осіб з ООП до безпосередньої активності в інформаційних кампаніях.

На наше переконання, у цьому кластері позитивним і найбільш корисним є інформування «від першої особи», коли сама особа з ООП повідомляє саме те, що хотіла б донести до широкого загалу, на що хоче звернути увагу, чим зацікавити оточення. Такий підхід не тільки сприятиме поліпшенню комунікативної взаємодії, але й покаже «слабкі місця» в різних сегментах ІОП в ЗВО, дасть змогу швидше реагувати на запити осіб з ООП.

Також важливо відзначати та вивчати культурне походження учасників освітньої взаємодії. Це дозволить краще зрозуміти власну культуру, а також різні культурні відмінності. Визнання цих відмінностей і створення безпечного простору для їх обговорення допоможе мінімізувати комунікативні бар'єри, передусім у соціальному просторі.

3. Відзначення різноаспектних здобутків і досягнень осіб з ООП (з акцентом на здобувачах) на усіх рівнях ЗВО.

Ця константа має виняткове значення для прийняття й усвідомлення інклюзії як цінності закладу. Більшу увагу тут варто спрямувати на формування інклюзивної свідомості саме академічної спільноти та співробітників, позаяк усталені стереотипи та переконання складають для цих категорій значні бар'єри у сприйнятті інклюзивної вищої освіти.

Мінімізувати стереотипні ставлення видається можливим за демонстрації конкретних позитивних прикладів інклюзивної вищої освіти. Тому поширення

інформації про освітню інклюзію загалом та успішні випадки здобуття вищої освіти особами з ООП виступає значущим елементом формування інклюзивної організаційної культури в ЗВО.

Акцентуємо, що інклюзивна організаційна культура – один із системотвірних сегментів «ядра» ІОП. Вона виступає носієм тих функцій, «які дозволяють людині відчувати комфорт і стабільність поряд з людьми, які поділяють її базові уявлення … дозволяє створити умови, які сприяють тому, що колективні уявлення підсилюють одне одного» (Schein, 2010).

Виходячи із здійсненого емпіричного аналізу проблеми формування інклюзивної культури в ЗВО (Ніколенко, 2025) й теоретичного вивчення наукового доробку в царині організаційної культури, зосереджуємось на таких функціях інклюзивної організаційної культури в системі формування ІОП в ЗВО (таблиця 3.2.1).

Таблиця 3.2.1

ФУНКЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ІОП ЗВО

Функція	**Роль у формуванні інклюзивного освітнього простору ЗВО**
Функції, спрямовані на зовнішнє середовище	
Формування іміджу ЗВО як «закладу вищої освіти для всіх»	Створення позитивного іміджу ЗВО як відкритого, доступного, безбар'єрного та рівноправного освітнього простору. Це формує суспільну думку про доступність і можливість вищої освіти для усіх, сприяє залученню абітурієнтів з ООП, а відповідно, інвестицій, грантів, підтримці державних і міжнародних організацій тощо.
Орієнтування на замовників освітніх послуг	Розуміння та врахування потреб здобувачів ВО з ООП спонукає до розроблення адаптованих освітньо-професійних програм (дуальне навчання та ін.), створення універсального дизайну середовища, розвитку співпраці. У результаті підвищується конкурентоспроможність ЗВО та його випускників.
Розширення партнерської взаємодії	Спонукає до розвитку співпраці із зацікавленими сторонами для підтримки освітньої та суспільної інклюзії (із потенційними роботодавцями щодо навчання, стажування і працевлаштування осіб з ООП, громадськими міжнародними та національними організаціями, іншими ЗВО – задля обміну інклюзивним досвідом, ресурсами тощо.
Функції, спрямовані на внутрішній освітній простір ЗВО	
Стабілізаційна	Зменшує ризики соціального відчуження здобувачів з ООП, сприяє формуванню психологічної безпеки, розвитку навичок управління емоціями,

	підтримки ментального здоров'я, що є критично важливим в ІОП, оскільки підвищує мотивацію до навчання та праці, і в результаті – якість інклюзивного освітнього процесу в цілому.
Адаптаційна	Сприяє створенню умов для комфортного входження здобувачів з ООП в навчальний процес та соціальну взаємодію шляхом спільного зі здобувачем з ООП розроблення індивідуальної освітньої траєкторії та визначення необхідної підтримки (академічне менторство, соціальне тьюторство тощо).
Консолідуюча	Згуртовує освітню спільноту навколо ідей інклюзії, забезпечує єдність у прийнятті інклюзивних цінностей та реалізації принципів інклюзії, сприяє налагодженню рівної співпраці усіх учасників освітнього процесу.
Підтримувальна	Спонукає до усвідомлення необхідності упровадження в ЗВО механізмів моральної, матеріальної, соціальної, психологічної, ресурсної та інших видів підтримки осіб з ООП. У такому підтримувальному інклюзивному просторі кожен відчуватиме себе прийнятим і цінним.
Функція заміщення	Компенсує формальні адміністративні механізми управління гнучкими комунікативними практиками, демократичним прийняттям рішень та іншими способами, що зменшує необхідність у нормативному врегулюванні багатьох інклюзивних процесів.
Розвивальна	Спрямовує на розвиток в усіх здобувачів ВО особистісних якостей та навичок, необхідних для формування життєтворчої компетентності громадянина «суспільства 5.0» (суспільства сталого розвитку).
Мотиваційна	Формує позитивне ставлення до різноманіття та інклюзивної вищої освіти, підтримує внутрішні стимули до прийняття інклюзивних цінностей. Це допомагає упровадженню принципів інклюзії в усі сегменти ІОП ЗВО.

До інклюзивних принципів, що сприяють формуванню інклюзивної організаційної культури в ЗВО, належать: людиноцентризм; забезпечення рівного доступу до освіти; нерозривний зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, традиціями; гуманізм; демократизм; формування поваги до прав і свобод людини; нетерпимості до приниження честі та гідності, фізичного або психологічного насильства; формування громадянської культури та культури демократії; визнання того, що різноманітність збагачує та зміцнює всі спільноти; усвідомлення, що всі потребують дружби та підтримки з боку однолітків; пріоритетність студентської ініціативи та самовизначення; принципи довіри, рефлексії; співпраці; просвітництва та відповідальності.

Друга умова стосується трансформацій в інституційно-організаційному сегменті – формування інституційної інклюзивної політики в ЗВО.

Як було сформульовано в попередньому підрозділі, **інституційна інклюзивна політика закладу вищої освіти** *– це інтегрована в загальну політику ЗВО підсистема, яка охоплює сукупність цілей, завдань, принципів, програм та основних напрямів діяльності ЗВО, спрямованих на формування і розвиток інклюзивного освітнього простору в закладі.*

Інституційна інклюзивна політика і управління закладом вищої освіти тісно взаємопов'язані: управління виступає механізмом здійснення інституційної інклюзивної політики в ЗВО.

Із нашої точки зору, ***інституційна інклюзивна політика буде застосована, якщо зусилля в управлінні закладом вищої освіти будуть чітко регульовані та спрямовані на узгодження локальної нормативно-правової бази з принципами освітньої інклюзії, запровадження інклюзивних підходів до лідерства, реалізацію «третьої місії» ЗВО (суспільне служіння) та формування іміджу закладу як «ЗВО для всіх» за співпраці з органами державної влади, бізнесом, зовнішніми партнерами тощо.***

Виходячи зі здійсненого наукового та емпіричного аналізу, уважаємо, що інституційна інклюзивна політика ЗВО має формуватись у таких векторах управлінської діяльності:

1. Підтримка багатоманіття в корпоративному середовищі.

Цей вектор найбільш тісним чином залежить від сформованості інклюзивної організаційної культури ЗВО і особливо від того, якою мірою керівництво закладу особисто віддане інклюзивним цінностям. Роль керівництва (Hu at all, 2012) має критичне значення для встановлення цінностей і поведінкових стандартів усередині організації. Лідери задають тон корпоративним цінностям, таким, як співпраця, відкритість, інклюзивність. Якщо топ-менеджмент демонструє інклюзивні принципи в управлінні, приймаючи й підтримуючи їх на практиці, співробітники (усвідомлено чи несвідомо) інтегрують такі зразки у професійну співпрацю. Тобто відбувається підтримка і закріплення інклюзивної культури в межах ІОП в ЗВО і

транслювання її через соціальні взаємодії за межі окресленого простору. Здійснюється позитивний вплив на розбудову інклюзивного суспільства.

На наше бачення, суть підтримки багатоманіття в корпоративному середовищі ЗВО полягає в недискримінаційному, неупередженому, об'єктивному ставленні до співробітників з різними особливими потребами, можливостями, культурними та соціальними відмінностями; створенні рівноправних умов праці для всіх; сприянні співпраці між усіма структурами як у вертикальному, так і в горизонтальному векторі.

У теорії управління такий тип керівництва характеризується як політика DEI&B (різноманітність, справедливість, інклюзія та співучасть (Achievers Workforce Institute (AWI), n. d.). Переосмислення змістовних принципів цієї політики дозволяє екстраполювати їх у поле нашого дослідження і визначити керівні напрями трансформацій сегмента інституційної інклюзивної політики щодо підтримки багатоманіття в корпоративному середовищі ЗВО.

Ними можуть бути такі, як:

- сприяння підвищенню обізнаності всіх співробітників про політику DEI&B в закладі та інклюзивні принципи співпраці;
- контроль щодо недопущення дискримінації (має бути закріплений нормативно);
- заохочення цінності людської гідності (рівноповажне ставлення до всіх працівників будь-якого структурного підрозділу й посади);
- інклюзивний підхід під час працевлаштування та проходження конкурсу на заміщення вакантних посад;
- сприяння кар'єрному зростанню співробітників із дотриманням інклюзивних принципів;
- мінімізація бар'єрів у праці для осіб передпенсійного віку;
- стале підтримання інклюзивної корпоративної культури.

Політика рівності та співпраці має низку важливих позитивних рис, які в результаті «працюватимуть» на формування іміджу ЗВО в суспільстві, підвищення конкурентоздатності серед замовників освітніх послуг та партнерів. Між цих рис

виокремлюємо посилення стабільності та якості кадрового складу, покращення якості освітніх послуг, посилення внутрішнього і зовнішнього співробітництва, інновації та наукові досягнення, прийняття ефективніших рішень.

Важливо, що втілення управлінських інструментів інклюзивної освітньої політики повинно забезпечуватись і підтримуватись локальною нормативною базою.

2. Регуляція інклюзивних процесів через чітку внутрішню нормативну базу.

Формування ІОП в ЗВО не може відбуватися хаотично. Це системний процес, який вимагає чіткого врегулювання й координації зусиль в усіх видах освітньої діяльності. Розбудовуючи ІОП, ЗВО узгоджує його правове підґрунтя із основоположними постулатами законів та підзаконних актів щодо інклюзії. Це стосуються розроблення / модифікації візії, місії, концепції розвитку ЗВО на інклюзивних засадах. Тобто інклюзивна політика має бути відображена у правовідносинах й органічно пронизувати усі зовнішні і внутрішні аспекти життєдіяльності закладу. У такий спосіб ЗВО декларуватиме управлінську підтримку інклюзивної організаційної культури та інклюзивної освітньої практики. Окремо мають бути розроблені положення та інструкції, що безпосередньо стосуються запровадження інклюзивних змін у закладі. Наприклад, положення про окремий структурний підрозділ, що коригуватиме інклюзивний супровід навчального процесу; технологічний супровід навчання здобувачів ВО з ООП; методичну підтримку інклюзивного викладання та інші документи, покликані врегульовувати локальні питання в наданні інклюзивних освітніх послуг.

Загалом, узгодженість внутрішньої нормативної бази та її підпорядкованість інклюзивним принципам є запорукою ефективності формування ІОП в ЗВО, а менеджмент закладу має створити правове поле, сприятливе для цього.

3. Дотримання інклюзивних пріоритетів в управлінні (розвиток інклюзивного лідерства).

Завдяки використанню потенціалу різноманіття, у світовій управлінській практиці інклюзивне лідерство зарекомендувало себе як ключовий підхід для забезпечення ефективності організацій (Домбровська, 2024). Сьогодні на теренах

України наявний суттєвий дефіцит педагогічних кадрів, тому інклюзивне лідерство в освітній сфері набуває все більшої актуалізації. Рівною мірою ця проблема стосується і вищої освіти, де визнається значний відтік науково-педагогічних працівників. Проблему складає і високий віковий ценз науково-педагогічних працівників, котрі в силу різних чинників не в змозі упроваджувати якісне інклюзивне викладання.

У такій ситуації стає критично важливим переосмислити підходи до управління ЗВО і спрямувати зусилля на розкриття і трансформацію потенціалу наявних співробітників і молодих науковців магістерського та PhD рівнів. Інклюзивне лідерство тут стає потужним інструментом для підвищення ефективності, адаптивності та мотивації академічної спільноти.

Інклюзивне лідерство *– це підхід до управління та керівництва, спрямований на створення середовища, де різноманітність і різноманітні точки зору визнаються, поважаються та упроваджуються в діяльність організації чи команди.* Цей підхід ставить за мету підтримку та врахування різних голосів, досвіду, переконань і перспектив кожного члена команди або організації (Мосій & Никитюк, 2024). Такий стиль керівництва має багато переваг для організацій (Арнаутова, 2025; Бочарова, 2024; Єфимова & Королюк, 2012; Мосій & Никитюк, 2024 та ін.): завдяки кращій залученості, працівники стають більш задоволеними поціновуванням їхньої думки, а це підвищує їх продуктивність та ефективність реагування на зовнішні зміни і кризи.

Відзначаємо, що в політиці розбудови ІОП в ЗВО інклюзивне лідерство має передбачати такі позиції: сприйняття різноманіття як головного внутрішнього ресурсу ЗВО; інвестування в ресурси, які допомагають включенню кожного працівника в життєдіяльність закладу (думка кожного – почута і важлива); комунікація, заснована на повазі до всіх без винятку; надання рівних можливостей щодо саморозвитку, науково-дослідницької діяльності, мобільності та кар’єрного зростання; рівність усіх без винятку у правах та обов’язках; максимальне використання ресурсів громади, внутрішніх ресурсів закладу та ресурсів кожного

співробітника; постійний моніторинг результатів інклюзивних зусиль і особиста відповідальність кожного менеджера за їх втілення та ін.

Означене підтверджує, що завдяки інклюзивному лідерству можливо системно та ефективно закріплювати інклюзивну організаційну культуру та сприяти інклюзивним освітнім практикам. Ключовою умовою тут є запровадження такого типу керівництва на усіх рівнях менеджменту в кожному практичному полі (академічна спільнота, студентська, служби підтримки освітньої діяльності). Важливо, щоб кожен менеджер приймав інклюзію як особисту цінність і відповідно реалізовував інклюзивне лідерство, фокусуючись на максимальному забезпеченні якості освітнього процесу й використанні особистісного потенціалу учасників освітнього процесу.

4. Розвиток ЗВО як закладу вищої освіти для всіх.

Цей вектор охоплює *економічні, маркетингові та технологічні інструменти*, покликані втілювати в життя інституційну інклюзивну політику закладу.

Економічні інструменти є найбільш складними, адже інституційна інклюзивна політика завжди передбачає більш ємні витрати, аніж за класичної організації діяльності ЗВО. Тому важливо розширювати межі економічних зв'язків та залучати додаткові ресурси до реалізації інклюзивних процесів. Важливим тут є збереження двох первинних і конститутивних завдань ЗВО: забезпечення високої якості вищої освіти та розвиток науки. Відтак, в основу економічного інклюзивного розвитку ЗВО має бути покладена концепція інклюзивного розвитку економіки. На сьогодні вона, як і решта позицій інклюзивного розвитку суспільства, на початковому етапі становлення, проте має чітко визначені риси (Степаненко, 2023; Pacetti-Garr, 2016).

Можемо екстраполювати ці характеристики відносно здійснюваного дослідження:

- участь – передбачає залученість кожного в економічні питання діяльності ЗВО (не деталізовано, але в загальних рисах має витримуватись прозорість щодо формування бюджету як закладу у цілому, так і окремих структурних підрозділів; забезпечуватись доступ до можливостей монетизації науково-педагогічної діяльності, реалізації результатів досліджень на ринку праці тощо);

- справедливість – окреслює конкретні фінансові кроки щодо надання доступу усім здобувачам і співробітникам (з акцентом на особах з ООП) до суспільних благ, інфраструктури закладу, спектру освітніх послуг, ресурсів та інших;
- зростання – ілюструє прагнення до економічного розвитку ЗВО, який дозволяв би покращувати умови навчання і праці для кожного й задовольняти освітні потреби кожного без винятку учасника освітнього процесу; реалізовувати стратегії заохочень викладацької, наукової, навчальної роботи та под.;
- стабільність – ця риса значною мірою залежать від правового аспекту і передбачає досягнення такого рівня фінансової автономії ЗВО, за якого працівники та здобувачі відчуватимуть упевненість у майбутньому (усі співробітники – у стабільному робочому місці, здобувачі – у можливості завершити навчання і здобути перше робоче місце), і який дозволятиме інвестувати в інновації та, відповідно, забезпечуватиме стабільне фінансове становище закладу;
- сталий розвиток – передбачає поступове накопичення економічного та соціального капіталу ЗВО для реалізації його «третьої місії» – суспільного служіння в тісній співпраці з державою, бізнесом та громадами.

Підґрунтям *маркетингових інструментів* інклюзивної політики ЗВО виступає концепція маркетингу освітніх послуг, яка оформилася в результаті симбіозу концепції соціально-етичного маркетингу (окреслює визначення потреб покупців та задоволення їх більш ефективно, ніж конкуренти, із врахуванням інтересів зростання добробуту всіх членів суспільства), інституціональної теорії, теорії зацікавлених сторін та деяких інших (Костюк, Степанишин & Читайло, 2018). У результаті їх симбіозу оформилася концепція маркетингу освітніх послуг, що окреслює головне завдання закладів, особливо на вищому освітньому рівні, як визначення потреб та інтересів споживачів і пристосування до того, щоб їх задовольняти (Ящук, 2019), у результаті чого має зберігатись і збільшуватись благополуччя споживачів освітніх послуг і забезпечуватись довгострокові вигоди для самого ЗВО.

Для інклюзивних трансформацій ці положення акцентують на потребах та інтересах потенційних здобувачів ВО з ООП, кількість яких на сьогодні значно зросла, і які в найближчому майбутньому складатимуть основу людського капіталу

нашої країни. Окрім того, маркетингові інструменти покликані стимулювати економічні заходи для задоволення благополуччя здобувачів з ООП і максимально сприяти рівності випускників з ООП на ринку праці через високу якість їх професійної підготовки та узгодження інтересів ключових стейкхолдерів щодо потреб у кваліфікованих спеціалістах.

В узгодженості з концепцією сталого розвитку, базисом інклюзивних змін маркетингової діяльності ЗВО виступає соціальний маркетинг (Савицька & Мелушова, 2018), до елементів якого належать: громадськість, партнерство, налагодження взаємовідносин із різними організаціями, акумулювання зусиль для отримання більшого соціального ефекту, джерела фінансування (фонди, державні та місцеві бюджети, спонсорство тощо) та інше. Відповідно, ЗВО спрямовуються на пошук ефективних методів застосування соціального маркетингу у своїх політиках.

Сьогодення вимагає інклюзивного фокусу в цих процесах. На наш погляд, інклюзивна маркетингова діяльність ЗВО повинна передбачати відповідність інклюзивним суспільним цінностям, узгоджуватись з інтересами абітурієнтів, здобувачів з ООП та стейкхолдерів.

Забезпечення системи формування ІОП в ЗВО *технологічними інструментами* підпорядковується державним нормативним документам, у яких закладено вимоги до здійснення інклюзивної освітньої технологізації, тобто оптимізації освітнього простору через технології інклюзивного навчання, новітні цифрові інструменти, хмарні сервіси в управлінні закладами освіти й освітнім процесом, оновлення змісту освіти відповідно до науково-технічного прогресу, удосконалення методик адаптивного навчання, розвиток цифрової компетентності.

На наше переконання, у забезпеченні інклюзивності та безбар’єрності освітнього процесу в ЗВО, володіння цифровою компетентністю (особливо в сегменті застосування адаптивних технологій комунікації та навчальної діяльності) має вагоме значення й несе позитивний вплив. Дослідження (Balyer & Öz, 2018; Bakhmat at all, 2023; Бойчук, Омельченко & Мірошниченко, 2024 та ін.) підтверджують, що цифровий та ігровий формат навчання допомагає подолати багато фізичних й моральних кордонів. Раніше (Лучанінова & Ніколенко, 2023) ми відзначали, що оволодіння всіма суб’єктами освітнього процесу цифровою

компетентністю є нагальною потребою сучасного ЗВО, і важливе у професійній підготовці здобувачів та взаємодії між учасниками освітнього простору.

Наголошуємо на особливій ролі технологічного забезпечення навчального процесу та соціальної комунікації в ІОП. Тут кожен має знати, за яких обставин і в який спосіб можливо послуговуватись адаптивними комунікативними технологіями, технологіями універсального дизайну для навчання, щоб інклюзивна взаємодія відбувалася без бар'єрів (або за їх максимального зменшення). Зауважимо, що політика ЗВО, спрямована на технологізацію ІОП, потребує не тільки значних матеріальних зусиль, але й адаптації усіх учасників освітнього простору до цифрового способу комунікації, створення сприятливого психологічного клімату, професійної підготовки викладачів та спеціального навчання інших членів освітньої спільноти, аналізу постійних викликів і потреб здобувачів та працівників з ООП, координації цих процесів, тобто системного комплексного підходу. Окрім того, започаткування і сталість інституційної інклюзивної політики видається неможливим реалізувати лише зусиллями ЗВО. Тому конститутивної ваги в цьому сегменті набуває спроможність ЗВО налагодити тісну зовнішню співпрацю як в Україні, так і за кордоном.

Ґрунтовне дослідження означених векторів формування інклюзивної інституційної політики ЗВО акцентує на таких її функціях (таблиця 3.2.2).

Таблиця 3.2.2

ФУНКЦІЇ ІНСТИТУЦІЙНОЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПОЛІТИКИ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Функція	Роль у формуванні інклюзивного освітнього простору ЗВО
Нормативного регулювання	Забезпечує упровадження нормативних заходів, які гарантують рівні права для всіх (з акцентом на особах з ООП); узгодження внутрішніх нормативних актів з державними і міжнародними стандартами інклюзивної освіти; механізми реалізації права здобувачів з ООП на рівний доступ до вищої освіти.
Консалтингова	Регулює процедури надання консультативної підтримки з питань інклюзії; функціонування структур інклюзивної підтримки здобувачів з ООП (консультативні пункти, служби супроводу, ресурсні кімнати тощо), а також консультування викладачів з питань інклюзивного викладання.

Підтримувально-консолідуюча	Об'єднує зусилля усіх учасників освітнього процесу для створення в ЗВО відкритого інклюзивного простору та забезпечення інституту менторства й тьюторингу.
Стратегічного управління інклюзивністю	Формує стратегію розвитку ІОП в ЗВО. Розробляє і забезпечує сталість системи моніторингу ефективності інклюзивного розвитку закладу у цілому і окремих підсистем.
Мотивації саморозвитку та залучення	Стимулює активну участі усіх в житті ЗВО, розвиток особистісного потенціалу здобувачів та співробітників, незалежно від індивідуальних особливостей; розроблення та реалізацію програм підтримки ініціатив, що сприяють інклюзивності (у тому числі через гранти, стипендії, волонтерські програми та ін.).
Сприяння співпраці	Налагоджує партнерські відносин між ЗВО, державними установами, бізнесом та громадськістю для підтримки інклюзивної вищої освіти (реалізація спільних наукових та соціальних проєктів, обмін досвідом щодо впровадження інклюзії у вищу освіту тощо).
Охоронна	Створює умови для безпеки освітнього середовища; попередження дискримінації, булінгу, стигматизації та соціального виключення; забезпечення психологічної підтримки, підтримання фізичного здоров'я, реабілітації та юридичного захисту (передусі – здобувачів з ООП).
Забезпечення доступності навчання	Мінімізує бар'єри в ІОП: фізичні (архітектурна доступність), інформаційні (доступні навчальні матеріали), комунікативні (переклад жестовою мовою, субтитри тощо). Сприяє упровадженню універсального навчального дизайну.
Розширення можливостей	Гарантує здобувачам з ООП рівні можливості для академічного, соціального та професійного розвитку; методичну підтримку викладачам у питаннях інклюзивного навчання. Стимулює неформальну освіту із питань інклюзії.
Формування іміджу «ЗВО для всіх»	Створює позитивний бренд ЗВО, що підтримує різноманітність, інклюзію і рівність через медіа, офіційні сайти, соціальні мережі тощо. Популяризує інклюзивну культуру в суспільстві.

Комплексне поєднання цих функцій сприяє трансформації ЗВО у відкритий комфортний освітній простір.

Реалізація інституційної інклюзивної політики в ЗВО має відбуватися за дотримання таких інклюзивних принципів освіти, як: верховенство права; розвиток інклюзивного освітнього середовища; прозорість і публічність прийняття та виконання управлінських рішень; відповідальність і підзвітність органів управління перед спільнотою; фінансова, академічна, кадрова та організаційна автономія ЗВО;

демократизм; формування громадянської культури та культури демократії; державно-громадське управління; державно-громадське партнерство; державно-приватне партнерство; забезпечення та розвиток безпечного і здорового освітнього середовища; системне включення; співпраця; відповідальність.

Третя умова торкається технолого-методичного сегмента як головного важеля системи формування ІОП в ЗВО – інклюзивної освітньої практики.

Інклюзивна освітня практика в ЗВО ілюструє широкий спектр взаємодій і не обмежується процесом навчання. Вона стосується різноманітних аспектів активності здобувачів, кожен із яких покликаний готувати до професійної діяльності і формувати життєтворчу компетентність особистості безвідносно до ООП.

Інклюзивну практику у вищій освіті *можемо визначити як ставлення, підходи та методи, що забезпечують усім здобувачам доступ до соціальної взаємодії, рівного якісного навчання, науково-дослідницької діяльності та практичної професійної підготовки.* Для цього здобувачі ВО з ООП мають отримувати належну підтримку, яка допоможе їм розкрити індивідуальний потенціал і досягти поставлених цілей.

Засновуючись на окресленій думці, допускаємо, що ***запровадження інклюзивної освітньої практики в ЗВО буде успішним, якщо забезпечуватиметься сприяння активній участі здобувачів з ООП в розбудові власної освітньої траєкторії та процесі свого навчання, організація різних видів підтримки інклюзивних процесів та супроводу здобувачів з ООП, стимулювання інклюзивного викладання через формування інклюзивної професійної компетентності викладачів.***

Важливо: інклюзивні освітні практики мають підтримуватись зв’язками з ІРЦ, закладами освіти, роботодавцями, іншими зацікавленими суб’єктами. У системі формування ІОП в ЗВО широкоформатну інклюзивну освітню практику можемо об’єднати в такі вектори діяльності.

1. Активізація здобувачів з ООП щодо власної траєкторії навчання та максимальне їх включення в освітні взаємодії.

Головним чином, активність здобувачів з ООП щодо власної траєкторії навчання полягає в дотриманні чіткого алгоритму дій та комунікації з координатором (співробітником структурного підрозділу, який опікується підтримкою інклюзивного навчання). У кожному ЗВО може бути своя процедура виявлення здобувачів з ООП та організації інклюзивного навчання. Важливо, щоб цей алгоритм був доступний для абітурієнтів з ООП на момент подання документів на навчання. Одним із варіантів його організації може бути такий. Передбачається, що здобувач, який претендує на інклюзивний супровід, має надати відповідне підтвердження. Якщо здобувач не у змозі документально підтвердити особливі освітні потреби, він має подати заявку на індивідуальну діагностику, яку проводить ІРЦ на запит ЗВО. Після цього заповнюється анкета (орієнтовний зразок представлено в додатку А). На основі анкетування формуються рекомендації для викладачів, які узгоджуються зі здобувачем і видаються йому під особистий підпис. Із ними здобувач за власною ініціативою ознайомлює викладачів. Відповідно до вказаної в анкеті інформації, укладається індивідуальний навчальний план здобувача ВО з ООП, у який, за необхідності, здобувач може ініціювати внесення змін. Про зміни в індивідуальному плані здобувач має попереджати координатора на факультеті та викладачів, як і про непередбачувані обставини, що виникатимуть у процесі навчання.

Такий алгоритм передбачає, що здобувач ВО з ООП усвідомлює відповідальність за результати навчання і готовий її на себе взяти, а також готовий до самостійної навчальної роботи.

Звертаємо увагу, що дотримання цих базових умов є обов’язковою вимогою одержання якісних освітніх послуг на рівні вищої освіти. Тому тут актуалізується питання цілеспрямованої підготовки осіб з ООП до навчання у вищій школі. Можливість такої підготовки бачиться нам у кількох варіантах:

1) Самостійна індивідуальна підготовка (за допомогою членів родини, асистентів, репетиторів тощо).

2) Групова додаткова підготовка на базі закладу освіти, у якому навчаються здобувачі з ООП (за відповідним профілем освіти).

3) Підготовка до навчання в ЗВО як додаткова послуга ІРЦ (згідно із запитами, психологічна, технологічна та ін.).

4) Спеціальні курси підготовки, організовані в ЗВО (орієнтовані на функціонал, який може запропонувати ЗВО для цієї категорії абітурієнтів).

5) Альтернативні програми підготовки, які можуть пропонувати освітні аґенції, громадські професійні об'єднання тощо.

За будь-якої з цих альтернатив, для досягнення бажаного результату визначальним для особи з ООП залишається зв'язок із ЗВО, який обрано для здобуття вищої освіти. Водночас, і для ЗВО, який прагне надавати якісні інклюзивні освітні послуги, співпраця із ЗО, ІРЦ, ГО для осіб з ООП, іншими освітніми інституціями виступає важливою константою формування ІОП.

Після вступу особи з ООП до ЗВО, первинним завданням інклюзивних освітніх практик є максимальна підтримка активної участі здобувачів ВО з ООП у навчанні та соціальному житті ЗВО. Перш за все, важливими є відповідні умови та злагоджена робота служб підтримки і студентського самоврядування, адже доведено, що включення здобувачів з ООП в позааудиторну взаємодію має позитивний вплив на розвиток soft skills, а відповідно, підвищує мотивацію до навчання. У соціальній діяльності, адаптованій до їхніх можливостей, здобувачі ВО з ООП відчувають підтримку і надихаються на участь в інших освітніх практиках.

За наявності дієвої системи самоврядування, саме через нього поширюються інклюзивні принципи включення, рівності та рівноправності (Ніколенко, 2024). Сприяючи активності здобувачів ВО з ООП в усіх аспектах освітньої діяльності шляхом їх максимального включення у студентське життя, молодіжна спільнота першою відчуває переваги інклюзивної взаємодії. З однієї сторони, здобувачі ВО з ООП у студентському соціумі отримують можливість повноцінно спілкуватись і співпрацювати, розвиваючи когнітивні, пізнавальні, емоційні, соціальні, етичні та інші навички. З іншої, студентська молодь інтеріоризує інклюзивні цінності, формуючи інклюзивну культуру окремої особистості і суспільства у цілому. Тому із перших кроків у ЗВО здобувачі мають бачити демонстрацію інклюзивної організаційної культури закладу. За спостереженнями, це додає здобувачам з ООП

впевненості у власних силах, відчуття уваги, захищеності і підтримки, що значно мотивує до включення й актуалізує ресурси для подальших активностей.

2. Підтримка і супровід інклюзивного освітнього процесу реалізується з використанням усіх можливих доступних ресурсів.

Результати численних зарубіжних досліджень з освітньої інклюзії (Abbot & McConkey, 2006; Andrews & Lupart, 2000; Banville & Rikarad, 2001; Bauer & Brown, 2001; Booth & Ainscow, 2015; Loreman & Deppeler, 2001) та подальші дослідження (Cohen at all, 2009); Loreman at all, 2014 й ін.) довели ефективність інклюзивного підходу в різних площинах діяльності закладів освіти (соціальній, академічній, фінансовій тощо).

Екстраполюючи висновки Лормана (Loreman, 2007) на сферу вищої освіти, підтримуємо, що за відповідних умов узгоджена різноаспектна підтримка (розвиток позитивного ставлення (політика і лідерство, спрямовані на надання підтримки); інклюзивна навчальна практика, яка показала свою ефективність; гнучкі навчальні програми; залучення громади; змістовна рефлексія; необхідне додаткове навчання та ресурси) забезпечить міцну й довготривалу основу ефективної інклюзивної вищої освіти. Особливу вагу надаємо взаємопов’язаності та взаємоузгодженості всіх кластерів інклюзивної підтримки, що можливо забезпечити завдяки діяльності спеціального структурного підрозділу або системною узгодженою роботою відповідальних осіб у структурних підрозділах та вищих керівних органах ЗВО. І та, і та модель має місце у практиці інклюзивної вищої освіти.

На терені України Порядком організації інклюзивного навчання в закладах вищої освіти (2019) закріплений перший варіант підтримки та супроводу. Порядок встановлює напрями супроводу здобувачів з ООП (навчально-організаційний, психолого-педагогічний та соціальний), а також розкриває завдання діяльності спеціального навчально-реабілітаційного підрозділу (або групи психолого-педагогічного супроводу). У європейських ЗВО, досвід інклюзивного навчання яких ми детально вивчали (Ніколенко, 2024; Ніколенко, 2025), аналогічні структурні підрозділи покликані виконувати дещо більший функціонал.

Проаналізувавши опрацьований матеріал щодо призначення та завдань підрозділу ЗВО, відповідального за підтримку осіб з ООП, уважаємо за доцільне означити кілька конститутивних положень щодо його ролі у формуванні ІОП в ЗВО.

По-перше, такий підрозділ насамперед є консолідуючим центром у цілісній системі супроводу і допомоги для осіб з ООП.

По-друге, синергетичний підхід до його діяльності має включати не лише здобувачів ВО з ООП, а всіх учасників ІОП.

По-третє, системність супровідного процесу повинна підтримуватись нормативно і ґрунтуватись на реальній безперервній взаємодії всіх безпосередніх виконавців та дотичних осіб і підрозділів.

По-четверте, штат співробітників такого підрозділу може не обмежуватись співробітниками ЗВО.

По-п’яте, максимальне сприяння технологічному забезпеченню діяльності центру уможливнює ефективність його роботи і функціонування ІОП в ЗВО загалом.

Відповідно, межі діяльності спеціального підрозділу, який відповідає за надання інклюзивних послуг в ЗВО, мають охоплювати: взаємодію з потенційними абітурієнтами, закладами освіти, іншими зацікавленими суб’єктами; ведення обліку та моніторинг інформації про здобувачів ВО з ООП; інформаційне забезпечення інклюзивної підтримки осіб з ООП; організацію різних видів індивідуального супроводу здобувачів ВО з ООП (за співпраці з іншими структурними підрозділами); комплексну організацію підтримки учасників ІОП за напрямами та відповідно до запитів; тренінгову, методичну, консультативну, профілактичну діяльність з питань інклюзії; участь у розробці та упровадженні інклюзивної політики ЗВО; співпрацю із зовнішніми партнерами щодо упровадження інклюзивної освіти; сприяння у працевлаштуванні та допомогу в неперервній освіті випускників з ООП.

Звичайно, наведений перелік, забезпечуючи гнучкість та варіативність інклюзивних підходів і процесуальних взаємодій, не вичерпує багатогранність супроводу осіб з ООП в ІОП ЗВО. Пріоритетність напрямів підтримки окреслює ЗВО, і діяльність центру підтримки інклюзивного навчання (назва – умовна)

залежить від спрямування інклюзивної політики закладу. Визначальним при цьому залишається дотримання стандартів якості освітніх та супровідних послуг.

3. Викладачі, спираючись на інклюзивні принципи, у викладанні мають застосовувати універсальний навчальний дизайн, диференційований та індивідуальний підходи.

Важливим чинником забезпечення якості освітнього процесу та, відповідно, успіху в навчанні здобувачів ВО з ООП, є те, як здійснюється інклюзивне викладання (Bačáková & Closs, 2013). Інклюзивне викладання вимагає спеціальної професійної підготовки, адже в центр усіх педагогічних дій потрібно ставити здобувача ВО з ООП. Тобто, на рівні вищої освіти, як і на попередніх освітніх рівнях, індивідуальний підхід повинен залишатись первинним. Він означує всю освітню траєкторію здобувача ВО з ООП, починаючи від укладання індивідуального навчального плану і завершуючи виробничою практикою та підсумковою атестацією.

Оскільки особливості індивідуального навчального плану здобувача ВО з ООП мають стосуватися лише форм і способів навчальної діяльності з повним збереженням змісту навчання та засобів контролю, то актуалізується необхідність формування у викладачів здатності до інклюзивного викладання – професійної інклюзивної компетентності. Можна виокремити два шляхи її набуття. Перший – під час професійної підготовки на другому та третьому освітньому рівні шляхом опанування відповідними освітніми компонентами (як обов'язковими, так і за вибором), а другий – через професійний саморозвиток викладача шляхом інформальної/неформальної освіти. Важливими є обидва.

Інклюзивна компетентність, окрім іншого, передбачає розуміння особливостей індивідуального, диференційованого підходу та вимог універсального навчального дизайну із застосуванням цих знань і вмінь у практичній діяльності. Розглянемо ці конститутивні аспекти більш детально, зосереджуючись на їх імплементації у вищій школі.

1. Індивідуальний (особистісно орієнтований) підхід

Основні проблеми особистісно орієнтованого підходу у спеціальній педагогіці описані в науковому доробку українських вчених (В. Бондар, В. Гладуш, О. Дубасенюк, А. Душка, В. Засенко, В. Ковальчук, В. Кобильченко, С. Кульбіда, С. Литовченко, С. Миронова, В. Нечипоренко, І. Омельченко, Н. Пахомова, Л. Прохоренко, В. Синьов, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.). За цим підходом, пріоритетними є інтереси та здатності особи з ООП, а головним освітнім завданням виступає забезпечення можливостей для її розвитку.

Індивідуальний підхід до навчання у вищій школі має в основі концепцію «відкритого навчання» (Barth, 1977; Kunert, 1978 та ін.), відповідно до якої здобувачі ВО самостійно обирають навчальний зміст (освітні компоненти), спосіб його вивчення (інституційний, інформальний, неформальний), тривалість засвоєння (необхідну кількість кредитів здобувач опановує у власному режимі навчання). Тобто навчання в ЗВО виступає самокерованим процесом, управління яким варіюється залежно від індивідуальних особливостей здобувача з ООП, міри прояву його самостійності, рівня розвитку здібностей тощо. Такий спосіб здобуття вищої освіти найбільш повно, на нашу думку, задовольняє умови інклюзивного формату здобуття вищої освіти.

На сьогодні в системі вищої освіти України подібні варіації вільного вибору способу навчання в ЗВО для здобувачів не передбачені. Це значною мірою утруднює реалізацію концепції інклюзивної вищої освіти (невиконання обов’язкового навчального плану за навчальний рік призводить до відрахування здобувача з ООП, і навіть подальше його поновлення на навчання не зменшує стресову ситуацію).

Водночас, інтеграційний поступ до ЄПВО та системні зміни щодо запровадження освітньої інклюзії стимулюють низку позитивних для здобувачів ВО з ООП реформацій, серед яких виділяємо змінення акцентів навчання із зосередженням уваги на принципі людиноцентризму (Кремень, 2023); поширення діяльнісного підходу із стимулюванням самостійної навчальної діяльності здобувачів під керівництвом педагога (Терещук, 2021); фокусування уваги на формуванні компетентностей XXI століття (на відміну від накопичення базових професійних знань); надання здобувачам можливості частково формувати

індивідуальну освітню траєкторію; зміну ролі викладача із основного джерела знань на коуча / фасилітатора.

Окреслені та ряд інших змін, що узгоджуються з процесом інклюзивності у вищій освіті, уможливлюють застосування індивідуального підходу щодо здобувачів з ООП у різних форматах. Наприклад:

➢ На рівні індивідуальної форми навчання.

Суть індивідуальної форми навчання в ЗВО (за Годованюк, 2010), полягає в тому, що здобувач спілкується з викладачем «сам на сам». Основною цінністю такого навчання є те, що воно уможливлює вибір індивідуального темпу навчання, повністю індивідуалізує мету, зміст, засоби і методи навчання, забезпечує можливість систематичного моніторингу й контролю за навчально-пізнавальною діяльністю.

Із нашої точки зору, індивідуальна форма навчання за усіх можливих переваг не забезпечує досягнення головної мети інклюзивної вищої освіти – підготовки здобувачів до активної професійної діяльності та формування життєтворчої компетентності особистості, оскільки навчання відбувається ізольовано від соціуму. Епізодичне залучення здобувачів ВО з ООП до соціальних активностей також не здатне повноцінно забезпечити досягнення цієї мети. Тому вбачаємо за необхідне звертатися до такого формату лише у випадках неможливості реалізувати інклюзивний підхід або як до тимчасового заходу відновлення стану здоров'я здобувачів ВО з ООП.

➢ В організації супроводу інклюзивного навчання.

У цьому форматі відбувається укладання індивідуального навчального плану, узгодження способів академічної підтримки, підбір необхідних заходів індивідуального супровідного процесу, розроблення психологічного, реабілітаційного, соціального й інших видів відновлення та збереження важливих життєвих функцій здобувача ВО з ООП, його фізичного й ментального здоров'я.

➢ В індивідуалізації керівництва навчальною діяльністю здобувачів ВО.

Індивідуалізація навчання як дидактична проблема досліджується науковцями в різних ракурсах: індивідуалізація навчального середовища (Галузинський &

Євтух, 1995; Годованюк, 2010; Пінчук, 2014; Шевцов, 2004 та інші); індивідуалізація у процесі вивчення окремих навчальних предметів (Ніколаєва, 2021; Годованюк, 2009 та інші); індивідуалізація навчання дітей з ООП (Trentin, 2009; Душка, 2020;, Кульбіда & Пахомова, 2022;, Чеботарьова, 2020; Тороп, 2022 та інші).

Індивідуалізація навчання трактується (Годованюк, 2010) як максимальне наближення процесу навчання до оптимальної інклюзивної моделі, коли кожен учень працює у зручному для нього темпі, манері, що відповідають його підготовці, здібностям, обсягу оперативної пам'яті, рисам характеру та емоційному стану.

У цьому контексті звертаємо увагу,, що індивідуалізоване викладання в ЗВО має здійснюватись із урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів ВО з ООП і бути спрямоване на формування професійних компетентностей та розкриття особистісного потенціалу кожного здобувача ВО. Усвідомлення здобувачами ВО власних переваг, можливостей та здібностей, яке відбувається під впливом індивідуалізації в керівництві груповою навчальною діяльністю, сприяє формуванню важливих компетентностей XXI століття. При цьому зростає відповідальність викладача щодо збереження якості підготовки здобувачів ВО з ООП як спеціалістів вищої кваліфікації. Не менш важливо забезпечувати максимальний розвиток дослідницьких нахилів та особистісних талантів кожного здобувача ВО з ООП. При цьому майстерність викладача полягає в умінні вибрати такі технології й методи навчання, які сприятимуть розвитку усіх здобувачів, а також зроблять процес навчання цікавим і мотивованим.

2. Диференційований підхід

Практика інклюзивного викладання набуває більшої ефективності, якщо викладач поєднує індивідуальний та диференційований підходи. Це дозволяє точніше підбирати індивідуальний уплив на здобувачів ВО з метою їх якісної підготовки та професійного зростання.

Проблеми диференціації в навчанні, у тому числі й дітей з ООП, розробляли і вивчали В. Бондар, В. Засенко, С. Миронова, О. Ярошенко, Eikeland, Ingunn, Ohna, Stein, L. Florian, P. Vickerman, B. Persson, C. A. Tomlinson та низка інших

вітчизняних і зарубіжних вчених та методистів-практиків. У їх дослідженнях розкриваються особливості розуміння диференціації, диференційованого навчання у цілому та стосовно учнів з ООП.

Диференційоване навчання (Eikeland & Ohna, 2022) у ЗВО стосується, власне, адаптації до навчання окремих здобувачів ВО в інклюзивних групах через представлену різноманітність цілей, змісту, темпу, прогресу, методів роботи викладача, методів навчання тощо, аби дати здобувачам ВО можливість повністю реалізувати свій академічний потенціал.

Для нас важливо, що диференціація полягає в адаптації викладання, навчання та оцінювання, і є засобом створення можливостей, які відповідають індивідуальним потребам усіх учнів (Vickerman, 2012); диференційоване навчання є проактивним і орієнтованим на студента підходом, який забезпечує різні способи отримання змісту, обробки ідей і розробки продуктів навчальної діяльності; це не індивідуальне навчання, а скоріше, створення кількох варіантів навчальної діяльності у змішаному класі (Tomlinson, 2017); різноманітність здобувачів ВО вимагає гнучкого підходу до викладання, який пропонує розвиток та підтримку всім, незалежно від відмінностей в інтересах, готовності сприймати інформацію чи обраного профілю навчання (Tomlinson, 2014); запровадження технології диференційованого навчання не завжди передбачає групування здобувачів ВО за певними критеріями; можливо в одній групі створювати умови для навчання різних студентів,: пропонувати різноманітні завдання, використовувати різні форми й методи навчання (Повідайчик & Хоминець, 2021).

Очевидно, що диференціація є багатогранним поняттям, вона має значні можливості для реалізації більш інклюзивної освіти в ЗВО. Так, основні принципи диференційованого навчання (гнучкість, розвивальне оцінювання, створення сприятливого психологічного клімату) повною мірою відповідають інклюзивній концепції, що підтверджує значущість диференційованого навчання для здобувачів вищої освіти з ООП.

У полі нашого дослідження перебуває близький до диференційованого навчання концепт «диференційоване викладання», яке ґрунтується на особистісно

орієнтованому підході, концепції множинного інтелекту й універсального навчального дизайну, принципах гнучкості й варіативності в навчальному процесі. Колупаєвою & Таранченко (2016) диференційоване викладання визначене як концептуальний підхід і практична технологія специфічної організації навчального середовища та навчального процесу для якісного опанування курикулуму учнями з ООП в межах одного класу на максимально можливому для кожного з них рівні. Важливими є висновки науковиць, що ця педагогічна технологія охоплює кейс гнучких методів та прийомів навчання; сприяє задоволенню потреб усіх учнів; передбачає врахування в навчальному процесі таких відмінностей, як індивідуальні стилі навчання, інтереси та бажання здобувачів опановувати нові знання та вміння. А також виокремлені чинники, що дають підстави називати викладання диференційованим, серед них: урахування індивідуальних відмінностей здобувачів та адаптація змісту навчання.

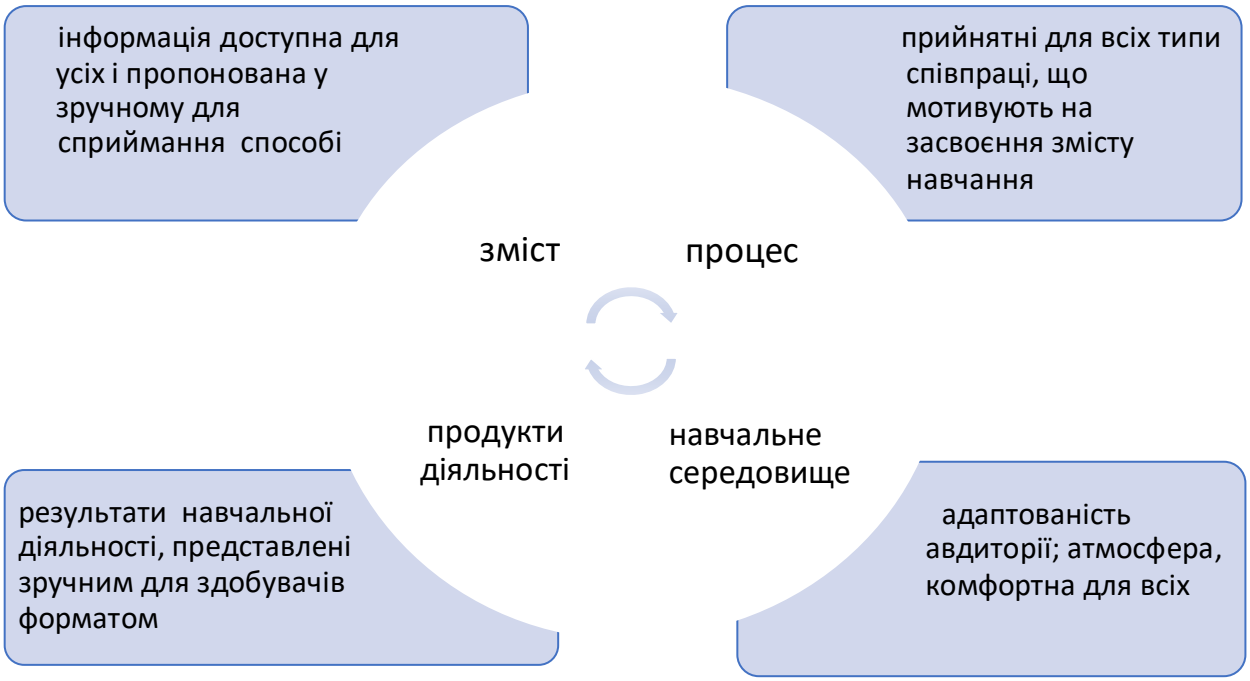
Конститутивність диференційованого викладання в ЗВО, на нашу думку, полягає в тому, що воно забезпечує опанування здобувачами усіма визначеними освітньою програмою компетентностями й досягнення необхідних результатів навчання, водночас надаючи здобувачам ВО свободу вибору способів їх досягнення.

У диференційованому викладанні важливо, щоб навчальний досвід, набутий здобувачами ВО з ООП на рівні середньої школи (що, як, коли і де вивчали), був адаптований до навчання на рівні вищої, що дозволить їм взяти на себе відповідальність за власне навчання в ЗВО, розвивати глибокі соціальні зв’язки й особистісні якості. У зв’язку із цим, диференційоване викладання вимагає від викладача уміння розподілити час, ресурси та зусилля в такий спосіб, щоб ефективно навчати усіх здобувачів. Гейміфікація й діджиталізація є важливими факторами ефективної диференціації у викладанні (Bakhmat at all, 2023), а компетентності, набуті за допомогою ігрових і цифрових інструментів, стають базою стратегії професійного розвитку.

Відповідно до рівня готовності здобувачів працювати в команді та напряму їх пізнавальної активності, розрізняють (Tomlinson, 2000) диференціацію в таких кластерах викладацької діяльності (фігура 3.2.3).

Фігура 3.2.3

КЛАСТЕРИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ У ВИКЛАДАЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ



Джерело: укладено за: Tomlinson., 2000

Аналіз проблеми диференційованого викладання у вищій школі показав, що є допустимим диференціювати рівень складності навчальних завдань, їх кількість та різновиди; навчальні завдання та час і темп їх виконання; кількість кроків, необхідних для реалізації цілі; форму представлення результатів роботи здобувачів та необхідний рівень самостійності у виконанні навчальної роботи.

3. Універсальний дизайн для навчання

Огляд диференційованого підходу у викладанні на рівні вищої освіти підтверджує, що диференціація в інклюзивній освіті розглядається як стратегія «розумних пристосувань для надання допомоги дітям і молоді з обмеженими можливостями та з [особливими освітніми потребами]» (Florian, 2019).

Відповідно, третім конститутивним аспектом інклюзивного викладання означуємо універсальний дизайн для навчання (UDL). «Універсальний дизайн для навчання – одна з небагатьох великих і справді трансформуючих ідей, які з’явилися в освіті за останні два десятиліття» **(**Minow, 2023). Структуру та рекомендації універсального дизайну навчання (UDL) виробили і вдосконалюють дослідники

(D. Gordon, N. Brewer. R. Laist, A. Meyer, D. Rose, D. Sheehan та інші) Центру прикладних спеціальних технологій (CAST, n.d.), який на сьогодні є лідером інновацій для інклюзивної освіти.

З огляду на зміст роботи, який охоплює UDL, він може характеризуватися як принцип інклюзивного навчання і як особливий підхід до організації інклюзивного навчального процесу, що дозволяє розробляти і гнучко коригувати програми навчальних дисциплін, плани навчальних занять, методи і форми співпраці та оцінювання здобувачів на засадах доступності й інклюзивності. UDL реально застосовувати на всіх рівнях навчання та в усіх галузях освіти, оскільки він спрямований на зміну оточення, а не здобувача.

У застосуванні UDL (UDL Guidelines, 2024) викладач має виходити з того, що здатності до навчально-пізнавальної діяльності охоплюють три основні мережі людського мозку:

- афективну – «чому»-навчання (вимагає урахування різновиду інтересу, мотивацію через підтримку зусиль і наполегливості, а також виявлення варіантів саморегуляції особистості);
- мережу розпізнавання – «що»-навчання (передбачає опору на способи сприйняття та розуміння інформації);
- стратегічну – «як»-навчання (об’єднує варіанти дій особистості щодо самовираження, застосування інформації, налагодження комунікації та виконання поставлених задач).

Відповідно до цих мереж, в інклюзивному викладанні варто спиратися на базові принципи UDL (Schwartz, 2022): включення, представлення інформації, дії та самовираження.

Зауважимо, що часто у практиці навчання індивідуальні та системні упередження знецінюють певні форми включення, представлення інформації, вираження думок і комунікації, тоді як для здобувачів ВО з ООП саме вони можуть мати вирішальне значення. Тому інклюзивне викладання повинне сприяти створенню інклюзивного і справедливого навчального простору через мінімізацію

упереджень та поціновування кожного способу самовираження здобувачів ВО, який відповідає заявленій навчальній меті.

Відтак, застосування UDL в інклюзивному викладанні вимагає від викладача високого рівня розвитку стратегічного мислення, яке сприяє досягненню головної мети UDL – розвитку «досвідчених учнів», які є мотивованими, обізнаними, цілеспрямованими для розвитку вміння вчитися протягом усього життя, оскільки технології продовжують розвиватися, а умови праці динамічно змінюються, і фахівці повинні постійно залишатись у режимі навчання, щоб їхні навички не втрачали актуальності.

Наведена характеристика UDL підтверджує його універсальність, оскільки він, по-перше, дозволяє викладачу формувати навичку вчитися в усіх здобувачів без винятку, а по-друге, його можливо з ефективністю застосовувати на будь-якому етапі освітнього процесу і в різних умовах.

На основі викладеного, відносимо UDL до способів інтерактивного навчання, за якого цінуються усі здобувачі, підтримуються особистісні способи пізнання та опанування інформації і культурні практики з можливістю їх інтеграції та взаємодоповнення. В UDL ідентичність кожного використовується як освітній ресурс, а увесь навчальний процес концептується на особистості здобувача («хто-навчання»), що робить інклюзивну освітню практику важливим і необхідним сегментом ІОП в ЗВО.

Ґрунтовно схарактеризувавши три головні аспекти інклюзивної освітньої практики, підкреслюємо, що у формуванні ІОП в ЗВО вона виконує низку важливих функцій (таблиця 3.2.3).

Таблиця 3.2.3

ФУНКЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ В ІОП ЗВО

Функція	Роль у формуванні інклюзивного освітнього простору ЗВО
Свобода дій	Забезпечує здобувачам можливості діяти відповідно до власних потреб, інтересів і здатностей, обирати форму навчання, темп, формат виконання завдань. Гарантує академічну свободу викладачам будувати інклюзивний навчальний процес.
Гнучкість викладання	Допомагає адаптувати освітній процес до різноманітних освітніх потреб здобувачів, варіювати форми подання матеріалу, методи оцінювання тощо.
Сприяння включенню	Створює умови для активної участі кожного учасника навчальної взаємодії в освітньому процесі, незалежно від індивідуальних особливостей. Підтримує

	інклюзивну культуру через проведення тренінгів, обговорень, поширення інформації про принципи, інструменти та переваги інклюзії.
Усвідомленість можливостей освітньої інклюзії	Спонукає до розуміння і прийняття цінностей інклюзивної освіти як основи демократичного суспільства, установлення чітких очікувань щодо культури включення та участі, створює позитивний клімат, презентує переваги інклюзії для навчання (новітні освітні інструменти та ін.).
Утвердження різноманітності	Формує визнання цінності кожної людини як унікальної особистості з правом на повноцінну участь у спільноті, підтримує різноманітні культурні фони та точки зору. Установлює розмаїття нестандартного мислення, і навіть заохочує здобувачів до інтелектуального ризику та помилок у дослідженні підходів до інноваційного вирішення проблем.
Заохочення	Мотивує кожного учасника ІОП до постійного навчання, особистісного зростання, взаємопідтримки. Спонукає до людиноцентрованого підходу у взаємодії, рефлексивних практик, співпраці, визнання досягнень усіх без виключень.
Підтримка	Сприяє налагодженню різнопланової підтримки здобувачів з ООП з метою їхнього успішного навчання, професійного становлення та інтеграції в суспільство (через службу супроводу, консультаційні центри, менторські програми, психологічну допомогу). Зміцнює зв'язок в академічній спільноті та утверджує у здобувачів з ООП відчуття спроможності інвестування у власну освіту й майбутнє.
Співпраця	Об'єднує зусилля усіх учасників освітнього процесу заради забезпечення рівності та якості інклюзивного навчання в ЗВО. Через додаткову підтримку створює доступне середовище і простір досяжного академічного навчання для всіх.
Консолідація зусиль	Систематизує ресурси, ініціативи і стратегії в межах ЗВО як освітньої інституції задля сталого розвитку інклюзії. Дозволяє розробити й реалізувати інституційну інклюзивну політику, координуючи дії різних структурних підрозділів ЗВО в цьому напрямі.

До принципів, які покликані забезпечити якісну інклюзивну освітню практику в ЗВО, відносимо принцип людиноцентризму; забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності; рівного доступу до освіти без дискримінації; універсального дизайну та розумного пристосування; наукового характеру та різноманітності освіти; свободи у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності; академічної доброчесності; академічної свободи; сприяння навчанню упродовж життя; інтеграції в міжнародний освітній та науковий простір.

У системі формування ІОП в ЗВО актуалізується роль двох супровідних сегментів, котрі пронизують комплексні процеси інклюзивності, і без яких функціонал такого простору не видається повноцінним. Першим із цих сегментів є *співпраця – основний вид взаємодії в ІОП ЗВО, який наскрізно пов'язує усі рівні організації і є рушієм інклюзивного розвитку ЗВО.* У співпраці відображуються інклюзивні цінності спільноти, розвиваються інклюзивні компетентності і твориться інклюзивна організаційна культура. Вона допомагає зміцнити зв'язки між членами спільноти і на горизонтальному, і на вертикальному рівні, формуючи мережу підтримки для кожного учасника освітнього процесу. Окрім того, узгоджені дії розвивають взаєморозуміння та довіру, що є особливо важливим для формування інклюзивної організаційної культури. Також, співпраця стимулює почуття спільної відповідальності за створення здорового, відкритого та підтримувального освітнього простору. Щодо інституційної інклюзивної політики ЗВО, то тут співпраця виступає запорукою ефективного управління. Спільна злагоджена робота всіх структур закладу, а також співучасть зовнішніх зацікавлених сторін дозволяє приймати більш обґрунтовані й ефективні управлінські рішення щодо організації ІОП. А включення різних точок зору у процеси прийняття рішень сприяє розробці політики, яка враховує потреби освітньої спільноти, забезпечуючи для кожного рівні можливості навчання і праці. І в інклюзивній навчальній практиці співпраця, охоплюючи усі практичні аспекти, дозволяє викладачам обговорювати, тестувати та упроваджувати нові методи інклюзивного навчання, завдяки чому всі учасники навчального процесу отримують можливість швидко адаптувати успішні пізнавальні стратегії до власного контексту. Обмін такими методами розповсюджує інклюзивну практику в освітньому просторі, мінімізуючи бар'єри та упередження щодо її ефективності. У соціальному середовищі співпраця виступає своєрідним каталізатором соціальних змін і підтримки інтеграції осіб з ООП в життя суспільства. Відтак, співпраця є важливим єднальним сегментом ІОП в ЗВО, оскільки вона сприяє не тільки підвищенню якості освіти, але і створенню підтримувальної атмосфери в закладі.

Другим супровідним сегментом, який підтримує інклюзивність і подальший розвиток ІОП в ЗВО, є *індекс інклюзії – інструмент для вимірювання ступеня доступності та успішності інклюзивних практик в освітньому закладі* (За Booth, 2007). Він відображує, наскільки ЗВО створює умови для включення і підтримки всіх здобувачів ВО, незалежно від їх індивідуальних особливостей. Автор ідеї індексу інклюзії, Бут (2015), вказує на те, що моніторинг, аналіз та рефлексія інклюзивних процесів у закладі освіти мають бути постійними, послідовними, охоплювати усі напрями і складники діяльності. Дослідник наголошує на системності і всепроникності індексу, оскільки це дозволяє тримати інклюзивність у фокусі уваги й рухатись у позитивному інклюзивному розвитку. У формування ІОП в ЗВО індекс інклюзії виконує низку конститутивних і специфічних функцій: діагностичну, рефлексивну, моніторингову, адаптивну, інтегративну, консолідуючу (Ніколенко, 2025). Відповідно, він виступає багатофункціональним за призначенням і комплексним за своєю структурою інструментом вимірювання інклюзивних процесів у ЗВО.

Таким чином, система формування ІОП в ЗВО є динамічною, варіативною і гнучкою, складається з численних змінних та циклів взаємозв’язку, які, стимулюючи суміжні інклюзивні освітні процеси, у своїй сукупності здатні змінити стандарти і переформатувати ЗВО на «заклад вищої освіти для всіх».

Подана характеристика системи доводить, що формування ІОП в ЗВО відрізняється особливою складністю, адже потребує кардинальних змін в усіх сферах освітньої діяльності.

Зауважимо: характеризуючи структурно-функціональну модель системи формування ІОП в ЗВО, ми виходили із розуміння, що будь-які моделі є спрощеними уявленнями про системи реального світу, але в науковому дослідженні вони відіграють важливу роль – надають можливість уявити, як система може працювати у майбутньому, розширюючи наше мислення і спонукаючи до вирішення окреслених проблем. У нашому варіанті – щодо можливостей розвивати інклюзивну вищу освіту.

3.3 Критерії та показники сформованості інклюзивного освітнього простору в закладі вищої освіти

У попередніх підрозділах третього розділу роботи обґрунтовано концепцію формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО, спроєктовано систему формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти та надано характеристику її структурно-функціональної моделі.

За логікою наукового дослідження, наступним етапом роботи є визначення критеріїв та рівневих показників оцінювання за кожним із окреслених сегментів системи ІОП в ЗВО.

Критерії в дослідницьких роботах виступають головними інструментами, які дозволяють здійснювати науково обґрунтовану оцінку досліджуваних явищ і процесів та забезпечують об'єктивність і системність результатів. В аспекті нашої роботи, *критерій* розглядається як *сутнісна, узагальнена ознака самооцінювання та аналізу стану сформованості системи інклюзивного освітнього простору, а також процесів інклюзивності, що відбуваються в ЗВО відповідно до поставлених цілей розбудови «закладу вищої освіти для всіх».*

Пошук критеріїв сформованості ІОП в ЗВО актуалізував звернення до наукових робіт та нормативних документів, що стосуються функціонування освітніх систем.

Стосовно визначення якості інклюзивного освітнього процесу, Державна служба оцінювання якості освіти України (Впроваджуємо інклюзію в закладі освіти, 2023) пропонує оцінювати такі параметри закладу освіти:

º Безпека і комфорт навчання та праці.

º Доброзичлива атмосфера підтримки дитини, орієнтація на її потреби і можливості.

º Технічне обладнання, без якого нерідко неможливе інклюзивне навчання.

º Допоміжні засоби для навчання, необхідні для адаптації дітей з ООП.

º Облаштування навчального кабінету, яке потребує адаптації.

На наш погляд, ці параметри більшою мірою спрямовані на вивчення аспектів безбар'єрності (окрім доброзичливої атмосфери), тоді як інклюзивний освітній процес має рівною мірою стосуватися і середовища, і психологічного клімату, і керівництва. Тому ми орієнтуємося на методологію оцінки якості інклюзивної

освіти, яка ґрунтується на використанні критичної теорії (McArthur, 2021). Згідно з принципами цієї теорії, якість інклюзивної участі не визначається кількісними показниками її розширення, а потребує розуміння синергетичної взаємодії як комплексного результату здобуття вищої освіти. Тобто, якість інклюзивного освітнього простору не ототожнюється виключно з концептом якості навчання, а складається з якості управління, якості життя, якості дозвілля, якості творчого процесу – усього, що актуальне для особи з ООП упродовж навчання на вищому освітньому рівні. Успішність інклюзивного формату ВО повинна виступати запорукою формування інклюзивної культури в суспільстві загалом (Будегай, 2020), адже саме ІОП ЗВО формує когорту людей (студентів, викладачів, співробітників), які набувають досвіду рівноправного співіснування з особами з особливими потребами в соціумі.

Зважаючи на зазначене та на підґрунті реалізованого теоретико-методологічного наукового пошуку, у якості орієнтиру виявлення критеріїв сформованості ІОП в ЗВО обрано дослідження інклюзивного розвитку загальноосвітніх шкіл (Booth & Ainscow, 2011). Дотримуючись позиції цих вчених, ми екстраполювали результати їх роботи на рівень вищої школи і ввели запропоновані ними напрями в якості системотворчого ядра ІОП в ЗВО. А критерії індексу інклюзії стали основою модифікованої методики оцінювання стану сформованості ІОП в ЗВО.

Таким чином, критеріями формування кожного із системних сегментів ІОП в ЗВО в нашому дослідженні означено такі (таблиця 3.3.1).

Таблиця 3.3.1

СЕГМЕНТИ ТА КРИТЕРІЇ ФОРМУВАННЯ ІОП в ЗВО

Сегменти системи ІОП в ЗВО	Критерії формування
Сегмент А. Інклюзивна організаційна культура	А.1. Взаємодія в інклюзивному освітньому просторі. А.2. Розвиток інклюзивних цінностей.
Сегмент Б. Інституційна інклюзивна політика ЗВО	Б.1. Розвиток закладу вищої освіти для всіх. Б.2. Підтримка різноманіття
Сегмент В. Інклюзивна освітня практика	В.1. Управління процесом навчання. В.2. Мобілізація ресурсів.

Відповідність критеріїв поставленим дослідницьким задачам допомагають досягти їх показники – більш детальні і конкретні дані, спрямовані на якісну та/або кількісну оцінку досліджуваного педагогічного явища за певним критерієм.

Зупинимося більш детально на рівневих показниках за кожним із критеріїв та характеристиках цих показників для кожної категорії учасників педагогічного експерименту.

Системний сегмент А. Інклюзивна організаційна культура

Фокус уваги в цьому сегменті зосереджено на формуванні інклюзивних цінностей у межах мікро- та мезосоціуму (тут можемо розглядати окрему спеціальність та/або факультетську чи іншу локальну спільноту). Організаційна інклюзивна культура цих спільнот у сукупності творить організаційну культуру ЗВО, і водночас виступає сукупністю індивідуальних культур осіб, які є її членами. Тому складність зміни вектору розвитку організаційної культури ЗВО в напрямі інклюзії нам бачиться саме в інтеріоризації (присвоєнні, «вростанні» у свідомість) інклюзивних цінностей кожним учасником конкретної академічної спільноти. Певна категорія учасників освітньої спільноти ЗВО може сприйняти такі зміни як втрату ідентичності і протистояти цим змінам, відштовхувати їх. Тому критерії і показники сформованості цього сегмента мають відповідати гуманістичним підходам і акцентувати на позитивних ознаках інклюзивної культури.

Про прийняття людиною інклюзивних цінностей свідчитиме їх екстеріоризація (трансляція) через зовнішню поведінку. Дотримуємося думки, що сформованість інклюзивної організаційної культури виражається у її відкритості й має відбиватися в ініціативах знайомити з інклюзивними цінностями оточення і продукувати їх в соціумі.

Оскільки шлях до цього довготривалий і, як будь-який процес розвитку педагогічного явища, залежний від багатьох умов, зосереджуємо увагу на двох критеріях і показових індикаторах (показниках) їх сформованості у здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних працівників та співробітників (таблиця 3.3.2).

Таблиця 3.3.2

РІВНЕВІ ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ КРИТЕРІЇВ СЕГМЕНТА А

(Інклюзивна організаційна культура)

Рівні розвитку	Індикатори (показники)		
	Здобувачі вищої освіти	**НПП**	**Співробітники**
Системний сегмент А: Інклюзивна організаційна культура			
Критерій А.1. Взаємодія в інклюзивному освітньому просторі			
Високий	А.1.1 Кожен здобувач відчуває, що йому раді і ставляться до нього доброзичливо А.1.2 Студентське самоврядування стимулює розвиток культури міжособистісних взаємин у студентів А.1.3 Адміністрація, викладачі та здобувачі співпрацюють на засадах рівності та взаєморозуміння А 1.4 Викладачі не виокремлюють групи студентів (конкретних студентів) і не протиставляють	А.1.1 Кожен викладач відчуває, що йому раді і ставляться до нього доброзичливо А.1.2. Викладачі та здобувачі ставляться один до одного з повагою А.1.3 Адміністрація, викладачі та здобувачі співпрацюють на засадах рівності й взаєморозуміння А 1.4 Соціальні партнери / громадські організації залучені до організації освітньої діяльності в ЗВО	А.1.1 Кожен співробітник відчуває, що йому раді і ставляться до нього доброзичливо А.1.2 Усі співробітники та студенти ставляться один до одного з повагою А.1.3. Адміністрація та співробітники співпрацюють на засадах рівності і взаєморозуміння А 1.4 Адміністрація не виокремлює нікого із працівників і не протиставляє одних іншим
Достатній	А.1.1 Більшість здобувачів відчувають підтримку та доброзичливе ставлення, хоча іноді виникають випадки соціальної ізоляції А 1.2 Студентське самоврядування у цілому сприяє розвитку культури взаємодії, але не всі здобувачі беруть у цьому активну участь, студенти з ООП не завжди залучаються А 1.3 Адміністрація, викладачі та здобувачі здебільшого взаємодіють	А.1.1 Більшість НПП відчувають підтримку та доброзичливе ставлення, хоча іноді виникають ситуації непорозуміння або байдужості А.1.2 Викладачі та студенти загалом ставляться один до одного з повагою, але в окремих випадках можуть траплятися прояви нерівного ставлення. А.1.3 Співпраця між адміністрацією, викладачами та здобувачами є сталою, хоча	А.1.1 Більшість співробітників відчувають доброзичливе ставлення, хоча в окремих випадках можуть виникати ситуації формального спілкування або байдужості. А.1.2 У цілому співробітники і студенти ставляться один до одного з повагою, але трапляються випадки нерівного ставлення чи недостатньої уваги до окремих осіб А.1.3 Адміністрація і співробітники загалом

	на засадах рівності, проте іноді виникають труднощі в комунікації або нерівномірне включення цих категорій в освітній процес А 1.4 Викладачі загалом уникають поділу студентів на групи, однак в окремих ситуаціях можуть проявлятись елементи порівняння або непрямого протиставлення одних студентів/груп – іншим	іноді виникають труднощі комунікації або нерівномірне включення цих категорій учасників освітнього процесу до вирішення певних питань А.1.4 Соціальні партнери / громадські організації періодично залучаються до освітньої діяльності, проте це не є системним явищем	співпрацюють на засадах рівності та взаєморозуміння, проте час від часу виникають труднощі в комунікації А.1.4 Керівники здебільшого уникають виокремлення окремих працівників, але іноді можуть траплятися прояви прихильності до певних осіб
Середній	А.1.1 Частина здобувачів освіти відчуває доброзичливе ставлення, але часто бувають випадки відчуження та недостатньої соціальної інтеграції А.1.2 Студентське самоврядування лише частково приділяє зусилля до формування культури міжособистісних відносин, його вплив обмежений окремими заходами А.1.3 Співпраця між адміністрацією, викладачами та студентами часто формальна, довіра між сторонами недостатня А.1.4 Викладачі часто виокремлюють певні навчальні групи чи студентів (наприклад, за академічними показниками чи іншими критеріями), що створює ризики нерівності у студентському середовищі	А.1.1 Частина НПП відчуває доброзичливе ставлення до себе, але є випадки байдужості, формального спілкування або професійної ізоляції. А.1.2 Викладачі та студенти здебільшого взаємодіють нейтрально, в окремих випадках можуть виникати конфліктні ситуації через нерівноправне ставлення. А.1.3 Співпраця між адміністрацією тавикладачами має формальний або односторонній характер. А.1.4 Соціальні партнери / громадські організації залучаються до освітнього процесу епізодично, їхня участь обмежується окремими заходами без суттєвого впливу	А.1.1 Частина співробітників відчуває доброзичливе ставлення, але інші часто зустрічаються з байдужістю, відстороненістю або недостатньою соціальною підтримкою. А.1.2 Взаємоповага між працівниками та студентами є вибірковою, час від часу виникають конфлікти через нерівне ставлення залежно від статусу, посади чи інших факторів А.1.3. Співпраця між адміністрацією та працівниками обмежується виконанням прямих посадових обов’язків А.1.4 Адміністрація може виокремлювати окремих працівників за заслугами, статусом або іншими критеріями, що призводить до відчуття нерівності в колективі.

Низький	А.1.1 Значна частина здобувачів почувається ізольованою або стикається з байдужістю чи неприйняттям А.1.2 Студентське самоврядування не впливає на розвиток культури взаємодії, його діяльність мінімальна А.1.3 Взаємодія між адміністрацією, викладачами та студентами носить формальний або конфліктний характер, відсутня рівноправність і взаєморозуміння А.1.4 Викладачі часто виокремлюють групи студентів, окремих здобувачів, порівнюють їх між собою, створюють умови для конкуренції, що перешкоджає інклюзії	А.1.1 Значна частина НПП не відчуває доброзичливого ставлення, у колективі мають місце прояви байдужості, напруженості або конфліктів. А.1.2 Взаємодія між викладачами й адміністрацією характеризується проявами дискримінації або авторитарного підходу. А.1.3 Співпраця між адміністрацією, викладачами та студентами є мінімальною або відсутньою, присутня нерівність у прийнятті рішень А.1.4 Соціальні партнери / громадські організації не залучені до освітньої діяльності, їхня участь є номінальною і не має реального впливу	А.1.1 Значна частина працівників не відчуває доброзичливого ставлення, у колективі можуть бути байдужість, напруженість або конфлікти А.1.2 Взаємоповага між працівниками і студентами є мінімальною або відсутньою, проявляється дискримінація, зверхнє ставлення чи недовіра А.1.3 Співпраця між адміністрацією та працівниками відсутня або має авторитарний характер, рішення ухвалюються без врахування думки працівників А.1.4 Відкрито виокремлюються певні працівники, що створює напружену атмосферу та відчуття несправедливості
Критерій А.2. Розвиток інклюзивних цінностей			
Високий	А.2.1 Кожен здобувач максимально демонструє індивідуальні можливості та досягнення А.2.2 НПП, адміністрація, співробітники ознайомлені з інклюзивними цінностями, розуміють їх і дотримуються у ставленні до здобувачів А.2.3 Інклюзивні цінності популяризуються серед здобувачів А.2.4 У ЗВО з розумінням сприймаються різні прояви гендерної ідентичності	А.2.1 Кожного студента, НПП та працівника однаково цінують А.2.2 ЗВО заохочує розуміння між людьми в усьому світі і прагне мінімізувати усі види дискримінації А.2.3 Із розумінням сприймаються різні прояви гендерної ідентичності А.2.4. Викладачі прагнуть подолати бар'єри в навчанні і прагнуть повноцінної участі всіх студентів в освітньому процесі	А.2.1 Кожен співробітник максимально демонструє індивідуальні можливості та досягнення А.2.2 Між усіма в закладі існує розуміння взаємозв'язків між людьми в усьому світі і мінімізуються усі види дискримінації А.2.3 Із розумінням сприймаються різні прояви гендерної ідентичності А 2.4 Кожен працівник бере повноцінну участь в житті колективу

Достатній	А 2.1 Більшість студентів проявляє індивідуальні можливості й досягнення, проте інколи їм бракує впевненості або належної підтримки з боку оточення. А 2.2 Викладачі, адміністрація та працівники ознайомлені з інклюзивними цінностями, розуміють їх, але можуть недостатньо послідовно втілювати їх у своїй діяльності. А 2.3 Інклюзивні цінності популяризуються серед здобувачів і підтримуються адміністрацією, але заходи з їхньої популяризації не завжди є системними або достатньо активними А 2.4 У ЗВО загалом сприймаються різні прояви гендерної ідентичності, однак іноді можуть виникати випадки стереотипного мислення чи неповного розуміння цього питання	А.2.1 Більшість здобувачів отримують рівне ставлення викладачів, проте іноді можуть траплятися несвідомі упередження. А.2.2 У ЗВО проводяться заходи для розуміння взаємозв'язків між людьми та мінімізації дискримінації, але їхня регулярність або глибина впливу на свідомість викладачів є недостатньою. А.2.3 Загалом викладачі демонструють толерантність до різних проявів гендерної ідентичності, але в окремих випадках можуть мати труднощі з їх повним прийняттям А.2.4 Викладачі намагаються долати бар'єри в освітньому процесі, але їхні зусилля часто обмежуються окремими ситуаціями без створення сталих умов для інклюзії.	А.2.1 Більшість працівників демонструють індивідуальні можливості та досягнення, однак не всі отримують рівні можливості для цього А.2.2 У колективі загалом визнається важливість взаємозв'язків між людьми та мінімізації дискримінації, проте окремі співробітники можуть мати стереотипне мислення або несвідомі упередження А.2.3 Загалом співробітники демонструють толерантність до різних проявів гендерної ідентичності, однак у певних ситуаціях можуть мати труднощі з повним їх прийняттям А.2.4 Більшість працівників беруть участь у житті колективу, проте є певна частина, яка залишається осторонь або відчуває труднощі в інтеграції
Середній	А 2.1 Лише частина здобувачів має можливість реалізувати індивідуальні здібності та досягнення, інші відчувають перешкоди або недостатню підтримку А 2.2 Викладачі, адміністрація та працівники мають базові знання про інклюзивні цінності, але їх розуміння поверхневе, а практичне застосування є обмеженим. А 2.3 Інклюзивні цінності періодично	А.2.1 Лише частина здобувачів отримує рівне ставлення від НПП, інші можуть стикатися з байдужістю, непрямими упередженнями та нерівністю у ставленні. А.2.2 У ЗВО періодично обговорюються питання взаємозв'язків між людьми та дискримінації, але відсутні системні заходи, які сприяли б реальним змінам у поведінці викладачів та адміністрації.	А.2.1 Деякі співробітники намагаються проявити свої можливості, але через недостатню підтримку з боку керівництва чи колег не всі мають рівні умови для цього А.2.2 Питання взаємозв'язків між людьми та дискримінації час від часу обговорюються, однак системна робота в цьому напрямі відсутня. А.2.3 Співробітники не завжди виявляють

	обговорюються, але їх популяризація серед здобувачів поза навчанням є епізодичною або недостатньою. А 2.4 У ЗВО існує толерантність до різних проявів гендерної ідентичності, але можуть виникати випадки стереотипного мислення або несвідомих упереджень	А.2.3 Викладачі в цілому демонструють нейтральне ставлення до різних проявів гендерної ідентичності, але не завжди готові їх прийняти А.2.4 Викладачі прагнуть подолати бар'єри на шляху навчання і участі здобувачів з ООП, однак їхні дії залишаються недостатньо ефективними для цього	готовність до прийняття проявів гендерної ідентичності, має місце пасивний спротив. А.2.4 Частина працівників бере участь у житті колективу, а інші залишаються осторонь
Низький	А 2.1 Більшість здобувачів не мають можливостей або мотивації демонструвати свої індивідуальні можливості та досягнення А 2.2 Викладачі, адміністрація та співробітники не знайомі з інклюзивними цінностями або не надають їм значення А 2.3 Інклюзивні цінності не популяризуються серед здобувачів освіти, їх підтримка поза навчанням відсутня або має формальний характер А 2.4 У ЗВО спостерігається нерозуміння або неприйняття різних проявів гендерної ідентичності, що може супроводжуватися дискримінацією або упередженим ставленням.	А.2.1 Викладачі демонструють вибіркове або нерівне ставлення до студентів А.2.2 У ЗВО майже не обговорюються питання взаємозв'язків між людьми чи проблеми дискримінації. А.2.3 Викладачі виявляють недостатнє розуміння чи неприйняття різних проявів гендерної ідентичності А.2.4 Викладачі не приділяють уваги бар'єрам у навчанні та участі студентів з ООП у процесі, а їхня діяльність не спрямована на створення інклюзивного освітнього простору	А.2.1 Співробітники рідко або взагалі не мають можливості проявити індивідуальні можливості та досягнення А.2.2 У колективі майже не звертають увагу на взаємозв'язки між людьми та проблему дискримінації, мають місце прояви упередженості чи нерівності А.2.3 Працівники демонструють нерозуміння, неприйняття різних проявів гендерної ідентичності А.2.4 Значна частина працівників не бере участі в житті колективу, що може бути зумовлено бар'єрами в комунікації, відсутністю мотивації або небажанням керівництва залучати всіх співробітників.

Відповідно, у цьому сегменті маємо на меті виявити, наскільки доброзичливою до усіх і мотивувальною для кожного є спільнота, наскільки спільними є інклюзивні цінності та чи доносять їх до усіх членів спільноти і до тих, хто є дотичним до життєдіяльності ЗВО.

Системний сегмент Б. Інституційна інклюзивна політика ЗВО

Цінності інклюзивної культури визначають політику ЗВО і спонукають до інклюзивності (розвитку інклюзивних процесів у різних сегментах освітньої діяльності). Інституційна інклюзивна політика закладу вищої освіти ґрунтується на основних міжнародних декларативних документах і має розбудовуватись відповідно до головних законодавчих документів України. Має максимально мінімізувати упереджене ставлення до інклюзії у вищій освіті та сприяти поширенню інклюзивної культури. Інклюзивне управління повинно сприяти інформативності та технологічності навчального процесу, залученню державних, соціальних структур та громадськості до супроводу інклюзивного навчання. За інклюзивного менеджменту мають забезпечуватись підстави і створюватись умови для підтримки здобувачів ВО з ООП, доступності навчальних й організаційних матеріалів; підтримуватись надання соціальної, реабілітаційної та психологічної підтримки. Система управління має стимулювати інклюзивні освітні практики і у цілому забезпечувати розвиток ЗВО як «закладу вищої освіти для всіх».

Відповідно, критерії та показники цього системного сегмента відображують основні аспекти управління та їх вплив на освітні взаємодії (таблиця 3.3.3).

Таблиця 3.3.3

РІВНЕВІ ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ КРИТЕРІЇВ СЕГМЕНТА Б
(Інституційна інклюзивна політика ЗВО)

Рівні розвитку	**Індикатори (показники)**		
	Здобувачі вищої освіти	**НПП**	**Співробітники**
Системний сегмент Б: Інституційна інклюзивна політика ЗВО			
Критерій Б.1. Розвиток закладу вищої освіти для всіх			
Високий	Б.1.1 У ЗВО створені умови для здобуття вищої освіти здобувачами всіх категорій Б.1.2 Усім новим здобувачам допомагають адаптуватись Б.1.3 ЗВО доступний для усіх, хто в ньому навчається	Б.1.1 Прийняття НПП на роботу та кар'єрне зростання здійснюються справедливо Б.1.2 Усім новим студентам / викладачам / співробітникам допомагають адаптуватись	Б.1.1 Прийняття на роботу та кар'єрне зростання співробітників справедливе Б.1.2. Усім новим працівникам допомагають адаптуватись Б.1.3. Розподіл обов'язків між працівниками справедливий

	Б.1.4 Розподіл заохочень і винагород між студентами є справедливим	Б.1.3 Розподіл студентів по групах навчання справедливий Б.1.4 У ЗВО застосовується інклюзивний підхід до лідерства	Б.1.4. Розподіл заохочень і винагород між працівниками є справедливим
Достатній	Б.1.1 У ЗВО створені умови для здобуття вищої освіти для більшості студентів, але є потреба в розвитку умов для здобувачів з ООП. Б.1.2 Новим здобувачам надається базова допомога в адаптації, проте деякі студенти потребують додаткової підтримки. Б.1.3 ЗВО доступний для здобувачів, але певні групи можуть стикатися з обмеженим доступом. Б.1.4 Розподіл заохочень і винагород у цілому є справедливим, однак у деяких випадках студенти можуть відчувати нерівність	Б.1.1 Прийняття НПП на роботу та кар'єрне зростання відбуваються відповідно до чітких процедур, але є випадки їх порушення Б.1.2 Новим викладачам надається стандартна підтримка при адаптації, додаткова підтримка надається за окремим запитом Б.1.3 Розподіл студентів по групах навчання в цілому є справедливим, але іноді не враховані їх індивідуальні потреби Б.1.4 Ідеї інклюзивного підходу до лідерства знаходять підтримку в певних підрозділах, проте їх втілення залишається обмеженим	Б.1.1 Прийняття на роботу та кар'єрне зростання співробітників відбувається на основі загальних критеріїв Б.1.2 Новим співробітникам надається підтримка, але її обсяг обмежений, не всі працівники відчувають необхідну допомогу. Б.1.3 Розподіл обов'язків здебільшого справедливий, однак існують випадки, коли обов'язки розподіляються нерівномірно Б.1.4 Розподіл заохочень і винагород відбувається на основі загальних критеріїв, але можуть бути випадки суб'єктивного підходу
Середній	Б.1.1 Умови для здобуття вищої освіти створені для основної частини здобувачів, але потребує покращення інфраструктура, доступність ресурсів, ін. Б.1.2 Адаптація нових здобувачів проходить з певними труднощами, допомога не завжди є достатньою Б.1.3 ЗВО доступний для здобувачів з ООП, особливо з інвалідністю.	Б.1.1 Прийняття на роботу та кар'єрне зростання НПП проводиться згідно з основними стандартами, але мають місце випадки нечесної конкуренції та суб'єктивних рішень Б.1.2 Адаптація нових викладачів здійснюється не системно і відрізняється в різних підрозділах Б.1.3 Розподіл студентів по групах навчання часто базується на формальних критеріях без врахування	Б.1.1 При прийнятті співробітників на роботу мають місце певні відхилення від принципів справедливості Б.1.2 Підтримка новим працівникам є мінімальною, що ускладнює інтеграцію в колектив. Б.1.3 Розподіл обов'язків серед співробітників в основному справедливий, однак не завжди враховуються індивідуальні особливості та потреби.

	Б.1.4 Розподіл винагород у цілому справедливий, але існують випадки, коли студенти відчувають нерівність	індивідуальних особливостей та потреб студентів. Б.1.4 Принципи інклюзивного лідерства підтримуються, але на практиці вони лише починають упроваджуватись	Б.1.4 Розподіл заохочень і винагород не завжди є об'єктивним
Низький	Б.1.1 У ЗВО є лише стандартні умови для здобуття освіти, не всі категорії здобувачів мають рівний доступ до освітніх можливостей Б.1.2 Допомога в адаптації для нових здобувачів відсутня або дуже обмежена Б.1.3 ЗВО не доступний для здобувачів з ООП Б.1.4 Розподіл заохочень і винагород не завжди є справедливим, студенти відчувають упереджене ставлення	Б.1.1 Прийняття на роботу та кар'єрне зростання обумовлені суб'єктивними чинниками, що призводить до нерівних можливостей для НПП. Б.1.2 Адаптація нових НПП є формальною, часто без необхідних інструментів та ресурсів для ефективного входження в нову роль. Б.1.3 Розподіл здобувачів по групах є стандартним, індивідуальні потреби не враховуються Б.1.4 Ідеї інклюзивного підходу до лідерства не знаходять підтримку в закладі	Б.1.1 Прийняття співробітників на роботу та кар'єрне зростання відбувається з порушенням принципів справедливості Б.1.2 Допомога в адаптації новим працівникам формальна або відсутня Б.1.3 Розподіл обов'язків серед співробітників не справедливий, навантаження нерівномірне Б.1.4. Розподіл заохочень і винагород є непрозорим і несправедливим, що призводить до неприязні в колективі
Критерій Б.2. Підтримка різноманіття			
Високий	Б.2.1 Викладачі забезпечують форму представлення навчальної інформації, доступну для усіх здобувачів без винятку Б.2.2 Здобувачі, відповідно до своїх потреб, отримують системну підтримку / супровід поза навчанням Б.2.3 Студентське самоврядування сприяє налагодженню комунікації здобувачів без бар'єрів та упереджень	Б.2.1 Усі види підтримки, що надаються здобувачам, координуються в єдиному системному підході Б.2.2 Підвищення професійної кваліфікації НПП допомагає їм краще реагувати на різноманітні потреби студентів Б.2.3 Знижені бар'єри, що заважають відвідуванню занять здобувачами з ООП Б.2.4 Випадки неуважного і нешанобливого ставлення до здобувачів з боку	Б.2.1 Форма представлення необхідної інформації доступна для всіх членів колективу без винятку Б.2.2 Здобувачі, викладачі і співробітники, відповідно до своїх потреб, отримують соціальну підтримку / супровід Б.2.3 Адміністрація сприяє налагодженню комунікації без бар'єрів та упереджень Б.2.4 Випадки неуважного і нешанобливого ставлення до

	Б.2.4 Адміністрація позитивно реагує на різноманітні потреби здобувачів і регулює їх задоволення	однолітків і викладачів, інших членів колективу мінімізовані	будь-кого із членів колективу мінімізовані
Достатній	Б.2.1 Викладачі намагаються адаптувати навчальну інформацію для більшості здобувачів, але окремі студенти мають труднощі в доступі до матеріалів Б.2.2 Здобувачі отримують підтримку поза навчанням, проте вона надається лише за запитом Б.2.3 Студентське самоврядування сприяє комунікації між усіма здобувачами та заохочує взаємоповагу, але бувають труднощі в забезпеченні рівних можливостей для всіх груп студентів. Б.2.4 Адміністрація в основному реагує на потреби здобувачів, але вирішення питань може бути повільним або вибірковим	Б.2.1 Підтримка здобувачам надається, але координація дій різних структур ЗВО потребує покращення Б.2.2 Підвищення кваліфікації НПП є регулярним, але не завжди включає теми, що сприяють врахуванню потреб різних груп здобувачів Б.2.3 Бар'єри для відвідування занять здобувачами з ООП значно знижені, але цей процес потребує вдосконалення Б.2.4 Нешанобливе ставлення до здобувачів трапляється рідко, але випадки непорозумінь чи неуважності іноді виникають	Б.2.1 Інформація надається в різних форматах, що дозволяє більшості співробітників її сприймати, хоча деякі працівники можуть мати труднощі Б.2.2 Співробітники, здобувачі і НПП отримують належну підтримку відповідно до потреб, проте вона не завжди системна, може не задовольняти потреби всіх Б.2.3 Адміністрація підтримує комунікацію між різними підрозділами, але іноді виникають труднощі в обміні інформацією Б.2.4 Випадки неуважного чи нешанобливого ставлення трапляються рідко, але вони бувають і потребують швидкої реакції
Середній	Б.2.1 Викладачі адаптують навчальні матеріали лише в окремих випадках або з окремих тем Б.2.2 Підтримка поза навчанням надається в обмеженому обсязі, не всі здобувачі мають рівний доступ до неї Б.2.3 Студентське самоврядування сприяє комунікації лише в межах окремих груп студентів або	Б.2.1 Підтримка здобувачів з ООП організована, але різні підрозділи ЗВО не завжди співпрацюють, що призводить до розрізненості підходів. Б.2.2 Підвищення кваліфікації НПП відбувається, але не орієнтоване на специфічні потреби здобувачів Б.2.3 Бар'єри для здобувачів з ООП зменшуються в окремих	Б.2.1 Інформація співробітникам надається в основному доступно, однак можливості її сприйняття для частини працівників обмежені Б.2.2 Підтримка співробітникам і здобувачам надається в окремих випадках або тільки на запит Б.2.3 Комунікація є, проте бар'єри в обміні інформацією стають на заваді швидкому вирішенню проблем

	зрідка, під час певних заходів Б.2.4 Адміністрація визнає різноманітність потреб здобувачів, але реагує на них вибірково, за окремими запитами	випадках, але для більшості залишаються труднощі. Б.2.4 Випадки неуважного ставлення до здобувачів трапляються рідко, але недостатньо уваги приділяється профілактиці негативних проявів	Б.2.4 Випадки неуважного ставлення трапляються, вони вирішуються за допомогою внутрішніх заходів і процедур
Низький	Б.2.1 Викладачі не враховують різні потреби здобувачів при подачі навчального матеріалу, що створює бар'єри в доступі до освіти Б.2.2 Підтримка поза навчанням не надається або є нерегулярною та недостатньою Б.2.3 Студентське самоврядування не приділяє уваги налагодженню інклюзивної комунікації Б.2.4 Адміністрація не звертає уваги на різноманітні потреби студентів, орієнтується на усталені погляди і традиційні підхои	Б.2.1 Підтримка здобувачам надається фрагментарно, отримання допомоги для осіб з ООП ускладнене. Б.2.2 Підвищення кваліфікації НПП не націлене на інклюзивність освітнього процесу Б.2.3 Бар'єри для здобувачів з ООП є значними, що обмежує їх здатність повноцінно брати участь у навчанні Б.2.4 Нешанобливе та упереджене ставлення до здобувачів з ООП є помітним	Б.2.1 Інформація часто недоступна для різних співробітників або не надається в зручному форматі, що ускладнює розуміння вказівок та якість їх виконання Б.2.2 Соціальна підтримка надається нерегулярно або не відповідає потребам осіб з ООП та інших учасників освітнього процесу Б.2.3 Комунікація між підрозділами не налагоджена або наявні бар'єри, що перешкоджають ефективній співпраці Б.2.4 Випадки неуважного чи нешанобливого ставлення є поширеними і не завжди розв'язуються ефективно

Відтак, оцінювання інституційної інклюзивної політики ЗВО за пропонованими показниками обраних критеріїв виявить, наскільки ефективним є організаційний менеджмент закладу в полі інклюзії, якою мірою ЗВО акумулює ресурси (кадрові, фінансові, компетентнісні, часові, громадські, територіальні та ін.) для реалізації основних завдань стратегії інклюзивного розвитку закладу.

Системний сегмент В: Інклюзивна освітня практика

Інклюзивні цінності, формуючи інклюзивну організаційну культуру, визначають не лише інституційну політику ЗВО, а і вказують вектори управління навчальним процесом. Тому для формування ІОП в ЗВО важливо виявити, які навчальні практики застосовуються в освітньому процесі та які ресурси для цього

залучаються. Це допоможе забезпечити системність у формуванні й неперервність у розвитку освітнього простору ЗВО на ґрунті інклюзивних цінностей і політики.

Аналіз цього системного сегмента дає змогу з'ясувати, яким чином багатоманітність враховується у процесі навчання, наскільки навчання відповідає цілям сталого розвитку, чи організована підготовка здобувачів ВО з ООП таким чином, щоб кожен був компетентним у різних аспектах обраної професійної сфери і вийшов на такий особистісно-ціннісний рівень, котрий дозволить досягати творчої самореалізації упродовж життя.

Для з'ясування вказаних орієнтирів означено такі показники критеріїв цього системного сегмента (таблиця 3.3.4).

Таблиця 3.3.4

РІВНЕВІ ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ КРИТЕРІЇВ СЕГМЕНТА В

(Інклюзивна освітня практика)

Рівні розвитку	**Індикатори (показники)**		
	Здобувачі вищої освіти	**НПП**	**Співробітники**
Системний сегмент В: Інклюзивна освітня практика			
Критерій В.1. Управління процесом навчання			
Високий	В.1.1 Навчальний процес планується з урахуванням освітніх потреб усіх здобувачів В.1.2 Усі здобувачі беруть активну участь у навчанні й допомагають один одному В.1.3 Студентське самоврядування організовує освітні заходи, цікаві здобувачам, і залучає до них осіб з ООП В.1.4 Викладачі завжди допомагають студентам, у яких виникають труднощі із навчанням	В.1.1 Навчальний процес планується з урахуванням професійно спрямованих навчальних потреб усіх студентів В.1.2 Усі здобувачі беруть активну участь у навчанні В.1.3 Викладачі розробляють навчальні програми, викладають і оцінюють досягнення здобувачів у співпраці один з одним В.1.4 Завдання, що пропонуються здобувачам, диференційовані і спрямовані на всіх	В.1.1 Робочий процес організується з урахуванням потреб усіх співробітників В.1.2 Усі співробітники беруть активну участь в організації праці й допомагають один одному В.1.3 Керівництво структурних підрозділів / закладу організовує заходи, які цікаві працівникам, і залучає до участі в них усіх без винятків В.1.4 Викладачі і студенти за потреби допомагають у створенні комфортних умов навчання і праці
Достатній	В.1.1 Навчальний процес адаптований до потреб більшості здобувачів,	В.1.1 Навчальний процес планується з урахуванням потреб здобувачів, хоча	В.1.1 Робочий процес ураховує особисті потреби більшості співробітників, але

	однак деякі здобувачі стикаються з труднощами в навчанні В.1.2 Більшість здобувачів беруть активну участь у навчанні, але їхня взаємодопомога має ситуативний характер В.1.3 Студентська рада організовує освітні заходи, які цікавлять здобувачів, але не завжди враховує потреби здобувачів з ООП В.1.4 Викладачі здебільшого підтримують здобувачів із труднощами в навчанні, але не системно	інколи відсутня диференціація для здобувачів з ООП В.1.2 Більшість здобувачів активно бере участь у навчанні, але є потреба в мотивації здобувачів з ООП В.1.3 Викладачі працюють над розробкою навчальних програм й оцінкою досягнень здобувачів у межах своїх дисциплін, проте не завжди співпрацюють один з одним. В.1.4 Завдання, які пропонуються здобувачам, зазвичай, відповідають їхнім потребам, але не завжди враховують особливості здобувачів з ООП	потребує адаптації для осіб з обмеженнями життєдіяльності В.1.2 Працівники спільно долучаються до організації праці, однак є випадки, коли необхідна додаткова підтримка для оптимізації взаємодії В.1.3 Керівництво організовує заходи, які зазвичай цікавлять працівників, але не всі категорії беруть у них участь В.1.4 Учасникам освітнього процесу забезпечуються комфортні умови для роботи, але вони не завжди ініціюють допомогу для створення таких умов
Середній	В.1.1 У навчальному процесі в основному враховуються потреби здобувачів, але значній їх частині не вистачає індивідуальної підтримки В.1.2 Більшість здобувачів навчається самостійно, взаємодопомога є несистемною В.1.3 Освітні заходи студентське самоврядування організовує нерегулярно, залучення здобувачів з ООП є епізодичним В.1.4 Викладачі допомагають студентам, але допомога є обмеженою і надається на особистий запит	В.1.1 Професійно спрямовані навчальні потреби здобувачів ураховуються обмежено, певні категорії студентів мають труднощі з досягненням бажаних навчальних результатів В.1.2 Активність здобувачів у навчанні є ситуативною, не всі студенти долучаються до процесу спільного навчання В.1.3 Викладачі працюють відокремлено над навчальними програмами та оцінкою досягнень студентів, взаємодія між НПП мінімальна В.1.4 Завдання для здобувачів диференційовані, але студенти не отримують необхідну підтримку для їх виконання	В.1.1 Потреби співробітників враховуються частково, деякі категорії мають потребу в спеціалізованій допомозі, яка не завжди надається В.1.2 Участь працівників в організації трудового процесу обмежена, вони допомагають один одному лише в окремих випадках В.1.3 Керівництво організовує соціальні заходи, однак вони зазвичай залучають лише обмежену кількість співробітників В.1.4 Викладачі та здобувачі інколи допомагають у створенні комфортних умов навчання, але лише в окремих випадках, які ініціює допоміжний персонал

Низький	В.1.1 Різноманітні навчальні потреби здобувачів з ООП не враховуються у процесі навчання В.1.2 Здобувачі навчаються переважно самостійно, підтримка один одного відсутня В.1.3 Студентська рада не організовує освітні заходи, або ці заходи не орієнтовані на залучення широкого кола здобувачів В.1.4 Викладачі не надають належної допомоги здобувачам, які мають труднощі у навчанні	В.1.1 Професійні потреби здобувачів з ООП не враховуються, навчання є стандартним, вимоги однакові для всіх В.1.2 Лише деякі здобувачі беруть активну участь у навчанні, більшість залишається пасивною В.1.3 Викладачі розробляють свої програми та оцінюють досягнення здобувачів відокремлено, без взаємодії один з одним В.1.4 Завдання для здобувачів не враховують їхні індивідуальні особливості та інтереси	В.1.1 У робочому процесі не враховуються особисті потреби співробітників, усі працюють за стандартними правилами, без адаптації до індивідуальних потреб. В.1.2 Співробітники не взаємодіють між собою, працюють автономно, не допомагаючи один одному В.1.3 Керівництво не організовує заходи для співробітників, або вони проводяться дуже зрідка В.1.4 НПП та студенти не залучаються до створення комфортних умов навчання, за винятком окремих випадків
Критерій В.2. Мобілізація ресурсів			
Високий	В.2.1 Відмінності між здобувачами – це ресурс, який використовується у процесі навчання В.2.2 Ресурси ЗВО для здобувачів відомі і використовуються ними В.2.3 Викладачі знаходять додаткові ресурси для інклюзивного навчання і повноцінної участі всіх здобувачів в освітньому процесі В.2.4 Студентське самоврядування залучає ресурси студентства до мінімізації бар'єрів у навчанні здобувачів з ООП	В.2.1 Відмінності між здобувачами – це ресурс, який використовується в освітньому процесі В.2.2 ЗВО залучає ресурси органів місцевої влади та громадських організацій до створення інклюзивного освітнього простору В.2.3 Студентське самоврядування залучає ресурси студентства до мінімізації бар'єрів у навчанні здобувачів з ООП В.2.4 Випускники виступають ресурсом і є активними учасниками інклюзивного освітнього простору ЗВО	В.2.1 Відмінності між усіма членами колективу – це ресурс, який використовується для ефективної взаємодії В.2.2 ЗВО залучає ресурси органів місцевої влади та громадських організацій до створення інклюзивного освітнього простору В.2.3 Студентське самоврядування залучає ресурси студентства до організації комфортного інклюзивного простору в ЗВО В 2.4 Профспілка виступає ресурсом і є активним учасником інклюзивного освітнього простору
Достатній	В.2.1 Відмінності між здобувачами враховуються в навчальному процесі, але	В.2.1 Відмінності між здобувачами враховуються у навчальному процесі, але їх	В.2.1 Відмінності між членами колективу сприймаються позитивно, але не використовуються

	не всі викладачі розглядають їх як ресурс В.2.2 Ресурси ЗВО доступні здобувачам, але не всі знають про можливості їх використання В.2.3 Викладачі використовують додаткові ресурси, проте не всі вони спрямовані на підтримку інклюзивності В.2.4 Студентське самоврядування підтримує здобувачів з ООП, однак залучення його ресурсів обмежене	використання як ресурсу є несистемним В.2.2 ЗВО співпрацює з органами місцевої влади та громадськими організаціями, але залучення їхніх ресурсів обмежене В.2.3 Студентське самоврядування підтримує ініціативи щодо мінімізації бар'єрів у навчанні, але робить це лише епізодично В.2.4 Випускники беруть участь у заходах закладу, але їхня роль у розвитку інклюзивного простору є обмеженою	системно для ефективної взаємодії В.2.2 ЗВО залучає певні ресурси місцевої влади та громадських організацій, але не використовує їх комплексно для створення інклюзивного простору В.2.3 Студентське самоврядування ініціює окремі заходи для покращення навчального і робочого середовища, але вони не мають стабільності В.2.4 Профспілка бере участь в окремих ініціативах, пов'язаних із підтримкою інклюзії, але не є постійним учасником цього процесу
Середній	В.2.1 Відмінності між здобувачами визнаються, але майже не враховуються в навчальному процесі В.2.2 Доступ до ресурсів ЗВО є, але інформація про це не завжди поширюється серед здобувачів В.2.3 Викладачі рідко залучають додаткові ресурси або роблять це лише для окремих груп здобувачів В.2.4 Студентське самоврядування лише частково підтримує здобувачів з ООП	В.2.1 Відмінності між студентами визнаються, але здебільшого не враховуються в навчальному процесі В.2.2 ЗВО періодично контактує з органами місцевої влади або громадськими організаціями, але співпраця є несистемною В.2.3 Студентське самоврядування лише інколи проявляє ініціативу щодо підтримки інклюзивних процесів В.2.4 Випускники час від часу залучаються до подій закладу, але не відіграють активної ролі у створенні інклюзивного освітнього простору	В.2.1 Відмінності між співробітниками визнаються, але майже не враховуються у внутрішній взаємодії В.2.2 ЗВО має окремі контакти з органами місцевої влади або громадськими організаціями, але не використовує їхні ресурси повною мірою В.2.3 Студентське самоврядування реалізує лише загальні заходи, що не враховують різноманіття студентів та працівників В.2.4 Профспілка не ініціює жодних заходів, пов'язаних з інклюзією, але може підтримувати окремі ініціативи адміністрації

Низький	В.2.1 Відмінності між здобувачами не враховуються в навчальному процесі й розглядаються як бар'єри, а не ресурс В.2.2 Ресурси ЗВО недостатньо розвинені або недоступні для більшості студентів В.2.3 Викладачі не залучають додаткові ресурси для навчання або не бачать у цьому потреби В.2.4 Студентське самоврядування не бере активної участі у зменшенні бар'єрів для здобувачів з ООП	В.2.1 Відмінності між здобувачами не враховуються в навчальному процесі В.2.2 ЗВО не співпрацює з органами місцевої влади чи громадськими організаціями для розвитку інклюзивного простору В.2.3 Студентське самоврядування не залучає ресурси для підтримки здобувачів з ООП В.2.4 Випускники не залучені до життя закладу та його інклюзивного розвитку	В.2.1 Відмінності між членами колективу не враховуються у взаємодії, сприймаються як бар'єр В.2.2 ЗВО не використовує ресурси зовнішніх організацій для розвитку інклюзивного простору В.2.3 Студентське самоврядування не залучає ресурси студентства до створення комфортного простору навчання В.2.4 Профспілка не бере участі у створенні інклюзивного освітнього простору

Показники цього критерію мають виявляти, наскільки навчальний процес збагачений інклюзивними підходами, чи дотримуються принципи рівності, включеності, людиноцентризму та інші; чи повною мірою викладачі володіють інклюзивними технологіями навчання й застосовують їх, а також інші практичні аспекти інклюзивності, котрі забезпечують якісну професійну підготовку усіх, але з акцентом на здобувачах з ООП.

Обрана в дослідженні комплексна оцінка ключових сегментів системи ІОП в ЗВО за окресленими критеріями та виявлення рівня сформованості їх показників дозволяє зрозуміти зміст подальших інклюзивних змін у ЗВО. А також розкриває локальні аспекти, які за потреби можливо досліджувати окремо.

Важливість комплексного підходу в оцінюванні системи ІОП в ЗВО підтверджується авторами базової методики – індексу інклюзії: «Кожен напрям відображає окрему важливу ділянку розвитку, але при цьому між ними існує багато точок дотику. Так, про вплив культури й політики можна судити лише на підставі свідчень з практики. Сутність цінностей можна зрозуміти на основі спостереження

за діями, і так само для розуміння характеру політики необхідно спостерігати за спробами впливати на практику (Booth & Ainscow, 2015).

За нашим підходом, для кожного критерію встановлено показники за кожним з чотирьох рівнів: високий, достатній, середній та низький. У сукупності вони покликані дати загальну інформацію про стан сформованості системи ІОП в ЗВО.

Як і сегменти системи ІОП, показники тісно переплетені та взаємозумовлені. Деякі з них повторюються в іншій або близькій інтерпретації в різних критеріях. Це логічно з огляду на те, що кожен із сегментів системи має підпорядковуватись єдиним інклюзивним цінностям, а інклюзивна культура повинна віддзеркалюватись і в управлінні закладом, і у практичній освітній та соціальній діяльності. Окрім того, схожі за суттю показники слугують «контрольними маркерами» об'єктивності оцінок кожної групи учасників дослідження.

Окреслюючи показники для оцінювання, ми не прагнули охопити всі аспекти інклюзії і формулювали їх найбільш узагальнено, у вигляді тверджень, щодо яких респонденти мали висловити згоду/підтвердження в різному ступені: «повністю згоден», «більшою мірою», «частково», «не згоден», «не володію інформацією». Опитувальники представлені в додатку Б.

Такий спосіб оцінювання відповідає методу шкалювання за Лайкертом, де кожне твердження приймається як певна ідеальна установка, а його оцінювання в запропонований спосіб спрямоване на з'ясування ступеня ставлення і участі респондента щодо певного показника кожного критерію дослідження. У нашому опитувальнику використано семантичний ряд, еквівалентний рівням сформованості системи інклюзивного освітнього простору в ЗВО, тобто оцінка «повністю згоден» умовно дорівнює високому рівню, оцінка «більшою мірою» – достатньому, «частково згоден» – середньому та «не згоден» і «не володію інформацією» – низькому.

Маємо акцентувати, що оцінка «не володію інформацією» була відокремлена задля виявлення векторів і найбільш актуальних завдань формувального етапу експериментальної частини роботи. Із цією ж метою наприкінці опитувальника респондентам запропоновано три відкриті питання, відповіді на котрі дозволили

більш конкретно означити проблемні аспекти. Це допомогло нам глибше вивчити виявлені проблеми та напрацювати вектори їх можливого вирішення.

Припускаючи, що узагальнене опитування може повною мірою не задовольнити прагнення з'ясувати стан сформованості ІОП в ЗВО або деякі знакові для дослідження аспекти можуть показати спірні оцінки респондентів, у комплексній методиці передбачено уточнювальні анкети (Додаток В), покликані допомогти респондентам актуалізувати власні спостереження, наявні знання, досвід і більш усвідомлено оцінити певний показник в опитуванні. Нами розроблено додаткові анкети для показників кожного критерію основної оцінювальної методики, адже можливість використання їх у цілому, а також окремих додаткових запитань доволі різноманітна і дозволяє проводити додаткову діагностику за певним показником чи групою показників конкретного критерію для більш глибокого аналізу, рефлексії, моніторингу змін. Кількість додаткових запитань до кожного показника – орієнтовна. Їх можливо адаптувати, змінювати чи доповнювати відповідно до моментів, котрі потребують додаткової уваги на шляху розбудови інклюзивного освітнього простору ЗВО.

У якості додаткових діагностичних методик можуть бути використані і стандартизовані психотести, завдання яких еквівалентні дослідницькій меті. Маємо зауважити, що вибір додаткових діагностичних методик залежить від тих завдань, які передбачається вирішити на певному етапі розбудови ІОП. У нашому дослідженні використано дві додаткові стандартизовані методики. Для критерію А.1 «Взаємодія в інклюзивному освітньому просторі» у якості додаткової була обрана методика «Шкала емоційного відгуку» (Мехрабян & Епштейн, 2023), Вона дає можливість проаналізувати загальні емпатійні тенденції респондентів: рівень вираження здатності до емоційного відгуку на переживання іншого і ступінь відповідності / невідповідності знаку переживань об'єкта і суб'єкта емпатії. Емпатія чинить великий вплив на налагодження ефективної конструктивної взаємодії в інклюзивному просторі, тому варто визначити рівень розвитку цієї якості в респондентів.

Для критерію А.2 «Розвиток інклюзивних цінностей» було важливо з'ясувати ціннісні орієнтації учасників експерименту з тим, щоб правильно розробити стратегію формування інклюзивної культури особистості як наріжного складника інклюзивної організаційної культури ЗВО. Для цього обрано додаткову діагностичну методику «Ціннісні орієнтації» (Рокич, 2019), яка дозволяє виокремити в респондентів домінуючі групи цінностей і відповідно скоригувати програми формувального етапу експерименту.

Доповнювальними діагностиками для критеріїв Б.1 «Розвиток закладу вищої освіти для всіх», Б.2 «Підтримка різноманіття», В.1 «Управління процесом навчання» та В.2 «Мобілізація ресурсів» слугували питання із розроблених додаткових уточнювальних анкет. додатковий діагностичний інструментарій зібрано в таблиці 3.3.5.

Таблиця 3.3.5

ДОДАТКОВИЙ ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДОСЛІДЖЕННЯ

Системний сегмент	**Критерій оцінювання**	**Додатковий діагностичний інструментарій**
Інклюзивна організаційна культура	А.1. Взаємодія в інклюзивному освітньому просторі	«Шкала емоційного відгуку» (А. Мехрабян, Н. Епштейн)
	А.2. Розвиток інклюзивних цінностей	Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич)
Інституційна інклюзивна політика ЗВО	Б.1. Розвиток закладу вищої освіти для всіх	Додаткова анкета (блок Б.1)
	Б.2. Підтримка різноманіття	Додаткова анкета (блок Б.2)
Інклюзивна освітня практика	В.1. Управління процесом навчання	Додаткова анкета (блок В.1)
	В.2. Мобілізація ресурсів	Додаткова анкета (блок В.2)
Відкриті питання: 1. Які три речі Ви змінили б у Вашому ЗВО в напрямі інклюзивності? 2. Із яких трьох питань щодо інклюзії Ви хотіли б отримати інформацію / допомогу / підтримку?		

Із метою уникнення перевантаження респондентів, додаткові опитувальники передбачено запропонувати у тому випадку, коли отримані результати основного тестування не задовольнять або виникатимуть сумніви щодо об'єктивності оцінювання учасниками дослідження.

Обираючи оцінювання основним методом дослідження, ми виходили з позицій якісно-кількісного підходу, який фокусується на розумінні досвіду, поглядів і поведінки людей у їхньому природному середовищі. Цей підхід використовується для вивчення складних явищ, які важко піддаються кількісній оцінці. До таких явищ, на нашу думку, належить і система ІОП в ЗВО.

Отже, модифікована комплексна методика оцінювання рівня сформованості ІОП в ЗВО та обрана стратегія її реалізації дозволить виконати програму педагогічного експерименту на етапах діагностики та аналізу даних, дасть необхідний матеріал для емпіричної перевірки гіпотези дослідження, допоможе виявити причинно-наслідкові зв'язки та зробити статистичні висновки про достовірність отриманих результатів.

3.4 Оцінювання інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти на констатувальному етапі педагогічного експерименту

Окреслення критеріально-показникової бази, а також здійснене теоретико-методологічне дослідження обраної наукової проблеми дозволили розробити програму педагогічного експерименту, спрямованого на перевірку основної гіпотези дослідження (формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти буде ефективним, якщо системно здійснюватиметься розвиток організаційної інклюзивної культури, розроблятиметься інституційна інклюзивна політика та запроваджуватиметься інклюзивна освітня практика).

Педагогічний експеримент щодо системного формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО організований за класично визнаними етапами й вимогами до їх реалізації і спирається на критерії та показники, опис яких наведено в попередньому підрозділі роботи.

Відповідно до мети й завдань здійснюваного дослідження, було обрано експериментальну стратегію, означено мету та завдання педагогічного експерименту.

Метою експерименту є апробація системи формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти. Відповідно до мети актуалізуються такі завдання експериментальної роботи:

1. Розробити програму педагогічного експерименту, спрямованого на апробацію та перевірку ефективності системи формування ІОП в ЗВО.

2. Провести констатувальний етап: здійснити діагностичне оцінювання та зібрати вихідні дані про стан сформованості системи ІОП в ЗВО.

3. Реалізувати формувальний етап експерименту: апробувати запропоновану систему формування ІОП в ЗВО.

4. Провести контрольний етап експерименту: верифікацію розробленої та апробованої системи формування ІОП в ЗВО.

5. Узагальнити результати педагогічного експерименту та окреслити перспективи розвитку ІОП в ЗВО.

Згідно із викладеною програмою та поставленими завданнями, констатувальний етап експериментальної роботи реалізовувався у кілька кроків: формування вибірки учасників дослідження – збір даних (анкетування) – аналіз результатів оцінювання – статистична перевірка кількісних показників – формування вихідних висновків.

Учасниками педагогічного експерименту стали здобувачі вищої освіти, науково-педагогічні працівники та співробітники ЗВО України (таблиця 3.4.1).

Розподіл у такий спосіб зумовлений попереднім ознайомленням та вивченням досвіду організації інклюзивних процесів в українських ЗВО, що засвідчило кращу ситуацію в ЗВО педагогічного спрямування. Для зручності обчислень учасників експериментальної роботи було об’єднано за такими категоріями: здобувачі вищої освіти (ЕГ – 238 осіб, КГ – 247 осіб); науково-педагогічні працівники (ЕГ – 144 особи, КГ – 136 осіб); співробітники (ЕГ – 59 осіб, КГ – 50 осіб).

Таким чином, в експерименті взяли участь три групи учасників: 485 здобувачів вищої освіти, 280 науково-педагогічних працівників та 109 співробітників. Усього учасників дослідження – 874 особи, що є репрезентативним для його реалізації та отримання об’єктивних результатів. ЕГ в цілому склали 441 особа, а КГ – 433 особи.

Таблиця 3.4.1

РОЗПОДІЛ УЧАСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

№ з/п	ЗВО	К-сть здобувачів	К-сть НПП	К-сть співробітників
Експериментальна група				
1	Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара	124	56	19
2	Львівський національний університет імені Івана Франка	24	18	10
3	Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького	31	26	17
4	Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія	59	44	13
Разом		238	144	59
Контрольна група				
5	Кам'янець-Подільський національний педагогічний університет імені Івана Огієнка	73	36	11
6	Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка	56	34	8
8	Донбаський державний педагогічний університет	47	29	6
9	Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка	71	37	14
Разом		247	136	50

Опишемо процедуру та результати оцінювання респондентами рівня сформованості ІОП в ЗВО згідно з означеною діагностичною базою.

Системний сегмент А: Інклюзивна організаційна культура.

Так, частка респондентів із оцінками високого рівня в ЕГ становить 26,05 %, а в КГ – 26,72 %, що свідчить про різницю в 0,67 %. Аналогічно для достатнього рівня різниця становить 0,84 %, а для середнього рівня – 1,75 %. Низький рівень оцінювання взаємодії демонструє відмінність між групами в 1,58 %. Такі незначні розбіжності в числових результатах підтверджують схожий початковий рівень в оцінках здобувачів обох груп. Мінімально вищі показники низького рівня та високого в КГ не дають змоги стверджувати про наявну відмінність в результатах.

Аналіз числових показників демонструє, що між ЕГ та КГ не спостерігається значних відмінностей у рівні оцінювання взаємодії в інклюзивному освітньому просторі.

У таблиці 3.4.2 представлено загальний розподіл рівнів оцінювання ІОП в ЗВО здобувачами ВО за критерієм А 1 – Взаємодія в інклюзивному освітньому просторі.

Таблиця 3.4.2

РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА КРИТЕРІЄМ А1 (Взаємодія в інклюзивному освітньому просторі)

Рівень	ЕГ (кількість)	ЕГ (%)	КГ (кількість)	КГ (%)	Різниця (кількість)	Різниця (%)
Високий	62	26,05	66	26,72	4	0,67
Достатній	55	23,11	55	22,27	0	–0,84
Середній	71	29,83	78	31,58	7	1,75
Низький	50	21,01	48	19,43	–2	–1,58
Разом	**238**	**100,00**	**247**	**100,00**	**9**	**0,00**

На рис. 3.4.1 візуалізовано відсотковий розподіл рівнів оцінювання взаємодії в ІОП, що дозволяє наочно порівняти показники здобувачів ЕГ та КГ за всіма рівнями.

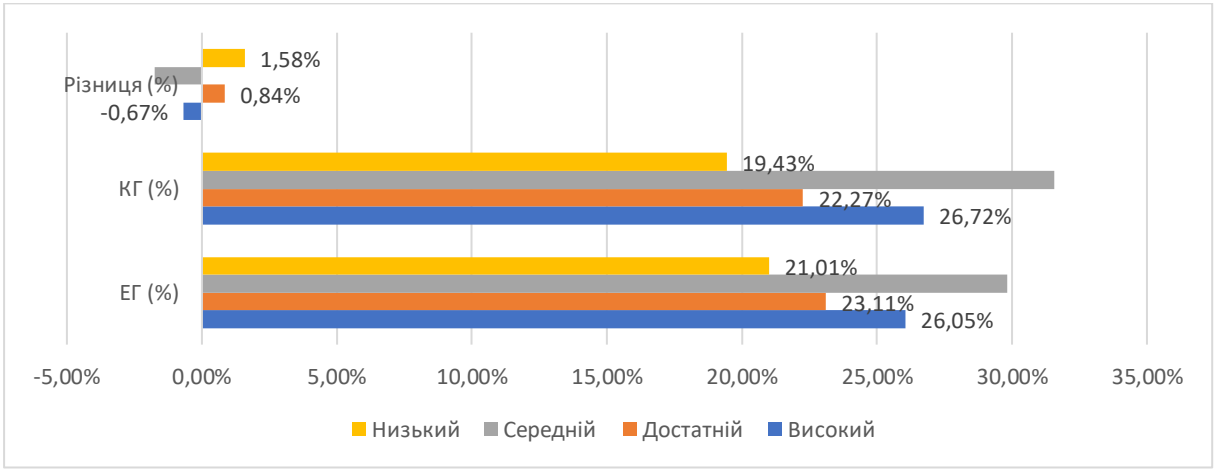


Рис. 3.4.1 – Рівні оцінювання критерію А 1 здобувачами вищої освіти

Одночасно дослідження щодо оцінювання взаємодії в інклюзивному освітньому просторі ЗВО було проведене серед НПП та співробітників.

Спершу проаналізуємо результати опитування НПП. У таблиці 3.4.3 та на рисунку 3.4.2 представлено аналіз оцінювання ІОП в ЗВО за критерієм

А 1 «Взаємодія в інклюзивному освітньому просторі» згідно з результатами опитування НПП.

Таблиця 3.4.3

АНАЛІЗ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО НПП ЗА КРИТЕРІЄМ А1

(Взаємодія в інклюзивному освітньому просторі)

Рівень	ЕГ (кількість)	ЕГ (%)	КГ (кількість)	КГ (%)	Різниця (кількість)	Різниця (%)
Високий	42	29,17	44	32,35	2	3,19
Достатній	45	31,25	48	35,29	3	4,04
Середній	37	25,69	35	25,74	–2	0,04
Низький	20	13,89	9	6,62	–11	7,27
Разом	**144**	**100,00**	**136**	**100,00**	–8	**0,00**

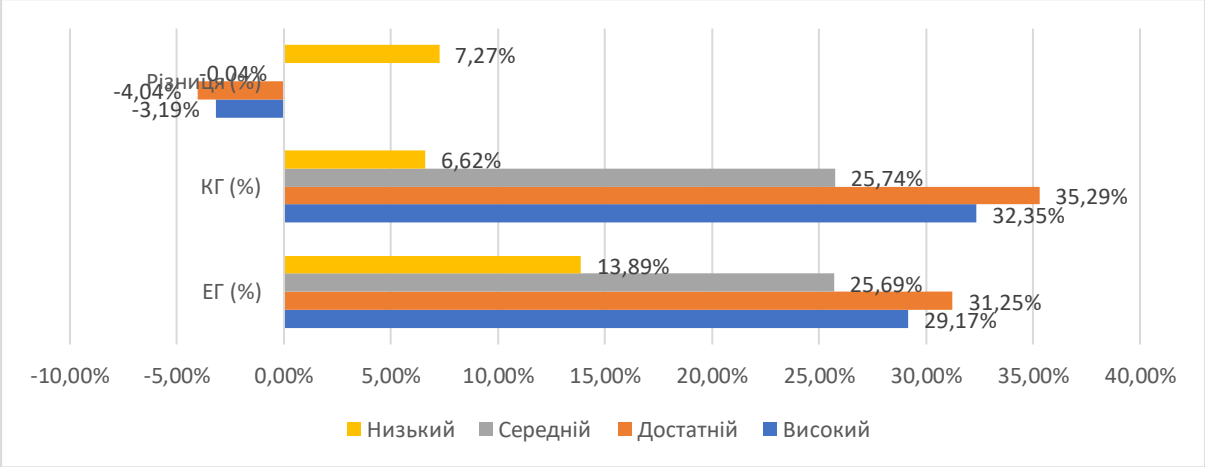


Рис. 3.4.2 – Рівні оцінювання критерію А 1 НПП

Так, аналіз числових даних довів, що результати ЕГ та КГ не демонструють суттєвих розбіжностей у рівневих оцінках взаємодії в інклюзивному освітньому просторі. Зокрема, 29,17 % НПП в ЕГ характеризують взаємодію в інклюзивному освітньому просторі як високого рівня, а в КГ ця частка становить 32,35 %. Частка НПП із оцінками достатнього рівня взаємодії в ЕГ становить 31,25 %, а в КГ – 35,29 %. Ці дані свідчать про різницю в 4,04 %. Аналізуючи оцінки взаємодії в інклюзивному освітньому просторі на середньому рівні, ми встановили, що вони зафіксовані 25,69 % НПП в ЕГ та 25,74 % – у КГ. Для середнього рівня різниця становить 0,04%. Крім того, визначено частку НПП, які характеризують взаємодію в інклюзивному освітньому просторі як низького рівня. Так, було встановлено, що

для ЕГ ця частка НПП є 13,89 %, а для КГ – 6,62 %, що свідчить про різницю в 7,27 % між групами. Як виявлено, значна розбіжність є в оцінках лише низького рівня. Це може пояснюватись певною обізнаністю з питаннями інклюзії в педагогічних ЗВО, що дозволило оцінити взаємодію у просторі цих закладів з перевагою достатнього рівня.

Щодо дослідження взаємодії в інклюзивному освітньому просторі за результатами опитування співробітників, то тут було виявлено, що 23,73 % співробітників оцінюють взаємодію в інклюзивному освітньому просторі ЗВО як таку, що характеризується високим рівнем.

Для порівняння, 24,00 % співробітників в КГ визначають таку взаємодію як високого рівня. Для 22,03 % співробітників в ЕГ та 22,00 % – у КГ характеризують взаємодію в інклюзивному освітньому просторі ЗВО як достатню, що свідчить про незначні розбіжності між оцінками груп (0,03 %). Частка співробітників ЕГ, що оцінили взаємодію на середньому рівні, становить 28,81 % та КГ – 28,00 %, що демонструє різницю в 0,81 %. Водночас, обчислення низького рівня оцінок взаємодії в інклюзивному освітньому просторі ЗВО продемонструвало, що як низьку взаємодію оцінила приблизно чверть співробітників ЕГ (25,42 %), як і КГ (26,00 %). Для низького рівня різниця склала 0,58 %.

У таблиці 3.4.4 представлено оцінювання інклюзивного освітнього простору в ЗВО за критерієм А1 «Взаємодія в інклюзивному освітньому просторі» згідно з результатами опитування співробітників.

Таблиця 3.4.4

РІВНІ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ А1 ЗГІДНО З РЕЗУЛЬТАТАМИ ОПИТУВАННЯ СПІВРОБІТНИКІВ

Рівень	ЕГ (кількість)	ЕГ (%)	КГ (кількість)	КГ (%)	Різниця (кількість)	Різниця (%)
Високий	14	23,73	12	24,00	–2	0,27
Достатній	13	22,03	11	22,00	–2	–0,03
Середній	17	28,81	14	28,00	–3	–0,81
Низький	15	25,42	13	26,00	–2	0,58
Разом	**59**	**100,00**	**50**	**100,00**	–9	**0,00**

Також важливо візуалізувати відсотковий розподіл рівнів оцінювання взаємодії в ІОП ЗВО за результатами опитування співробітників (рис. 3.4.3).

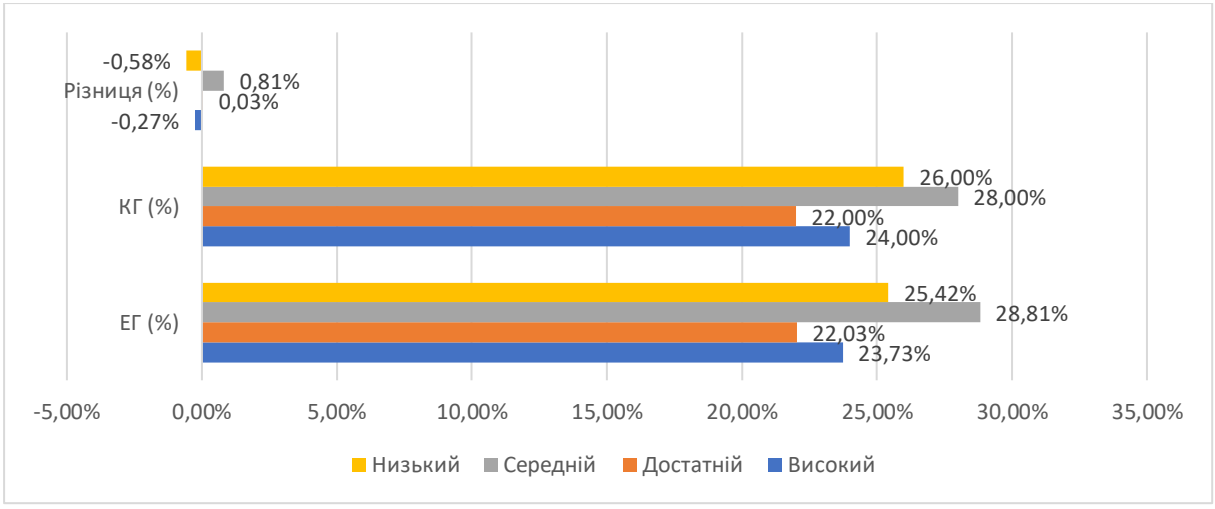


Рис. 3.4.3 – Рівні оцінювання критерію А 1 співробітниками

Таким чином, аналіз оцінювання інклюзивного освітнього простору в ЗВО за критерієм А1 (Взаємодія в інклюзивному освітньому просторі) демонструє мінімальну різницю між оцінками ЕГ та КГ.

На взаємодію в інклюзивному освітньому просторі ЗВО значною мірою впливає рівень розвитку емпатії як необхідної якості для встановлення продуктивної рівноправної й толерантної співпраці як під час навчання, так і під час реалізації соціального компонента взаємодії. Тому було вирішено за необхідне провести діагностику за методикою А. Мехрабяна та Н. Епштейна, що дозволило виявити рівень готовності до інклюзивних практик учасників дослідження, із тим, щоб зосередити фокус експериментальної роботи на розвитку необхідних soft skills в учасників дослідження.

Розглянемо результати діагностики емпатії за цією методикою. На основі результатів тестування, яке було проведене серед здобувачів, НПП та співробітників, виявлено такі рівні розвитку емпатії.

Спершу проаналізуємо результати діагностики емпатії серед здобувачів. Так, *більшість здобувачів* (63,45 % – в ЕГ та 49,39 % – в КГ) *продемонстрували низький рівень емпатії.* Це свідчить про наявність певних проблем у налагодженні міжособистісних контактів, нерозуміння емоційних проявів та вчинків, можливі

проблеми у взаємодії з оточенням, неувагу до емоцій та переживань інших людей. Індивідуальне налаштування працює для цих здобувачів краще, ніж групове. 21,85 % – в ЕГ та 29,55 % – у КГ *здобувачів виявили високий рівень емпатії.* Це вказує на їхню схильність розпізнавати емоційні стани в обличчі інших людей і мати здатність надто емоційно реагувати. Більшість із них, як правило, надміру турботливі, готові допомогти, схильні поводитись доброзичливо й довірливо. Такі здобувачі емоційно чутливі, але іноді можуть бути більш вразливими та емоційно залежними від інших людей. *Решта вибірки* (14,70 % – в ЕК та 21,05 % – у КГ) *знаходиться в межах нормального рівня емпатії.* Це свідчить про збалансованість емоційної чутливості та здатності до контролю власних переживань. Ці опитувані схильні більше орієнтуватись на вчинки людей, ніж на власні суб'єктивні враження.

У таблиці 3.4.5 представлено результати діагностики емпатії серед здобувачів ВО за трьома рівнями – високий, нормальний та низький.

Таблиця 3.4.5

ДІАГНОСТИКА ЕМПАТІЇ СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Рівень	**ЕГ (кількість)**	**ЕГ (%)**	**КГ (кількість)**	**КГ (%)**	**Різниця (кількість)**	**Різниця (%)**
Високий	52	21,85	73	29,55	21	7,71
Нормальний	35	14,71	52	21,05	17	6,35
Низький	151	63,45	122	49,39	71	–14,05
Разом	**238**	**100,00**	**247**	**100,00**	109	**0,00**

Результати діагностики за методикою Мехрабяна – Епштейна свідчать, що переважна більшість здобувачів має низький рівень емпатії, що ускладнює формування якісних соціальних стосунків, а також адаптацію в колективі, а також знижує ефективність командної роботи. Здобувачі з високим рівнем емпатії стають емоційно чутливими, але залишаються емоційно нестабільними і потребують навичок, щоб запобігти надмірній вразливості. Тому цьому аспекту буде приділено окрему увагу під час реалізації формувального етапу.

На рис. 3.4.4 візуалізовано відсотковий розподіл рівнів емпатії серед здобувачів вищої освіти.

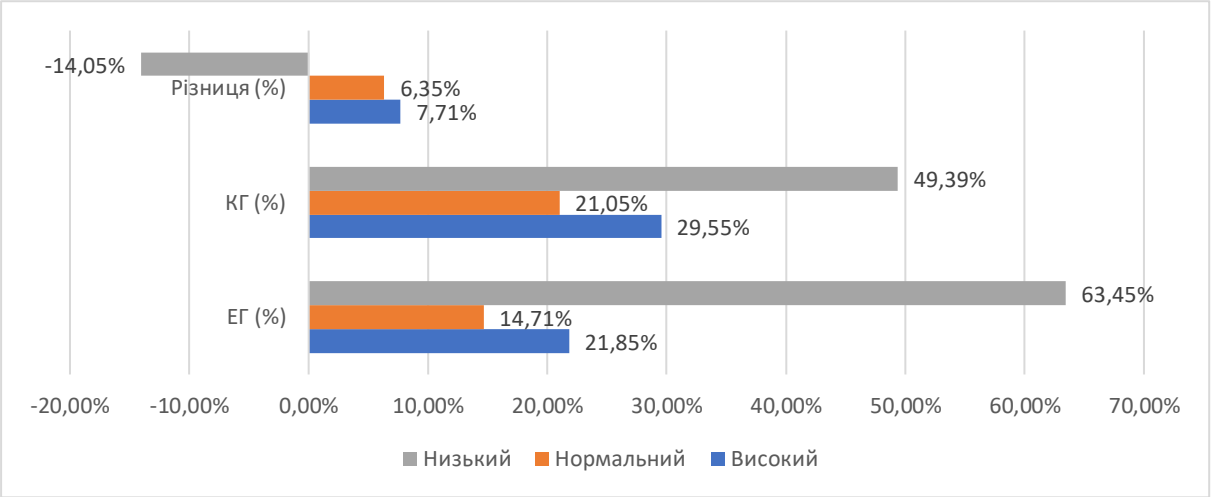


Рис. 3.4.4 – Відсотковий розподіл рівнів емпатії серед здобувачів вищої освіти

У НПП в умовах ІОП в ЗВО нормальний рівень емпатії дозволяє підтримувати здобувачів ВО і створювати позитивне навчальне середовище, сприяє відкритій комунікації між учасниками освітнього процесу та міжособистісному взаєморозумінню. Окрім того, емпатія є умовою сприйняття індивідуальних особливостей здобувачів ВО та вибору ефективних методів навчання.

Результати діагностики продемонстрували, що більшість НПП (61,81 % – в ЕГ та 71,32 % – у КГ) мають високий рівень емпатії. Це означає, що НПП розуміють труднощі, з якими зустрічаються здобувачі ВО в освітньому просторі, і можуть вирішувати складні ситуації під час освітнього процесу. Водночас варто зазначити, що НПП з високим рівнем емпатії мають вищий ризик емоційного вигорання, тому потрібно працювати над нормалізацією емпатійних почуттів цієї категорії НПП. На наше переконання, такої нормалізації можливо досягти через розвиток професійної інклюзивної компетентності викладачів.

Дослідження також показало, що 25,69 % НПП з ЕГ та 19,85 % – із КГ мають нормальний рівень емпатії, а, отже, ефективно використовують гнучке навчання, що передбачає імплементацію адаптивного підходу, який дозволяє змінювати темп, методи та стратегії навчання з урахуванням індивідуальних потреб здобувачів ВО. Частка НПП із низьким рівнем емпатії становить 12,50 % ЕГ та 8,82 % КГ. Це означає, що вони в більшості випадків використовують традиційну методику навчання й не враховують індивідуальні потреби здобувачів ВО. В окремих випадках НПП вказували на емоційно-психологічну ізоляцію здобувачів ВО з ООП

під час освітнього процесу та випадки несприятливого соціально-психологічного клімату, умови якого перешкоджають продуктивній діяльності в межах студентської групи.

У таблиці 3.4.6 представлено результати діагностики емпатії серед НПП в ЕГ та КГ. Рис. 3.4.5 візуалізує результати, наведені в таблиці 3.4.7.

Таблиця 3.4.6

РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТИКИ ЕМПАТІЇ СЕРЕД НПП

Рівень	ЕГ (кількість)	ЕГ (%)	КГ (кількість)	КГ (%)	Різниця (кількість)	Різниця (%)
Високий	89	61,81	97	71,32	60	9,52
Нормальний	37	25,69	27	19,85	26	–5,84
Низький	18	12,50	12	8,82	14	–3,68
Разом	**144**	**100,00**	**136**	**100,00**	100	**0,00**

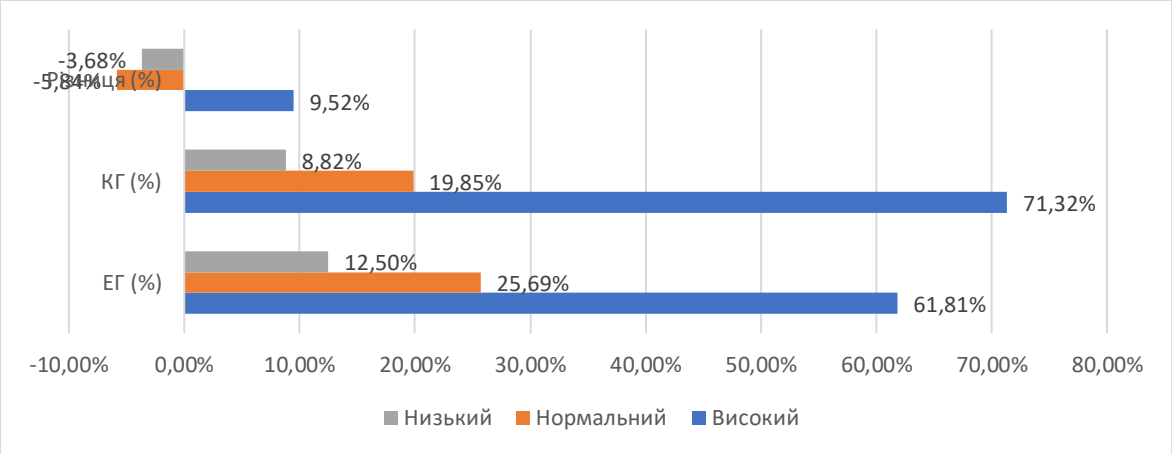


Рис. 3.4.5 – Відсоткове співвідношення результатів діагностики емпатії серед НПП ЕГ та КГ

Діагностуючи рівень емпатії у співробітників, ми з'ясували, що високий рівень характерний для меншої кількості осіб у порівнянні з НПП, проте ця частка становить більшість від загальної кількості співробітників – 54,24 % – в ЕГ та 54,00 % – у КГ. Зазначимо, що співробітникам із високим рівнем емпатії притаманні розуміння труднощів, із якими зустрічаються здобувачі ВО, та підтримка їх емоційно-психологічного благополуччя. Але надмірний вияв співчуття може нашкодити продуктивній взаємодії і рівному ставленню до кожного учасника освітнього процесу.

Нормальний рівень емпатії мають 30,51 % співробітників ЕГ та 30,00 % – КГ. Вони здатні утримувати баланс між розумінням індивідуальних потреб здобувачів ВО й можуть ефективно вирішувати проблеми освітнього процесу без надмірного емоційного залучення. Водночас, 15,25 % співробітників ЕГ та 16,00 % КГ продемонстрували низький рівень емпатії, що тяжіє до переважання стереотипного мислення і свідчить про наявність труднощів під час взаємодії з оточенням, що найбільш негативно може відобразитись на здобувачах ВО з ООП. Тому у формувальній роботі передусім потрібно зосередити фокус уваги на мінімізації стереотипного мислення у співробітників.

У таблиці 3.4.7 представлено розподіл рівнів емпатії в ЕГ та КГ співробітників.

Таблиця 3.4.7

РОЗПОДІЛ РІВНІВ ЕМПАТІЇ В ЕГ ТА КГ СПІВРОБІТНИКІВ

Рівень	ЕГ (кількість)	ЕГ (%)	КГ (кількість)	КГ (%)	Різниця (кількість)	Різниця (%)
Високий	32	54,24	27	54,00	–5	–0,24
Нормальний	18	30,51	15	30,00	–3	–0,51
Низький	9	15,25	8	16,00	–1	0,75
Разом	**59**	**100,00**	**50**	**100,00**	**9**	**0,00**

Процентний розподіл співробітників за рівнями емпатії в ЕГ та КГ представлено на рис. 3.4.6.

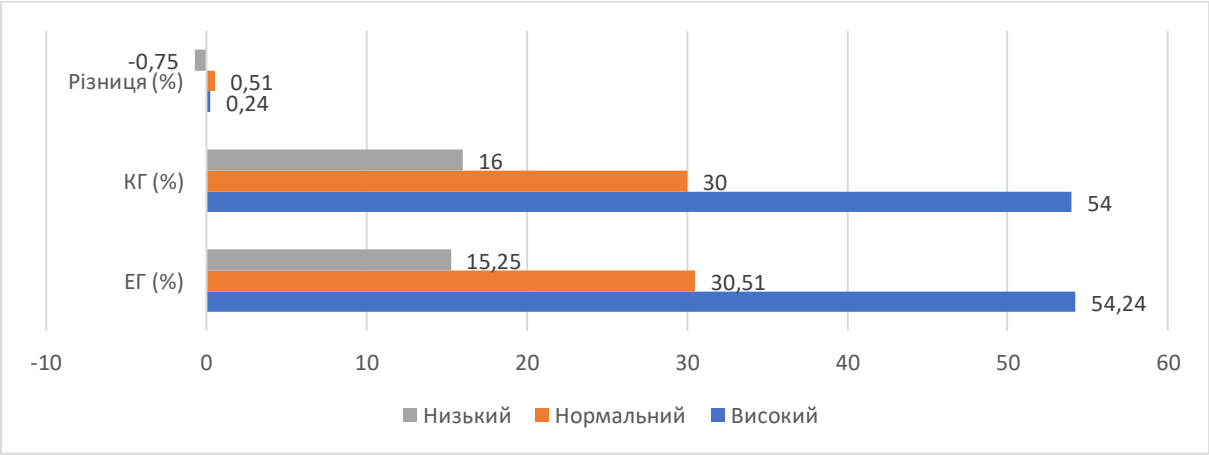


Рис. 3.4.6 – Розподіл співробітників за рівнями емпатії в ЕГ та КГ

Таким чином, передбачаємо, що переважання нормального і високого рівня емпатії в учасників педагогічного експерименту сприятиме ефективному наданню

допомоги здобувачам ВО з ООП з урахуванням їхніх потреб, розвитку інклюзивної культури та запобіганню конфліктів. Що, відповідно, позитивно вплине на формування ІОП в ЗВО.

Для подальшого аналізу стану сформованості ІОП в ЗВО було проведено його оцінювання за критерієм А 2 – Розвиток інклюзивних цінностей.

У таблиці 3.4.8 представлено розподіл рівнів оцінювання цього критерію ЕГ та КГ здобувачів.

Таблиця 3.4.8

РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ ЗА КРИТЕРІЄМ А2 (Розвиток інклюзивних цінностей)

Рівень	**ЕГ (кількість)**	**ЕГ (%)**	**КГ (кількість)**	**КГ (%)**	**Різниця (кількість)**	**Різниця (%)**
Високий	59	24,79	62	25,10	3	0,31
Достатній	58	24,37	58	23,48	0	–0,89
Середній	72	30,25	90	36,44	18	6,19
Низький	49	20,59	37	14,98	–12	–5,61
Разом	**238**	**100,00**	**247**	**100,00**	**9**	**0,00**

Найбільша кількість здобувачів як у КГ, так і в ЕГ відзначила середній рівень розвитку інклюзивних цінностей (30,25 % – в ЕГ та 36,44 % – у КГ). Це вказує, що здобувачі загалом усвідомлюють важливість інклюзивності в ЗВО, але не всі інтегрують принципи інклюзії у своє навчальне та соціальне життя.

Як високий рівень розвитку інклюзивних цінностей в ЗВО зафіксували 24,79 % респондентів ЕГ та 25,10 % – КГ. Різниця становить лише 0,31%, що є незначним відхиленням. Достатній рівень підтвердили 24,37 % респондентів ЕГ та 23,48 % – КГ. Тут також спостерігається мінімальна різниця (0,89 %), що вказує на відсутність суттєвих відмінностей між групами. На низькому рівні сформованість інклюзивних цінностей оцінили 20,59 % здобувачів ЕГ та 14,98 % – КГ, що дає різницю в 5,61 %. Це означає, що майже п’ята частина здобувачів ВО обох груп не спостерігає і не виявляє чіткого розуміння та прийняття інклюзивних цінностей, що може свідчити про недостатній рівень популяризації цих ідей серед молоді.

Для кращої наочності емпіричні показники таблиці 3.4.8 подано у вигляді діаграми (рис. 3.4.7).

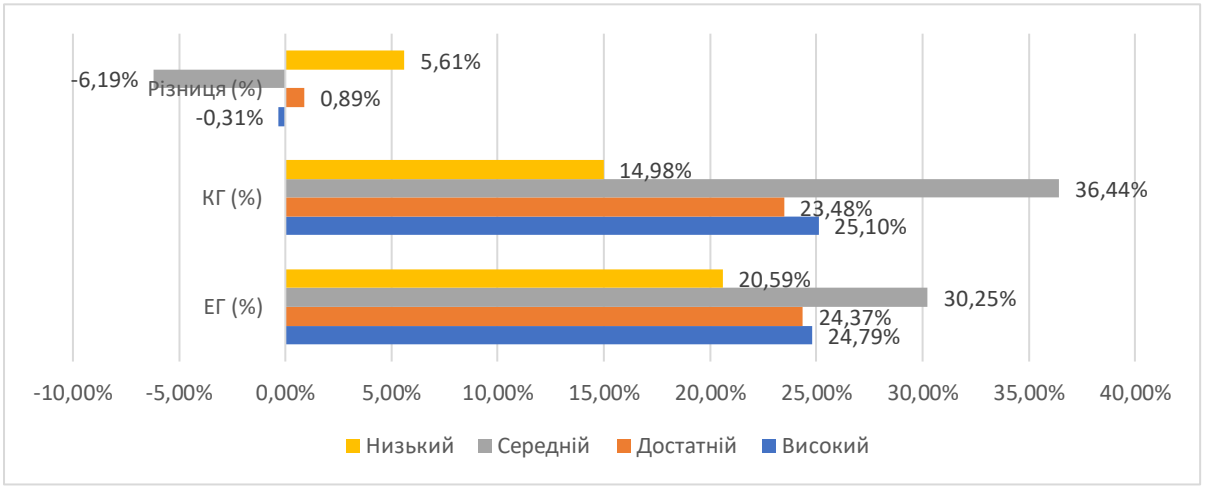


Рис. 3.4.7 – Рівні оцінювання критерію А 2 здобувачами вищої освіти

Окрім того, було оцінено рівень сформованості інклюзивних цінностей НПП та співробітниками. Зокрема, результати самооцінки НПП продемонстрували, що 28,47 % НПП ЕГ та 30,15% – КГ визначили високий рівень розвитку інклюзивних цінностей у ЗВО. Додатній рівень розвитку інклюзивних цінностей відзначили 26,39 % НПП ЕГ та 26,47 % – КГ. Водночас, як середній рівень оцінили 23,61 % ЕГ та 23,53 % НПП КГ. Аналіз низького рівня показав, що він є характерним на думку 21,53 % НПП ЕГ та 19,85 % – КГ.

У таблиці 3.4.9 представлено розподіл рівнів оцінювання ІОП в ЗВО за критерієм А2 (Розвиток інклюзивних цінностей) НПП ЕГ та КГ.

Таблиця 3.4.9

РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ А2 СЕРЕД НПП

Рівень	ЕГ (кількість)	ЕГ (%)	КГ (кількість)	КГ (%)	Різниця (кількість)	Різниця (%)
Високий	41	28,47	41	30,15	0	1,67
Достатній	38	26,39	36	26,47	–2	0,08
Середній	34	23,61	32	23,53	–2	–0,08
Низький	31	21,53	27	19,85	–4	–1,67
Разом	**144**	**100,00**	**136**	**100,00**	–8	**0,00**

Рис. 3.4.8 візуалізує результати, наведені в таблиці 3.4.9.

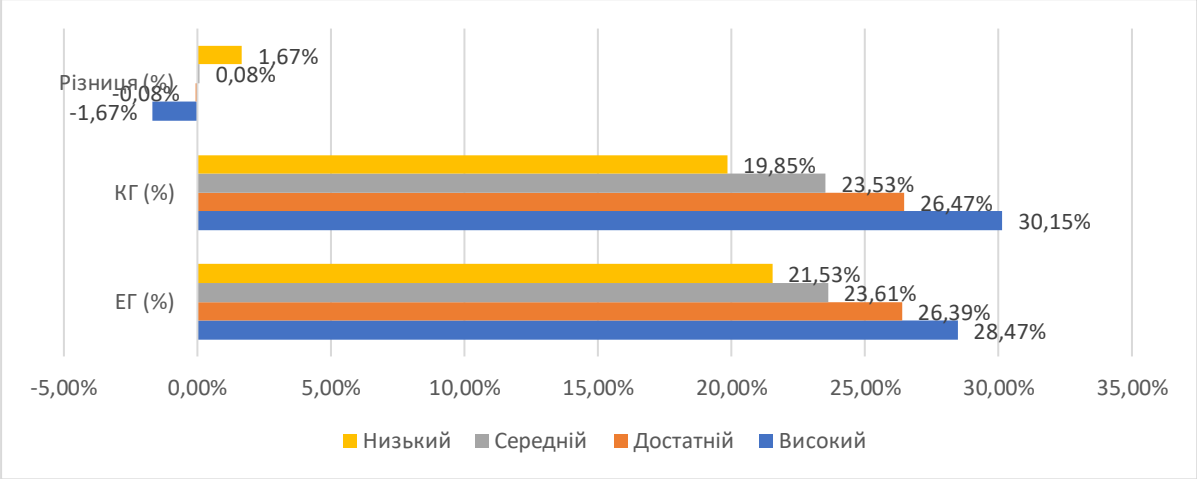


Рис. 3.4.8 – Рівні оцінювання критерію А 2 НПП

Кумулятивні результати обчислення різниці в рівнях оцінювання критерію А 2 показали, що не існує значних відмінностей між оцінками КГ та ЕГ (1,67 % на високому та низькому рівні, 0,08 % – на достатньому та середньому). У результаті ми можемо зробити висновок про незначну різницю в обох групах.

На цьому ж етапі була проведена діагностика рівнів розвитку інклюзивних цінностей серед співробітників. Так, різниця частки високого рівня розвитку інклюзивних цінностей між ЕГ та КГ становить 0.81 %, достатнього – 0,88 %. Водночас, різниця між оцінками КГ та ЕГ на середньому рівні склала 0,27 %. Для оцінок низького рівня розвитку інклюзивних цінностей цей показник є 0,34 %.

У таблиці 3.4.10 представлено розподіл рівнів оцінювання за критерієм А 2 ЕГ та КГ співробітників.

Таблиця 3.4.10

РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ А2 (Розвиток інклюзивних цінностей) **СЕРЕД СПІВРОБІТНИКІВ**

Рівень	**ЕГ (кількість)**	**ЕГ (%)**	**КГ (кількість)**	**КГ (%)**	**Різниця (кількість)**	**Різниця (%)**
Високий	17	28,81	14	28,00	–3	–0,81
Достатній	16	27,12	14	28,00	–2	0,88
Середній	14	23,73	12	24,00	–2	0,27
Низький	12	20,34	10	20,00	–2	–0,34
Разом	**59**	**100,00**	**50**	**100,00**	**9**	**0,00**

Аналіз процентного розподілу оцінок співробітників ЕГ та КГ за рівнями розвитку інклюзивних цінностей представлено на рис. 3.4.9.

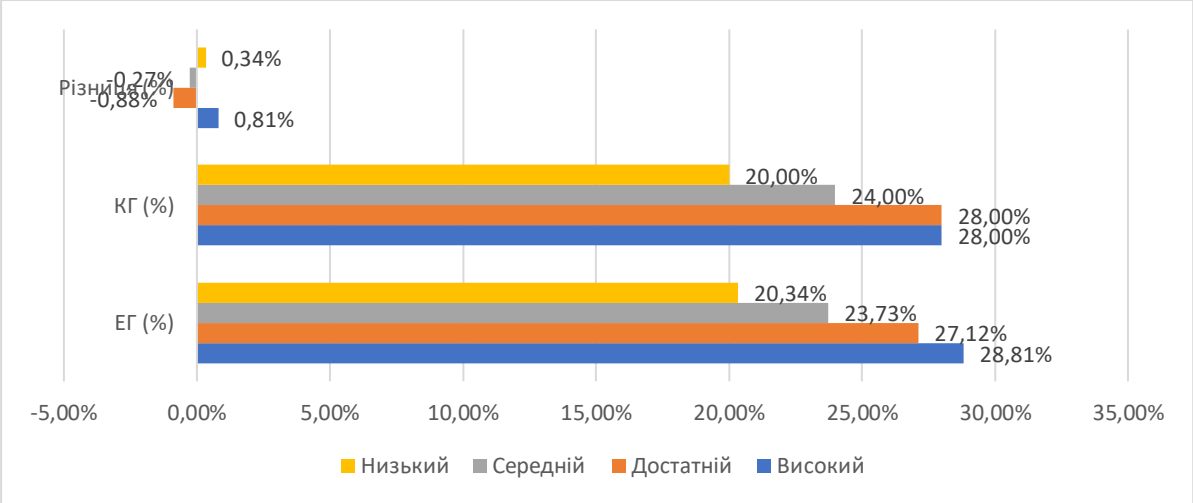


Рис. 3.4.9 – Рівні оцінювання критерію А 2 серед співробітників

Результати обчислення різниць рівнів свідчать про незначні відмінності між поглядами КГ та ЕГ співробітників. Це означає, що в цілому співробітники ЗВО усвідомлюють значення рівного доступу до освіти для всіх здобувачів і загалом орієнтуються на підтримання інклюзивних цінностей у просторі ЗВО.

У розвитку інклюзивних цінностей в ЗВО важливо мати бачення, на засадах яких цінностей будують своє життя члени університетської спільноти, які цінності в їх житті переважають загалом. Розуміння цього має допомогти в розробленні стратегії експериментальної роботи щодо особистісної інтеріоризації та подальшої екстеріоризації цінностей інклюзії в суспільство.

Для з'ясування ціннісної спрямованості респондентів було обрано методику М. Рокича. Узагальнивши результати опитування (додаток Г), ми отримали можливість виокремити домінуючі групи цінностей серед кожної категорії респондентів КГ та ЕГ на констатувальному етапі.

Відзначаємо подібні пріоритети у виборі найважливіших життєвих цілей здобувачів ВО. До топ-5 найбільш значущих ***термінальних цінностей (життєві цілі)*** увійшли такі: *здоров'я, наявність вірних і добрих друзів, упевненість у собі, матеріально забезпечене життя та любов (духовна й фізична близькість із коханою людиною).*

Ці цінності вказують на яскраво виражену *особистісно-егоцентричну спрямованість* здобувачів, де домінує опікування власним комфортом, добробутом та безпекою. Також слід зазначити, що *соціально орієнтовані цінності*, такі, як *щастя інших, продуктивне життя, творча самореалізація, пізнавальна активність* потрапили на останні позиції рейтингу. Зауважимо, що *цінність «щастя інших»* посіла 15 місце в КГ і 18 (останнє) місце в ЕГ, що свідчить про невисоку значущість соціальної відповідальності в системі цінностей здобувачів.

Серед ***інструментальних цінностей (особистісні якості),*** які забезпечують досягнення життєвих цілей, обидві групи показали такі пріоритети: *незалежність, освіченість*, *прагнення досягти більшого*, *непримиренність до недоліків у собі та в інших, тверда воля* (ЕГ) та *сміливість у відстоюванні власної думки, поглядів* (КГ). Зазначимо, що такі цінності, як *широта поглядів, толерантність до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки, соціальна відповідальність* та *вихованість* узяли найнижчі місця в рейтингу обох груп. Цей факт підтверджує, що індивідуалістичні установки переважають над соціальними і вступають у суперечність з інклюзивними принципами та установками. А отже, потрібно проводити цілеспрямовану корекцію життєвих установок учасників експерименту у векторі ціннісних пріоритетів.

Звертаємо увагу, що аналіз отриманих виборів за методикою М. Рокича цілком узгоджується із результатами основного опитування за критерієм А 2 – Розвиток інклюзивних цінностей. За даними базового опитування, рівень розвитку інклюзивних цінностей (згідно з оцінками здобувачів обох груп) на констатувальному етапі переважно *низький та середній*, без значних відмінностей між КГ та ЕГ. Водночас, деталізовані дані методики М. Рокича надають змогу твердити, що здобувачі ВО значною мірою орієнтовані на *особистісні та матеріальні цілі*, а не на *колективні або соціальні цінності*. Особливо показовим є низький рейтинг таких цінностей, як щ*астя інших, суспільне визнання та колективна відповідальність.* Це вказує на *слабку внутрішню мотивацію до підтримки інклюзивності та соціального партнерства*, що створює більш складні

умови розвитку інклюзивних цінностей серед учасників освітнього процесу, а отже, і формування ІОП в ЗВО.

Таким чином, встановлена пряма кореляція між виборами здобувачів в методиці М. Рокича та їх оцінками ІОП за критерієм А 2, є логічною й закономірною: на констатувальному етапі здобувачі не демонструють відносно високі загальні оцінки розвитку інклюзивних цінностей в ЗВО. При більш детальному аналізі виявилося, що в основі їхніх пріоритетів лежать особисті інтереси, а не принципи соціальної відповідальності та підтримки різноманіття. Здобувачі орієнтовані переважно на особисті цілі та особистісні цінності. Соціальні та суспільно важливі цінності (повага до інших, колективна відповідальність, підтримка різноманіття) мають низьку пріоритетність. Це ускладнює формування культури інклюзії в закладах вищої освіти у цілому.

Для підвищення рівня сформованості інклюзивних цінностей в ЗВО необхідна *цілеспрямована просвітницька робота, формування культури соціальної відповідальності, проведення тренінгів та інтерактивних заходів, спрямованих на розвиток емпатії й толерантності.*

Щодо опитування НПП та співробітників, то рівень розвитку інклюзивних цінностей в обох групах на констатувальному етапі експерименту був переважно середнім і достатнім. Відмінності між КГ та ЕГ не були значними. Методика М. Рокича довела, що НПП та співробітники зорієнтовані як на термінальні, так і на інструментальні цінності. Серед ***термінальних цінностей*** визначені важливими такі: *здоров'я, щасливе сімейне життя, матеріально забезпечене життя, упевненість у собі, продуктивне життя (КГ) і життєва мудрість (ЕГ).* Найнижчі рейтингові позиції посіли такі цінності, як *розваги, щастя інших (ЕГ), любов (КГ), розваги,* а також близькі до них позиції посіли *продуктивне життя і творча самореалізація*. Зауважимо, що практично усі інклюзивно спрямовані соціальні цінності розміщені респондентами серед індиферентних з наближенням до незначущих (як-от: *активне діяльне життя, пізнавальна активність, саморозвиток (ЕГ)* та *суспільне визнання (КГ)*). Водночас, пріоритетними ***інструментальними цінностями*** НПП та співробітників вказані такі: *оптимізм,*

незалежність, самоконтроль і сміливість у відстоюванні власної думки. Можна твердити, що це риси, які допомагають реалізовувати термінальні цінності. Непріоритетними зазначені важливі, на нашу думку, для інклюзивної взаємодії цінності, а саме: *соціальна відповідальність, толерантність і широта поглядів.*

Таким чином, на констатувальному етапі НПП та співробітники продемонстрували середні загальні оцінки рівня розвитку інклюзивних цінностей. Але, використовуючи ранжування М. Рокича, ми з'ясували, що особисті інтереси та відсутність матеріальних труднощів є мотиваційним компонентом для значної частини респондентів цих категорій.

Результати кореляційного аналізу доводять, що для підвищення рівня розвитку інклюзивних цінностей у НПП та співробітників необхідно організовувати регулярні тренінги й упроваджувати спеціалізовані програми підвищення кваліфікації щодо професійної етики, соціальної відповідальності та інклюзивної освіти. Крім того, важливим у системній роботі із формування інклюзивної організаційної культури в ЗВО є залучення НПП та співробітників до волонтерських і соціальних проєктів, спрямованих на допомогу здобувачам освіти з ООП. Більше того, важливо імплементувати програми соціально-психологічної допомоги для НПП та співробітників щодо забезпечення підтримки ментального здоров'я, тренінги з емоційного інтелекту, а також упроваджувати менторські програми для молодих співробітників, поєднуючи в них освітні, організаційні, мотиваційні та психологічні заходи.

Загальні результати опитування за мотиваційно-ціннісним сегментом *А – Інклюзивна організаційна культура* показали, що оцінки КГ та ЕГ є майже однаковими. Зокрема, високий рівень взаємодії відзначили 26,72 % здобувачів КГ та 26,05 % – ЕГ (різниця – 0,67 %). Достатній рівень зафіксували 22,27 % КГ та 23,11 % – ЕГ (різниця – 0,05 %). Середній рівень взаємодії вказали 31,58 % здобувачів КГ та 29,83% – ЕГ (різниця – 0,15 %), а низький рівень – 19,43 % – КГ та 21,01 % – ЕГ (різниця – 1,58 %). Такі мінімальні відмінності свідчать про стабільну ситуацію на старті дослідження. Однак, аналіз відповідей здобувачів у додаткових анкетах (Додаток В, блоки А1 та частково В1, де зачіпаються питання взаємодії) виявив

суттєво ширший діапазон оцінок. Зокрема, на питання *«Чи враховують викладачі думки студентів щодо покращення освітнього процесу?»* лише 14,2 % здобувачів відповіли «повністю згоден», ще 31,5 % частково погодилися. Натомість 32,6 % не погодилися, а 21,7 % вказали, що не володіють інформацією про такі практики. Подібна ситуація простежувалася у відповідях на питання *«Чи адаптують викладачі навчальні матеріали під потреби різних студентів?»*. Тут «повністю згоден» обрали лише 16,3 % респондентів, ще 34,7 % частково погодилися, тоді як 29,4 % відповіли «не згоден», а 19,6 % зазначили, що не мають інформації про таке адаптування.

Таким чином, між загальними позитивними оцінками взаємодії в основному опитуванні та значно критичнішими відповідями щодо конкретних механізмів цієї взаємодії в додаткових анкетах спостерігається суттєвий розрив. Це свідчить, що загальні оцінки здобувачів формуються скоріше на основі загальних вражень, які можуть бути поверхневими, тоді як при фокусуванні на конкретні аспекти взаємодії виявляються проблемні зони та брак системності у врахуванні думок студентів чи адаптації навчального процесу під потреби різних категорій здобувачів. Саме тому для обчислень ми використовували сумарну кількість балів в оцінюванні респондентів кожного з критеріїв формування інклюзивного освітнього простору.

У порівнянні відповідей НПП та співробітників за критерієм А 1 рівень взаємодії в освітньому просторі ЗВО за оцінками КГ та ЕГ значною мірою не відрізнявся (кумулятивна різниця становить від 0,04 % за середнім рівнем до 7,27 % – за низькими оцінками, відповідно). Проте, детальний аналіз відповідей НПП у додаткових анкетах продемонстрував таке. 16,8 % НПП КГ зазначили, що враховують індивідуальні особливості здобувачів освіти під час освітнього процесу та застосовують диференційоване навчання під час планування занять. 17,6 % НПП ЕГ підкреслили, що важливо усвідомлювати значення поваги до учасників освітнього процесу та уникати дискримінації. Однак, лише близько 21,4 % НПП використовують допоміжні інклюзивні технології, а саме: програми для розпізнавання мовлення (транскрипт), адаптовані презентації та ін., що сприяє підвищенню ефективності інклюзивного навчання в ЗВО.

Щодо опитування співробітників, то 28,6 % акцентували на важливості доступності освітніх послуг та інфраструктури для здобувачів ВО. Співробітники, які безпосередньо контактують зі здобувачами ВО, підкреслили необхідність психологічної підтримки та створення в ЗВО атмосфери доброзичливості. 43,1 % співробітників указали, що вони повинні бути обізнані із тим, як допомагати особам з ООП. А 37,3 % співробітників стверджували, що для них існує необхідність підвищення кваліфікації у сфері інклюзивної освіти.

Можемо констатувати наявність певного розриву між діагностичними даними, які стосуються взаємодії в інклюзивному освітньому просторі, та аналізом відповідей НПП і співробітників на додаткові питання. Уважаємо, що така розбіжність свідчить про необхідність системного формування їх інклюзивної компетентності та інклюзивного освітнього простору в ЗВО загалом.

У результатах опитування за критерієм А 2 оцінки рівня розвитку інклюзивних цінностей також не продемонстрували суттєвих відмінностей між ЕГ та КГ. Високий рівень зафіксовано 25,10 % здобувачів КГ та 24,79 % – ЕГ (різниця – 0,28 %). Достатній рівень визначили 23,48 % – КГ та 24,37 % – ЕГ (різниця – 0,89 %). Середній рівень розвитку інклюзивних цінностей в ЗВО засвідчили 36,44 % КГ та 30,25 % – ЕГ (різниця – 6,19 %), а низький рівень – 14,98 % КГ та 20,59 % – ЕГ (різниця – 5,61 %). Детальніші відповіді у додаткових анкетах, які дотично стосуються інклюзивних цінностей через оцінку загального ставлення до різноманіття (блок Б 2), свідчать про іншу картину. Наприклад, на питання *«Чи сприяє ЗВО участі всіх студентів у різноманітних соціальних, культурних та спортивних заходах?»,* лише 17,3 % здобувачів відповіли «повністю згоден», ще 29,8 % – «частково згоден». Водночас 31,4 % зазначили, що не згодні, а 21,5 % не володіють інформацією про такі ініціативи. Аналіз рангових даних методики М. Рокича також показав, що серед найбільш значущих цінностей у здобувачів ВО переважають особистісні орієнтації (*здоров'я, упевненість у собі, матеріальна забезпеченість, щасливе сімейне життя*). Соціальні ж цінності, які могли б відображати високий рівень усвідомлення важливості інклюзії та підтримки різноманіття (*щастя інших, суспільне визнання*), посідають у рейтингу останні

позиції. Зокрема, цінність «щастя інших» у КГ займає 15 місце, а в ЕГ – 18 місце з 18 можливих, тобто визнана найменш значущою.

Це корелює з даними додаткових анкет: значна частина здобувачів ВО не вбачає пріоритетності в цінностях соціальної взаємодії та колективної відповідальності за комфортне та рівне середовище для всіх. Натомість цінності індивідуального благополуччя та особистого комфорту значно переважають.

Загальні оцінки взаємодії та розвитку інклюзивної організаційної культури в базовому опитуванні демонструють відносно високі результати (приблизно 23 % оцінок високого рівня та понад 30 % – середнього рівня для обох груп).

Дані додаткових анкет свідчать про значно критичніший погляд здобувачів на конкретні аспекти взаємодії та створення інклюзивного освітнього простору. Зокрема, від 30 % до 35 % респондентів не погоджуються із твердженнями про активну підтримку їхніх ініціатив чи адаптацію навчальних процесів під потреби здобувачів.

Аналіз детальних відповідей НПП та співробітників доводить, що вони визнають необхідність додаткових зусиль у формуванні інклюзивної організаційної культури. Проте більшість респондентів (53,2 % НПП та 57,5 % співробітників) стверджують, що їм необхідно брати участь у додаткових тренінгах чи програмах підвищення кваліфікації, пов’язаних з питаннями освітньої інклюзії.

Кореляція між загальними результатами опитування та даними додаткових анкет є слабкою: загальні оцінки інклюзивної взаємодії та цінностей інклюзії виглядають завищеними порівняно з оцінками конкретних дій та ситуацій. А отже, розвиток інклюзивних цінностей потребує не лише декларативної підтримки, але й цілеспрямованої емпіричної роботи.

Системний сегмент Б: Інституційна інклюзивна політика.

Наступним важливим критерієм оцінювання інклюзивного освітнього простору є критерій Б 1 – Розвиток закладу вищої освіти для всіх.

У таблиці 3.4.11 представлено результати розподілу рівнів оцінювання цього критерію серед здобувачів вищої освіти ЕГ та КГ.

Таблиця 3.4.11

РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ Б1 (Розвиток закладу вищої освіти для всіх) **СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Рівень	**ЕГ (кількість)**	**ЕГ (%)**	**КГ (кількість)**	**КГ (%)**	**Різниця (кількість)**	**Різниця (%)**
Високий	65	27,31	67	27,13	2	–0,19
Достатній	52	21,85	54	21,86	2	0,01
Середній	73	30,67	82	33,20	9	2,53
Низький	48	20,17	44	17,81	–4	–2,35
Разом	**238**	**100,00**	**247**	**100,00**	**9**	**0,00**

Візуалізація процентного співвідношення рівнів оцінювання за критерієм Б1 здобувачами представлена на рис. 3.4.10.

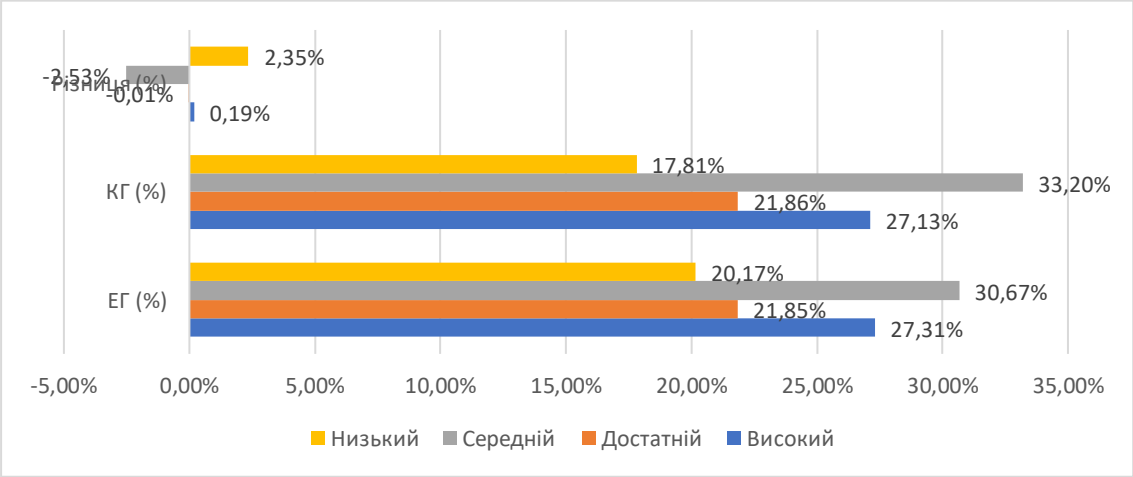


Рис. 3.4.10 – Рівні оцінювання критерію Б 1 серед здобувачів ВО

Аналіз отриманих показників дозволяє оцінити, наскільки освітній заклад розвивається в напрямі забезпечення рівних можливостей для всіх, хто в ньому перебуває. Так, результати демонструють, що частка здобувачів ЕГ, які, оцінюючи критерій Б 1, обрали низький рівень, становить 20,17 %. Для КГ цей показник є 17,81 %. Водночас, середній рівень обрали 30,67 % здобувачів ЕГ та 33,20 % – КГ. 21,85 % здобувачів ЕГ та 21,86 % КГ характеризують рівень розвитку закладу вищої освіти для всіх як достатній, що становить найменшу різницю в оцінюванні обох груп. А 27,31 % здобувачів ЕГ та 27,13 % КГ уважають, що ЗВО має високий рівень

сформованості ІОП за цим критерієм, тобто забезпечує рівні можливості для навчання, розвитку та соціалізації осіб з ООП.

У порівняльному аналізі оцінювання ІОП в ЗВО за критерієм Б1 науково-педагогічними працівниками було встановлено, що високий рівень обрали 27,08 % ЕГ та 30,15 % КГ (різниця визначена в 3,06 %). Водночас, 29,86 % ЕГ та 33,09 % КГ оцінили розвиток критерію Б 1 на достатньому рівні (різниця становить 3,23 %). Середній рівень окреслили 24,31 % НПП ЕГ та 23,53 % – КГ (різниця становить 0,78 %). Діагностика критерію Б1 продемонструвала, що низький рівень обрали 18,75 % НПП ЕГ та 13,24 % – КГ. Різниця в оцінкових показниках ЕГ та КГ для цього рівня становить 5,51 %.

Таблиця 3.4.12 презентує розподіл рівнів оцінювання інклюзивного освітнього простору в ЗВО за критерієм Б1 для НПП.

Таблиця 3.4.12

РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ Б1 (Розвиток закладу вищої освіти для всіх) **ДЛЯ НПП**

Рівень	**ЕГ (кількість)**	**ЕГ (%)**	**КГ (кількість)**	**КГ (%)**	**Різниця (кількість)**	**Різниця (%)**
Високий	39	27,08	41	30,15	2	3,06
Достатній	43	29,86	45	33,09	2	3,23
Середній	35	24,31	32	23,53	–3	–0,78
Низький	27	18,75	18	13,24	–9	–5,51
Разом	**144**	**100,00**	**136**	**100,00**	**–8**	**0,00**

Рівнева діагностика оцінювання ІОП в ЗВО за критерієм Б 1 серед співробітників свідчить, що вони переважно його оцінили як достатній (27,12 % – ЕГ та 28,00 % – КГ). Водночас, результати продемонстрували значні показники низького рівня (27,12 % – ЕГ та 26,00 % – КГ). Для порівняння: частка співробітників, які оцінили ІОП за критерієм Б1 як високий, становить 22,03 % (ЕГ) та 22,00 % (КГ). Показник середнього рівня склав 23,73 % оцінок співробітників ЕГ та 24,00% – КГ.

На рисунку 3.4.12 представлено процентне співвідношення результатів оцінювання за критерієм Б1 серед НПП.

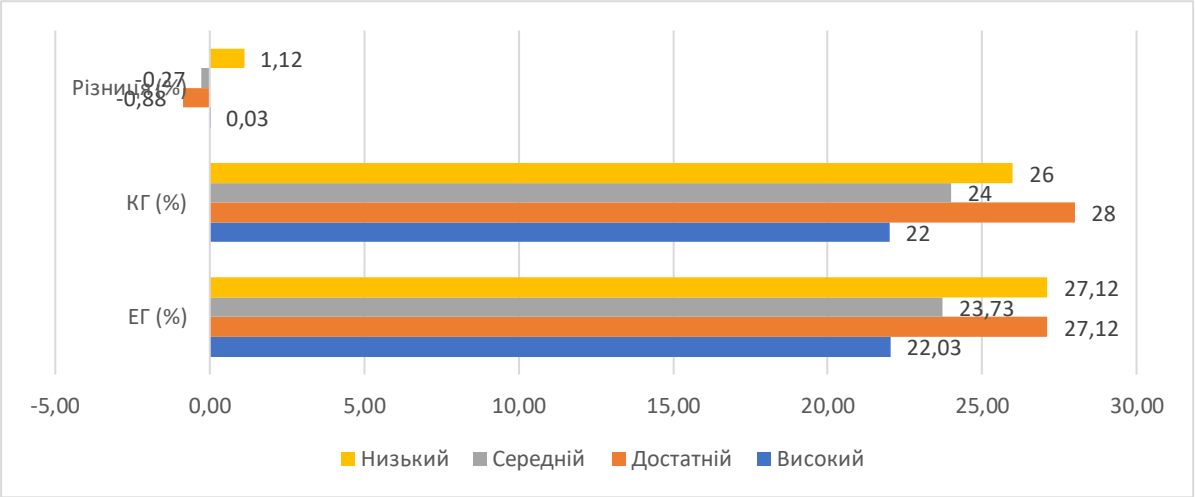


Рис. 3.4.11 – Рівні оцінювання критерію Б 1 серед НПП

Результати кількісно-якісного аналізу оцінок за цим критерієм представлено в таблиці 3.4.13.

Таблиця 3.4.13

РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ Б1 (Розвиток закладу вищої освіти для всіх) **СЕРЕД СПІВРОБІТНИКІВ**

Рівень	**ЕГ (кількість)**	**ЕГ (%)**	**КГ (кількість)**	**КГ (%)**	**Різниця (кількість)**	**Різниця (%)**
Високий	13	22,03	11	22	–2	–0,03
Достатній	16	27,12	14	28	–2	0,88
Середній	14	23,73	12	24	–2	0,27
Низький	16	27,12	13	26	–3	–1,12
Разом	**59**	**100,00**	**50**	**100,00**	**9**	**0,00**

Аналізуючи ці оцінки, можна побачити, що показники високого рівня в ЕГ (22,03 %) дещо перевищують аналогічні показники в КГ (22,00 %). Різниця становить 0,03 %, що свідчить про несуттєве відхилення між оцінюванням в групах. У цій категорії респондентів ЕГ також спостерігається незначна перевага оцінок середнього рівня – 0,27 %. Найбільша частка співробітників в обох групах відзначила достатній та низький рівень (27,12 % за обома цими рівнями в ЕГ та 28 % і 26 % відповідно – у КГ). Різниця становить у достатньому рівні – 0,88 %, а в низькому – 1,12 %, що свідчить про вищий рівень оцінок ЕГ проти оцінок КГ, хоча

в цілому спостерігалося практично однакове сприйняття цього критерію співробітниками обох груп.

Процентне співвідношення розподілу рівнів оцінювання ІОП в ЗВО за критерієм Б 1 (Розвиток закладу вищої освіти для всіх) для співробітників представлено на рисунку 3.4.12.

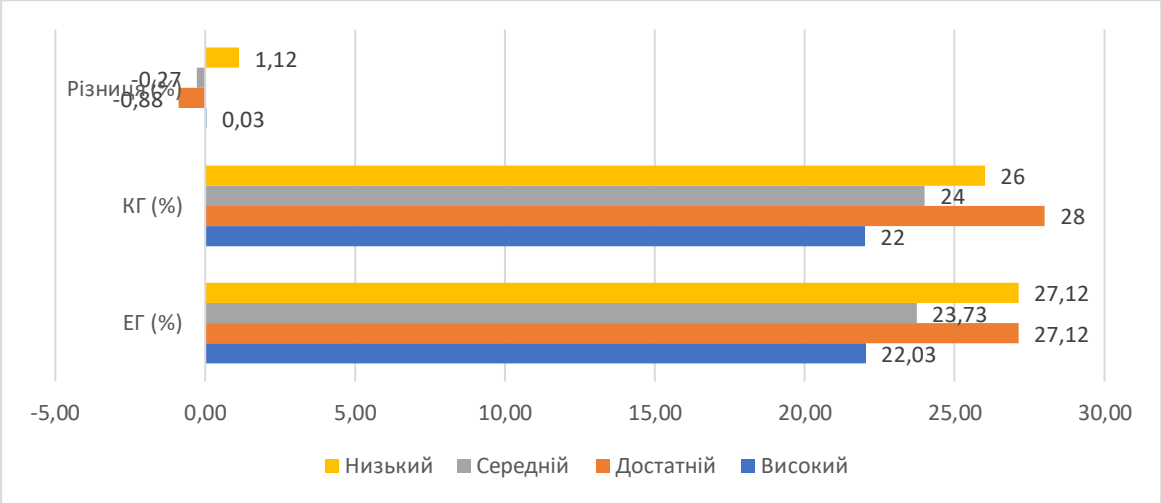


Рис. 3.4.12 – Рівні оцінювання критерію Б 1 серед співробітників

Загалом, аналіз числових результатів продемонстрував відсутність суттєвих відмінностей між оцінюванням критерію Б 1 в усіх категоріях ЕГ та КГ.

Другим критерієм оцінювання інституційної інклюзивної політики ЗВО є критерій Б 2 – Підтримка різноманіття.

Аналіз кількісно-якісних показників дозволяє визначити, наскільки здобувачі прослідковують політику різноманіття в ЗВО.

Високий рівень в оцінці політики різноманіття зафіксували 25,21 % здобувачів ЕГ та 25,91 % – КГ. Різниця між показниками становить 0,70 %. На достатньому рівні політику підтримки різноманіття в ЗВО оцінили 23,95 % здобувачів ЕГ та 23,08 % – КГ. Різниця становить 0,87 %. Середній рівень оцінок виявився найбільш поширеним серед здобувачів обох груп (31,09 % – ЕГ та 33,60 % – КГ). Низький рівень оцінки політики підтримки різноманіття відзначили 19,75 % здобувачів ЕГ та 17,41% – КГ. Різниці в оцінках за кожним рівнем становлять від 0,7 % до 2,51 %, що вказує на приблизно однакове сприйняття цього аспекту інклюзивності обома групами.

У таблиці 3.4.14 представлено розподіл рівнів оцінювання цього критерію серед здобувачів ЕГ та КГ.

Таблиця 3.4.14

РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ Б 2

(Підтримка різноманіття) **СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Рівень	**ЕГ (кількість)**	**ЕГ (%)**	**КГ (кількість)**	**КГ (%)**	**Різниця (кількість)**	**Різниця (%)**
Високий	60	25,21	64	25,91	4	0,70
Достатній	57	23,95	57	23,08	0	–0,87
Середній	74	31,09	83	33,60	9	2,51
Низький	47	19,75	43	17,41	–4	–2,34
Разом	**238**	**100,00**	**247**	**100,00**	**9**	**0,00**

Для візуального представлення результатів на рисунку 3.4.15 зображено розподіл рівнів оцінювання політики підтримки різноманіття здобувачами ЕГ та КГ.

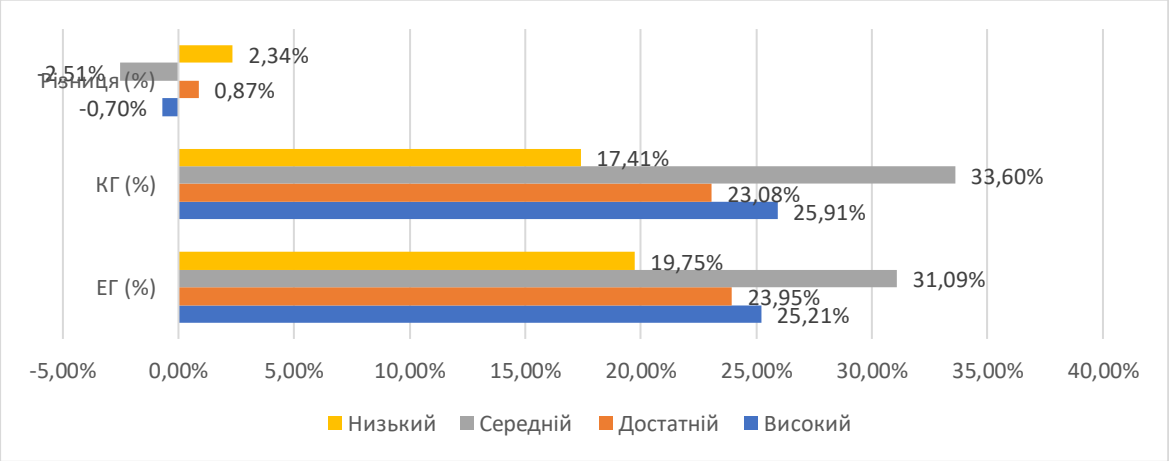


Рис. 3.4.15 – Рівні оцінювання критерію Б 2 серед здобувачів вищої освіти

Під час аналізу результатів опитування НПП з'ясовано, що найбільша різниця виявилася в оцінках низького рівня (1,72 %), а найменша – високого (0,82 %). Водночас, різниця між оцінками середнього рівня була визначена в 0,90 %, а для достатнього рівня вона становила 1,62 %.

Загальний аналіз числових результатів демонструє, що на початковому етапі дослідження рівень оцінювання підтримки політики різноманіття в ЗВО є приблизно однаковим серед респондентів експериментальної та контрольної груп.

Розподіл рівнів оцінювання цього критерію серед НПП ЕГ та КГ представлено в таблиці 3.4.15.

Таблиця 3.4.15

РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО за критерієм Б2 (Підтримка різноманіття) **СЕРЕД НПП**

Рівень	**ЕГ (кількість)**	**ЕГ (%)**	**КГ (кількість)**	**КГ (%)**	**Різниця (кількість)**	**Різниця (%)**
Високий	34	23,61	31	22,79	–3	–0,82
Достатній	40	27,78	40	29,41	0	1,63
Середній	40	27,78	39	28,68	–1	0,90
Низький	30	20,83	26	19,12	–4	–1,72
Разом	**144**	**100,00**	**136**	**100,00**	**–8**	**0,00**

Візуальний розподіл рівнів оцінювання політики підтримки різноманіття у відсотковому співвідношенні між НПП КГ та ЕГ – на рисунку 3.4.16.

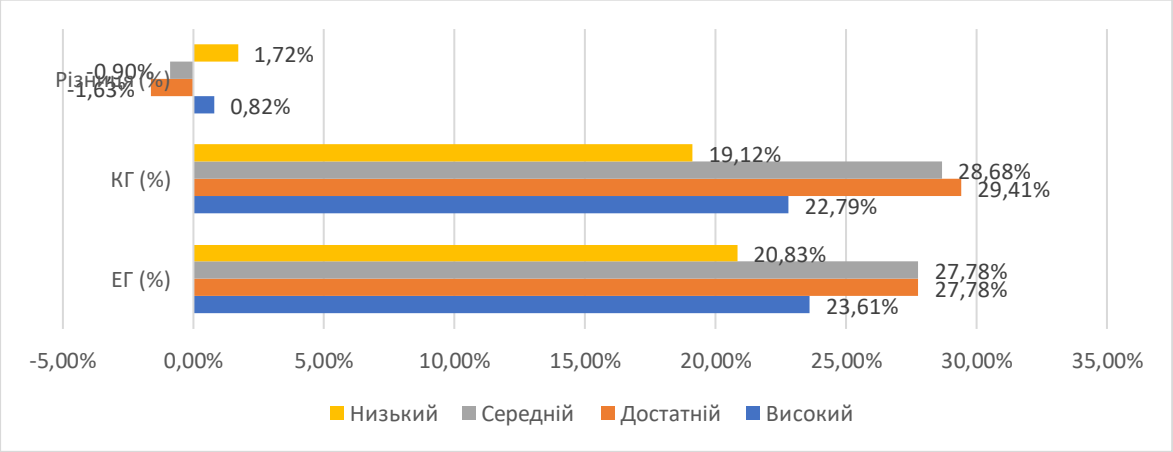


Рис. 3.4.16 – Рівні оцінювання критерію Б 2 серед НПП КГ та ЕГ

У подальшому було діагностовано рівні ІОП в ЗВО серед співробітників за критерієм Б 2. Найбільша кількість співробітників (28,81 % – ЕГ та 28,00 % – КГ) оцінюють критерій Б2 як середнього рівня розвитку. Достатній рівень визначений 27,12 % співробітників ЕГ та 28,00 % – КГ. 25,42 % співробітників ЕГ та 26,00 % – КГ характеризують ІОП за критерієм Б2 на високому рівні. Найменша частка співробітників ЕГ (18,64 %) та КГ (18,00 %) оцінила критерій Б 2 на низькому рівні.

Результати оцінювання засвідчили, що найбільша різниця в показниках оцінок співробітників становить 0,88 % – для достатнього рівня, а найменша (0,81 %) – для середнього рівня.

У таблиці 3.4.16 представлено розподіл рівнів оцінювання цього критерію серед співробітників.

Таблиця 3.4.16

РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ Б2

(Підтримка різноманіття) **СЕРЕД СПІВРОБІТНИКІВ**

Рівень	ЕГ (кількість)	ЕГ (%)	КГ (кількість)	КГ (%)	Різниця (кількість)	Різниця (%)
Високий	15	25,42	13	26	–2	0,58
Достатній	16	27,12	14	28	–2	0,88
Середній	17	28,81	14	28	–3	0,81
Низький	11	18,64	9	18	–2	–0,64
Разом	**59**	**100,00**	**50**	**100,00**	**9**	**0,00**

На рисунку 3.4.17 зображено розподіл рівнів оцінювання підтримки різноманіття серед співробітників у відсотковому співвідношенні між групами.

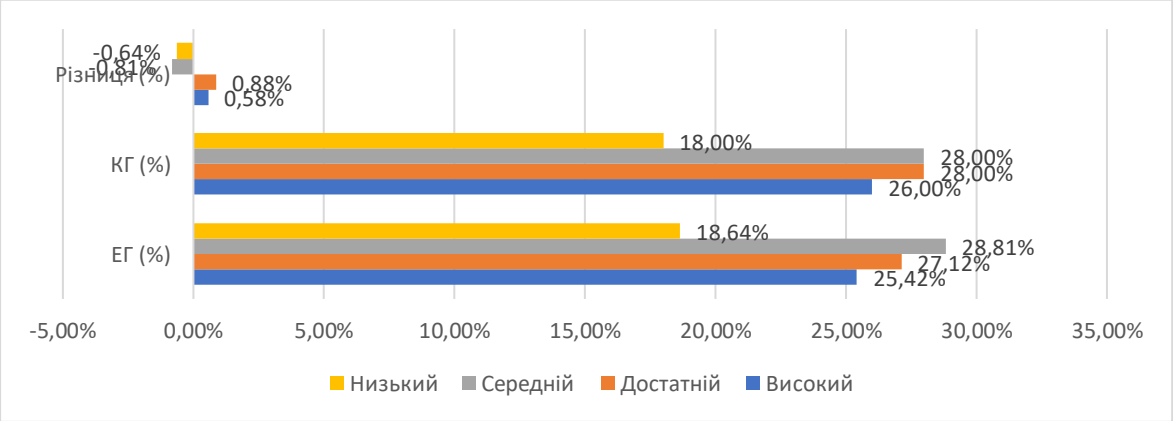


Рис. 3.4.17 – Рівні оцінювання критерію Б 2 серед співробітників

Узагальнені результати опитування за *сегментом Б – Інституційна інклюзивна політика ЗВО* показали таке. Оцінки за критеріями Б 1 та Б 2 є відносно високими і не демонструють значних відмінностей між КГ та ЕГ.

При зіставленні цих узагальнених даних із відповідями здобувачів у додаткових анкетах, спостерігається розбіжність між загальним позитивним

сприйняттям ситуації та реальними оцінками конкретних аспектів. Наприклад, на запитання *«Чи функціонує в закладі центр інклюзивної підтримки студентів?»* лише 14,2 % респондентів відповіли «так», ще 28,7 % – «напевне». Водночас, 32,9 % відповіли «ні», а 24,2 % зазначили, що не володіють інформацією. Подібна ситуація простежилася й за іншим показником – *«Чи забезпечує заклад обладнане місце після занять для самостійної роботи студентів із особливими потребами?»*: лише 11,5 % відповіли «так», 27,9 % частково погодилися, а 36,4 % респондентів відповіли «ні». Із опитаних 24,2 % зазначили, що не володіють інформацією відносно цього питання.

На питання *«Чи знають нові студенти, до кого звернутись у разі виникнення труднощів?»* лише 18,6 % відповіли «так», ще 26,3 % – «можливо». При цьому 31,7 % респондентів зазначили, що не знають, а 23,4 % взагалі не мали інформації щодо цього. Аналогічно, на запитання *«Чи враховуються потреби різних категорій здобувачів (людей з порушеннями слуху, зору, батьків з маленькими дітьми, людей з інвалідністю) при покращенні доступності будівель?»* лише 12,8 % респондентів відповіли «так», 24,5 % – «частково», тоді як 35,6 % відповіли «не враховуються», а 27,1 % не володіли інформацією про це. Значна частина здобувачів вказала, що вони не бачать реальних заходів із підтримки різноманіття або не залучені до відповідних ініціатив, що суттєво контрастує з достатньо високими оцінками у базовому опитуванні. Цей факт можна пояснити тим, що респонденти в базовому опитувальнику частіше орієнтувалися на загальні враження та формальні декларації закладу. Додаткові ж анкети змушували їх сфокусуватися на конкретних деталях.

Рівень поінформованості здобувачів ВО щодо конкретних механізмів підтримки, адаптації освітнього простору та включення різних категорій виявився суттєво нижчим за загальні оцінки. Відтак, під час констатувального опитування спостерігалася системна проблема інформаційного вакууму: значна частина здобувачів ВО не володіла інформацією про існуючі інклюзивні ініціативи та практики. У середньому, від 23 % до 27 % здобувачів ВО не знали, які саме механізми та можливості існують у їхньому ЗВО.

Порівнюючи узагальнені оцінки НПП із відповідями в додаткових анкетах, можна прослідкувати деякі конкретні характеристики критеріїв Б 1 та Б 2.

Так, 56,4 % викладачів зазначили, що гнучке навчання та інклюзивна інфраструктура є важливими для формування ІОП в ЗВО. Щодо методичних та навчальних характеристик, то 38,9 % НПП вказали, що під час освітнього процесу необхідні індивідуалізація, використання сучасних технологій та застосування окремих методів оцінювання. Водночас, 21,8 % викладачів звернули увагу, що інтерактивне навчання сприяє взаємодії між здобувачами ВО та забезпечує формування ІОП.

У цьому контексті варто зосередити зусилля й на конкретних аспектах, вказаних в анкетах співробітників. Так, 44,9 % опитаних співробітників відзначили важливість психологічної підтримки здобувачів та викладачів, а також створення центрів психологічної допомоги для здобувачів, які мають особливі освітні потреби і труднощі щодо соціальної адаптації в ЗВО. 37,2 % співробітників уточнили, що ІОП характеризується культурою толерантності й поваги, а 27,6 % наголосили, що однією з умов формування ІОП в ЗВО є співпраця, коли викладачі взаємодіють із фахівцями різних підрозділів ЗВО, щоб забезпечити якісне навчання здобувачів вищої освіти з ООП.

Тобто, кореляція між узагальненими результатами та конкретними відповідями респондентів неповна: загальні оцінки є вищими, ніж реальні оцінки конкретних ситуацій, що свідчить про необхідність покращення інклюзивних процесів в ЗВО.

Системний сегмент В: Інклюзивна освітня практика.

У цьому сегменті першим критерієм оцінювання ІОП є критерій В 1 – Управління процесом навчання.

Аналіз даних дозволяє визначити, наскільки ефективно здійснюється організація освітнього процесу з урахуванням принципів інклюзії.

У таблиці 3.4.17 наведено результати оцінювання цього критерію серед здобувачів ЕГ й КГ.

Таблиця 3.4.17

РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ В 1 (Управління процесом навчання) **СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ**

Рівень	ЕГ (кількість)	ЕГ (%)	КГ (кількість)	КГ (%)	Різниця (кількість)	Різниця (%)
Високий	58	24,37	61	24,70	3	0,33
Достатній	56	23,53	56	22,67	0	–0,86
Середній	76	31,93	84	34,01	8	2,08
Низький	48	20,17	46	18,62	–2	–1,54
Разом	**238**	**100,00**	**247**	**100,00**	**9**	**0,00**

Для більш наочного представлення даних на рисунку 3.4.18 подано візуальне зображення розподілу рівнів оцінювання управління процесом навчання здобувачами.

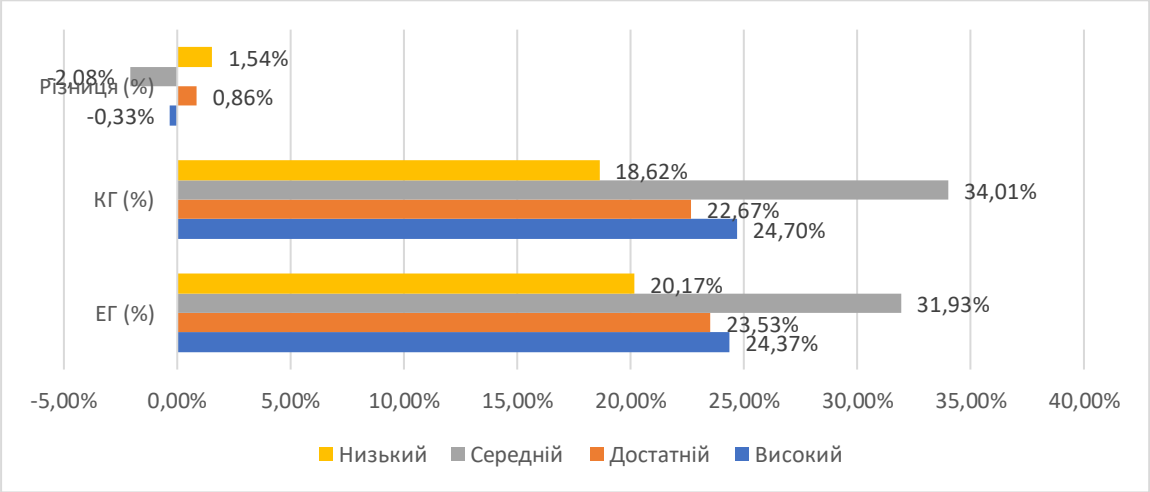


Рис. 3.4.18 – Рівні оцінювання критерію В 1 серед здобувачів

Високий рівень управління процесом навчання зафіксували 24,37 % здобувачів ЕГ та 24,70 % – КГ. Різниця в 0,33 % свідчить про незначні відмінності між групами. На достатньому рівні оцінили 23,53 % здобувачів ЕГ та 22,67 % – КГ, що свідчить про практично однаковий рівень сприйняття ефективності інклюзивного управління освітнім процесом. Різниця – 0,86 %. Середній рівень оцінки є найбільш поширеним серед здобувачів обох груп (31,93 % в ЕГ та 34,01% – у КГ). Різниця – 2,08 %, є несуттєвою й підтверджує певну схожість в оцінках респондентів цієї категорії. Низький рівень сформованості ІОП в ЗВО за критерієм

В 1 зафіксували 20,17 % здобувачів ЕГ та 18,62 % – КГ, що показує різницю в 1,54 %. Загальний кількісно-якісний аналіз числових результатів продемонстрував, що на початковому етапі відсутні суттєві відмінності у рівневих оцінках здобувачів КГ та ЕГ.

Оцінюючи критерій В 1 (Управління процесом навчання), респонденти з категорії НПП визначили такі показники високого рівня: ЕГ – 24,31 % та КГ – 23,53 %. Різниця в 0,78 % є незначною. Як достатньо розвинений критерій В 1 оцінили 27,78 % НПП ЕГ та 30,15 % – КГ. Це свідчить, що рівень сприйняття ефективності управління освітнім процесом викладачами ЕГ та КГ дещо відрізняється (різниця становить 2,37 %). Середній рівень є показовою характеристикою для 26,39 % НПП ЕГ та для 26,47 % – КГ. Тут різниця становить 0,08 % і є мінімальною. Низький рівень за критерієм В 1 засвідчили 21,53 % НПП ЕГ та 19,85 % – КГ, що показало відсутність суттєвих відмінностей.

У таблиці 3.4.18 наведено результати розподілу рівнів оцінювання цього критерію серед НПП ЕГ і КГ.

Таблиця 3.4.18

РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ В1

(Управління процесом навчання) **СЕРЕД НПП**

Рівень	**ЕГ (кількість)**	**ЕГ (%)**	**КГ (кількість)**	**КГ (%)**	**Різниця (кількість)**	**Різниця (%)**
Високий	35	24,31	32	23,53	–3	–0,78
Достатній	40	27,78	41	30,15	1	2,37
Середній	38	26,39	36	26,47	–2	0,08
Низький	31	21,53	27	19,85	–4	–1,67
Разом	**144**	**100,00**	**136**	**100,00**	**–8**	**0,00**

Для більш наочного представлення даних на рисунку 3.4.19 подано графічне зображення відсоткового співвідношення розподілу рівнів оцінювання управління процесом навчання серед НПП.

Як можна спостерегти, рівні вихідного оцінювання ІОП в ЗВО за критерієм В 1 співробітниками зафіксували однакові результати як у контрольній, так і в експериментальній групі. Оцінки 22,03 % і 22,00 % респондентів ЕГ і КГ відповідно

повідомляють про високий рівень, що призводить до різниці лише в 0,03 % між обома групами, таким чином, демонструючи мінімальну варіацію.

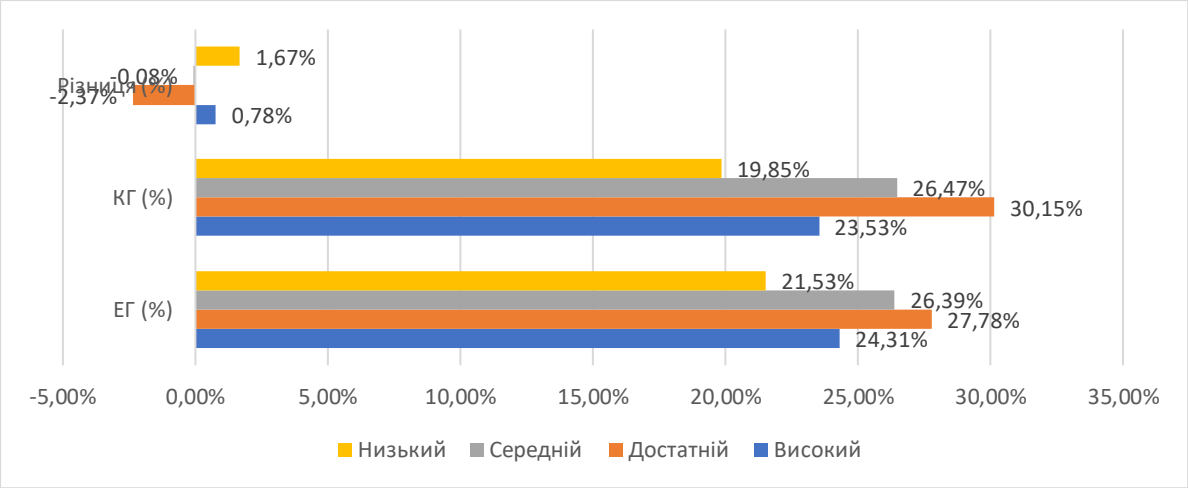


Рис. 3.4.19 – Рівні оцінювання критерію В 1 серед НПП

У таблиці 3.4.19 наведено результати розподілу рівнів оцінювання цього критерію серед співробітників ЕГ і КГ.

Таблиця 3.4.19

РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ В 1 (Управління процесом навчання) **СЕРЕД СПІВРОБІТНИКІВ**

Рівень	**ЕГ (кількість)**	**ЕГ (%)**	**КГ (кількість)**	**КГ (%)**	**Різниця (кількість)**	**Різниця (%)**
Високий	13	22,03	11	22,00	–2	–0,03
Достатній	18	30,51	15	30,00	–3	–0,51
Середній	17	28,81	14	28,00	–3	–0,81
Низький	11	18,64	10	20,00	–1	1,36
Разом	**59**	**100,00**	**50**	**100,00**	**9**	**0,00**

Аналогічно для достатнього рівня: 30,51 % (ЕГ) та 30,00 % (КГ), різниця – 0,51 %. Середній рівень оцінок також має мінімальні відмінності – 28,81 % (ЕГ) проти 28,00 % (КГ), тобто різниця становить 0,81 %. Низький рівень відзначили 18,64 % (ЕГ) та 20,00 % (КГ), різниця – 1,36 %.

Наочне представлення даних подано на рисунку 3.4.20.

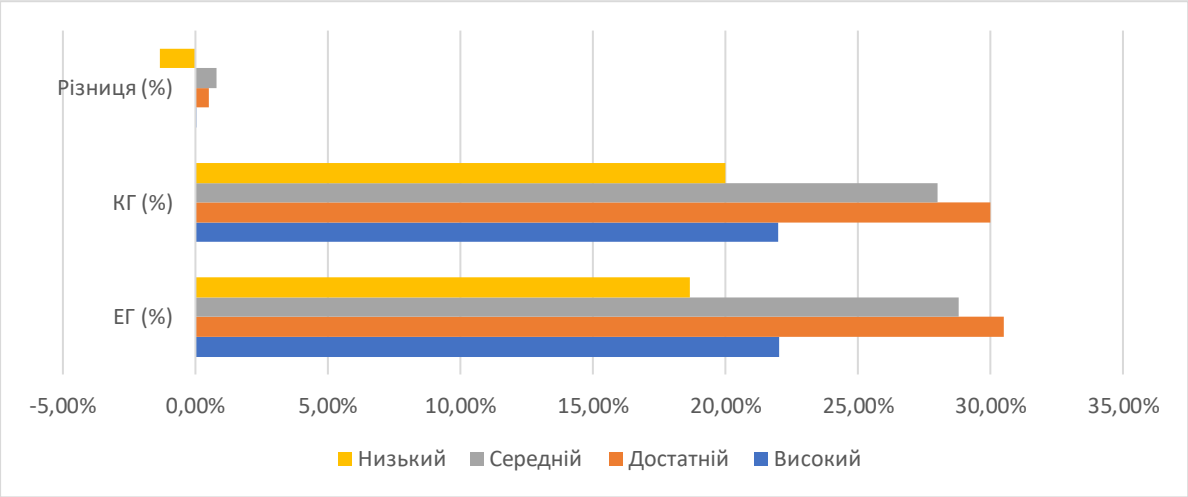


Рис. 3.4.20 – Рівні оцінювання критерію В 1 серед співробітників

Очевидно, що такі відмінності в числових значеннях та якісних показниках свідчать, що рівень оцінок критерію В 1 в КГ та ЕГ співробітників на початку експерименту близький до однакового. Це підтверджує, що початковий розподіл респондентів був правильним, і показує, що будь-які майбутні зміни можуть бути наслідком експериментальної діяльності.

Мобілізація ресурсів є ключовим аспектом ефективного функціонування ІОП в ЗВО, оскільки вона визначає рівень доступності та використання освітніх, організаційних, матеріальних та інших можливостей для саморозвитку й самореалізації всіх учасників ІОП в ЗВО.

Високий рівень мобілізації ресурсів визначили 23,95 % здобувачів ЕГ та 24,29 % – КГ. Різниця в 0,34 % є незначною і свідчить про подібний рівень сприйняття цього критерію респондентами обох груп. Достатній рівень оцінок виявили 24,79 % здобувачів ЕГ та 23,89 % – КГ. Відмінність між оцінками груп становить лише 0,90%, що також не є значним показником. Середній рівень сформованості критерію В 2 засвідчили 30,67 % респондентів ЕГ та 32,79 % – КГ. Різниця у 2,12 % вказує на стабільний рівень сприйняття мобілізації ресурсів в обох групах. Низький рівень мобілізації ресурсів ЗВО відзначили 20,59 % здобувачів ЕГ і 19,03 % – КГ. Відмінність в 1,56 % також є незначною.

У таблиці 3.4.20 представлено розподіл рівнів оцінювання цього критерію серед здобувачів ЕГ та КГ.

Таблиця 3.4.20

РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ В2

(Мобілізація ресурсів) **СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Рівень	**ЕГ (кількість)**	**ЕГ (%)**	**КГ (кількість)**	**КГ (%)**	**Різниця (кількість)**	**Різниця (%)**
Високий	57	23,95	60	24,29	3	0,34
Достатній	59	24,79	59	23,89	0	–0,90
Середній	73	30,67	81	32,79	8	2,12
Низький	49	20,59	47	19,03	–2	–1,56
Разом	**238**	**100,00**	**247**	**100,00**	**9**	**0,00**

Для кращого сприйняття отриманих результатів на рисунку 3.4.21 візуально наведено оцінювання мобілізації ресурсів здобувачами ЕГ та КГ.

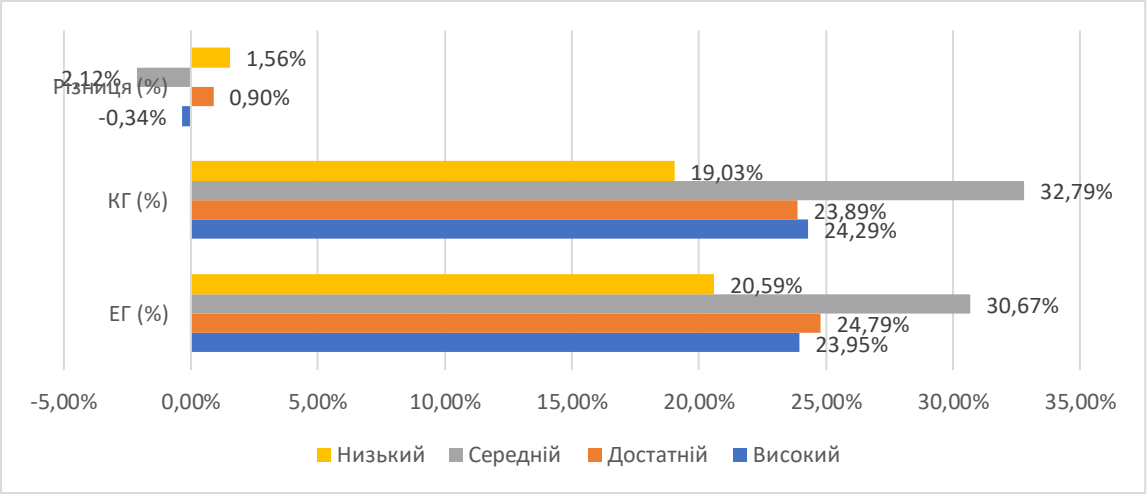


Рис. 3.4.21 – Рівні оцінювання критерію В 2 серед здобувачів вищої освіти

Загалом, результати демонструють, що між ЕГ та КГ здобувачів ВО на початковому етапі дослідження немає суттєвих відмінностей в оцінці критерію В 2 – Мобілізація ресурсів.

Високий рівень мобілізації ресурсів відзначили 27,78 % НПП ЕГ та 29,41 % – КГ з різницею в 1,63%. На достатньому рівні мобілізацію ресурсів оцінили 29,86 % НПП ЕГ та 33,09 % – КГ. У цьому випадку різниця між групами склала 3,23 %, що є недостатньо значущим показником. Середній рівень сформованості ІОП за критерієм В 2 діагностовано 22,22 % НПП ЕГ та 20,59 % – КГ. Різниця, яка становить 1,63 %, вказує на близький рівень сприйняття мобілізації ресурсів НПП

ЕГ та КГ. Важливо, що низький рівень мобілізації ресурсів визначила найменша кількість осіб: 20,14 % НПП ЕГ та 16,91 % – КГ, різницю для цього рівня обраховано як 3,23%.

Далі, у таблиці 3.4.21, представлено розподіл рівнів оцінювання цього критерію серед НПП ЕГ та КГ.

Таблиця 3.4.21

РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ В2

(Мобілізація ресурсів) **СЕРЕД НПП**

Рівень	**ЕГ (кількість)**	**ЕГ (%)**	**КГ (кількість)**	**КГ (%)**	**Різниця (кількість)**	**Різниця (%)**
Високий	40	27,78	40	29,41	0	1,63
Достатній	43	29,86	45	33,09	2	3,23
Середній	32	22,22	28	20,59	–4	–1,63
Низький	29	20,14	23	16,91	–6	–3,23
Разом	**144**	**100,00**	**136**	**100,00**	**100**	**0,00**

На рисунку 3.4.22 наведено графічне відображення рівнів оцінювання мобілізації ресурсів серед НПП на початковому етапі.

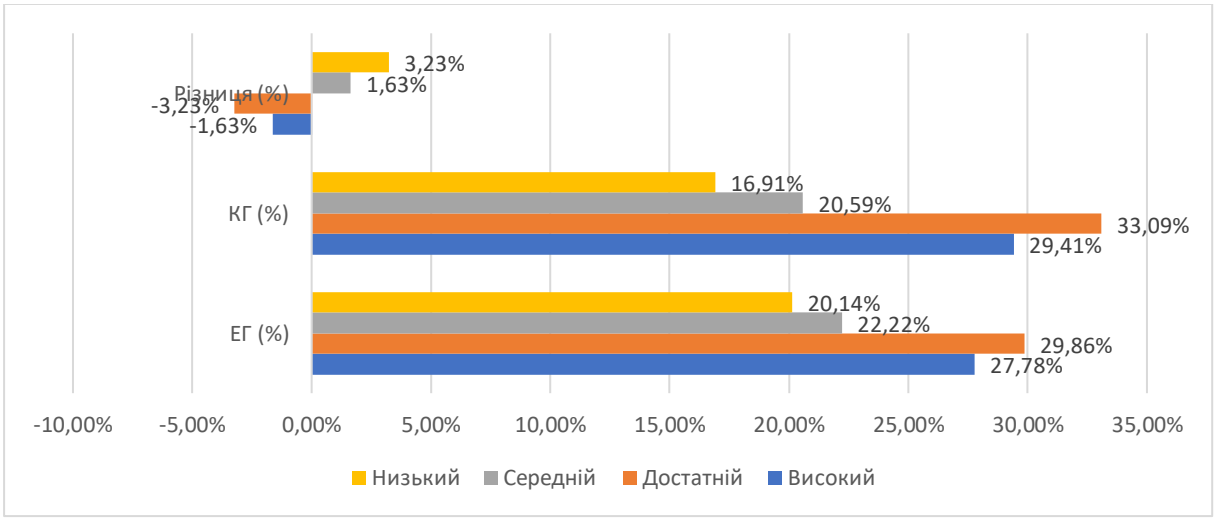


Рис. 3.4.22 – Рівні оцінювання критерію В 2 серед НПП

Зауважимо, що викладачі оцінили цей критерій вище, аніж здобувачі. Пояснюється це тим, що викладачі апріорі краще обізнані з можливостями й ресурсами ЗВО, які можливо застосовувати для налагодження інклюзивного

навчання. Над обізнаністю здобувачів щодо ресурсів ЗВО для формування ІОП потрібно працювати.

У таблиці 3.4.22 представлено розподіл рівнів оцінювання цього критерію серед співробітників експериментальної та контрольної груп.

Таблиця 3.4.22

РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ В2

(Мобілізація ресурсів) **СЕРЕД СПІВРОБІТНИКІВ**

Рівень	**ЕГ (кількість)**	**ЕГ (%)**	**КГ (кількість)**	**КГ (%)**	**Різниця (кількість)**	**Різниця (%)**
Високий	15	25,42	13	26,00	–2	0,58
Достатній	17	28,81	14	28,00	–3	–0,81
Середній	13	22,03	11	22,00	–2	–0,03
Низький	14	23,73	12	24,00	–2	0,27
Разом	**59**	**100,00**	**50**	**100,00**	**9**	**0,00**

Для кращого сприйняття отриманих результатів на рисунку 3.4.23 наведено графічне відображення рівнів оцінювання мобілізації ресурсів серед співробітників.

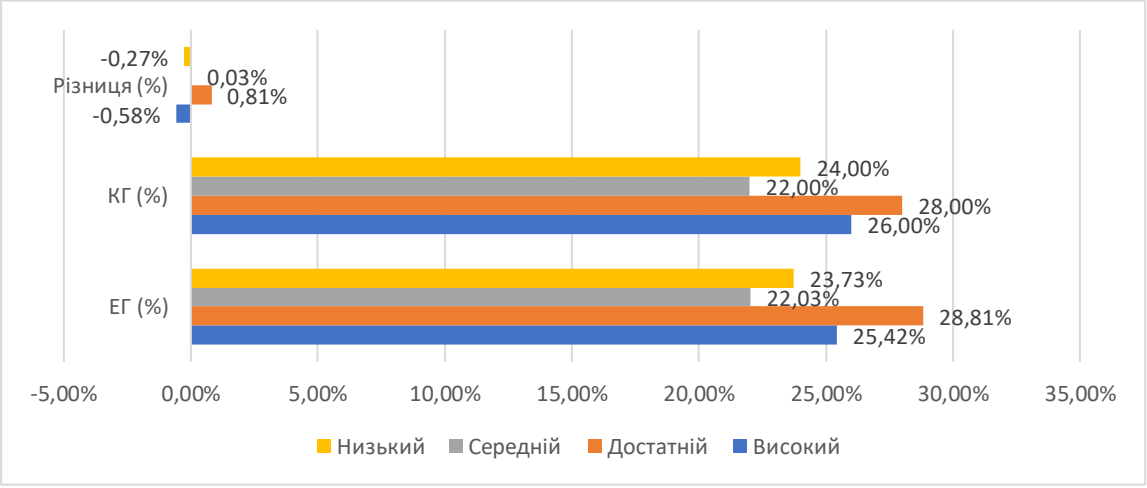


Рис. 3.4.23 – Рівні оцінювання критерію В 2 серед співробітників

Результати діагностики свідчать, що високий рівень мобілізації ресурсів зафіксували 25,42 % співробітників ЕГ та 26,00 % – КГ. Достатній рівень мобілізації ресурсів відзначили 28,81 % співробітників ЕГ та 28,00 % – КГ. Як середній оцінили рівень мобілізації ресурсів 22,03 % представників ЕГ та 22,00 % – КГ. Водночас,

низький рівень мобілізації ресурсів характерним окреслили 23,73 % співробітників ЕГ та 24,00 % співробітників КГ.

Різниця між результатами ЕГ та КГ є незначною, що свідчить про подібний рівень сприйняття цього критерію в обох групах.

Кореляційний аналіз результатів за *сегментом В – Інклюзивна освітня практика* (критерії В 1, В 2) із даними додаткових анкет показав таке.

Загальні оцінки за критеріями В 1 та В 2 є стабільними і демонструють незначну різницю між ЕГ та КГ усіх трьох категорій респондентів. У середньому, 24-25 % здобувачів відзначають високий рівень сформованості за критеріями управління процесом навчання та мобілізації ресурсів, тоді як близько 30 % оцінюють їхній рівень як середній.

Розбіжності між загальними оцінками та результатами додаткових анкет свідчать про критичніше ставлення здобувачів до окремих аспектів інклюзивної освіти. Наприклад, рівень адаптації навчальних матеріалів, використання новітніх технологій та залучення зовнішніх ресурсів отримали нижчі оцінки у деталізованих питаннях анкет. Наприклад, на питання *«Чи адаптують викладачі навчальний матеріал, щоб відповідати різноманітним інтересам і здібностям студентів?»,* лише 16,3 % здобувачів відповіли «так», тоді як ще 34,7 % – «частково».

Водночас, 29,4 % респондентів відповіли «ні», а 19,6 % зазначили, що не володіють інформацією щодо цього. Аналогічна ситуація спостерігалася за питанням *«Чи враховують викладачі думки студентів щодо покращення освітнього процесу?»,* де лише 14,2 % здобувачів повністю це підтвердили, тоді як 31,5 % підтвердили частково, 32,6 % здобувачів відповіли «ні», а 21,7 % вказали, що не мали інформації про цей аспект. Значна частка респондентів не володіла інформацією і про ключові інклюзивні ініціативи, що може вказувати на недостатню комунікацію з боку адміністрації та викладачів і відсутність системності в цій роботі. У середньому, 20-27 % здобувачів вказали, що не знають про існування підтримувальних ресурсів або механізмів адаптації до навчання в ЗВО. Наприклад, на запитання *«Чи отримують студенти з інвалідністю консультації й допомогу щодо забезпечення інклюзивного навчання від громадських організацій і*

волонтерів?», лише 9,8 % респондентів відповіли «так», тоді як 24,3 % – «частково», 38,7 % відповіли «ні», а 27,2 % не володіють інформацією щодо цього.

Таким чином, для покращення системності процесу формування ІОП в ЗВО за критеріями В 1 та В 2 необхідно не лише посилювати інклюзивні ініціативи, а й активніше залучати до їх реалізації здобувачів та інформувати усіх про доступні можливості.

Кореляційний аналіз результатів діагностики НПП та співробітників щодо критеріїв В 1 та В 2 засвідчив, що існують певні особливості управління процесом навчання та мобілізації ресурсів. Так, на запитання «*Чи проводяться в ЗВО навчання або семінари з інклюзивного лідерства для керівників?»,* 23,6 % НПП та 28,9 % співробітників зазначили, що такі семінари проводяться, проте не завжди зміст навчання відповідає потребам учасників освітнього процесу. Більше того, такі програми підвищення кваліфікації вимагають глибшого розгляду явища інклюзивного лідерства.

На запитання «*Чи брали Ви участь у програмах підвищення кваліфікації, спрямованих на розвиток інклюзивних практик?»* відповіли ствердно 58,1 % НПП і лише 17,3 % співробітників. Також у ході анкетування цих категорій респондентів було зафіксовано, що 37,4 % НПП та 34,1 % співробітників уважають, що тренінги допоможуть краще зрозуміти освітні потреби здобувачів ВО з ООП.

Щодо мобілізації ресурсів, то 28,7 % НПП зафіксували, що практика взаємонавчання є ефективною для здобувачів, а от серед співробітників так вважають лише 13,2 %. 38,3 % НПП та 39,5 % співробітників указали, що роботодавців варто включати до складу консультаційних рад із питань організації освітнього процесу в ЗВО.

Також 28,1 % викладачів та 23,4 % співробітників зауважили, що в ЗВО проводяться регулярні зустрічі з представниками ГО для обговорення потреб здобувачів з ООП. Окрім того, відповідаючи на запитання «*Чи застосовуються додаткові програмовані засоби навчання для підвищення якості навчання здобувачів освіти з ООП?»,* 38,9 % НПП сказали, що такі засоби використовуються, проте не

завжди. Водночас, і НПП, і співробітники вважають, що використання адаптивних засобів навчання є обов'язковим для упровадження інклюзивного навчання.

Результати констатувального опитування потребували перевірки на статистичну значущість для того, щоб визначити в подальшому можливість експериментального впливу на формувальному етапі дослідження.

Емпіричні дані зібрано за допомогою Microsoft Forms та оброблено в середовищі Excel (узагальнені табличні дані – у додатку Д). На основі отриманих даних за допомогою описової статистики для кожної групи була проведена перевірка на відповідність даних закону нормального розподілу. Розрахунки виконано за допомогою програм STATISTICA 13.0 та JASP 0.19.3 і представлено в додатку Е. Таблиці (і далі - підсумкові боксові діаграми) представлені в оригінальній англомовній версії. У зв'язку з цим наводимо схему відповідності позначень груп, критеріїв, етапів дослідження кодуванню у програмі:

КГ - Group 1

ЕГ – Group 2

А1 → A1

А2 → A2

Б1 → B1

Б2 → B2

В1 → C1

В2 → C2

Загальні показники → Sum

Констатувальний етап → Test

Контрольний етап → ReTest

З'ясовано, що дані закону нормального розподілу не відповідають. Тому було застосовано непараметричний статистичний критерій U-Mann-Whitney (U-критерій Мана-Уітні). Цей метод дозволив оцінити відмінності двох вибірок і, відповідно, з'ясувати, чи достатніми є вихідні умови для проведення подальших етапів експериментальної роботи. Розмір ефекту визначався за допомогою рангової бісеріальної кореляції.

Етапи розрахунку:

1. Підготовка даних – було використано емпіричні значення з розподілу рівнів оцінювання серед здобувачів для кожного критерію.

Нульова гіпотеза (H_0): рівень сформованості ІОП за оцінками респондентів (розподіл рівнів оцінювання) у двох групах (ЕГ та КГ) не відрізняється статистично значущо. Розподіл рівнів в оцінюванні є незалежним від приналежності респондентів до тієї чи іншої групи.

Альтернативна гіпотеза (H_1): рівень сформованості ІОП за оцінками респондентів (розподіл рівнів оцінювання) у двох групах (ЕГ та КГ) відрізняється статистично значущо.

2. Створення єдиного ряду з обох зіставлюваних вибірок (ЕГ та КГ) в кожній із категорій учасників опитування.
3. Ранжування числових показників створеного ряду значень.
4. Поділ ряду значень на дві категорії (з першої та другої вибірок).
5. Підрахунок суми рангів значень у першому і в другому рядах.
6. Визначення більшої з них (Тх), яка відповідає вибірці з nx одиницями.
7. Порівняння отриманого показника (U) з табличним значенням (p=0,01).
8. Інтерпретація результатів.

Аналіз числових даних за U-критерієм Мана-Уітні дозволив оцінити, чи є статистично значущі відмінності між ЕГ та КГ щодо рівня сформованості ІОП за всіма шістьма критеріями: А1, А2, Б1, Б2, В1, В2 послідовно в кожній категорії респондентів (таблиця 3.4.23).

Отримані p-значення результатів оцінювання ІОП здобувачами ВО у всіх критеріях перевищують пороговий рівень 0,01, що вказує на відсутність статистично значущих відмінностей емпіричних показників між двома групами. Це означає, що на констатувальному етапі рівень сформованості ІОП в оцінках КГ та ЕГ здобувачів є приблизно однаковим. Можна зробити висновок, що початковий стан ІОП в ЗВО приблизно однаковий і обидві групи мають схожі вихідні умови для подальшого експерименту.

Нижче наведена боксова діаграма узагальнених показників статистичної перевірки констатувального оцінювання для здобувачів (рисунок 3.4.24).

Таблиця 3.4.23

РЕЗУЛЬТАТИ СТАТИСТИЧНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕМПІРИЧНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ (здобувачі)

Independent Samples U-Mann-Whitney				
Criteria	**U**	**p**	**Rank-Biserial Correlation**	**SE Rank-Biserial Correlation**
A1_zdob_Test	29423,5	0,984	0,001	0,052
A2_zdob_Test	30803,5	0,357	0,048	0,052
B1_zdob_Test	27594,5	0,241	–0,061	0,052
B2_zdob_Test	29404	0,995	0,0004	0,052
C1_zdob_Test	29170	0,885	–0,008	0,052
C2_zdob_Test	31235	0,23	0,063	0,052
Sum_zdob_Test	29848	0,768	0,015	0,052

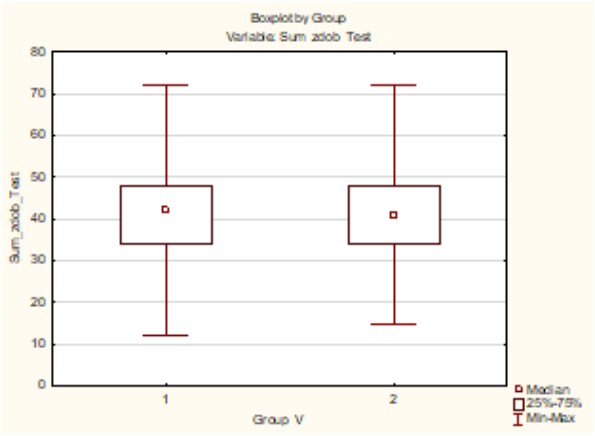


Рис. 3.4.24 – Порівняльні результати статистичної перевірки констатувального оцінювання (здобувачі)

За описаним алгоритмом відбувалося обрахування числових показників та їх статистичне порівняння для ЕГ та КГ серед НПП та співробітників.

Отримано релевантні результати (таблиця 3.4.24 та рисунок 3.4.25).

Обчислення показало, що по всіх показниках, окрім С 2 (Критерій В 2) відмінності між КГ та ЕГ відсутні. Підтверджено отримані кількісно-якісні показники: за критерієм В 2 викладачі КГ оцінили ресурсне забезпечення вище. Це

пов'язуємо із дещо кращим матеріально-технічним забезпеченням у цих закладах і з тим, що НПП обох вибірок мають звужене уявлення про ресурси в освітній інклюзії. Тому практична робота буде спрямована на розширення цих уявлень та можливостей використання ресурсів для формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО.

Таблиця 3.4.24

РЕЗУЛЬТАТИ СТАТИСТИЧНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕМПІРИЧНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ (НПП)

Independent Samples U-Mann-Whitney				
Criteria	**U**	**p**	**Rank-Biserial Correlation**	**SE Rank-Biserial Correlation**
A1_NPP_Test	10457	0,321	0,068	0,069
A2_NPP_Test	10694,5	0,177	0,092	0,069
B1_NPP_Test	10136,5	0,608	0,035	0,069
B2_NPP_Test	8919,5	0,195	–0,089	0,069
C1_NPP_Test	9751	0,952	–0,004	0,069
C2_NPP_Test	11369,5	0,019	0,161	0,069
Sum_NPP_Test	11061,5	0,061	0,13	0,069

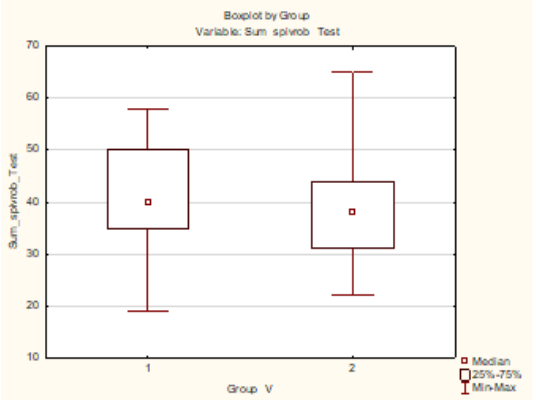


Рис. 3.4.25 – Порівняльні результати статистичної перевірки констатувального оцінювання (НПП)

У категорії співробітників спостерігається аналогічна тенденція: по всіх показниках відсутні статистично значущі відмінності між КГ та ЕГ.

Тут також отримано релевантні результати (таблиця 3.4.25 та рисунок 3.4.26).

Отже, перевірка альтернативної гіпотези (H_1) за усіма трьома категоріями респондентів продемонструвала, що рівень сформованості ІОП в оцінках здобувачів, НПП та співробітників КГ та ЕГ є приблизно однаковим. Отримані U-значення у всіх критеріях більші порогового рівня. Це вказує на відсутність статистично значущих відмінностей.

Таблиця 3.4.25

РЕЗУЛЬТАТИ СТАТИСТИЧНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕМПІРИЧНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ (співробітники)

Independent Samples U-Mann-Whitney				
Criteria	**U**	**p**	**Rank-Biserial Correlation**	**SE Rank-Biserial Correlation**
A1_spivrob_Test	1372,5	0,532	–0,069	0,111
A2_spivrob_Test	1768	0,073	0,199	0,111
B1_spivrob_Test	1479,5	0,98	0,003	0,111
B2_spivrob_Test	1634	0,331	0,108	0,111
C1_spivrob_Test	1393,5	0,618	–0,055	0,111
C2_spivrob_Test	1785,5	0,058	0,211	0,111
Sum_spivrob_Test	1727,5	0,125	0,171	0,111

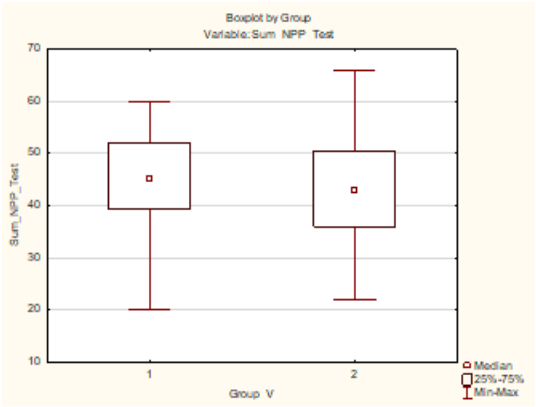


Рис. 3.4.26 – Порівняльні результати статистичної перевірки констатувального оцінювання (співробітники)

Таким чином, результати статистичної перевірки засвідчили відсутність початкової переваги між оцінками КГ й ЕГ серед усіх категорій респондентів, що є важливим для коректності подальшого експерименту.

Висновки до розділу 3

Розділ розкриває авторську концепцію системного формування ІОП в ЗВО, реалізація якої спрямована на подолання основного протиріччя дослідження – неготовність ЗВО відповідати актуальному суспільному запиту щодо надання якісної вищої освіти особам з ООП. Запропоновано зміни в освітній діяльності, які забезпечать рівний доступ до освітніх послуг та високу якість професійної підготовки для усіх здобувачів без винятку, сприятимуть конкурентоспроможності на ринку праці та підвищенню статусу осіб з ООП в суспільстві.

Спроєктовано *інклюзивний освітній простір ЗВО* як цілісну відкриту систему, що охоплює сукупність методологічних підходів, різноаспектних зв'язків і способів співпраці, організаційно-педагогічних умов, засобів і ресурсів, які в єдності гарантують право на вищу освіту усім, хто прагне її досягти, і сприяють самореалізації усіх здобувачів вищої освіти (з акцентом на здобувачах з ООП), допомагають опанувати необхідними професійними компетентностями та максимально включитись у суспільне життя.

Інклюзивним трансформаціям у системі піддаються *організаційний* (передбачає зміни в політиці ЗВО за інклюзивним вектором за допомогою правових, управлінських, економічних, маркетингових і технологічних інструментів); *соціальний* (ґрунтується па концепції соціальної інклюзії й охоплює формування інклюзивної культури особистості; розвиток соціальних компетентностей; налагодження співпраці із ГО; супровід здобувачів з ООП та інші аспекти); *психологічний* (зосереджений на забезпеченні психологічного комфорту учасників освітньої взаємодії шляхом консультативної підтримки, сприяння емоційній адаптації, реалізації розвивальних, профілактичних, просвітницьких, корекційних програм тощо); *педагогічний* (передбачає управління процесом інклюзивного навчання через диференціацію форм і методів освітньої діяльності; дотримання принципів універсального навчального дизайну, розробку інклюзивних навчальних / освітніх програм та ін.); *корекційно-реабілітаційний* (включає функціонування спеціалізованих служб (медичної допомоги, фізичної реабілітації, соціальної абілітації, консультативно-профілактичної), використання «розумних

пристосувань» й асистивних технологій навчання, адаптацію навчальних матеріалів, надання індивідуального супроводу на запит здобувача з ООП та ін.) виміри.

Узгоджено *понятійно-категоріальний апарат дослідження*, у рамки якого входять такі феномени, як: «заклад вищої освіти», «освітній простір закладу вищої освіти», «інклюзія», «інклюзивність», «інклюзивна освіта», «інклюзивна вища освіта», «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «безбар'єрний освітній простір», «інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти», «учасники інклюзивного освітнього простору», «здобувач вищої освіти з особливими освітніми потребами», «компетентність», «компетентності XXI століття», «життєва компетентність», «життєтворча компетентність», «інклюзивна компетентність», «інклюзивні цінності», «інклюзивна організаційна культура», «співпраця», «інституційна інклюзивна політика закладу вищої освіти», «інклюзивна освітня практика», «індекс інклюзії».

Окреслено *теоретичну основу* та *методологічні засади* концепції дослідження. Алгоритм реалізації концептуальної ідеї представлено в таких послідовно взаємопов'язаних концептах: *теоретико-базисний*, *проєктивно-методологічний*, *змістово-прикладний* та *результативно-прогностичний*. Означено *організаційно-педагогічні умови* системного формування ІОП в ЗВО та укладено *програму* реалізації дослідження.

Спроєктовано *систему формування ІОП* в ЗВО та дано структурно-функціональну характеристику ключових системних сегментів: *гуманістично-ціннісного* – організаційна інклюзивна культура, *інституційно-організаційного* – інституційна інклюзивна політика та *технолого-методичного* – інклюзивна освітня практика. Для ефективного формування кожного сегмента передбачено освітню активність за організаційним, соціальним, психологічним, педагогічним та корекційно-реабілітаційним вимірами в їх внутрішніх та зовнішніх взаємозв'язках.

Супровідними сегментами системи ІОП в ЗВО виступили *співпраця* та *індекс інклюзії*, які пронизують усі взаємозв'язки та системні рівні. Співпраця об'єднує зусилля усіх учасників освітнього процесу заради забезпечення рівності та якості інклюзивної вищої освіти. Індекс інклюзії дозволяє здійснювати системний моніторинг ІОП у цілому та окремих його процесів у ЗВО.

Теоретично обґрунтовано та скомпоновано *модифіковану комплексну методику оцінювання інклюзивного освітнього простору в ЗВО*. Для цього в межах кожного сегмента ІОП визначено відповідні критерії та рівневі показники, що дають змогу здійснювати комплексну оцінку ІОП в ЗВО трьома основними групами учасників освітнього процесу: здобувачами вищої освіти, науково-педагогічними працівниками та співробітниками. Застосована модифікована комплексна методика оцінювання в поєднанні з обраною стратегією її реалізації дала змогу виявити фактичний рівень сформованості досліджуваного явища та окреслити змістовні напрями подальшої емпіричної формувальної діяльності.

Розроблено програму педагогічного експерименту та виявлено початковий рівень сформованості ІОП в ЗВО за оцінками усіх категорій і груп учасників дослідження. На високому рівні оцінили інклюзивний освітній простір в ЗВО 25,28 % ЕГ та 25,64 % – КГ здобувачів вищої освіти, на достатньому – 23,60 % ЕГ і 22,87 % КГ, на середньому – 30,74 % ЕГ та 33,60 % КГ, і на низькому – 20,38 % ЕГ та 17,88 % – КГ. У категорії НПП оцінки розподілилися майже рівномірно без наявних помітних розбіжностей в оцінках кожної із груп респондентів: високий рівень: ЕГ – 26,74 %, КГ – 28,06 %, достатній: ЕГ – 28,82 %, КГ – 31,25 %, середній: ЕГ – 25,00 %, КГ – 24,75 % і низький: ЕГ – 19,44 % та КГ – 15,93 %. У категорії співробітників також не зафіксовано якісних розбіжностей рівневих оцінок (високий рівень: ЕГ – 24,58 %, КГ – 24,67 %, достатній: ЕГ – 27,12 %, КГ – 27,33 %, середній: ЕГ – 25,99 %, КГ – 25,67 % і низький: ЕГ – 22,32 % та КГ – 33,00 %.

Загальний аналіз числових і якісних результатів продемонстрував, що між експериментальною та контрольною групами на початковому етапі дослідження не спостерігається суттєвих відмінностей у рівневих оцінках жодного із критеріїв.

Статистична перевірка, здійснена за допомогою U-критерію Мана-Уітні зафіксувала статистичну незначущість у різниці отриманих даних, що уможливило реалізацію запланованих експериментальних впливів та прогнозування їх ефективності.

Матеріали третього розділу представлені в таких публікаціях автора (135, 162, 164, 171, 179, 184, 324, 325, 454, 455).

РОЗДІЛ 4 ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

4.1 Змістово-методичне та організаційно-технологічне наповнення системи формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти

Євроінтеграційні процеси, які наразі проходить вища освіта України, а також необхідність забезпечення доступу до якісної вищої освіти здобувачам з ООП, актуалізують потребу розв'язання низки складних завдань щодо концептуального переосмислення наявних підходів до змістовно-методичного та організаційно-технологічного забезпечення інклюзії у вищій школі.

Після затвердження у 2019 році «Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» сформувалося системне бачення реалізації цього формату освітньої активності в ЗВО Україні. Зауважимо, що й до цього вітчизняні ЗВО тривалий час декларували наявність умов, які дають змогу реалізувати навчання здобувачів з ООП. Проте, лише із затвердженням відповідного документа на законодавчому рівні окреслились загальні вимоги до організації такої форми навчання: *«Спеціальний навчально-реабілітаційний супровід здобувачів освіти з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти передбачає навчально-організаційний супровід – допомогу учасникам освітнього процесу в організації освітнього процесу, написання та моніторинг виконання індивідуального навчального плану здобувача освіти з особливими освітніми потребами, організацію індивідуальних консультацій тощо»* (Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти, 2019).

На наше переконання, цей документ не охоплює усіх необхідних і важливих аспектів, які мають слугувати основою для розвитку інклюзивних ЗВО як «закладів вищої освіти для всіх». Тому це дослідження покликане розкрити теоретичні й методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО як цілісної відкритої системи.

Провівши ґлибоке теоретичне дослідження та обґрунтувавши методологію системного формування ІОП в ЗВО, ми підійшли до перевірки концептуальної гіпотези дослідження через педагогічний експеримент. На його констатувальному етапі було з'ясовано наявний стан сформованості ІОП в ЗВО, виділено експериментальні та контрольні групи учасників, окреслено основні завдання формувального етапу.

Формувальний етап експериментальної роботи проходив упродовж 2022-2024 років і передбачав перевірку конкретних припущень дослідження через реалізацію таких організаційно-педагогічних умов:

- *у гуманістично-ціннісному сегменті* (формування інклюзивної організаційної культури): прийняття різноманіття та усвідомлення його як цінності та ресурсу, формування інклюзивних цінностей як особистісного надбання кожного учасника освітніх взаємодій, упровадження інклюзивних принципів в освітніх активностях через просвітницьку діяльність, співпрацю з ГО, громадами тощо;
- *в інституційно-організаційному сегменті* (становлення інституційної інклюзивної політики): узгодження локальної нормативно-правової бази з принципами освітньої інклюзії, запровадження інклюзивних підходів до лідерства, реалізація «третьої місії» ЗВО (суспільне служіння) та формування іміджу закладу як закладу вищої освіти для всіх за співпраці з органами державної влади, бізнесом, зовнішніми партнерами;
- *у технолого-методичному сегменті* (забезпечення інклюзивної освітньої практики): сприяння активній участі здобувачів з ООП в розбудові власної освітньої траєкторії та процесі свого навчання, організація різних видів підтримки інклюзивних процесів та супроводу здобувачів з ООП, стимулювання інклюзивного викладання через формування інклюзивної професійної компетентності викладачів.

Дослідним майданчиком на формувальному етапі педагогічного експерименту виступили такі ЗВО України: Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія Запорізької обласної ради, Львівський національний університет імені Івана Франка та Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. В

експериментальній роботі взяли участь 238 здобувачів вищої освіти; 144 науково-педагогічні працівники та 59 співробітників ЗВО.

Переходимо до висвітлення формувального етапу.

Гуманістично-ціннісний сегмент – формування ***інклюзивної організаційної культури.*** У цьому сегменті здійснювалася комплексна робота із прийняття інклюзивних цінностей усіма учасниками ІОП в ЗВО; сприяння співпраці на засадах інклюзивних принципів; здійснення просвітницької інклюзивної діяльності.

Своєрідною платформою усієї системи формувальної роботи стала реалізація освітньої програми ***«Інклюзивна культура особистості».*** Вона призначена для пробудження здатності до прийняття багатоманітності, і на цій базі – формування інклюзивних цінностей особистості й набуття ключових інклюзивних компетентностей, які дозволяють усвідомлювати інклюзію як суспільну норму і прагнути саморозвитку в цьому напрямі.

Програма є наскрізною, і за логікою системного формування ІОП в ЗВО, – обов'язковою для кожного учасника освітньої спільноти. Навчання за цією програмою пройшли учасники експериментальних груп: здобувачі вищої освіти, науково-педагогічні працівники (у тому числі й представники управлінських структур) та співробітники структурних підрозділів ЗВО. У подальшому таке навчання організовувалось щорічно для здобувачів першого курсу бакалаврського рівня, збірної групи здобувачів другого і третього рівнів вищої освіти (які не проходили такого навчання), та за потреби – для новоприйнятих на роботу науково-педагогічних працівників і співробітників. Такий підхід умотивований підтримкою і розвитком ІОП в ЗВО як цілісної сталої системи, яка функціонує на засадах інклюзивної організаційної культури.

Цій програмі було відведено чільне місце, позаяк ми бачимо її наріжним каменем подальших процесів розвитку ІОП в ЗВО як динамічної відкритої для усіх системи, де відкритість передбачає прийняття та співпрацю, а динамічність – здатність вчасно реагувати на інклюзивні виклики в освіті та суспільстві. А лише людина, яка прийняла цінності інклюзії і продукує інклюзивну культуру, здатна робити внесок у формування ІОП та інклюзивного суспільства.

Програма є варіативною. У кожному з варіантів (відповідно до цільової авдиторії) передбачено розгляд пропонованих тем у відповідному аспекті та формах співпраці. Кількість годин для спільної і самостійної роботи була підпорядкована локальній ситуації навчання. При цьому принципи освітньої взаємодії, кінцева мета та завдання щодо реалізації програми залишалися актуальними й обов'язковими для усіх варіантів.

Мета програми полягала у формуванні глибокого розуміння принципів інклюзії та основ особистісної інклюзивної культури; розвитку якостей особистості, установок і компетентностей, необхідних для сприяння рівності, взаємоповаги, прийняття різноманітності та активної участі у створенні інклюзивної спільноти; підготовці до ефективної взаємодії в різноманітних освітніх та соціально-культурних середовищах на засадах інклюзії, гуманізму та цінностей сталого суспільства.

В основу реалізації програми покладено такі **принципи інклюзивної освітньої взаємодії**:

- поваги до гідності кожної людини (демонстрація того, що кожен учасник програми є цінним, незалежно від його індивідуальних особливостей, соціального статусу, статі, раси, віросповідання, стану здоров'я тощо);
- рівних можливостей (забезпечення рівного доступу до освітніх ресурсів та рівних умов навчання, підтримки й участі для всіх);
- використання багатоманіття як ресурсу (застосування методів взаємного збагачення досвідом, розширення світогляду, формування емпатії);
- активної участі і співтворчості (усі види співпраці мають будуватися на засадах співпраці, колегіальності, діалогу);
- безпечного і підтримувального простору (сприяння емоційній комфортності для усіх);
- критичного мислення та рефлексії (створення умов для осмислення власних цінностей, упереджень, стереотипів та векторів їх змін);
- практичної спрямованості (мотивація застосування набутих компетенцій в життєдіяльності, насамперед – в освітній сфері);

- універсальності інклюзивних змін (ілюстрування важливості взаємозв'язку усіх сфер діяльності щодо інклюзивності).

Завдання програми спрямовані на формування ключових компетентностей XXI століття.

1. Hard Skills (базові навички): знання теоретичних засад інклюзії; усвідомлення ролі інклюзії в розбудові суспільства сталого розвитку; розуміння принципів освітньої, соціальної інклюзії; здатність дотримуватись інклюзивних принципів у професійній та життєдіяльності; знання основ нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти та політики суспільної рівності; здатність розробляти проєкти, програми та заходи, спрямовані на формування інклюзивного освітнього / соціального простору.

2. Soft Skills (соціальні навички): прийняття різноманітності та повага до індивідуальних особливостей кожного; здатність до адекватної емоційної чутливості; емпатія як професійно необхідна якість; навички рівної ефективної взаємодії в полікультурному інклюзивному соціумі; здібність конструктивно вирішувати конфлікти; саморефлексія та критичне мислення щодо власних установок і поведінки.

3. Digital Skills (цифрові навички): ознайомлення з онлайн-інструментами / мобільними застосунками для підтримки інклюзивного спілкування та співпраці; здібність використовувати цифрові технології для створення доступних навчальних / інформаційних матеріалів; уміння аналізувати й підбирати цифрові ресурси, доступні для різних груп користувачів.

4. Creative Skills (творчі навички): творче мислення при розробці заходів, освітніх практик і соціальних проєктів відповідно до принципів інклюзії; здібність до нестандартних рішень для мінімізації бар'єрів у комунікації та співпраці; здатність продукувати інноваційні ідеї для поширення інклюзивних цінностей та розвитку інклюзивної культури в освітньому просторі.

5. Meta Skills (навички навчатися, адаптуватися, інтегрувати знання): уміння адаптуватися до змін соціокультурного контексту; здатність інтегрувати знання з різних сфер для комплексного підходу до формування інклюзивного

простору співпраці; саморозвиток у сфері інклюзії; стратегічне мислення; життєтворчість.

Основними **формами та методами** реалізації програми стали різноманітні інтеракції, підібрані відповідно до теми, локальних завдань, технологічних умов та цільової авдиторії учасників.

Структура програми. Програма є наскрізною, варіативною і розрахована на обов'язкове опанування усіма учасниками освітнього простору ЗВО в неформальній освіті. Вона охоплює три основні модулі. За кожним модулем пропонується по чотири теми. Спосіб опанування тем, кількість та форма проведення занять за кожною з них можуть варіюватися залежно від цільової авдиторії та освітньої ситуації. Тематику модулів та занять за кожним модулем для цільових груп наведено в додатку Ж.

Підсумком навчання здобувачів ВО стало виконання проєктної роботи (індивідуально / в малих групах по 3-5 осіб) з подальшою реалізацією у просторі ЗВО. Проєктна діяльність найкращим способом продемонструвала сформованість у здобувачів інклюзивних цінностей і готовність продукувати їх у спільноту. Темою завершального проєкту було обрано: «Модель інклюзивної взаємодії в освітньому середовищі ЗВО». Під час реалізації проєкту здобувачі ВО виконали низку дій, актуалізувавши здобуті в період навчання компетентності, а саме: здійснили аналіз соціальних подій, обрали проблемну ситуацію, визначили присутні в ній бар'єри інклюзивності, запропонували конкретні кроки / заходи для їх мінімізації. Головними тут стали практична цінність (реальність) та креативний підхід як до упровадження ідеї, так і до презентації проєкту.

Логічним завершенням курсу для НПП стало підсумкове заняття за методом створення візуальної карти: «Заклад вищої освіти для всіх», під час якої учасники курсу продемонстрували спільне бачення системи ІОП в ЗВО. Складники і шляхи формування ІОП групи визначали самостійно. Після чого пропозиції кожної групи обговорювалися й узгоджувалося спільне бачення інклюзивності в закладі. Це сприяло усвідомленню інклюзії як організаційної цінності, важливості інклюзивних змін та включення в них кожного НПП.

У якості завершального виду роботи групою співробітників була створена «Пам’ятка працівника ЗВО – 5 інклюзивних дій на щодень». Поради для пам’ятки вироблялися методом «Дерево рішень» у процесі обговорення кожної поради. «Пам’ятка» була оформлена у вигляді постера і розповсюджена у всіх структурних підрозділах ЗВО.

Зауважимо, що умови проведення навчання змінювалися залежно від наявної ситуації і потреб адаптуватися в реаліях війни. Відтак, практична робота реалізовувалася у змішаному форматі, а деякі теми додавалися відповідно до оновлених реалій. Як-от: «З увагою до тих, хто залишився без дому», «Як екологічно спілкуватися з ветеранами війни», «Турбота про ментальне здоров’я: способи підтримки себе й тих, то поруч», «Людина з протезом: з повагою та гідністю».

Звертаємо увагу на динамічність програми, яка дозволяла підбирати більш зручні й доречні методи співпраці, зберігаючи їх завдання та призначення. До прикладу, заплановане в курсі для здобувачів тренінгове заняття з комунікації з іноземними студентами «Міст розуміння» довелося переструктурувати в онлайн формат (Модуль 2. Тема 3. Етика комунікації в полікультурному середовищі). Інтерактивну вправу-руханку «Три кола цінностей» для науково-педагогічних працівників було замінено на створення ментальних карт особистих, професійних, універсальних (суспільних) цінностей із подальшою їх кореляцією до інклюзії (Модуль 1. Тема 3. Інклюзивна культура викладача).

Найскладніше виявилося організувати курс для співробітників. Бар’єрами в цьому процесі були: технічне забезпечення (у багатьох випадках довелося спочатку навчити використовувати застосунки для відеоконференцій: Teams або Zoom); психологічна замкненість (рольова гра «Обслуговування відвідувача/відвідувачки з ООП» перетворилася в міні-лекцію з обговоренням (Модуль 3. Тема 2. Як правильно взаємодіяти з особою з фізичною інвалідністю: моделі поведінки персоналу); стереотипи та упередження (двоє учасників припинили навчання після другої теми першого модуля «Багатоманіття як цінність: різні потреби – одна спільнота», пояснивши це неприйняттям різних ґендерних ідентичностей). Ми врахували ситуацію і відкоригували зміст першого заняття, спрямувавши на пояснення основ

інклюзії більш просто і доступно, з акцентом на практичну важливість співпраці, зосередженням на діяльності, а не на індивідуальних особливостях. А також було замінено першу тему другого модуля на тему «Стереотипи й упередження: як вони впливають на професійну діяльність», уведено практичні вправи на засвоєння правил інклюзивного поводження та міні-дискусію «Чи можливо дотримуватись інклюзивних принципів, не поділяючи цінності інклюзії?».

Відтак, вказані перешкоди не вплинули на загальний перебіг навчальної програми та її позитивні результати, що було підтверджено емпіричними показниками на контрольному етапі експериментальної роботи.

Зазначимо й те, що результати навчання за цією та іншими розробленими в системі формування ІОП навчальними програмами зараховувалися здобувачам – як результати навчання в неформальній освіті; науково-педагогічним працівникам – як курси підвищення кваліфікації відповідно до державних стандартів; для співробітників – як додатковий пункт заохочення у професійній діяльності.

Стимулювання і поціновування зусиль кожного – це важливий принцип інклюзії, дотримання якого має вагоме значення для розвитку інклюзивної інституційної політики закладу.

Загалом, системне запровадження в ЗВО освітньої програми «Інклюзивна культура особистості» сприяло формуванню інклюзивних цінностей учасників освітнього простору; набуттю навичок етичної комунікації, критичного мислення щодо соціальних стереотипів, здатності до солідарної взаємодії й ефективної участі в інклюзивному освітньому процесі. Ми відзначали розвиток міжособистісної чутливості, емпатії та готовності підтримувати осіб з ООП.

У подальшому також очікується посилення особистісної компетентності у питаннях етики спілкування та створення доброзичливого, доступного й безпечного середовища, продовження мінімізації бар’єрів в академічному просторі.

Серед перспективних досягнень системного навчання за цією програмою виокремлюємо такі: утвердження інклюзивної організаційної культури як ціннісної основи ІОП в ЗВО; розвиток особистої інклюзивної компетентності членів освітньої спільноти; зменшення дискримінаційних проявів, стереотипів і комунікативних

бар’єрів; посилення іміджу ЗВО як сучасної, відкритої та соціально відповідальної інституції, чутливої до потреб осіб з ООП.

Просвітницька діяльність щодо поширення інклюзивних цінностей в освітньому соціумі та суспільстві загалом реалізовувалася через співпрацю з громадськими організаціями, об’єднаннями та спілками.

Роль громадянського суспільства в побудові ІОП є важливою, оскільки громада має більший потенціал гнучкості й оперативності в розв’язанні практичних проблем інклюзивного навчання.

Заклади вищої освіти і громадські організації традиційно мають різні типи взаємодії (Ніколенко, 2025). Ми намагалися відійти від стереотипного позиціонування співпраці між ЗВО та ГО у форматі односторонньої підтримки з боку останніх (благодійна допомога, надання ресурсів тощо) та перевести нашу діяльність у формат синергії освітнього і громадського сектору з метою формування людського потенціалу, який має високий рівень інклюзивної грамотності, освіченості, професійних компетентностей.

Взірцями організації цілеспрямованої роботи між ГО та ЗВО виступили соціально орієнтовані та освітні хаби, одним із напрямів функціонування яких стала підтримка інклюзивної освітньої політики і практики в ЗВО. Участь викладачів та здобувачів ВО в діяльності таких хабів мала потужний вплив на формування й розвиток здатності розуміти, приймати, підтримувати різноманітність. А це, своєю чергою, сприяло їх участі в забезпеченні рівного доступу до якісної вищої освіти для всіх та розповсюдженню цінностей інклюзії в ЗВО у цілому.

Так, у 2021 році на базі Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії було відкрито реабілітаційний хаб – центр системної реабілітології (Нечипоренко, 2021), діяльність якого з 2022 року була розширена інклюзивним напрямом і сфокусована на реалізацію «третьої місії» ЗВО – суспільне служіння. Зокрема, не лише на надання послуг реабілітації дітям з інвалідністю, а й науково-методичне забезпечення комплексної реабілітації та інклюзивної освіти, підготовку та перепідготовку кваліфікованих кадрів за напрямами: фізична, медична, психологічна, педагогічна, соціальна та професійна реабілітація.

Здобувачі ВО і викладачі активно залучалися до організації та надання реабілітаційних й освітньо-розвиткових послуг дітям і молоді з ООП в межах діяльності хабу, що сприяло розвитку особистої і професійної інклюзивної компетентності. Із 2024 р. в хабі розпочав роботу центр ветеранського розвитку, що розширило спектр діяльності та можливостей інклюзивної співпраці в його середовищі. До програм із фізичної, соціальної реабілітації та професійної підготовки для дітей та молоді з ООП, які успішно упроваджували здобувачі й викладачі (значна частка яких брали участь у нашому експерименті), додалися реабілітаційні індивідуальні програми для ветеранів, програми психологічного відновлення (програма підтримки дружин загиблих військовослужбовців), професійного розвитку (навчальний курс з медіадизайну для ветеранів та членів їх родин). Окрім того, у межах хабу проводяться відкриті заходи, які об'єднують громадську спільноту навколо інклюзивних цінностей.

Участь у проєктах ветеранського хабу дозволила студентам і викладачам безпосередньо спілкуватись із ветеранами, людьми з інвалідністю, внутрішньо переміщеними особами. Це сприяло глибшому розумінню викликів, із якими стикаються ці групи в соціумі, руйнувало стереотипні уявлення, розвивало емпатію, взаєморозуміння, формувало соціальну відповідальність. Учасники зустрічей вчилися бачити у відмінностях не проблему, а ресурс. Саме робота в хабах створювала простір для практичного засвоєння цінностей і принципів соціальної та освітньої інклюзії.

Ще однією ілюстрацією практики продукування інклюзивних цінностей у суспільство є тісна співпраця та реалізація спільних навчальних проєктів з ГО «Територія розвитку» (б.д.), а також участь викладачів і здобувачів ВО Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара в роботі центру професійного розвитку «Освітня траєкторія» (б.д.), створеного у 2021 році при Дніпровській міській раді. У 2022 р. викладачі були учасниками освітніх заходів, а із 2023 р. продовжують активно брати участь у роботі центру в якості консультантів, спікерів, тренерів та лекторів з тем, які охоплюють питання освітньої взаємодії з особами з ООП. Серед таких заходів: щорічний інноваційний методичний марафон

«Шлях до професійної майстерності», серія тренінгів «Психологічна робота з людьми з особливими потребами», серія майстер-класів «Технології розвитку мовлення дітей з ООП», «Як викладати в інклюзивному класі», «Психолого-педагогічний супровід та соціалізація дітей з інтелектуальними порушеннями» та інші. Здобувачі залучалися до флешмобів («Серце віддаю дітям», «Ваша участь – їхня підтримка» та ін.), волонтерських акцій і проєктів («Освітянська арт-резиденція», «Оплески вдячності» тощо).

Під час такої діяльності учасники експериментальної роботи отримали можливість практичного застосування інклюзивного підходу та міждисциплінарної взаємодії, формуючи здатність інтегрувати концепцію інклюзії у власну професійну практику, розвиваючи досвід педагогічної взаємодії, заснованої на рівності, підтримці і гнучкості. У волонтерських інклюзивних заходах заохочувалася участь здобувачів і співробітників ЗВО, де вони розвивали навички працювати в різноманітній команді, вести діалог із представниками різних соціальних груп, моделювати інклюзивну поведінку. У такий спосіб відбувалося неформальне навчання, стимулювалася саморефлексія здобувачів, співробітників та педагогів. Це позитивно вплинуло на соціальну згуртованість і професійну зрілість учасників експерименту.

Загалом, співпраця за принципами інклюзії стала своєрідною концентрацією потенціалу, спрямованого на формування ІОП в ЗВО. Ми мали можливість засвідчити, що ГО та хаби в цьому контексті синергії постають дієвими майданчиками актуалізації інклюзивних проблем та їх вирішення спільними зусиллями учасників освітнього процесу та суспільного сегменту.

Таким чином, співпраця між ЗВО та ГО і державними інституціями щодо реалізації інклюзивних ініціатив ґрунтувалася на принципах відповідальності, доцільності та інноваційності, здійснювалася в різних форматах (соціальні, інформаційні, організаційні проєкти, навчальні семінари, лекції, тренінги) та мала різне цільове призначення (інформаційне, мотивувальне, навчальне, пізнавальне). Це дозволило узагальнити низку аспектів, які мають потенціал позитивного впливу на формування ІОП в ЗВО, а саме: *фінансова* – цільова, дотаційна та грантова –

підтримка інклюзивної освіти з боку меценатів та волонтерів; *правове регулювання* (чітка кореляція впливу громадськості на процеси освітньої активності з наявною нормативною правовою базою); *використання існуючих логістичних хабів та комунікацій ГО* задля використання їхнього потенціалу в освітній активності здобувачів з ООП; *інституційна узгодженість візій* спеціалізованих ГО та ЗВО щодо розвитку інклюзивної освіти; *соціальна робота* щодо усвідомлення здобувачами з ООП перспектив реалізації власних освітніх надбань протягом життя; *просвітницька співпраця* щодо формування системи інклюзивних цінностей у громадянському суспільстві. Указані аспекти передбачають, що ГО можуть не лише інвестувати свої зусилля в систему інклюзивної вищої освіти, а й отримувати від ЗВО вклад у сприйняття суспільством ідей інклюзії.

Консолідації зусиль навколо інклюзивних процесів в ЗВО значною мірою сприяв інформаційний контент, особливо соціального характеру: інформаційні повідомлення на всіх соціально-інформаційних майданчиках (соціальні мережі, YouTube, сайти), у засобах масової інформації регіонального й локального рівнів.

Медіапідтримка дозволила доносити до спільноти інформацію про події, котрі стосувалися інклюзії. Серед таких – історії успіху здобувачів та випускників з ООП, анонси та інформація про реалізовані проєкти з інклюзії (семінари, форуми, лекції, круглі столи, студентські ініціативи тощо). Завдяки публікаціям у соціальних мережах, відеороликам, інтерв'ю та публікаціям із теми інклюзії формувалося критичне ставлення до стереотипів і дискримінаційних практик, розширювалося усвідомлення понять «багатоманіття», «рівність», «інклюзія». Одним із прикладів таких проєктів є ініціатива «Безбар'єрний простір» у Львівському національному університеті імені Івана Франка. На підтримку інклюзивності була реалізована інформаційна кампанія щодо інформування університетської спільноти про принципи універсального дизайну та доступності. Були проведені вебінари, створено інформаційні буклети та відеоматеріали, що розповідали про важливість інклюзивного підходу у вищій освіті. Також, проведення онлайн-челенджів і флешмобів до Днів інформування про людей із різними категоріями особливих потреб позитивно вплинули на всіх членів освітньої спільноти щодо зацікавленості

й участі в подальших ініціативах з інклюзії. Як підтвердження, наводимо інформацію, що за програмою «Інклюзивна культура особистості» у першій навчальній групі здобувачів на початку курсу зареєструвалося всього 11 осіб, а до третього модуля заняття відвідували вже 39 учасників. По завершенню навчання ці студенти активно просували проєкт підтримки рівності в органах студентського самоврядування. А також запропонували увести вибірковий курс з української жестової мови.

Особлива значущість медіапідтримки відобразилася в тому, що вона дозволила налагодити міжуніверситетську співпрацю в рамках експерименту, обмінюватися ресурсами та кейсами через онлайнплатформи, випускати спільні публікації у професійних ЗМІ, організовувати відкриті заходи. Таким чином, інформаційна й медіапідтримка інклюзивності в ЗВО виступила не лише засобом комунікації, а й потужним інструментом трансформації культури закладу, засобом формування інклюзивного мислення, зростання ролі ЗВО як агента позитивних суспільних змін.

Інституційно-організаційний сегмент – становлення і***нституційної інклюзивної політики.***

Формування інклюзивної інституційної політики, на наше переконання, має бути зосередженим на таких змінах: корекції місії, візії, стратегії розвитку та локальної нормативної бази (чітке окреслення процесів і дій, які узгоджують освітні практики з цінностями й принципами інклюзії та сприяють забезпеченню якісної вищої освіти для всіх здобувачів без винятку); запровадженні інклюзивного лідерства через спеціалізоване навчання менеджерського складу та забезпеченні системного підходу до супроводу інклюзивного навчання.

Першочергово ми зосередили увагу на аналітичному огляді інституційних документів ЗВО – учасників експериментального дослідження за критерієм відповідності нормативної бази принципам інклюзивної освіти. Було вивчено та проаналізовано стратегічні документи, які висвічують основні вектори розвитку ЗВО, а також більш локальні інституційні положення, що на наш погляд, мають відображувати інклюзивні підходи в політиці закладу. У кожному закладі для

аналізу було відібрано близько 30 документів. Аналіз мав на меті виявити стан відображення інклюзивного складника в системі освітньої діяльності ЗВО, рівень відповідності нормативної бази інклюзивним принципам та ілюстрацію в ній вектору дотримання цінностей інклюзії.

Аналіз інституційних документів закладів з ЕГ проілюстрував, що в цілому ЗВО підтримують упровадження інклюзивної інституційної політики. Частина обов'язкових декларативних документів охоплює різні аспекти інклюзії, уключаючи фізичну доступність, академічну мобільність, захист прав учасників освітнього процесу, цифрову доступність та психологічну підтримку, що засвідчило прагнення цих ЗВО створювати сприятливий освітній простір для всіх учасників.

Водночас, частина діяльнісних аспектів, важливих для формування ІОП, знаходилися поза увагою інституцій. Тому був необхідний глибокий аналіз нормативної бази на предмет відповідності принципам інклюзії із подальшим означенням шляхів інституційного інклюзивного розвитку.

Нами було проаналізовано керівні документи за такими конститутивними принципами інклюзії: доступність; рівність; сприяння включенню; прийняття різноманітності. За кожним із цих принципів було підібрано напрями управлінської діяльності, які безпосередньо корелюють із цими інклюзивними принципами, та проаналізовано наявну у вільному доступі нормативну базу (таблиця 4.1.1).

Таблиця 4.1.1

АНАЛІЗ ВІДОБРАЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНИХ ПОЛІТИК ЗВО У НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТАХ

Напрям інклюзивної політики	**ДНУ**	**ХНА**	**ЛНУ**	**ЧНУ**
Доступність				
Супровід осіб з ООП	Порядок супроводу осіб з інвалідністю	Наявність Центрів підтримки (без оприлюднення положень)	Порядок супроводу осіб з інвалідністю	Положення про регіональний навчально–реабілітаційний інклюзивний центр

Соціальна підтримка учасників освітнього простору	Положення про матеріальну допомогу та заохочення осіб, які навчаються	Надається відповідно до загальних державних норм та рішенням керівних органів академії	Положення про преміювання студентів	Положення про матеріальну допомогу працівникам; Правила призначення стипендій
Доступність інформації	Інструкція щодо організації освітнього процесу з використанням дистанційного навчання	–	Положення про електронні навчальні видання; Положення про інтернет портал	Правила використання корпоративних цифрових ресурсів
Надання юридичної допомоги	Положення про юридичну клініку	Надається на загальних засадах юридичною службою закладу		Положення про юридичну клініку
Рівність				
Організація освітнього процесу	Положення про організацію освітнього процесу	Положення про організацію освітнього процесу	Положення про організацію освітнього процесу	Положення про організацію освітнього процесу
Забезпечення якості освіти	Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти	Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти	Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти	Положення про систему забезпечення якості освіти
Запобігання булінгу, мобінгу, босингу	План заходів запобігання та протидії булінгу, мобінгу та босингу	Інструкція щодо врегулювання конфліктних ситуацій	Положення про запобігання та протидію булінгу та мобінгу	Програма протидії випадкам насильства та утисків в академічному середовищі
Гендерна рівність	Політика гендерної рівності (2023 р.)		Програма забезпечення гендерної рівності	

Сприяння включенню				
Участь усіх здобувачів у самоврядуванні	Положення про студентське самоврядування	Положення про студентське самоврядування	Положення про студентське містечко	Висвітлена діяльність Студради
Доступ здобувачів до наукових досліджень	Положення про студентське наукове товариство	Положення про наукове товариство	Положення про наукове товариство	–
Академічна мобільність	Порядок конкурсного відбору студентів для навчання за грантами	Положення про відділ міжнародних зв'язків та наукової роботи	Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність	Положення про закордонне стажування; Положення про академічну мобільність
Міжнародна співпраця та інтернаціоналізація	Стратегія інтернаціоналізації; Порядок конкурсного відбору студентів для участі в міжнародних програмах	Стратегія інтернаціоналізації	Стратегія інтернаціоналізації; Положення про академічну мобільність	Стратегія інтернаціоналізації; Положення про реалізацію міжнародних проєктів
Прийняття різноманітності				
Надання психологічної допомоги	Положення про психологічну службу	Положення про соціально–психологічну службу	Положення про психологічну службу	Положення про навчально–науковий центр ментального здоров'я
Політика недискримінації	Кодекс працівника; Кодекс честі і гідності студента (опосередковано)	Кодекс доброчесності	Положення про комісію з питань етики та професійної діяльності	Кодекс академічної доброчесності та корпоративної етики
Врахування різноманітності	–	–	Програма забезпечення ґендерної рівності (2024р.)	–

Інклюзивне спілкування	–	Лінк на словник безбар'єрності на головній сторінці сайту	Центр підтримки студентських сервісів	Правила використання корпоративних цифрових ресурсів (2023р.)

Аналіз зазначених у таблиці та ряду інших локальних документів дозволив виробити певні рекомендації щодо спрямування інституційних політик у вектор інклюзії. Рекомендації були надані закладам, а результати їх урахування поступово засвідчували нові редакції документів та внесені в них зміни. Цей процес продовжується, адже формування інклюзивної політики є довготривалим і потребує значних зусиль ЗВО.

Узагальнимо проведену роботи щодо вдосконалення нормативної бази.

Доступність. На наше переконання, принцип доступності реалізується в таких напрямах, як: супровід осіб з ООП, соціальна підтримка учасників освітнього процесу, доступність інформації, надання юридичної допомоги. Відповідно до вказаних напрямів, ми відібрали документи для вивчення. Було з'ясовано таке. У ДНУ і ЛНУ внутрішні процедури забезпечення доступності навчання здобувачів з інвалідністю та загалом осіб з ООП – до простору закладів формалізовано через «Порядок супроводу осіб з інвалідністю та маломобільних груп населення». ХНА та ЧНУ реалізовували практичні підходи без нормативного забезпечення процесів доступності. На наш погляд, такий документ має першочергову вагу для створення безбар'єрного середовища та забезпечення можливостей безперешкодного доступу й комфортних умов перебування в закладі особам з інвалідністю нарівні з іншими. Особливо важливо регулювати процедуру супроводу для ЗВО, приміщення яких є історичними пам'ятками й не мають інклюзивних пристосувань.

Щодо соціальної підтримки здобувачів і співробітників, то в усіх закладах вона здійснюється відповідно до державного законодавства. Опікуються цим питанням осередки профспілкових організацій і студентського самоврядування. У всіх закладах, окрім ХНА, це деталізовано у відповідних локальних положеннях. ЗВО забезпечують здобувачам рівний доступ і до правових консультацій, при цьому в ДНУ та ЧНУ постійно діють «юридичні клініки», робота яких регламентована

відповідними положеннями, а ХНА та ЛНУ юридична підтримка надається в межах роботи загальних юридичних служб, що підтверджено наказами по закладах.

За результатами аналізу, було рекомендовано ХНА та ЛНУ прописати локальні процедури гарантування соціальної та юридичної підтримки учасникам освітнього процесу (як на нас, це має полегшити процедури звернення за підтримкою та надання відповідних послуг, зробить ці процеси більш прозорими), а також запропоновано ЧНУ та ХНА алгоритмізувати процедури супроводу осіб з інвалідністю в закладах.

Відзначаємо, що протягом 2021-2023 р.р. у цих закладах запрацювали структурні підрозділи, що координують питання організації навчання здобувачів з ООП. Засадничою базою їх створення став «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» (2019). Однак, він містить лише загальні підходи, і на наше переконання, потребує розширення та уточнення. У зв'язку з цим, нами запропоновано орієнтовний варіант локального «Положення про центр супроводу інклюзивного навчання» (назва структурного підрозділу – умовна, додаток З), що може слугувати базисом для укладання аналогічних документів у кожному окремому ЗВО. Ґрунтуючись на загальнодержавному Порядку, це положення розширює як академічний компонент, так і спектр соціально-реабілітаційно-психологічного супроводу осіб з ООП у закладі. Воно орієнтоване на практичну організацію системної підтримки інклюзивності в ЗВО загалом і має слугувати консолідуючим і відправним документом забезпечення системного супроводу здобувачів з ООП на увесь період їх навчання.

Доступність інформації усім категоріям учасників освітнього простору виявилася найбільш складним питанням. На час здійснення первинного моніторингу, у жодному із ЗВО цей принцип не був у фокусі уваги. І лише для англомовної авдиторії інформація, розміщена на сайтах закладів, була доступною. За час проведення експерименту відбулося оновлення сайту ЧНУ (використання кольорів і шрифтів стало інклюзивним, додано функцію «Інструменти доступності»), ЛНУ (додано функціонал із можливістю редагувати колір та розмір шрифту). І хоча ми безпосередньо не впливали на уведення цих позитивних змін,

уважаємо, що їх спонукою була комплексна експериментальна робота та поширення цінностей інклюзії в освітніх спільнотах. Робота в цьому напрямі продовжується.

Стосовно доступності навчальної інформації, маємо зауважити, що науковий прогрес та поширення технологій ШІ значно сприяло доступу до навчання здобувачів з ООП: якщо на початок дослідження доступ забезпечувався лише розміщенням навчальних матеріалів у відео, мультимедіа чи текстовому форматі, і викладачам або ж самим здобувачам потрібно було його відповідно редагувати, то зараз функціонал Google і Microsoft дозволяє підлаштовувати навчальний контент під індивідуальні потреби в реальному часі, що значно допомагає підвищити якість освіти для усіх здобувачів. У цьому аспекті наш уплив полягав в доповненні програм підготовки майбутніх викладачів відповідними темами та пропозицій удосконалення навчальних програм вибіркових курсів з ІКТ для здобувачів другого і третього рівнів вищої освіти. Застосування додаткових функцій викладачами у практиці викладання стало найкращим показником позитивних змін.

Рівність. Принцип рівності, на наш погляд, можливо втілювати через організацію освітнього процесу із врахуванням потреб осіб з ООП; забезпечення якості вищої освіти для усіх здобувачів без винятку; запобігання булінгу, мобінгу, босингу, а також дотримуючись гендерної рівності.

На момент проведення аналізу нормативної бази усі університети мали затверджені нормативні акти щодо організації процесу навчання. Однак, у цих положеннях не було виявлено згадок про забезпечення доступу здобувачів з ООП чи врахування різноманітних освітніх потреб. Зафіксувавши відсутність явної відповідності принципам інклюзії, ми висунули пропозиції врахувати норми про адаптацію інформаційного навчального контенту та орієнтування на особливі потреби здобувачів при наданні освітніх послуг, а також про моніторинг щодо їх дотримання.

На сьогодні можемо констатувати, що оновлені версії цих освітніх положень ураховують сучасні вимоги інклюзивності, включно із забезпеченням академічної доброчесності, прозорості та доступності навчальної інформації. Прослідковується відповідність не лише принципу рівності (єдині стандарти якості для всіх), а й

принципу включення (анкети зворотного зв'язку, представники студентської спільноти в комісіях із якості) та доступності (коригування програм навчання під потреби здобувачів з ООП). Стосовно забезпечення ґендерної рівності, то на початок експериментальної роботи документів, які б декларували рівність у правах жінок та чоловіків, а також обумовлювали процеси запобігання різним видам насильства в освітньому просторі, не було зафіксовано серед нормативних. На це було звернено увагу, і протягом 2022-2023 років заклади поступово утверджували принципи недискримінації у своїх інституційних політиках. Так, ДНУ та ЛНУ мають окремі документи, що закладають гендерну політику та шляхи запобігання дискримінації. ХНА та ЧНУ об'єднали вказані підходи в єдиному положенні. Окрім того, на головній сторінці сайту ХНА розмістили інфографіку з алгоритмом дій при виявленні булінгу, що є свідченням ґрунтовного системного підходу до розбудови ІОП в закладі.

Сприяння включенню. Забезпеченню принципу включення сприяє участь усіх здобувачів у самоврядуванні, доступ осіб з ООП до наукових досліджень, академічної мобільності, міжнародної співпраці та процеси інтернаціоналізації.

Констатовано, що в усіх досліджених ЗВО документи про студентське самоврядування закріплюють права й можливості здобувачів здійснювати самоврядну діяльність, що повністю відповідає принципу включення: органи студентського самоврядування обираються на демократичній основі, що дає кожному здобувачу рівне право голосу і можливість бути обраним до представницьких органів, а також право на ініціативність і саморозвиток.

Щодо наукової діяльності здобувачів, то в ДНУ її регламентує окремий документ. У ЛНУ та ХНА розроблено спільні положення про наукову діяльність викладачів, аспірантів та здобувачів вищої освіти. У ЧНУ ми не виявили окремого документа, хоча така діяльність на практиці спостерігається, і регулюється студентськими самоврядними органами. Тому питання включення здобувачів з ООП в діяльність студентських наукових товариств повинно постійно перебувати в полі зору. Така ж тенденція була виявлена і щодо академічної мобільності, міжнародної співпраці та політики інтернаціоналізації. Можливості інституційно передбачені,

задекларовані, але прикладів активності здобувачів з ООП у вказаних видах діяльності не зафіксовано.

Прийняття різноманітності. Уважаємо, що утвердження принципу прийняття різноманітності передусім має відбуватись у таких напрямах, як психологічна допомога, дотримання політики недискримінації, урахування різноманітності за усіма ознаками, інклюзивне (безбар'єрне) спілкування.

Під час ознайомлення з нормативним урегулюванням психологічних послуг ми виявили, що всі ЗВО мають служби психологічної допомоги, і їх діяльність підпорядковується нормативним положенням. На початку експериментального дослідження в ДНУ діяла соціально-психологічна служба, ЛНУ надавав психологічну підтримку через сектор студентської підтримки, у ХНА працювали окремо соціально-психологічна служба та центр комплексної реабілітації. ЧНУ також мав службу психологічної підтримки. За період формувального етапу сфера діяльності цих осередків була розширена, що зафіксовано у змінах назв та оновлених положеннях про ці структурні підрозділи. У ДНУ актуалізовано зміст діяльності в напрямі психологічного здоров'я, роботи з викладацьким складом, співробітниками та абітурієнтами, конкретизовано назву: «Психологічна служба ДНУ». У ЛНУ виокремлено психологічну службу в самостійний підрозділ, розроблено нормативну базу її діяльності (положення про психологічну службу ЛНУ, посадові інструкції співробітників). У ХНА розширено штат та напрями діяльності соціально-психологічної служби консультуванням зовнішніх замовників (громадські консультації), участю у проєктній роботі та діяльністю із громадськістю, що відобразилося у змінах до положення про службу. Найбільші зміни відбулися в ЧНУ, де служба психологічної підтримки була переформатована в навчально-науковий центр ментального здоров'я із розробленням відповідної документації, що регулює його діяльність.

Уважаємо, що перегляду змісту роботи цих служб та належному оновленню нормативної бази значною мірою сприяла наша експериментальна діяльність, де зосереджувалася увага психологів служб на важливості інклюзивного складника.

Окремих документів, що розкривали б принцип недискримінації та поваги до різноманітності, під час нормативного аналізу виявлено не було. Водночас, усі ЗВО мають кодекси честі і гідності / доброчесності / етики у професійній діяльності. У цих документах декларовано, що заклади у своїй діяльності орієнтуються на принципи недискримінації та поваги до усіх учасників освітнього процесу, визначають етичні стандарти поведінки.

Відповідність принципу прийняття різноманітності найменш перебувала в полі зору закладів. Зважаючи на це, були внесені пропозиції нормувати ці позиції у відповідних документах, що допомогло б більш конкретно зазначити всі аспекти політики недискримінації (не лише за гендерною ознакою), утвердити повагу до багатоманіття учасників освітнього простору та їх рівності у правах, незалежно від індивідуальних особливостей. А окремо розроблені рекомендації / правила щодо інклюзивного (безбар'єрного) спілкування в закладі сприяли б формуванню організаційної інклюзивної культури. Рекомендації були враховані таким чином: зміст кодексу корпоративної етики в нових редакціях доповнено положенням про необхідність «проявляти толерантність і повагу до колег, ураховувати культурні та інші особливості різноманітних етнічних, соціальних груп, не дозволяти проявів дискримінації за будь-якими ознаками (статевою, національною, релігійною, ґендерною та іншими)»; «боротися проти будь-яких проявів дискримінації та насильства»; «дбати про підтримання інклюзивної культури» та ін. Пропозиції щодо популяризування інклюзивної мови прийняті до уваги у плані того, що на сайтах ЗВО / структурних підрозділів розміщені покликання на словник безбар'єрності; у межах нашого експерименту студентською спільнотою укладено «Правила неупередженого спілкування» (Додаток К), які запропоновані як зразок для використання в ЗВО та розповсюдження в соціумі.

Також хочемо відзначити ще один важливий крок до формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО, який можемо вважати одним із результатів проведеної комплексної формувальної роботи: основні документи закладів – стратегії розвитку, процес оновлення яких розпочався у 2024 році і наразі триває, мають акцент на інклюзивності освіти як одному з пріоритетів розвитку.

Наприклад, у стратегії розвитку ХНА зазначено, що академія діє в руслі Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти і забезпечення *права на освіту для всіх здобувачів*, що відповідає цінностям і цілям інклюзивної освіти глобальної програми «Education for All» (освіта для всіх). А серед основних стратегічних завдань визначено створення інклюзивного освітнього середовища, застосування універсального навчального дизайну та забезпечення безбар'єрного доступу всіх здобувачів до якісної вищої освіти. Стратегічний фокус на інклюзію є важливою й необхідною умовою формування ІОП в ЗВО, що акумулює й об'єднує інклюзивну політику закладу в цілому.

Аналіз інституційної практики ЗВО показав, що упровадження інклюзивної політики потребує спеціальної підготовки менеджерів організацій. У зв'язку з цим було укладено й реалізовано освітню програму *«Інклюзивне лідерство в закладі вищої освіти»*, спрямовану на підвищення навичок інклюзивного управління (Додаток Л).

Мета програми: формування інклюзивної лідерської компетентності менеджерів ЗВО.

У процесі реалізації програми передбачено виконання таких *завдань:* ознайомити учасників з концепцією інклюзивного лідерства в аспекті освіти; сприяти усвідомленню «третьої місії ЗВО» – суспільного служіння, а також її ролі у формуванні позитивного іміджу закладу; вчити учасників створювати багатопрофільні інклюзивні команди для реалізації інституційних змін; сприяти розвитку стратегічного інклюзивного мислення, гнучкості в управлінні, готовності до змін; розвивати здатність приймати управлінські рішення з урахуванням принципів інклюзії та соціальної відповідальності.

Організація навчального процесу в цій програмі спиралася на *дидактичні принципи* цілісності навчання; контекстності; активності й суб'єктності; інклюзивності; трансформаційних підходів; варіативності й персоналізації; мотивації до упровадження змін і професійного зростання.

Структурою програми передбачено три модулі по чотири заняття в кожному. Тривалість одного заняття – дві академічні години. Модулі вибудувані в логічній

послідовності: загальні засади інклюзивного лідерства → методологія → управлінські стратегії та практики. Заключний етап: виконання кейс-проєкту «Інклюзивна трансформація підрозділу: план дій лідера» у командному підході.

Заняття проводилися в інтерактивному онлайн форматі. Водночас, обрані методи і форми взаємодії ефективно реалізовувати і в офлайн режимі.

Основними методами роботи у програмі стали активні способи взаємодії: фасилітація, стратегічне моделювання, кейс-аналіз, робота з візуальними метафорами, рольові ігри, SWOT-аналіз, методи критичного мислення. Найбільш результативно показали себе такі форми взаємодії: мінілекції з активним слуханням, парна робота з подальшим спільним обговоренням, вправи з рефлексії.

Загалом, реалізацію цієї програми вважаємо результативною, із огляду на позитивні відгуки учасників. Поряд із цим маємо відзначити, що моделювання ситуацій не принесло бажаного результату, оскільки слухачі відображували напрацьоване шаблонне мислення, закарбоване професійним досвідом, тому цю форму роботи було замінено кейс-аналізом. Мислимо, що моделювання краще себе показує в реальному режимі навчання під час очної взаємодії та з більш молодою за віком авдиторією. У будь-якому разі, важливо підходити до обрання форм співпраці гнучко і варіативно, зважаючи на контингент слухачів й умови навчання.

Таким чином, упровадження освітньої програми для менеджерського складу ЗВО дозволило сприяти інклюзивності в сегменті інституційної інклюзивної політики через розвиток управлінської інклюзивної компетентності слухачів.

Ще одним важливим компонентом формування інституційної інклюзивної політики, за нашим задумом, виступає практичне втілення інклюзивної концепції «ЗВО для всіх» шляхом забезпечення системного супроводу інклюзивного навчання на усіх рівнях вертикальних і горизонтальних взаємозв’язків в освітньому просторі.

Оскільки акумулятивним ядром такої системної діяльності означено спеціальний структурний підрозділ (це визначено Порядком організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти, 2019), і він же покликаний забезпечувати підтримку інклюзивних процесів в освітній практиці, логічно представити завдання експериментальної роботи в цьому плані та ступінь їх реалізації цілісно.

Напрями, функції, роль та сфери діяльності спеціального структурного підрозділу щодо супроводу інклюзивного навчання в ЗВО окреслені в попередньому розділі (підрозділ 3.2) та проєкті «Положення про центр надання інклюзивних послуг» (назва – умовна, додаток К).

Відтак, практична робота щодо налагодження системного супроводу інклюзивного навчання через оптимізацію діяльності центру та його співпраці з іншими структурами ЗВО полягала в реалізації низки першочергових завдань:

- розробка локальних нормативних положень щодо діяльності центру супроводу інклюзивного навчання та супроводу осіб з ООП в конкретних структурних підрозділах;
- унесення необхідних поправок до нормативної бази з організації освітнього процесу (навчання, практична підготовка, оцінювання тощо);
- актуалізація та систематизація інформації про осіб із ООП в закладі та зокрема, здобувачів з ООП;
- з’ясування особливих освітніх потреб здобувачів з ООП;
- оцінювання ресурсів ЗВО для забезпечення особливих освітніх потреб здобувачів;
- налагодження взаємодії зі структурними підрозділами для організації інформаційно-дорадчих і консультативних послуг для осіб з ООП;
- налаштування алгоритму академічної підтримки здобувачів з ООП;
- освітня діяльність із метою сприяння інклюзивним процесам;
- створення «тріади супроводу»: академічний – психологічний – реабілітаційний;
- установлення тісної співпраці з ІРЦ у громаді;
- розробка необхідних інформаційних і методичних матеріалів.

Відповідно до того, що всі процеси із системного формування ІОП в ЗВО відбувалися взаємопов’язано і є взаємозумовленими, ми вже вказали шляхи реалізації частини окреслених завдань і ще зупинимося на цьому, описуючи сегмент освітньої інклюзивної практики. Тому тут наводимо узагальнену таблицю щодо їх виконання (таблиця 4.1.2).

Таблиця 4.1.2

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАНЬ ЩОДО НАЛАГОДЖЕННЯ СИСТЕМНОГО СУПРОВОДУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗВО

Завдання	Як реалізовано
Розробка локальних нормативних положень	Розроблено «Положення про центр супроводу інклюзивного навчання», яке визначає його місію, завдання, структуру та механізми взаємодії з іншими структурними підрозділами; посадові обов'язки співробітників центру. Доповнено посадові обов'язки співробітників структурних підрозділів (лаборант кафедри, куратор студентської навчальної групи, диспетчер деканату, методист навчального відділу, співробітник відділу по роботі зі студентами та ін.). Оновлено положення про студентське самоврядування та доповнено функціонал діяльності його секторів щодо інклюзивності.
Внесення пропозицій щодо змін в нормативній базі освітнього процесу	У «Положення про організацію освітнього процесу», «Про атестацію та підсумковий контроль знань здобувачів вищої освіти», «Про практичну підготовку», «Про забезпечення якості освітнього процесу» внесено пункти про індивідуальну освітню траєкторію здобувачів ВО з ООП, альтернативні форми проведення контролю, оцінювання знань та атестації, адаптацію умов проходження практики та застосування індивідуального графіка навчання для здобувачів з ООП.
Актуалізація та систематизація інформації про осіб з ООП	Запроваджено щорічне анкетування здобувачів з ООП щодо задоволеності процесом навчання та моніторинг індивідуальних освітніх потреб. Уведено вступне анкетування осіб з ООП та створена конфіденційна база даних з інформацією про тип ООП та особливі професійні / освітні потреби, роботу з адаптації та надані послуги супроводу.
Виявлення ООП	Це питання уведено в анкету для здобувачів ВО з ООП. Здобувачі з ООП за потреби повідомляють про них викладачів.
Оцінювання ресурсів ЗВО	Аналіз наявних матеріальних, технічних, кадрових ресурсів для забезпечення поступу в інклюзивності уведено у звітну документацію. Відповідно до результатів аналізу, розробляються заходи щодо усунення бар'єрів у навчальному середовищі в межах планування діяльності структурних підрозділів та ЗВО у цілому.
Налагодження взаємодії зі структурними підрозділами	Налагоджено співпрацю центру з відповідальними особами на факультетах (диспетчери деканатів), студентською радою, психологічною службою, юридичною клінікою та структурами, що надають послуги фізичної реабілітації. Реалізовано низку спільних локальних проєктів та окремих заходів.

Налаштування алгоритму академічної підтримки	Розроблено алгоритм академічної підтримки здобувачів з ООП, який включає анкетування з визначенням особливих освітніх потреб, призначення тьютора (диспетчер, куратор, здобувач-одногрупник / старшого курсу), розроблення чек-листів для викладачів, психологічну консультацію, розроблення програми реабілітації / фізичної підтримки та моніторинг успішності.
Освітня діяльність	Реалізовано низку освітніх програм для різних груп учасників освітнього простору в ЗВО; на запит викладачів проводяться тренінги, майстер-класи.
Створення «тріади супроводу»	У межах індивідуальної освітньої траєкторії для здобувача ВО з ООП формується команда супроводу, що складається з академічного тьютора, психолога та фахівця з реабілітації (за потреби). На запит здобувача команда розробляє та реалізує індивідуальний план супроводу. Психолого-реабілітаційний супровід, за потреби, забезпечується і для співробітників.
Співпраця з ІРЦ	Підписано угоди про співпрацю з місцевими ІРЦ. Фахівці ІРЦ проводять комплексну функціональну оцінку (на запит здобувача з ООП), залучаються до консультацій із супроводу, беруть участь у майстеркласах та вебінарах із питань організації інклюзивного навчання.
Розробка інформаційних та методичних матеріалів	Підготовлено інформаційні буклети, довідкові матеріали, пам’ятки з різних аспектів інклюзії, методичні рекомендації для викладачів щодо застосування допоміжних функцій цифрових ресурсів. Їх розміщено на внутрішніх платформах ЗВО / структурних підрозділів.

Наголосимо, що всі завдання були поставлені, виходячи із констатувального опитування учасників дослідження та попереднього вивчення практики організації супроводу інклюзивного навчання в обраних для дослідження ЗВО. Моніторинг ефективності системного супроводу інклюзивного навчання відбувався і відбувається через щорічні опитування здобувачів з ООП, фіксацію внесених змін в індивідуальні навчальні траєкторії здобувачів ВО з ООП, аналіз показників їх академічної успішності, щорічну звітність структурних підрозділів.

Технолого-методичний сегмент – забезпечення ***інклюзивної освітньої практики.***

Для формування практичного сегмента системи ІОП в ЗВО насамперед потрібно було актуалізувати зусилля у трьох напрямах: підтримка інклюзивного навчання; сприяння активній позиції здобувачів ВО з ООП та допомога в запровадженні інклюзивних підходів у викладанні.

У підтримці інклюзивного навчання, як зазначено попереду, ключову роль відіграла діяльність центру інклюзивного супроводу (Ніколенко, 2025), що сприяла налагодженню ефективної співпраці внутрішніх і зовнішніх структур, окремих осіб щодо різних видів підтримки інклюзивних процесів у ЗВО.

Ключовим досягненням експериментальної роботи в сегменті інклюзивної практики вважаємо формування таких підрозділів і оптимізацію їх діяльності. Цей процес відбувався не зовсім рівномірно, але отримані результати показали позитивну динаміку і поступове зростання ролі центрів підтримки інклюзивного навчання в освітньому просторі ЗВО.

Потреба активізувати особистісну позицію здобувачів з ООП (як соціальну, так й академічну) в ІОП ЗВО також є вагомою для інклюзивної освітньої практики, адже від особистих прагнень і зусиль здобувачів ВО з ООП насамперед залежить, наскільки вдало будуть обрані підходи до організації їх навчальної діяльності, чи отримуватимуть вони необхідний обсяг підтримки й супроводу. Здобувач з ООП є ключовою фігурою розроблення індивідуальної освітньої траєкторії.

На жаль, багато здобувачів ВО з ООП не відзначаються активною життєвою позицією, особливо на початку навчання, що викликає сталу потребу у включенні цієї категорії здобувачів в освітню діяльність. У багатьох випадках під час первинного спілкування зі здобувачами ВО з ООП спостерігалася їх замкненість та небажання говорити про особливі освітні потреби, а питання анкети, де вони мали вказати ці потреби, залишалося без відповіді. Тож, спираючись на доведений у педагогіці факт, що розвиток особистості найкраще відбувається в соціальній взаємодії, фокус нашої уваги зосередився на співпраці центру супроводу із студентським самоврядуванням.

Ми виробили двоетапну стратегію активізації особистісної позиції здобувачів ВО з ООП стосовно побудови їх індивідуальної траєкторії навчання. Перший етап передбачав серію тренінгів зі згуртування студентської групи (проводили представники психологічних служб, у ДНУ – студентська психологічна служба, що мало кращий результат): Team building: 3 зустрічі першокурсників; курс із 6 занять «Ігрові форми вирішення психологічних проблем» (мав продовження й на другому

етапі). На другому етапі включилася студентська спільнота (проводилося кілька соціальних заходів як дозвіллєвого, так і волонтерського характеру): допомога притулку тварин, участь у флешмобах до визначних дат, проведення Дня абітурієнта і Дня студента тощо. І тільки після того, як спостерігалася участь здобувачів з ООП в цих заходах, їм пропонувалося внести зміни в анкету чи доповнити в ній інформацію (зауважимо, що доповнення відбувалися у 100% випадків), скоригувати індивідуальний навчальний план та сформувати чек-лист для викладачів.

Така етапність дозволила здобувачам ВО з ООП краще адаптуватися в молодіжному середовищі, комфортніше почуватися в навчальному процесі. Надалі вони обирали (або інші здобувачі пропонували свою допомогу) тьютора з числа студентів і так налагоджувався процес навчання.

Зауважимо, що важливим при цьому є моніторинг активності здобувачів з ООП у подальших видах взаємодії і напрямах освітньої діяльності, щоб не відбувалося поступове «виключення» із освітнього процесу. Особливо вагомим це є, коли навчання відбувається онлайн. Якраз тут студентська спільнота та її позанавчальна діяльність мали визначальну вагу, адже допомагали налагодити взаємодію між учасниками освітнього процесу (Ніколенко, 2025). А соціальна активність поширювалася на академічну.

Таким чином, увага до інклюзивної взаємодії, розвитку здібностей і талантів усіх здобувачів ВО без винятку, поряд із захистом їхніх прав та інтересів, стала провідним лейтмотивом діяльності студентських товариств і значно сприяла активності здобувачів ВО з ООП щодо саморозвитку та навчання.

Однак, у забезпеченні інклюзивного навчання, як і на попередніх освітніх рівнях, ключовою є роль викладача. Згідно з Національним класифікатором професій (Класифікатор професій, 2024), викладач повинен: «приймати рішення; бути креативним, адаптованим та гнучким до нової інформації; ідентифікувати та вирішувати реальні життєві проблеми; бути готовим до постійного професійного зростання, до соціальної та професійної мобільності». Такі професійні компетентності повністю відповідають викладанню в ІОП.

Як проблемний чинник у формуванні цих компетентностей виступає відсутність системної навчально-методичної підготовки НПП до викладання в інклюзивному форматі. Лише відносно недавно до освітніх програм підготовки здобувачів другого рівня ВО в педагогічному сегменті додались інклюзивні компетентності. Але переважна більшість професорсько-викладацького складу ЗВО здобували вищу та післядипломну освіту, не орієнтовану на організацію інклюзивного навчання. Тому на формувальному етапі наша особлива увага в сегменті інклюзивної освітньої практики концентрувалася на формуванні інклюзивної викладацької компетентності.

Реалізація цього завдання відбувалася комплексно через такі механізми, як:

- удосконалення робочих навчальних програм методик викладання в освітніх програмах підготовки фахівців другого і третього рівнів вищої освіти;
- вивчення вибіркових курсів інклюзивної спрямованості здобувачами другого та третього рівнів вищої освіти;
- організація спеціалізованих вебінарів, майстер-класів, тренінгів, консультацій із локальних питань інклюзивного навчання;
- проходження відповідного підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників;
- самоосвітня активність та участь у діяльності ГО інклюзивного спрямування.

У визначенні цих механізмів ми виходили з того, що *інклюзивне викладання* – це професійна педагогічна діяльність, яка забезпечує ефективність і доступність навчальної програми усій авдиторії здобувачів ВО без виключень. А також із того, що ключовими завданнями викладача ЗВО є планування, організація й аналіз різноманітних видів навчальних і позааудиторних занять, а отже формування інклюзивної компетентності викладача потребує знань, умінь і навичок педагогічного характеру.

Робота із цього напряму мала комплексний характер (таблиця 4.1.3).

Таблиця 4.1.3

МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА

№ з/п	Механізми формування інклюзивної компетентності викладача	Види професійної готовності до інклюзивного викладання	Упроваджені форми співпраці
1.	Удосконалення робочих програм методик викладання в освітніх програмах підготовки фахівців другого і третього рівнів вищої освіти	Технологічна, організаційна	Доповнено темами: – лекція: «Основні підходи до організації інклюзивного навчання в ЗВО»; – практичні/ семінарські заняття: «Диференціація в інклюзивному навчанні здобувачів вищої освіти»; «Організація індивідуального підходу в освітньому процесі ЗВО»; «Універсальний навчальний дизайн та інклюзивне викладання в ЗВО»
2.	Вивчення вибіркових курсів інклюзивної спрямованості для здобувачів другого та третього рівнів вищої освіти	Соціокультурна, ментальна, організаційна	Розроблено і запропоновано вибіркові освітні компоненти: «Інклюзія у вищій освіті», «Українська жестова мова».
3.	Організація спеціалізованих вебінарів, майстер-класів, тренінгів, консультацій з локальних питань інклюзивного навчання	Психологічна, соціокультурна, організаційна	Залучення викладачів до участі у вебінарах від МРЦ, ІРЦ, тренінгів психологічних служб ЗВО, майстер-класів з арттерапії («Стратегії розвитку слухового сприйняття», «Суїцидальна поведінка», «Сучасні методи додаткової комунікації», «Стоп: булінг!», «Профеійне вигорання викладача» та ін.)
4.	Проходження відповідного підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників	Організаційна, технологічна, ментальна	*Основна освітня програма:* «Технології інклюзивної викладацької діяльності». *Супутні тренін-курси:* «Інклюзивна культура особистості»; «Інформаційні інновації у вищій освіті»; «Професійна діяльність у вищій школі: методи, мистецтво, майстерність»;

			«Недискримінаційне середовище закладу вищої освіти»; «Мовна компетентність і комунікативні стратегії в освітньому процесі».
5.	Самоосвітня активність та участь в діяльності ГО інклюзивного спрямування.	Соціокультурна, організаційна	Участь в програмі ментального здоров'я «Ти як?» ГО «Безбар'єрність»; проєктах «Освіта для ветеранів» та ветеранських хабах, ГО «Територія розвитку» та «Освіторія», волонтерських ініціативах.

До формування інклюзивної професійної компетентності ми намагалися залучати всіх викладачів, розуміючи, що в сучасних динамічних обставинах викладач повинен бути у стані постійної готовності до актуалізації і застосування навичок роботи в інклюзивному просторі. При цьому неухильно зверталася увага на те, що професійність викладання в інклюзивному просторі характеризується незмінністю якості, незалежно від особливих освітніх потреб здобувачів вищої освіти.

Центральним елементом роботи з формування інклюзивної компетентності викладачів виступила ***освітня програма «Технології інклюзивного навчання в закладах вищої освіти»***, пропонована НПП для підвищення викладацької майстерності в сегменті інклюзії (Додаток М).

Програма **має на меті** опанування практичними навичками інклюзивного викладання для підвищення якості освітніх послуг в ЗВО і спрямовується на реалізацію низки дидактичних **завдань:** ознайомлення з теоретичними засадами інклюзивного навчання, принципами універсального дизайну для навчання, а також практичними технологіями організації інклюзивного освітнього процесу. Розвиток навичок формування інклюзивного навчального простору, адаптації навчального матеріалу, комунікації з різними категоріями здобувачів, застосуванню цифрових інструментів для підтримки інклюзивності, а також саморефлексії та етичним аспектам професійної діяльності.

Програма охоплює два модулі по три теми в кожному, а також блок самостійної роботи і поєднує такі **форми роботи**, як інтерактивне навчання, аналіз кейсів, мікротренінги та групову роботу, що дозволяє учасникам розвивати

практичні навички інклюзивного викладання та підвищувати педагогічну майстерність.

Навчання за програмою сприяло оформленню цілісного уявлення викладачів про організацію та особливості інклюзивного викладання. Учасники глибше зрозуміли індивідуальні потреби здобувачів з ООП та розвивали навички адаптації й застосування технологій інтерактивного навчання в інклюзивному освітньому просторі. Засвоєння змісту першого модуля не викликало труднощів, оскільки тут безпосередньо актуалізувалася інформація, відома викладачам із суміжних курсів підвищення кваліфікації. Учасники курсу, радше, переформатовували свій професійний досвід у вектор інклюзії. Більшу зацікавленість у них викликали теми другого модуля. Особливо – цифрові інструменти підтримки інклюзивного навчання. А практична робота зі створення доступної презентації та взаємоаналіз у парах дозволив звернути увагу на важливість доступності навчального контенту для налагодження якісного навчання здобувачів ВО з ООП. Частину викладачів це спонукало до додаткового вивчення новітніх цифрових інструментів в освіті, адже вони значно допомагають налагодженню інклюзивного викладання. Викликала інтерес проблема диференційованого оцінювання та різноманітності представлення результатів навчання. Зокрема, дискусійним було питання щодо критеріїв оцінювання різних способів представлення здобувачами результатів, що вимагає значних затрат часу і зусиль. Було проведено аукціон ідей вирішення цієї проблеми, і кожен викладач отримав кілька варіацій можливих дій.

Загалом, у результаті проходження навчання за цією програмою, НПП змогли актуалізувати знання, практичні вміння, поглибити ціннісні установки щодо забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів у ЗВО.

Таким чином, системна формувальна робота показала позитивні результати: учасники ЕГ розвинули інклюзивні компетентності і продемонстрували зростання толерантного ставлення в освітній спільноті. Зокрема, поглибилося розуміння принципів інклюзії, активізувалося бажання саморозвитку в цьому напрямі. Зафіксовано позитивні зміни: оновлення сайтів (додавання інструментів доступності), запровадження гендерних й антибулінгових положень у нормативній

базі, включення інклюзивних норм до освітніх і процедурних документів та інші. Ці зміни, хоча й не були прямим наслідком експериментальних втручань, зумовлені комплексною роботою в рамках дослідження і поширенням цінностей інклюзії в експериментальних ЗВО. Навчання за наскрізною програмою «Інклюзивна культура особистості» допомогло закласти основи подальшої роботи щодо системного формування ІОП в ЗВО. Оновлені редакції стратегій розвитку університетів акцентують інклюзивність вищої освіти як пріоритет. У закладах створено центри підтримки здобувачів ВО з ООП, а менеджерський склад підвищив кваліфікацію щодо інклюзивних стратегій в управлінні. Це сприяло утвердженню інклюзії як невід'ємної частини інституційної політики ЗВО.

Здійснені види експериментальної роботи показали позитивні зрушення й підтвердили доцільність системного підходу до формування ІОП в ЗВО.

Перевірка ефективності формувальних упливів відбулася на контрольному етапі педагогічного експерименту.

4.2 Порівняльний аналіз результатів експериментального дослідження на контрольному етапі

Поетапна стратегія реалізації науково-педагогічного дослідження після формувальної частини вимагає проведення контрольного етапу. Цей етап є ключовим для перевірки гіпотези дослідження (формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти буде ефективним, якщо системно здійснюватиметься робота в усіх взаємозумовлених сегментах: *гуманістично-ціннісному* щодо створення інклюзивної організаційної культури, *інституційно-організаційному* щодо розбудови інституційної інклюзивної політики ЗВО та *технолого-методичному* щодо запровадження інклюзивної освітньої практики) та забезпечення об'єктивності наукових висновків.

Контрольний етап дослідження присвячено оцінці ефективності розробленої та упровадженої у практику діяльності ЗВО системи формування ІОП. Цей етап дослідження дав змогу не лише зафіксувати кількісно-якісні зміни, але й виявити

динаміку трансформацій. Отримані результати стали підґрунтям для визначення перспектив подальшого розвитку ІОП в ЗВО України.

Опишемо прикінцеві результати оцінювання респондентами рівня сформованості ІОП в ЗВО згідно з означеною критеріально-рівнево-показниковою базою та здійснимо їх порівняння з констатувальним етапом.

Системний сегмент А: Інклюзивна організаційна культура.

У таблиці 4.2.1 представлено порівняльний розподіл рівнів оцінювання ІОП в ЗВО здобувачами за критерієм А 1 – Взаємодія в інклюзивному освітньому просторі.

Таблиця 4.2.1

ПОРІВНЯЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ РІВНІВ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ А1 (Взаємодія в інклюзивному освітньому просторі) **СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Рівень	**ЕГ (%)**		**Різниця (%)**	**КГ (%)**		**Різниця (%)**
	конст. етап	**контр. етап**		**конст. етап**	**контр. етап**	
Високий	26,05	42,44	16,39	26,72	26,32	–0,40
Достатній	23,11	36,55	13,45	22,27	24,29	2,02
Середній	29,83	21,01	–8,82	31,58	35,63	4,05
Низький	21,01	0,00	–21,01	19,43	13,77	–5,67
Разом	**100,00**	**100,00**	**0,00**	**100,00**	**100,00**	**0,00**

На рис. 4.2.1 візуалізовано порівняльний розподіл рівнів оцінювання взаємодії в ІОП у відсотках.

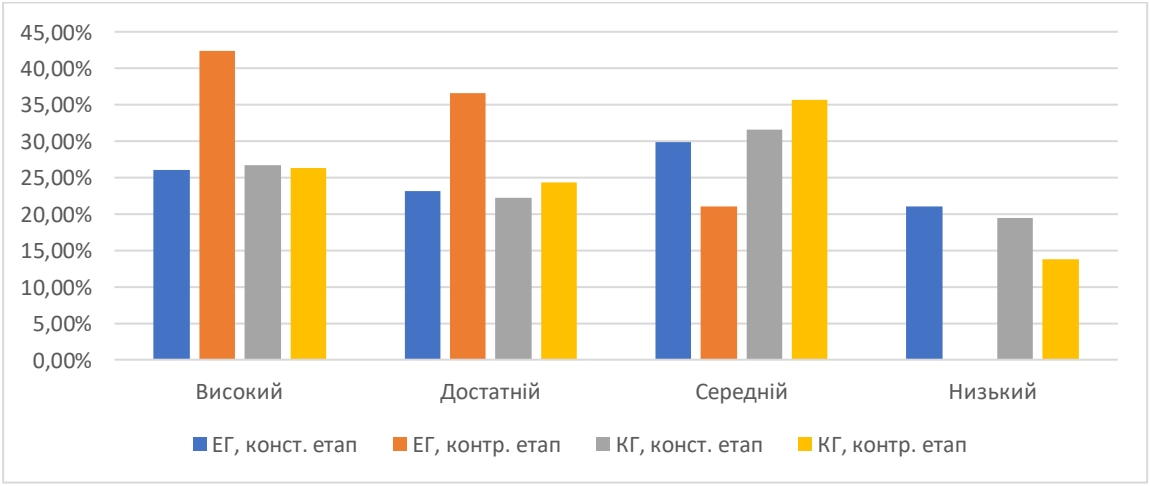


Рис. 4.2.1 – Рівні оцінювання критерію А 1 здобувачами вищої освіти у порівнянні з констатувальним етапом

Порівняльний аналіз числових показників свідчить, що в ЕГ та КГ наявні значні відмінності в рівні оцінювання критерію «Взаємодія в інклюзивному освітньому просторі». Так, в ЕГ оцінки високого рівня підвищилися на 16,39 %. Їх зафіксували на контрольному етапі 42,44 % здобувачів ЕГ, а в КГ оцінки практично не змінилися (навіть мінімально, на 0,40 %, знизилися) і склали 26,32 %, що знаходиться в межах похибки і не вказує на погіршення ситуації в ЗВО, учасники яких склали КГ.

Для достатнього рівня: в оцінках ЕГ спостерігається значне покращення (різниця становить 13,45 %), а для КГ – зовсім незначне: +2,02 %). Оцінки середнього рівня в ЕГ зменшилися на 8,82 %, а в КГ – на 4,05 %. Важливо, що ніхто з респондентів ЕГ не оцінив сформованість критерію А 1 як низьку (покращення відбулося на 21,01 %), у той час, як КГ продемонструвала відмінність лише на 5,67 %, тобто здобувачі КГ особливих змін не помітили. Такі розбіжності в числових результатах підтверджують продуктивність реалізованих освітніх програм зі здобувачами ЕГ та просвітницької роботи з цього напряму.

Порівняльний аналіз числових даних підсумкового опитування НПП доводить, що результати ЕГ та КГ демонструють суттєві розбіжності на контрольному етапі. Зокрема, майже половина опитаних НПП ЕГ (47,92 %) характеризують взаємодію в ІОП їх ЗВО як високого рівня (приріст на 18,75 %), а в КГ ця частка становить 33,09 %, що майже не відображує змін (+0,74 %). Частка НПП, які бачать взаємодію на достатньому рівні, в ЕГ становить 38,89 % (показник збільшився на 7,64 %), а в КГ – 37,50 % (+2,21 %). Аналізуючи середній рівень оцінок критерію А 1, ми встановили, що в ЕГ його оцінки зменшилися на 12,50 %, а у КГ не змінилися. На контрольному етапі не було виявлено оцінок низького рівня респондентами ЕГ. Констатуємо покращення на 13,89 %, у КГ цей показник зменшився лише на 2,94 %.. Виявлена значна розбіжність з оцінками ЕГ, що дозволяє говорити про покращення способу взаємодії у просторі ЗВО, учасники з яких склали ЕГ.

У таблиці 4.2.2 представлено порівняльний аналіз оцінювання ІОП в ЗВО за критерієм А1 серед НПП, а на рисунку 4.2.2 представлено розподіл рівнів

оцінювання критерію А 1 серед НПП у відсотковому співвідношенні з констатувальним етапом.

Таблиця 4.2.2

ПОРІВНЯЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ А1 (Взаємодія в інклюзивному освітньому просторі) **СЕРЕД НПП**

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	29,17	47,92	18,75	32,35	33,09	0,74
Достатній	31,25	38,89	7,64	35,29	37,50	2,21
Середній	25,69	13,19	–12,50	25,74	25,74	0,00
Низький	13,89	0,00	–13,89	6,62	3,68	–2,94
Разом	**100,00**	**100,00**		**100,00**	**100,00**	

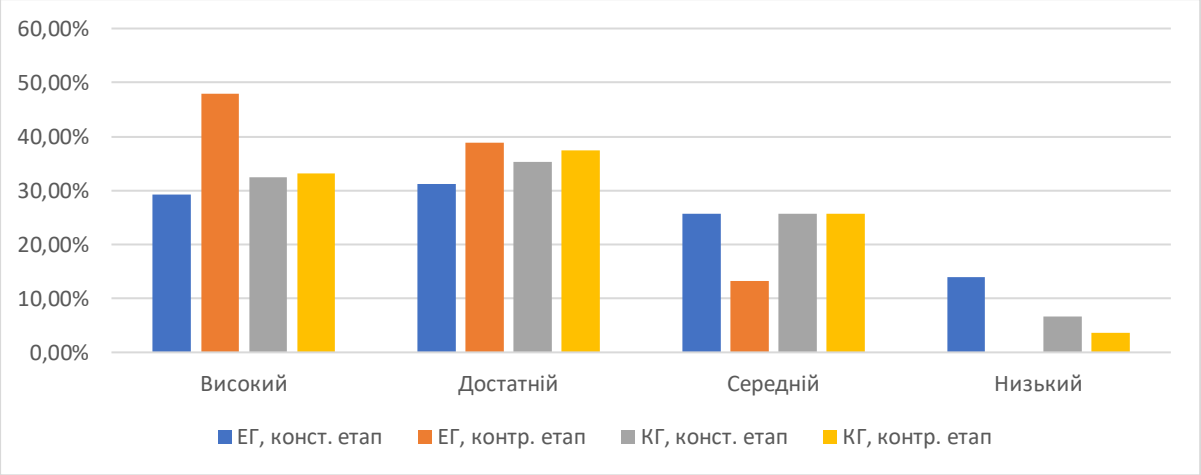


Рис. 4.2.2 – Рівні оцінювання критерію А 1 НПП у порівнянні з констатувальним етапом

Щодо дослідження взаємодії в ІОП за результатами опитування співробітників, то підсумкова діагностика виявила, що 25,42 % співробітників ЕГ описують взаємодію в ІОП ЗВО як таку, що характеризується високим рівнем. Зміни відбулися, але незначні: +1,69 %. У КГ змін у високих оцінках не спостерігається. Водночас, як достатню характеризують взаємодію в ІОП ЗВО 47,46 % співробітників ЕГ, що демонструє позитив на рівні 25,42 %. У КГ таких значних змін не відбулося, хоча й засвідчуємо покращення в оцінках на 6,00 % що говорить про значні розбіжності між групами. Частка співробітників ЕГ, що оцінили взаємодію на середньому рівні, склала 27,12 %, а в КГ – 30,00 %. Значних змін не зафіксовано.

Однак, спостерігаючи позитивні зрушення в оцінках низького рівня, можемо стверджувати, що все ж в уявленнях та практиці співробітників ЕГ відбулися зміни на краще, і їх низькі оцінки підвищилися до середнього та достатнього рівня пропорційно. Водночас, обчислення оцінок низького рівня в КГ продемонструвало зменшення лише на 8,00 %, що на 17,42 % менше, ніж в ЕГ.

Таким чином, аналіз оцінювання ІОП в ЗВО за критерієм А1 продемонстрував значну різницю між ЕГ та КГ співробітників.

У таблиці 4.2.3 представлено оцінювання ними ІОП в ЗВО за критерієм А1.

Таблиця 4.2.3

ПОРІВНЯЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ А1 (Взаємодія в інклюзивному освітньому просторі) **СЕРЕД СПІВРОБІТНИКІВ**

Рівень	**ЕГ (%)**		**Різниця (%)**	**КГ (%)**		**Різниця (%)**
	конст. етап	**контр. етап**		**конст. етап**	**контр. етап**	
Високий	23,73	25,42	1,69	24,00	24,00	0,00
Достатній	22,03	47,46	25,42	22,00	28,00	6,00
Середній	28,81	27,12	–1,69	28,00	30,00	2,00
Низький	25,42	0,00	–25,42	26,00	18,00	–8,00
Разом	**100,00**	**100,00**		**100,00**	**100,00**	

Також важливо візуалізувати відсотковий розподіл рівнів оцінювання взаємодії в ІОП ЗВО за результатами опитування співробітників (рис. 4.2.3).

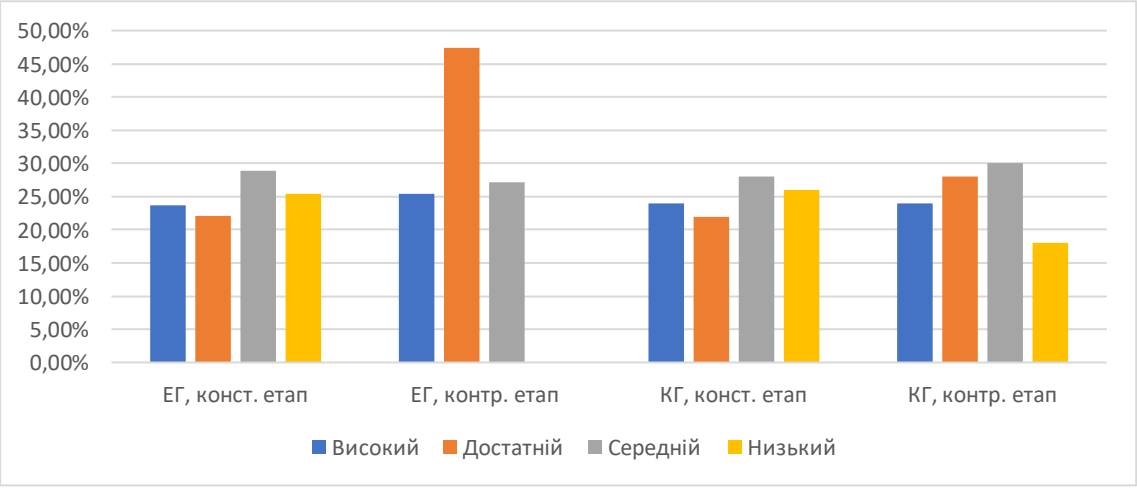


Рис. 4.2.3 – Рівні оцінювання критерію А 1 співробітниками в порівнянні з констатувальним етапом

Оскільки на взаємодію в ІОП ЗВО значною мірою впливає рівень розвитку емпатії в учасників освітнього процесу, важливо було виявити, чи відбулися зміни у цьому напрямі (методика А. Мехрабяна та Н. Епштейна) у здобувачів, НПП та співробітників під упливом реалізованих формувальних практик. Під час початкової діагностики більшість здобувачів (63,45 % в ЕГ та 49,39 % –у КГ) продемонстрували низький рівень розвитку емпатії. Контрольне опитування засвідчило значний позитивний поступ: лише 5,04 % респондентів ЕГ та 21,04 % – КГ. Це свідчить про прогрес у налагодженні міжособистісних контактів у студентському просторі, більш толерантне ставлення до оточуючих, покращення в розумінні переживань інших людей. Водночас, актуалізувалася інша проблема: зріс відсоток високого рівня емпатії (на 28,99 % в ЕГ та 33,56 % – у КГ). Це вказує на їхню схильність надто емоційно реагувати на проблеми інших людей, проявляти надмірну турботливість, а можливо й нав'язувати свою допомогу. Ці здобувачі можуть проявляти більшу емоційну вразливість.

Такі результати пов'язуємо із воєнною ситуацією в країні (час якої припав на проведення нашої експериментальної діяльності), що значною мірою вплинуло на стан ментального здоров'я населення в цілому і призвело до розвитку надмірної емоційності та ментальної нестабільності багатьох людей.

Водночас, спостерігаємо підвищення показників нормального рівня емпатії на 29,41 % в ЕГ. Це уважаємо результатом експериментального впливу, спрямованого на розвиток soft skills, урівноваження емоційної чутливості та розвиток здатності до контролю власних почуттів і взаємодії з опорою на позитивні риси людини. У КГ таких змін не відбулося. Спостерігаємо навпаки, зменшення на 5,20 %, що також підтверджує негативний вплив війни на стан ментального здоров'я респондентів.

У таблиці 4.2.4 та на рис. 4.2.4 наведено порівняльні результати діагностики емпатії серед здобувачів.

Результати актуалізують потребу в подальшій цілеспрямованій роботі щодо розвитку адекватно якісних соціальних стосунків, а також ефективних стратегій співпраці.

Таблиця 4.2.4

ПОРІВНЯЛЬНА ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ЕМПАТІЇ СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	21,85	50,84	28,99	29,55	63,11	33,56
Нормальний	14,71	44,12	29,41	21,05	15,85	–5,20
Низький	63,45	5,04	–58,40	49,39	21,04	–28,36
Разом	**100,00**	**100,00**		**100,00**	**100,00**	

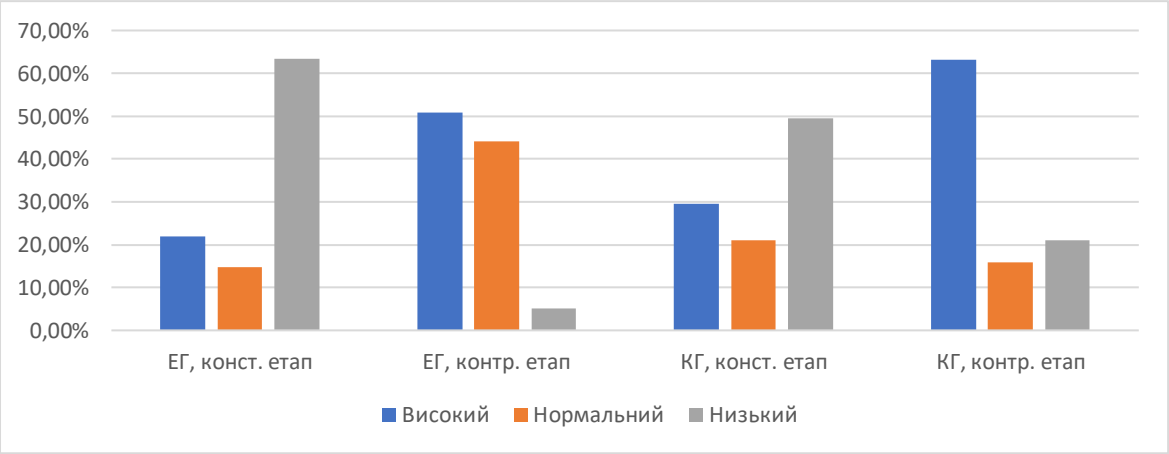


Рис. 4.2.4 – Порівняльний відсотковий розподіл рівнів емпатії серед здобувачів вищої освіти

Під час формувальної роботи ми приділяли увагу нормалізації емпатійних почуттів та розвитку рівної емпатійності і в НПП, організовуючи у співпраці із психологічними службами цілеспрямовані тренінги та долучаючи НПП до програм зі збереження ментального здоров'я. У результаті, контрольна перевірка рівня емпатії продемонструвала зростання показників нормального рівня в НПП ЕГ (+22,22 %) з одночасним зменшенням показників високого (–9,72 %) та низького (–12,50 %) рівнів. На перший погляд, зміни відбулися не дуже значні, але зважаючи, що Україна увесь цей час перебуває у стані війни, а люди – у стані постійного стресу, уважаємо результати позитивно показовими. Особливу увагу звертаємо на зменшення низького рівня, адже це означає, що НПП краще усвідомлюють труднощі, із якими зустрічаються здобувачі з ООП, та більш спрямовані на вирішення складних ситуацій під час навчальних взаємодій. На наше переконання,

значною мірою цьому сприяв розвиток професійної інклюзивної компетентності викладачів. Дослідження також показало, що в КГ прослідковується негативна тенденція: збільшення частки НПП із високим рівнем емпатії (+2,21 %) з одночасним незначним зниженням нормального та низького рівнів (–0,74 % та –1,47 % відповідно). Це означає, що у подальшому потрібна цілеспрямована робота з цього напряму для стабілізації психологічного стану НПП КГ, що підвищить якість професійної взаємодії в ЗВО.

У таблиці 4.2.5 та на рис. 4.2.5 представлено порівняльні результати діагностики емпатії серед НПП ЕГ та КГ.

Таблиця 4.2.5

ПОРІВНЯЛЬНА ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ЕМПАТІЇ СЕРЕД НПП

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	61,81	52,08	–9,72	71,32	73,53	2,21
Нормальний	25,69	47,92	22,22	19,85	19,12	–0,74
Низький	12,50	0,00	–12,50	8,82	7,35	–1,47
Разом	**100,00**	**100,00**	**0,00**	**100,00**	**100,00**	**0,00**

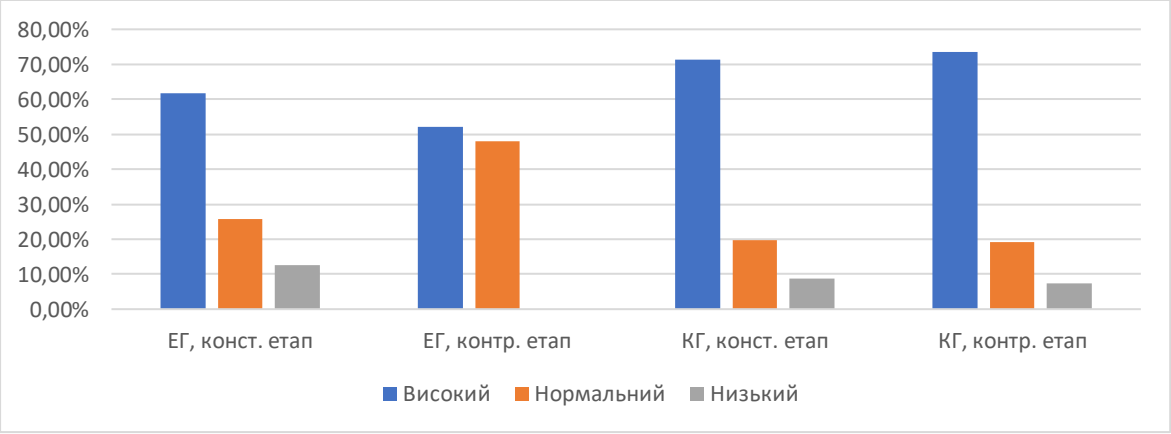


Рис. 4.2.5 – Порівняльний відсотковий розподіл рівнів емпатії серед НПП

Повторно діагностуючи рівень емпатії у співробітників, ми також виявили позитивні зрушення в ЕГ: високий рівень зменшився на 16,95 %, частка нормального рівня збільшилася на 22,03 %, і частка низького – на 5,08 %. Такі результати експериментального впливу уважаємо достатніми, адже збільшилася кількість

співробітників, готових із розумінням підходити до осіб з ООП і здатних вирішувати різні питання в освітньому процесі без надмірного емоційного «занурення». Водночас, 10,17 % співробітників ЕГ все ж продемонстрували низький рівень емпатії, що говорить про неприйняття ідей інклюзії і стабільне закріплення стереотипного мислення щодо присутності осіб з ООП в ЗВО серед цієї частки співробітників. Ми розуміємо, що це може негативно відобразитись на співпраці в ІОП, тому потрібно продовжувати цілеспрямовану просвітницьку роботу. КГ не продемонструвала яких-небудь змін.

У таблиці 4.2.6 та на рис. 4.2.6 представлено порівняльний розподіл рівнів емпатії в ЕГ та КГ співробітників.

Таблиця 4.2.6

ПОРІВНЯЛЬНА ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ЕМПАТІЇ СЕРЕД СПІВРОБІТНИКІВ

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	54,24	37,29	–16,95	54,00	54,00	0,00
Нормальний	30,51	52,54	22,03	30,00	30,00	0,00
Низький	15,25	10,17	–5,08	16,00	16,00	0,00
Разом	**100,00**	**100,00**	**0,00**	**100,00**	**100,00**	**0,00**

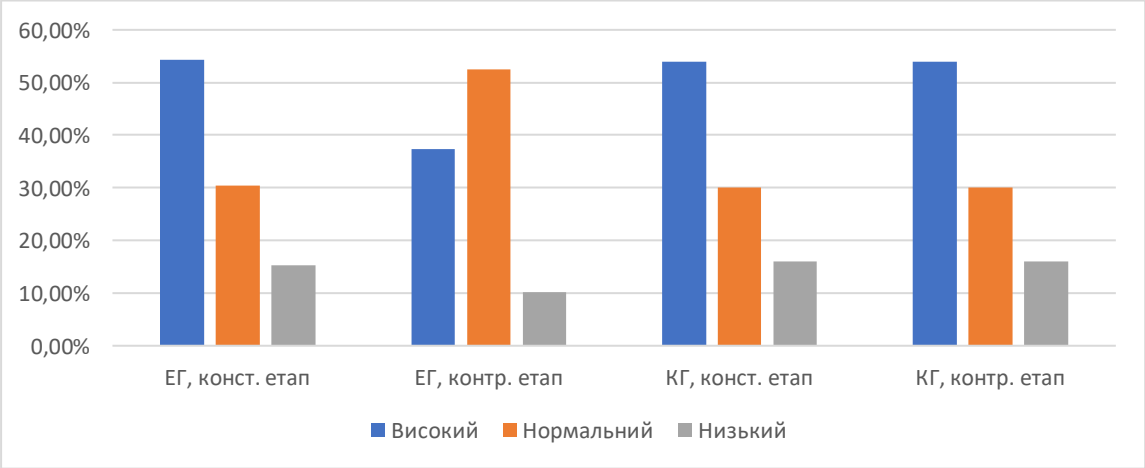


Рис. 4.2.6 – Порівняльний відсотковий розподіл рівнів емпатії серед співробітників

Таким чином, переважання нормального рівня емпатії у співробітників ЕГ стало результатом формувального впливу і сприяло більш уважному ставленню до осіб з ООП. Це позитивно вплинуло на формування ІОП в ЗВО за критерієм А 1.

Для подальшого порівняльного аналізу стану сформованості ІОП в ЗВО було проведено оцінювання за критерієм А 2.

У таблиці 4.2.7 та на рис. 4.2.7 представлено розподіл рівнів оцінювання цього критерію серед здобувачів вищої освіти ЕГ та КГ.

Таблиця 4.2.7

ПОРІВНЯЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ А 2 (Розвиток інклюзивних цінностей) **СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ**

Рівень	**ЕГ (%)**		**Різниця (%)**	**КГ (%)**		**Різниця (%)**
	конст. етап	**контр. етап**		**конст. етап**	**контр. етап**	
Високий	24,79	57,98	33,19	25,10	25,10	0,00
Достатній	24,37	38,66	14,29	23,48	27,13	3,64
Середній	30,25	3,36	–26,89	36,44	34,41	–2,02
Низький	20,59	0,00	–20,59	14,98	13,36	–1,62
Разом	**100,00**	**100,00**	**0,00**	**100,00**	**100,00**	**0,00**

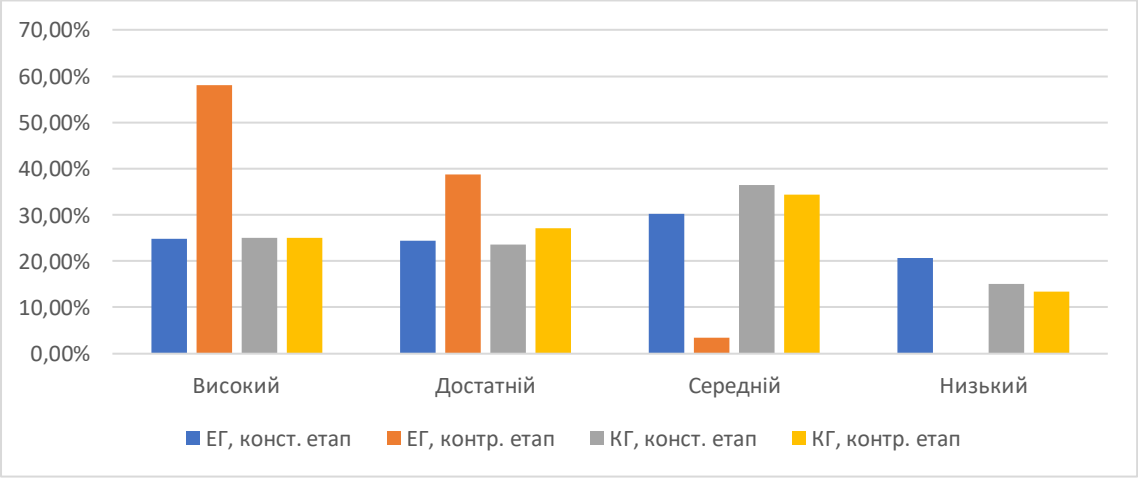


Рис. 4.2.7 – Рівні оцінювання критерію А 2 здобувачами в порівнянні з констатувальним етапом

Найбільша кількість здобувачів ВО в ЕГ відзначила високий (57,98 %) та достатній (38,66 %) рівні розвитку інклюзивних цінностей на контрольному етапі. Відзначаємо позитивні зміни на 33,19 % та 14,29 % відповідно. Це означає, що

переважна більшість здобувачів ВО ЕГ прийняла як особисті або почала розуміти вагу інклюзивних цінностей, що свідчить про популяризацію ідей рівності та поваги до багатоманіття в молодіжному просторі. Здобувачі стали більше усвідомлювати інклюзію як суспільну цінність і важливість втілення її ідей в освітньому просторі ЗВО. Це підтверджує активізація просвітницької роботи в напрямі інклюзії та урізноманітнення соціальних заходів у студентській активності. Показники ЕГ є значно кращими, аніж показники КГ, хоча там також відбулися певні позитивні зрушення: підвищення в оцінках достатнього рівня (+3,64 %) та відповідне зменшення низького (–1,62 %) і середнього (–2,02 %) рівнів, що вказує на позитивні суспільні впливи, яким піддається сьогодні українська молодь.

У таблиці 4.2.8 та на рис. 4.2.8 представлено розподіл рівнів оцінювання ІОП в ЗВО за критерієм А2 серед НПП ЕГ та КГ.

Таблиця 4.2.8

ПОРІВНЯЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ А 2 (Розвиток інклюзивних цінностей) **СЕРЕД НПП**

Рівень	**ЕГ (%)**		**Різниця (%)**	**КГ (%)**		**Різниця (%)**
	конст. етап	**контр. етап**		**конст. етап**	**контр. етап**	
Високий	28,47	63,89	35,42	30,15	30,15	0,00
Достатній	26,39	26,39	0,00	26,47	30,88	4,41
Середній	23,61	9,72	–13,89	23,53	22,06	–1,47
Низький	21,53	0,00	–21,53	19,85	16,91	–2,94
Разом	**100,00**	**100,00**	**0,00**	**100,00**	**100,00**	**0,00**

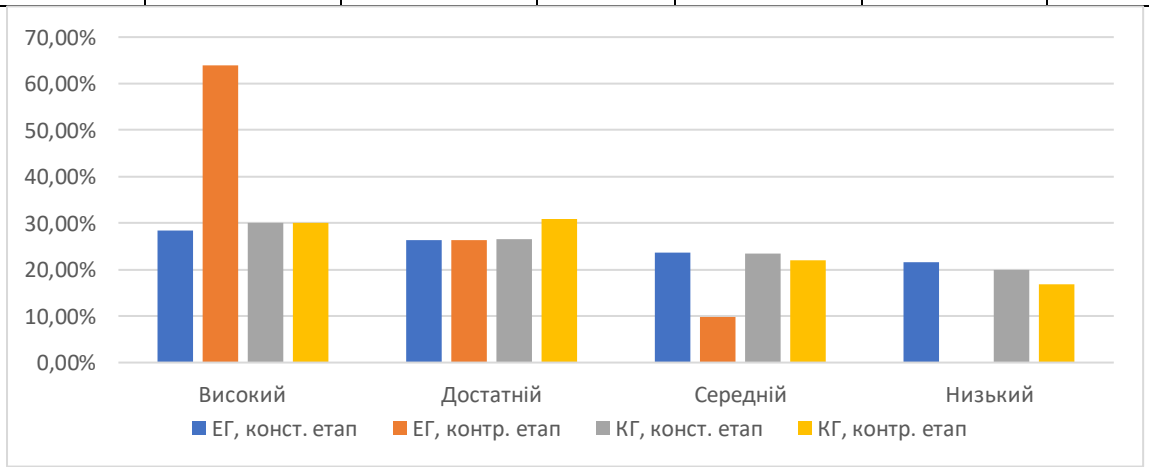


Рис. 4.2.8 – Рівні оцінювання критерію А 2 НПП у порівнянні з констатувальним етапом

Результати підсумкового оцінювання ІОП науково-педагогічними працівниками за цим критерієм продемонстрували, що в ЕГ значно збільшилися оцінки високого рівня (+35,42 %) і зменшилися оцінки низького (–21,53 %) та середнього (–13,89 %) рівнів. Зауважимо, що оцінок низького рівня в ЕГ не зафіксовано, і це підтверджує, що проведена практична робота сприяла усвідомленню викладачами інклюзивних цінностей та їх дотриманню у взаємодії в освітньому просторі ЗВО. Додатній рівень якісних змін у показниках не зазнав, що пов'язуємо зі зменшенням показників нижчих рівнів та збільшенням високого, тобто, відбулася певна рокіровка рівневих показників. У КГ зміни відбулися мінімальні, і тільки на достатньому (+4,41 %), середньому (–1,47 %) та низькому (–2,94 %) рівнях, без якісного покращення у високих оцінках. Кумулятивні результати обчислення різниці в рівнях контрольного оцінювання критерію А 2 показали значні відмінності між оцінками ЕГ та КГ.

На цьому ж етапі була проведена діагностика рівнів розвитку інклюзивних цінностей серед співробітників. Тут різниця оцінок високого рівня в ЕГ склала +10,17 %, достатнього – +11,86 %, середнього – –8,47 % і низького – –13,56 %.

У таблиці 4.2.9 та на рис. 4.2.9 представлено розподіл рівнів оцінювання за критерієм А 2 ЕГ та КГ співробітників.

Таблиця 4.2.9

ПОРІВНЯЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ А2 (Розвиток інклюзивних цінностей) **СЕРЕД СПІВРОБІТНИКІВ**

Рівень	**ЕГ (%)**		**Різниця (%)**	**КГ (%)**		**Різниця (%)**
	конст. етап	**контр. етап**		**конст. етап**	**контр. етап**	
Високий	28,81	38,98	10,17	28,00	30,00	2,00
Достатній	27,12	38,98	11,86	28,00	26,00	–2,00
Середній	23,73	15,25	–8,47	24,00	28,00	4,00
Низький	20,34	6,78	–13,56	20,00	16,00	–4,00
Разом	**100,00**	**100,00**		**100,00**	**100,00**	

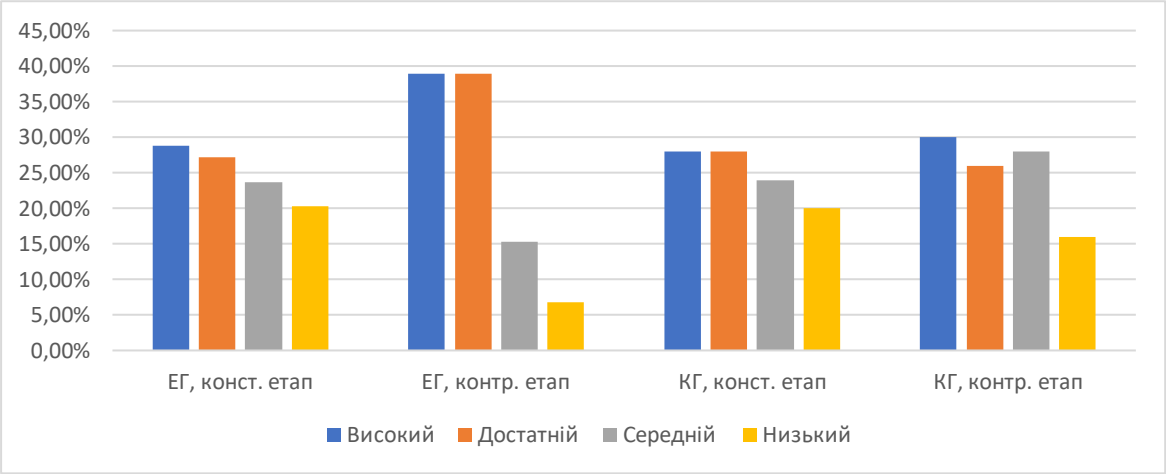


Рис. 4.2.9 – Рівні оцінювання критерію А 2 співробітниками у порівнянні з констатувальним етапом

Результати обчислення різниць за кожним із рівнів свідчать про позитивні відмінності між поглядами співробітників ЕГ після проведення формувального етапу. Це означає, що в переважній більшості співробітники ЕГ приймають інклюзивні цінності, розуміють значення рівного доступу до вищої освіти для всіх здобувачів без виключення та загалом орієнтовані на підтримання інклюзивних принципів у просторі ЗВО.

Стратегія експериментального впливу, окрім іншого, передбачала роботу щодо інтеріоризації та екстеріоризації цінностей інклюзії учасниками дослідження, а отже, зміни їх ціннісних пріоритетів. Ці зміни зафіксувало повторне застосування методики ціннісних орієнтацій М. Рокича.

На констатувальному етапі здобувачі ЕГ і КГ продемонстрували подібні пріоритети у виборі найважливіших життєвих цілей та яскраво виражену *особистісно-егоцентричну спрямованість*. Соціально орієнтовані ***термінальні цінності*** *(щастя інших, продуктивне життя, творча самореалізація, пізнавальна активність)* потрапили на останні позиції рейтингу. У підсумку проведеної контрольної діагностики ми виявили, що пріоритети здобувачів ЕГ змінилися. До найбільш значущих цінностей вони включили *упевненість у собі* (перемістилася з 4-ї на 2-гу позицію), *щастя інших* (із 15-ї – на 3-тю), *активне діяльне життя* (із 10-ї – на 4-ту) та *самостійність* (із 14-ї – на 7-у). Тобто, у їх ієрархії стали переважати соціальні цінності, особисте благополуччя поступилося цінності *щастя інших*, до

значущих наблизились і такі соціальні цінності, як *творча самореалізація* та *продуктивне життя*. Цінність *здоров'я* залишилася в безумовному пріоритеті. До групи найменш значущих відійшли *відчуття прекрасного, саморозвиток, розваги* та *суспільне визнання*. Такі результати, із однієї сторони, є позитивними (адже здобувачі стали більше орієнтуватись на самостійність і допомогу іншим), а з іншого – насторожують (оскільки менше уваги відводиться на розвиток особистості, а також здобувачі стали більш прагматичними). Пов'язуємо це із можливою своєрідною психологічною захисною реакцією на суспільні катаклізми, під упливом яких молодь перебуває в сьогоденні. У КГ особисті життєві цінності продемонстрували депресивну тенденцію: цінності *самостійність* та *активне діяльне життя* і *продуктивне життя* знизили пріоритети, їх заступили *цікава робота* та *суспільне визнання*. Це вступає у певний дисонанс і потребує окремих психологічних досліджень.

У ранжуванні ***інструментальних цінностей*** респондентами ЕГ відбулися такі зміни пріоритетів: *вихованість* зайняла першу позицію, за нею відзначені *широта поглядів, чуйність, соціальна відповідальність* та *самоконтроль*. Тобто стали пріоритетними цінності, що відповідають засадам інклюзії. Позитивним є й переміщення такої цінності, як *непримиренність до недоліків у собі та в інших* на останню рейтингову позицію. Це також підтверджує позитивний уплив формувальної роботи зі здобувачами ЕГ. У КГ такі цінності залишилися серед індиферентних.

Звертаємо увагу, що аналіз виборів за методикою М. Рокича цілком узгоджується із результатами опитування за критерієм А 2 (Розвиток інклюзивних цінностей). Емпірично встановлена пряма кореляція між виборами здобувачів у методиці М. Рокича та загальними критеріальними оцінками. Інклюзивні суспільно важливі цінності *повага до інших, рівність, підтримка різноманіття* набрали пріоритетності. Це підтвердило важливість формування інклюзивної особистісної культури для становлення ІОП в ЗВО у цілому.

Щодо опитування НПП та співробітників, то якісні відмінності між КГ та ЕГ на контрольному етапі значні. Методика М. Рокича підтвердила, що НПП та

співробітники ЕГ проявили більшу зорієнтованість на цінності, релевантні інклюзивним. Серед ***термінальних цінностей*** визначені пріоритетними *здоров'я, продуктивне життя, саморозвиток, упевненість у собі*. Важливими ***інструментальними цінностями*** НПП та співробітники обрали *незалежність, соціальну відповідальність, толерантність і широту поглядів*.

Таким чином, на констатувальному етапі НПП та співробітники ЕГ продемонстрували загалом середні рейтинги інклюзивних цінностей, а на контрольному ці цінності вийшли на передній план.

Результати емпіричної кореляції з основним опитуванням доводять результативність обраної практичної стратегії дослідження. Уважаємо, що важливий внесок у системну роботу з формування інклюзивної організаційної культури в ЗВО мало залучення НПП та співробітників до волонтерських та соціальних проєктів, спрямованих на допомогу людям з ООП, а також тренінги з емоційного інтелекту та збереження ментального здоров'я. Ці ж категорії респондентів КГ не показали значущих змін. Цінності, співзвучні з інклюзивними, залишилися серед індиферентних, хоча й підвищили ранги в середньому на 2-3 позиції.

Загальні результати контрольного опитування здобувачів ЕГ за сегментом *А (Інклюзивна організаційна культура)* показали значні позитивні зміни у фіналі дослідження, а аналіз додаткових анкет підтвердив цей діапазон оцінок. Відтак, на питання *«Чи враховують викладачі думки студентів щодо покращення освітнього процесу?»,* 41,0 % здобувачів ЕГ відповіли «повністю згоден» (проти 14,2 % на початку експериментальної роботи), іще 32,5 % частково погодилися. Таких, хто не погодилися, залишилося 6,3 % (проти 32,6 % на початковому етапі). Однак залишилася категорія, яка не знає про це (20,2 %). Подібна ситуація простежується й у відповідях на питання *«Чи адаптують викладачі навчальні матеріали під потреби різних студентів?»*: варіант «повністю згоден» обрали 47,1 % (на початку було лише 16,3 %) респондентів, ще 39,6 % частково погодилися (було – 34,7 %), тоді як 13,3 % відповіли «не згоден» (до формувального етапу так вважали 29,4 %). Таким чином, між загальними оцінками здобувачів в основному опитуванні за

критерієм *А 1* та відповідями щодо конкретних механізмів навчальної інклюзивної взаємодії у додаткових анкетах спостерігається спільна тенденція.

У порівнянні відповідей НПП та співробітників за критерієм А1, бачимо, що рівень взаємодії в інклюзивному освітньому просторі за оцінками ЕГ значною мірою підвищився (високі та достатні оцінки в середньому збільшились на 13,20 %, натомість середні та низькі зменшилися в середньому на 24,39 %). Аналіз відповідей НПП у додаткових анкетах на контрольному етапі підтвердив цю позитивну тенденцію. 29,33 % НПП ЕГ зазначили, що враховують індивідуальні особливості здобувачів під час освітнього процесу та застосовують диференційоване навчання під час планування занять (було 16,80 %). 45,72 % вказали, що роблять це час від часу, за потреби, Однак чверть опитаних в ЕГ не готові до цього (24,95 %), що говорить про необхідність продовження наполегливої роботи із розвитку професійної інклюзивної компетентності викладачів. Підвищився і відсоток НПП, які застосовують асистивні технології у викладанні (62,41 % проти 21,40 % на констатувальному етапі). Однак, ще потрібно підвищувати їхні знання та вміння із цього аспекту.

Щодо опитування співробітників ЕГ, то усі 100,0 % акцентували на важливості доступності освітніх послуг та інфраструктури для здобувачів освіти з ООП (на початку було 28,6 %). При цьому співробітники, які безпосередньо контактують зі здобувачами ВО, підтвердили позитивний уплив психологічної підтримки на створення атмосфери доброзичливості в ЗВО. Упевненість у тому, що вони зможуть, у разі потреби, допомогти людям з ООП, висловили 79,02 % респондентів (на початку дослідження – 43,10 %). Водночас, для 20,98 % співробітників залишилося актуальним підвищення обізнаності у сфері інклюзії.

Можемо стверджувати, що існує значний розрив між діагностичними даними ЕГ на початковому та фінальному етапах, що свідчить про ефективність системного формування ІОП у сфері міжособистісної взаємодії.

За результатами опитування здобувачів за критерієм А 2, рівень розвитку інклюзивних цінностей також зазнав суттєвих змін в ЕГ. Детальніші відповіді в додаткових анкетах, які частково стосувалися інклюзивних цінностей через оцінку

загального ставлення до різноманіття, відобразили таку ж тенденцію. Наприклад, на питання *«Чи сприяє ЗВО участі всіх студентів у різноманітних соціальних, культурних та спортивних заходах?»,* 64,50 % здобувачів відповіли «повністю згоден» (було лише 17,30 %) ще 19,82 % – «частково», що сумарно засвідчує позитивні оцінки на рівні 84,32 %. Водночас 15,68 % зазначили, що не володіють інформацією про такі ініціативи (таких на початковому етапі було 31,49 %). Вибори за методикою М. Рокича показали повну кореляцію з даними додаткових анкет: значна частина здобувачів ЕГ підтвердили вагу інклюзивної соціальної взаємодії та колективної відповідальності для комфортного навчання всіх. Натомість цінності індивідуального благополуччя та особистого комфорту залишились індиферентними.

Аналіз анкетних відповідей НПП та співробітників ЕГ відносно цього критерію довів, що вони прикладають додаткових зусиль щодо формування інклюзивних цінностей серед учасників освітніх взаємодій, проте залишається частка респондентів (9,72 % НПП та 25,42 % співробітників), яким необхідно брати участь у додаткових тренінгах чи програмах підвищення кваліфікації, щоб підвищити рівень розвитку особистої інклюзивної культури.

Отже доведено, що розвиток інклюзивної організаційної культури потребує повсякчасної цілеспрямованої роботи серед учасників ІОП в ЗВО. Інструментом для цього можуть слугувати стратегії, застосовані нами на формувальному етапі експериментальної роботи, що довели свою ефективність.

Системний сегмент Б: Інституційна інклюзивна політика.

Аналіз отриманих показників за критерієм *Б 1 (Розвиток закладу вищої освіти для всіх)* дозволив оцінити, наскільки вищий освітній заклад розвивається в напрямі забезпечення рівних можливостей для всіх, хто в ньому перебуває.

У таблиці 4.2.10 та на рис. 4.2.10 представлено результати розподілу рівнів оцінювання ІОП за цим критерієм серед здобувачів вищої освіти ЕГ та КГ.

Так, порівняння результатів демонструє відсутність здобувачів ЕГ, які в оцінках критерію *Б 1* обрали низький рівень (відбулося покращення на 20,17 %). Для КГ цей показник склав 13,77 % (–4,05 %).

Таблиця 4.2.10

ПОРІВНЯЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ Б 1 (Розвиток закладу вищої освіти для всіх) **СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	27,31	29,41	2,10	27,13	27,13	0,00
Достатній	21,85	40,76	18,91	21,86	23,89	2,02
Середній	30,67	29,83	–0,84	33,20	35,22	2,02
Низький	20,17	0,00	–20,17	17,81	13,77	–4,05
Разом	**100,00**	**100,00**	**0,00**	**100,00**	**100,00**	**0,00**

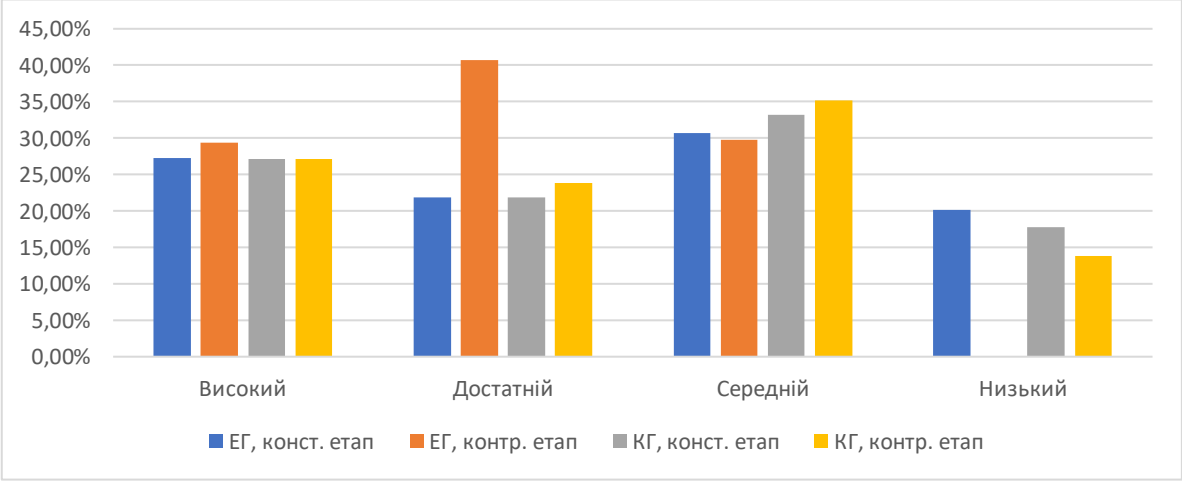


Рис. 4.2.10 – Процентне співвідношення рівнів оцінювання ІОП за критерієм Б 1 здобувачами у порівнянні з констатувальним етапом

Оцінки середнього рівня в ЕГ також зменшилися, хоча й мінімально (–0,84 %), натомість у КГ цей показник, як і показник достатнього рівня, незначно зріс (+2,02 % на обох рівнях). Найбільша частка здобувачів ЕГ (40,76 %) охарактеризувала рівень розвитку ІОП за критерієм *Б 1* як достатній, що на 18,91 % вище, ніж на констатувальному етапі. Високі оцінки майже не змінилися (+2,10 %), а в КГ залишилися без змін. Це говорить про позитивну тенденцію в політиках ЗВО, що склали ЕГ, але й показує потребу продовжувати системну роботу із цього напряму.

В оцінюванні ІОП науково-педагогічними працівниками за критерієм *Б 1* на контрольному етапі також підтверджено позитивні зміни. Установлено, що високий рівень означили 30,56 % НПП ЕГ, що на 3,40 % більше, ніж на початку дослідження.

На достатньому рівні якість оцінок зросла на 26,39 % і склала 56,25 %. У КГ високий та достатній рівні в оцінках змін не зазнали. Як середнього рівня окреслили сформованість критерію *Б 1* 13,19 % НПП ЕГ (–11,11 %) та 29,41 % – КГ (+5,88 % із одночасним зменшенням оцінок низького рівня на такий самий відсоток). Низький рівень оцінок НПП в ЕГ не спостерігся.

Таблиця 4.2.11 та рис. 4.2.11 презентують розподіл рівнів оцінювання ІОП в ЗВО за критерієм *Б 1* для НПП.

Таблиця 4.2.11

ПОРІВНЯЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ Б1 (Розвиток закладу вищої освіти для всіх) **СРЕД НПП**

Рівень	**ЕГ (%)**		**Різниця (%)**	**КГ (%)**		**Різниця (%)**
	конст. етап	**контр. етап**		**конст. етап**	**контр. етап**	
Високий	27,08	30,56	3,47	30,15	30,15	0,00
Достатній	29,86	56,25	26,39	33,09	33,09	0,00
Середній	24,31	13,19	–11,11	23,53	29,41	5,88
Низький	18,75	0,00	–18,75	13,24	7,35	–5,88
Разом	**100,00**	**100,00**	**0,00**	**100,00**	**100,00**	**0,00**

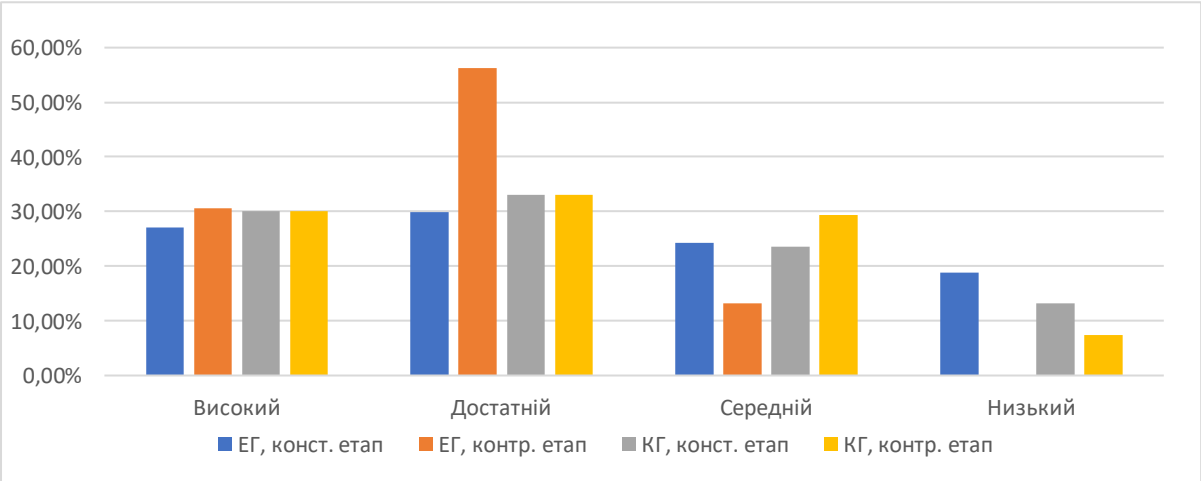


Рис. 4.2.11 – Процентне співвідношення результатів оцінювання за критерієм Б 1 серед НПП у порівнянні з констатувальним етапом

Порівняльна рівнева діагностика оцінювання ІОП в ЗВО за критерієм *Б 1* серед співробітників засвідчила, що вони переважно оцінили цей критерій як достатньо

розвинений (27,12 % – ЕГ та 28,00 % – КГ). Водночас, результати продемонстрували значні показники в оцінках низького рівня (27,12 % – ЕГ та 26,00 % – КГ). Для порівняння: частка співробітників, які оцінили ІОП за критерієм *Б 1* як високо розвинений, становить 22,03 % (ЕГ) та 22,00 % (КГ). Показник середнього рівня склав 23,73 % в ЕГ та 24,00 % – у КГ.

Результати цієї діагностики представлено в таблиці 4.2.12 та на рис. 4.2.12.

Таблиця 4.2.12

ПОРІВНЯЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ Б 1 (Розвиток закладу вищої освіти для всіх) **СЕРЕД СПІВРОБІТНИКІВ**

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	22,03	22,03	0,00	22,00	22,00	0,00
Достатній	27,12	59,32	32,20	28,00	30,00	2,00
Середній	23,73	15,25	–8,47	24,00	28,00	4,00
Низький	27,12	3,39	–23,73	26,00	20,00	–6,00
Разом	**100,00**	**100,00**	**0,00**	**100,00**	**100,00**	**0,00**

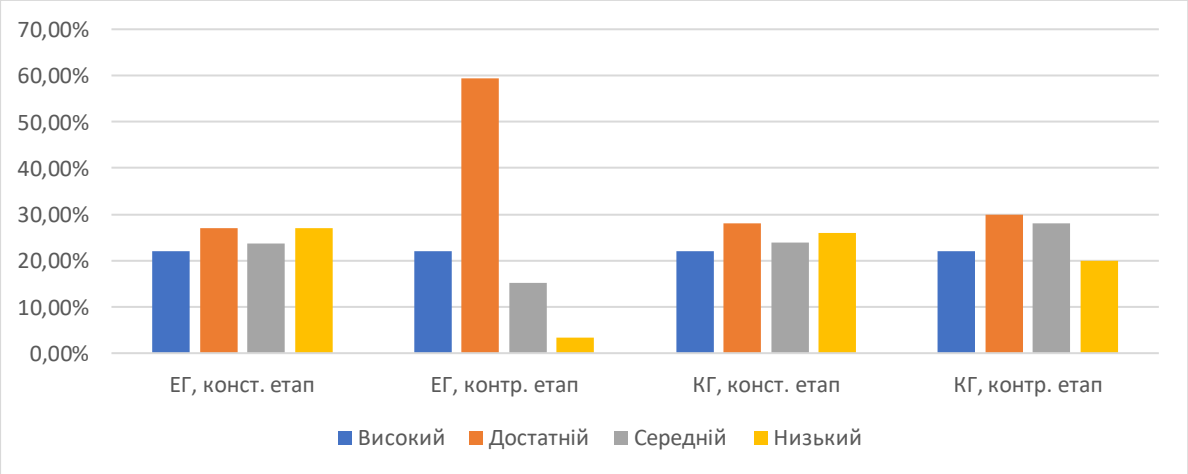


Рис. 4.2.12 – Процентне співвідношення розподілу рівнів оцінювання ІОП за критерієм Б 1 серед співробітників у порівнянні з констатувальним етапом

Аналізуючи ці оцінки в порівнянні, можна побачити, що показники оцінок високого рівня в обох групах залишилися стабільними, що свідчить про необхідність фокусування особливої уваги на цьому аспекті в подальшому розвитку ЗВО. Разом із тим, значні позитивні зрушення наявні в оцінках трьох інших рівнів. Показники

достатнього рівня в ЕГ збільшилися на 32,20 % із одночасним зменшенням на низькому (–23,73 %) та середньому (–8,47 %) рівнях. У КГ зменшилися оцінки низького рівня на 6,00 %, а показники середнього й достатнього рівнів зросли відповідно (+4,00 % та +2,00 %).

Позитивна різниця в рівневих показниках оцінок ЕГ доводить ефективність реалізованих заходів у векторі формування інклюзивної інституційної політики, яка звертає увагу управлінців до кожної думки і спрямовує на повагу до індивідуальності, хоча в цілому можемо відзначити певне вирівнювання оцінок за цим критерієм в обох групах, що говорить про прийняття до уваги інклюзивних принципів у політиках більшості українських ЗВО.

Другим критерієм оцінювання інституційної інклюзивної політики ЗВО був критерій *Б 2 (Підтримка різноманіття)*.

У таблиці 4.2.13 та на рис. 4.2.13 представлено порівняльний розподіл рівнів оцінювання цього критерію здобувачами ЕГ та КГ.

Таблиця 4.2.13

ПОРІВНЯЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ Б 2 (Підтримка різноманіття) **СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Рівень	**ЕГ (%)**		**Різниця (%)**	**КГ (%)**		**Різниця (%)**
	конст. етап	**контр. етап**		**конст. етап**	**контр. етап**	
Високий	25,21	59,24	34,03	25,91	25,91	0,00
Достатній	23,95	31,09	7,14	23,08	25,10	2,02
Середній	31,09	9,66	–21,43	33,60	35,63	2,02
Низький	19,75	0,00	–19,75	17,41	13,36	–4,05
Разом	**100,00**	**100,00**	**0,00**	**100,00**	**100,00**	**0,00**

Аналіз оцінкових показників дозволив визначити, наскільки здобувачі сприймають і підтримують політику різноманіття в ЗВО після етапу реалізації експериментальної стратегії.

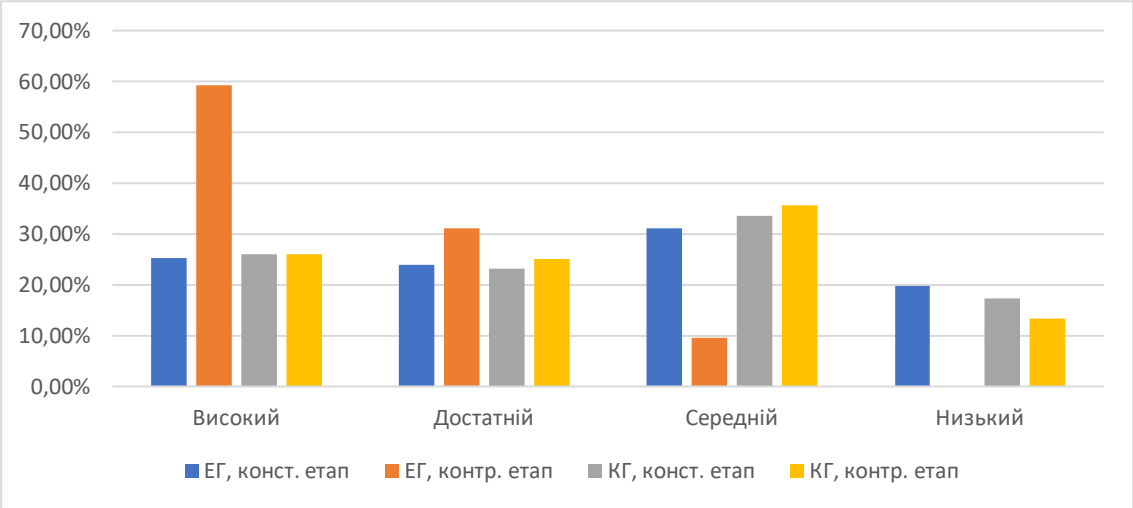


Рис. 4.2.13 – Процентне співвідношення розподілу рівнів оцінювання ІОП за критерієм Б 2 серед здобувачів у порівнянні з констатувальним етапом

Оцінки високого рівня політики різноманіття зафіксували 59,24 % здобувачів ЕГ, що на 34,03 % більше, ніж на констатувальному етапі. Оцінки цього рівня КГ не зазнали змін. Різниця між показниками достатнього рівня в ЕГ склала +7,14 %, що свідчить про ефективність дослідницьких зусиль.

У КГ на достатньому рівні політику підтримки різноманіття в ЗВО оцінили 25,10 % здобувачів ВО. Різниця між етапами становить 2,02 %. Це вказує на приблизно однакове сприйняття цього аспекту інклюзивності респондентами КГ. Середній та низький рівні зазнали найбільш позитивних реформацій в ЕГ (–21,43 % та –19,75 %). Відзначимо, що ці зміни релевантні розвитку інклюзивної організаційної культури, а підтримка різноманіття стає частиною інституційної політики ЗВО ЕГ. Щодо КГ, то отримані показники не продемонстрували значущих змін.

Під час порівняльного аналізу результатів опитування НПП з'ясовано, що оцінки цього критерію НПП ЕГ також піддалися значній позитивній трансформації. Так, оцінки високого та достатнього рівнів зросли на 20,83 % та 15,28 % відповідно, а в той самий час оцінки середнього й низького рівнів значно знизилися: на 15,28 % на середньому та до нуля – на низькому рівні. Зміни в оцінках КГ також позитивні, але незначущі: зменшилися оцінки низького (до 9,56 %) та збільшилися оцінки достатнього й високого рівнів (+7,35 %; +2,21 %).

Розподіл рівнів оцінювання цього критерію серед НПП ЕГ та КГ представлено у таблиці 4.2.14 та на рис. 4.2.14.

Таблиця 4.2.14

ПОРІВНЯЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО за критерієм Б2 (Підтримка різноманіття) **СЕРЕД НПП**

Рівень	**ЕГ (%)**		**Різниця (%)**	**КГ (%)**		**Різниця (%)**
	конст. етап	**контр. етап**		**конст. етап**	**контр. етап**	
Високий	23,61	44,44	20,83	22,79	25,00	2,21
Достатній	27,78	43,06	15,28	29,41	36,76	7,35
Середній	27,78	12,50	–15,28	28,68	28,68	0,00
Низький	20,83	0,00	–20,83	19,12	9,56	–9,56
Разом	**100,00**	**100,00**	**0,00**	**100,00**	**100,00**	**0,00**

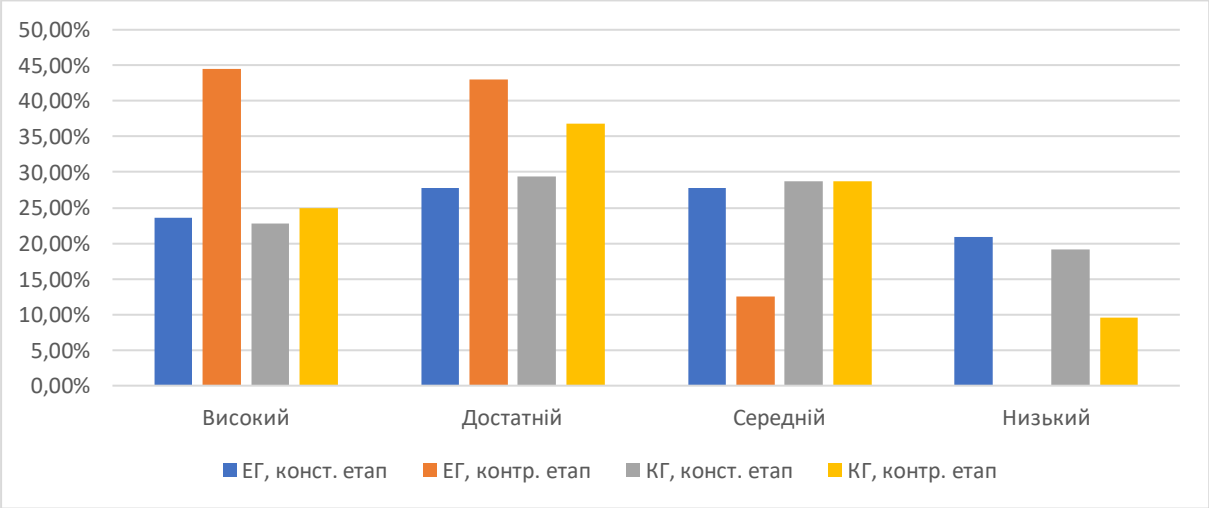


Рис. 4.2.14 – Процентне співвідношення розподілу рівнів оцінювання за критерієм Б 2 серед НПП у порівнянні з констатувальним етапом

На наше переконання, позитивний уплив на поширення принципу підтримки різноманіття в освітній процес мають загальні суспільні тенденції щодо розвитку соціальної інклюзії. Але без системної формувальної роботи із поширення їх в політику ЗВО, суттєвих змін у позитивних оцінках ЕГ чекати не довелося б. Тому фіксуємо ефективність здійснених формувальних впливів.

Порівняльний аналіз у розподілах рівнів оцінок співробітників ЕГ продемонстрував певні покращення, що відобразилися у зниженні негативних

оцінок (не спостерігається низького рівня, а оцінки середнього зменшилися на 11,86 %), а також – у збільшенні позитивних (достатній: +28,81 %, високий: +1,69 %). Найбільша кількість співробітників ЕГ оцінили критерій *Б 2* на достатньому рівні. Разом із тим, оцінки КГ майже не зазнали змін: лише зменшилася частка оцінок низького рівня на 8,00 % та відповідно збільшилася частка середнього.

Загалом, порівняльні результати оцінювання ІОП за критерієм *Б 2* засвідчили, що позитивні зміни в цьому сегменті можливі виключно за умови цілеспрямованих усвідомлених перемін у діяльності менеджменту на усіх рівнях.

У таблиці 4.2.15 та на рис. 4.2.15 представлено розподіл рівнів оцінювання ІОП в ЗВО за цим критерієм серед співробітників ЕГ та КГ.

Таблиця 4.2.15

РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ Б 2

(Підтримка різноманіття) **СЕРЕД СПІВРОБІТНИКІВ**

Рівень	**ЕГ (%)**		**Різниця (%)**	**КГ (%)**		**Різниця (%)**
	конст. етап	**контр. етап**		**конст. етап**	**контр. етап**	
Високий	25,42	27,12	1,69	26,00	26,00	0,00
Достатній	27,12	55,93	28,81	28,00	28,00	0,00
Середній	28,81	16,95	–11,86	28,00	36,00	8,00
Низький	18,64	0,00	–18,64	18,00	10,00	–8,00
Разом	**100,00**	**100,00**	**0,00**	**100,00**	**100,00**	**0,00**

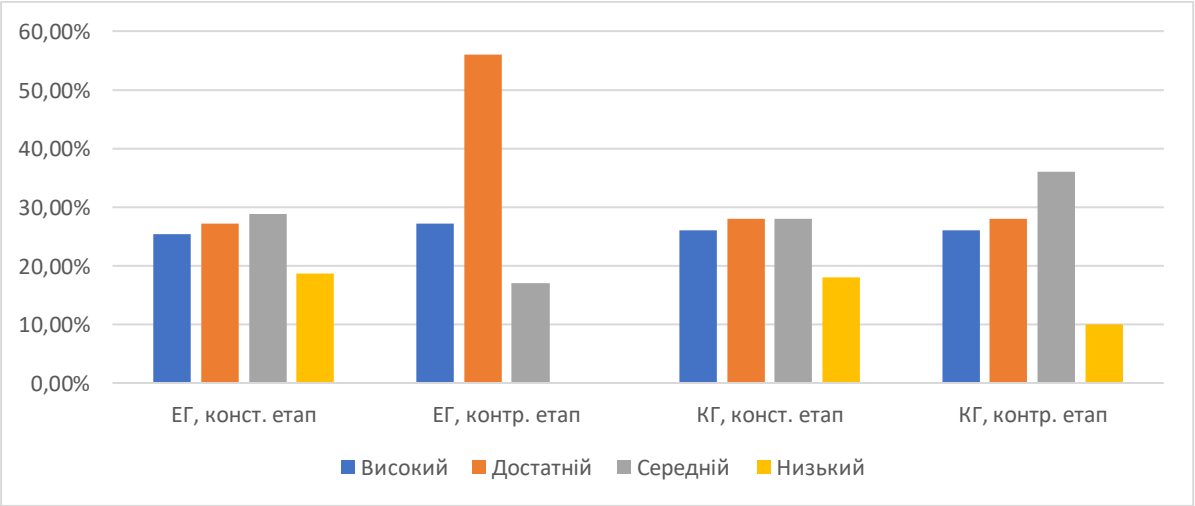


Рис. 4.2.15 – Рівні оцінювання ІОП за критерієм Б 2 серед співробітників у порівнянні з констатувальним етапом

Загальні результати опитування за *сегментом Б (Інституційна інклюзивна політика ЗВО)* на контрольному етапі та їх порівняльний аналіз показали таке.

За критерієм *Б 1 (Розвиток ЗВО для всіх)* в ЕГ здобувачів якісно фіксуємо позитивний експериментальний уплив на фінальні оцінки, що підтвердилися відповідями на питання додаткової анкети. Наприклад, на питання *«Чи функціонує в закладі центр інклюзивної підтримки студентів?»,* усі респонденти відповіли ствердно, і це значить, що вони обізнані з його діяльністю та призначенням. Подібна ситуація простежилась і за іншим показником – *«Чи забезпечує заклад обладнане місце для самостійної роботи студентів із особливими освітніми потребами після основних навчальних занять?»*. Тут переважна більшість (76,13 %) відповіли «так», тоді як перед формувальним етапом таких відповідей було лише 11,5 %. Решта здобувачів ЕГ (23,87 %) зазначили, що не володіють інформацією відносно цього питання. Припускаємо, що вони не потребували такого місця, тому не звертали увагу на його наявність. Відтак, загальні високі оцінки респондентів ЕГ за критерієм *Б 1* підтверджені позитивними відповідями на питання в додаткових анкетах щодо окремих практичних аспектів інклюзивної інституційної політики ЗВО.

Загальні результати оцінювання ІОП за критерієм *Б 2 (Підтримка різноманіття)* також демонструють позитивні відмінності в оцінках ЕГ та відносну стабільність між оцінками КГ на початковому та кінцевому етапах. Відповіді здобувачів на питання додаткових анкет, котрі стосуються показників за критерієм *Б 2*, демонструють повну кореляцію з оцінковими показниками. Так, на питання *«Чи знають нові студенти, до кого звернутись у разі виникнення труднощів?»,* усі здобувачі ЕГ відповіли ствердно, хоча перед початком формувальної роботи тільки біля 10,01 % знали відповідь на це питання, і ще 23,40 % не знали цього, решта не цікавилися тим. Загалом, майже в усіх питаннях анкети прослідкувалося співпадіння із загальними оцінками. Лише на запитання *«Чи враховуються потреби здобувачів з ООП у покращенні доступності будівель?»,* відповіді істотно не змінилися, вказуємо лише, що тих, хто не володіє такою інформацією, на фінал експерименту не залишилося, а переважна кількість відповідей була «частково». Здобувачі КГ у

своїх відповідях повторили, що вони не бачать реальних заходів із підтримки різноманіття або не залучалися до таких.

Порівнюючи узагальнені оцінки НПП за критерієм *Б 2*, ми виявили подібну тенденцію: показники оцінок ЕГ вагомо покращилися: не відстежуються низькі оцінки, скоротилися оцінки середнього рівня (із 24-27 % до 12-13 %), натомість зросли якісні показники високого (близько 37 % покращення) та достатнього (+21-22% в середньому). Це підтвердили відповіді на додаткові анкетні питання. Так, абсолютна кількість викладачів зазначила, що гнучке навчання та інклюзивна інфраструктура є важливими для формування ІОП в ЗВО, під час освітнього процесу необхідні індивідуалізація, використання сучасних технологій та застосування адаптивних методів оцінювання. Близько 52,50 % НПП (проти 21,8 % на початку дослідження) звернули увагу, що інтерактивне навчання сприяє взаємодії між здобувачами ВО різних категорій і забезпечує формування ІОП. НПП із КГ таких інсайтів не виявили.

Зміни в оцінках співробітників виявилися не такі яскраві, як у групах попередніх категорій. Так, в ЕГ співробітників були отримані оцінки низького рівня за критерієм *Б 1* і не спостереглися зміни у вищому рівні. А за критерієм *Б 2* хоча й відсутні низькі оцінки, та все ж високі збільшилися мінімально (на1,69 %). Різниця в оцінках на контрольному етапі відчутна на користь ЕГ, що підтверджує правильність обраної емпіричної стратегії, але й говорить про важливість зосередження зусиль на конкретних аспектах, указаних в анкетах співробітників (психологічна підтримка, розвиток уміння співпрацювати та інші).

Констатуємо, що за системним сегментом *Б (Інституційна інклюзивна політика ЗВО)* спостерігається повна кореляція між узагальненими результатами та конкретними відповідями на додаткові питання, що свідчить про покращення реальних інклюзивних практик в експериментальних ЗВО.

Системний сегмент В: Інклюзивна освітня практика.

У цьому сегменті першим критерієм оцінювання ІОП виступив критерій *В 1 (Управління процесом навчання)*.

У таблиці 4.2.16 та на рис. 4.2.16 наведено результати розподілу рівнів оцінювання ІОП за цим критерієм серед здобувачів ЕГ і КГ на констатувальному та контрольному етапах.

Таблиця 4.2.16

ПОРІВНЯЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ В 1 (Управління процесом навчання) **СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ**

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	24,37	39,92	15,55	24,70	24,70	0,00
Достатній	23,53	41,94	18,41	22,67	25,10	2,43
Середній	31,93	18,15	–13,79	34,01	34,01	0,00
Низький	20,17	0,00	–20,17	18,62	16,19	–2,43
Разом	**100,00**	**100,00**	**0,00**	**100,00**	**100,00**	**0,00**

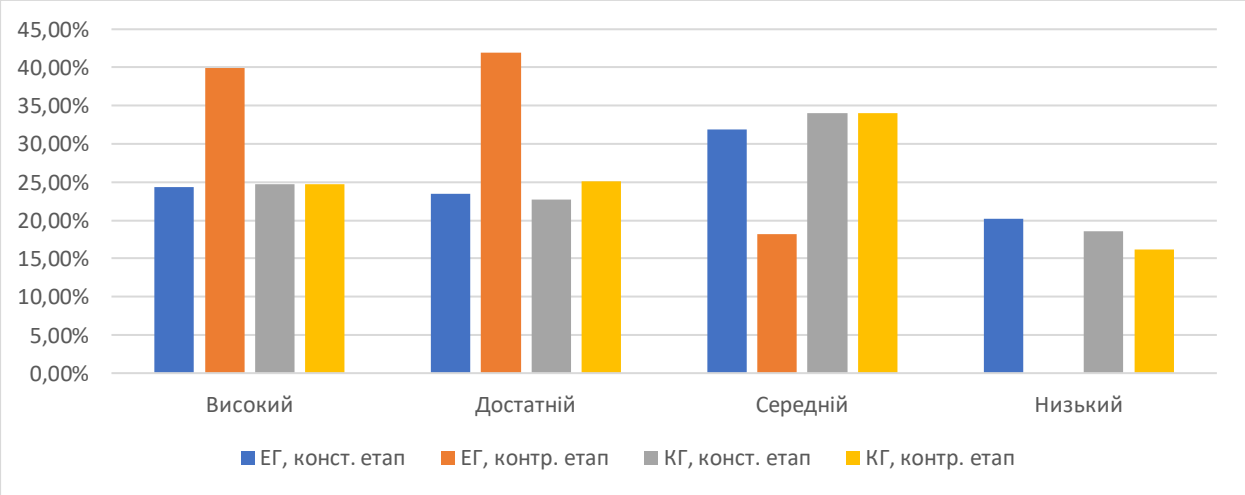


Рис. 4.2.16 – Рівні оцінювання ІОП за критерієм В 1 серед здобувачів у порівнянні з констатувальним етапом

Аналіз числових даних дозволяє визначити, наскільки ефективно в ЗВО здійснювалася організація процесу навчання з урахуванням принципів інклюзії.

Високий рівень розвитку ІОП за цим критерієм зафіксували 39,92 % здобувачів ЕГ, підвищення оцінок відбулося на 15,55 %. У КГ в оцінках на високому рівні зміни не спостереглися. На достатньому рівні оцінили 41,94 % здобувачів ВО ЕГ (+18,41 %) та 25,10 % КГ (+2,43 %). Це свідчить про зачне покращення організації навчального процесу викладачами ЕГ, що спонукало до більш високих

оцінок здобувачів. Відповідно, середній рівень в оцінках ЕГ за критерієм *В 1* зменшився на 13,79 %, і не відзначено оцінок низького рівня, що говорить про вагомі позитивні зміни (–20,10 %). У результатах оцінок КГ зміни майже не зафіксовані (на низькому рівні –2,43 % із відповідним приростом оцінок на достатньому рівні). Така несуттєва відмінність підтверджує певну статичність у підходах до організації навчального процесу НПП в ЗВО КГ, що відобразилося в оцінках респондентів-здобувачів.

Загальний аналіз числових результатів демонструє, що між ЕГ та КГ на фінальному етапі дослідження існують суттєві відмінності в рівневих оцінках ІОП за критерієм *В 1*.

В оцінках цього критерію співробітниками обох груп не спостереглося суттєвих відмінностей, і тенденції є подібними.

Так, в оцінках ЕГ не фіксується низький рівень і відсутні зміни на високому рівні. Повторно оцінюючи критерій *В 1*, респонденти-НПП визначили такі показники високого рівня: ЕГ – 38,19 % та КГ – 23,53 %. Позитивні зміни відбулися тільки в оцінках ЕГ (+13,89 %). Як достатній рівень розвитку ІОП за критерієм *В 1* оцінили 42,36 % НПП ЕГ та 30,88 % – КГ. Це свідчить, що рівень сприйняття ефективності інклюзивного викладання НПП ЕГ та КГ після формувального впливу значно відрізняється (різниця склала для ЕГ +14,58 %, а для КГ лише +0,74 %). Середній рівень не зазнав яскравих оцінкових змін, тоді як зміни в оцінках низького рівня є показовими: в ЕГ вони відсутні, тобто відбулося зростання оцінок на усі 21,53 %, а в оцінках КГ зростання відбулося тільки на 5,88 %. У цьому випадку суттєві відмінностей відсутні.

Тобто, основні зміни відбулися на середньому (+8,47 %) та достатньому (+10,17 %) рівнях. Водночас, в оцінках КГ середні та високі показники залишилися статичними, а показники низького й достатнього рівнів зазнали змін мінімально (відповідно, –6,00 % та +6,00 %).

У таблиці 4.2.17 та на рис. 4.2.17 наведено результати оцінювання ІОП за цим критерієм серед НПП ЕГ і КГ.

Таблиця 4.2.17

ПОРІВНЯЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ В 1 (Управління процесом навчання) **СЕРЕД НПП**

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	24,31	38,19	13,89	23,53	23,53	0,00
Достатній	27,78	42,36	14,58	30,15	30,88	0,74
Середній	26,39	19,44	–6,94	26,47	31,62	5,15
Низький	21,53	0,00	–21,53	19,85	13,97	–5,88
Разом	**100,00**	**100,00**	**0,00**	**100,00**	**100,00**	**0,00**

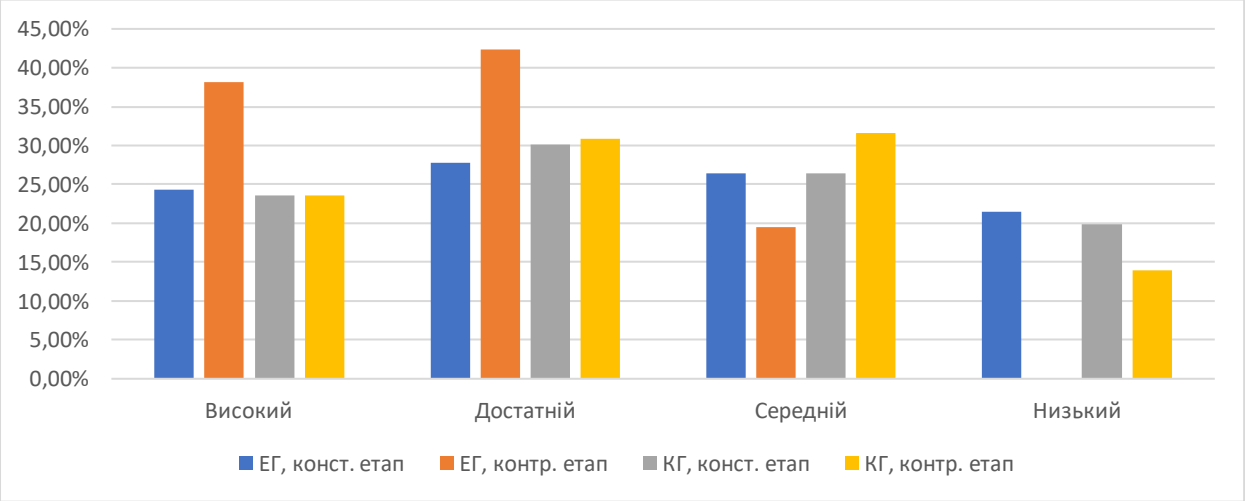


Рис. 4.2.17 – Рівні оцінювання ІОП за критерієм В 1 серед НПП у порівнянні з констатувальним етапом

Очевидно, що такі незначні відмінності в числових значеннях свідчать, що рівень сформованості критерію *В 1* за оцінками КГ на початку й наприкінці експерименту близький до однакового, а ЕГ його оцінила вище після того, як відбулися експериментальні впливи.

За нашими переконаннями, мобілізація ресурсів (критерій *В 2*) є ключовою для ефективного формування ІОП в ЗВО, оскільки вона визначає рівень доступності та використання людських, освітніх, організаційних і матеріальних можливостей для всіх здобувачів ВО з ООП й інших учасників освітнього процесу в ЗВО.

У таблиці 4.2.18 та на рис. 4.2.18 наведено результати розподілу рівнів оцінювання цього критерію серед співробітників ЕГ і КГ.

Таблиця 4.2.18

ПОРІВНЯЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ В 1 (Управління процесом навчання) **СЕРЕД СПІВРОБІТНИКІВ**

Рівень	**ЕГ (%)**		**Різниця (%)**	**КГ (%)**		**Різниця (%)**
	конст. етап	**контр. етап**		**конст. етап**	**контр. етап**	
Високий	22,03	22,03	0,00	22,00	22,00	0,00
Достатній	30,51	40,68	10,17	30,00	36,00	6,00
Середній	28,81	37,29	8,47	28,00	28,00	0,00
Низький	18,64	0,00	-18,64	20,00	14,00	–6,00
Разом	**100,00**	**100,00**	**0,00**	**100,00**	**100,00**	**0,00**

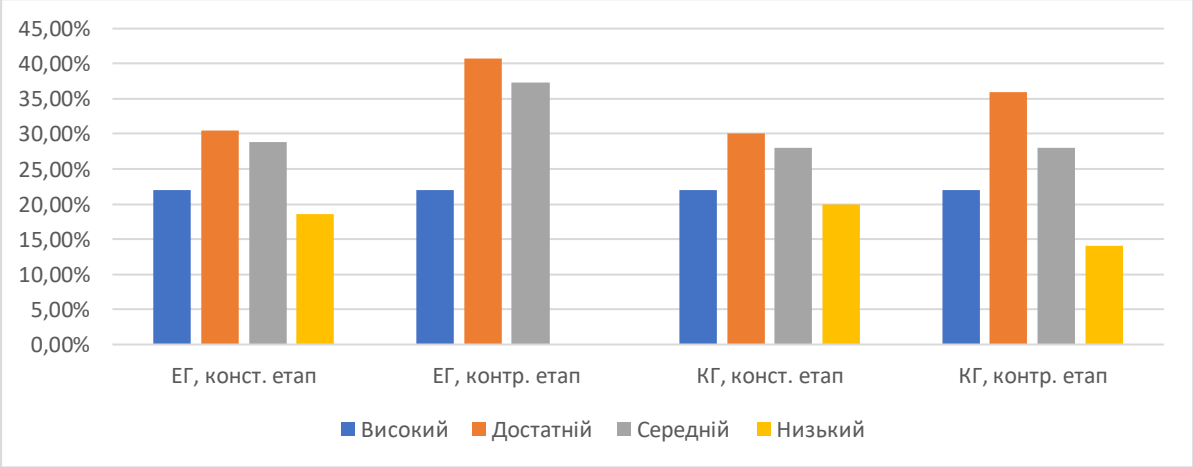


Рис. 4.2.18 – Розподіл рівнів оцінювання ІОП за критерієм В 1 серед співробітників у порівнянні з констатувальним етапом

Високий рівень мобілізації ресурсів на контрольному етапі визначили 39,92 % здобувачів ЕГ (+15,97 %) та 24,70 % – КГ (+0,40 %). Оцінили як достатній рівень розвитку ІОП за критерієм *В 2* 41,94 % здобувачів ЕГ (+17,15 %) та 25,10 % – КГ (+1,21 %). Середній рівень засвідчили 18,15 % респондентів ЕГ (–12,53 %) та 34,01 % КГ (+1,21 %). Низький рівень відзначили 16,19 % здобувачів КГ (–2,88 %). Здобувачі ЕГ оцінок низького рівня не показали.

Загалом, отримані результати демонструють, що після реалізації формувального етапу в оцінках ЕГ ситуація позитивно змінилася. І хоча значущими ці зміни назвати не можемо, учасники експерименту під час освітніх активностей розширили уявлення про ресурси інклюзивного навчання.

У таблиці 4.2.19 та на рис. 4.2.19 представлено порівняльний розподіл рівнів оцінювання цього критерію серед здобувачів ЕГ та КГ.

Таблиця 4.2.19

ПОРІВНЯЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ В 2 (Мобілізація ресурсів) **СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	23,95	39,92	15,97	24,29	24,70	0,40
Достатній	24,79	41,94	17,15	23,89	25,10	1,21
Середній	30,67	18,15	–12,53	32,79	34,01	1,21
Низький	20,59	0,00	–20,59	19,03	16,19	–2,83
Разом	**100,00**	**100,00**	**0,00**	**100,00**	**100,00**	**0,00**

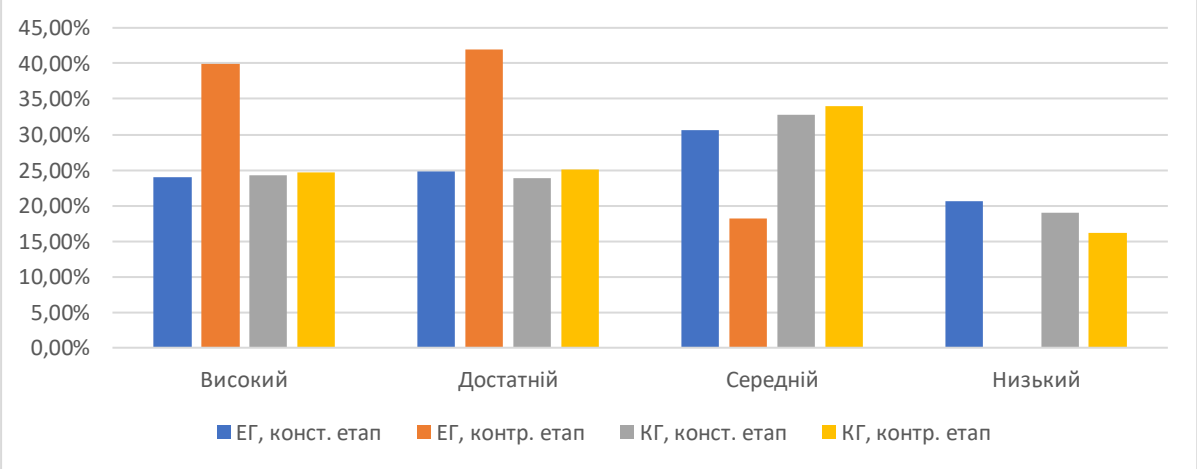


Рис. 4.2.19 – Рівні оцінювання ІОП за критерієм В 2 серед здобувачів вищої освіти у порівнянні з констатувальним етапом

Робота щодо можливостей їх використання у процесі навчання здобувачів ВО з ООП також показала позитивні зрушення в плані їх застосування. Та все ж недостатня матеріально-технологічна ситуація уплинула на загальний успіх роботи в цьому системному сегменті.

Водночас бачимо, що в КГ цей показник значно підвищився на контрольному етапі (+11,03 %) і склав 40,44 %. Однак, якщо позитивне підвищення показників ЕГ збереглося і на достатньому рівні (+12,50 %), то в КГ відзначено їх невагоме

зниження на цьому рівні (–4,41 %). Середній рівень у якісних показниках характеризується зниженням в обох групах (–2,78 % в ЕГ та –5,15 % – у КГ).

У таблиці 4.2.20 та на рис. 4.2.20 представлено порівняльний розподіл рівнів оцінювання критерію *В 2* серед НПП ЕГ та КГ.

Таблиця 4.2.20

ПОРІВНЯЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ В 2 (Мобілізація ресурсів) **СЕРЕД НПП**

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	27,78	38,19	10,42	29,41	40,44	11,03
Достатній	29,86	42,36	12,50	33,09	28,68	–4,41
Середній	22,22	19,44	–2,78	20,59	15,44	–5,15
Низький	20,14	0,00	–20,14	16,91	15,44	–1,47
Разом	**100,00**	**100,00**	**0,00**	**100,00**	**100,00**	**0,00**

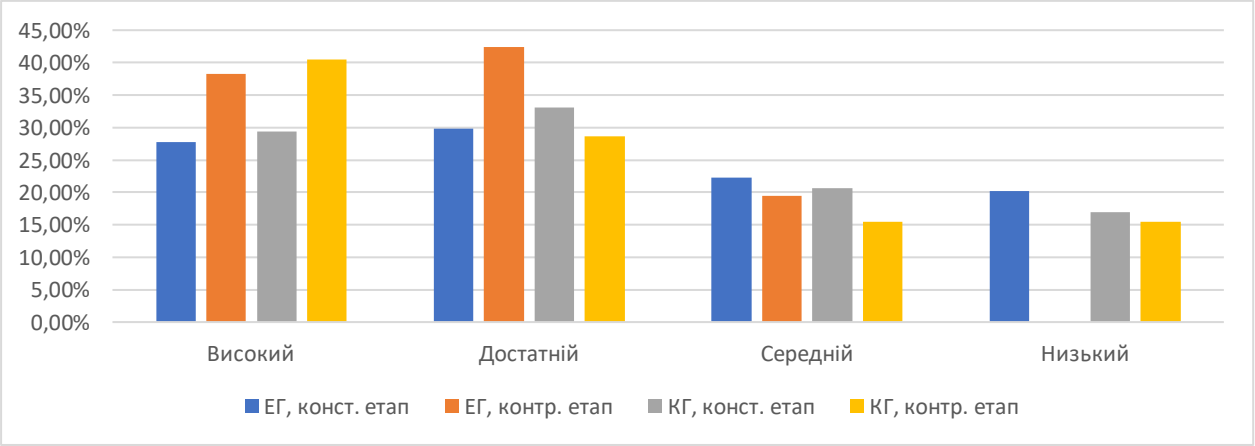


Рис. 4.2.20 – Рівні оцінювання ІОП за критерієм В 2 серед НПП у порівнянні з констатувальним етапом

У цьому порівняльному аналізі найбільш значущим результатом є те, що в ЕГ показників низького рівня не виявлено. Поряд із тим, у КГ такі показники зменшилися мінімально (–1,47 %).

Зауважимо, що на констатувальному етапі викладачі оцінили цей критерій вище, аніж здобувачі. Тоді як на контрольному етапі оцінки вирівнялися, і зафіксовано приблизно однакові рівневі показники в обох категорій ЕГ. Відтак, доходимо думки, що практична формувальна робота мала хороший результат: і

викладачі, і здобувачі поглибили уявлення про ресурси, які мають потенціал для формування ІОП в ЗВО в цілому, та для інклюзивного навчання, зокрема. Разом з тим визнаємо, що варто продовжувати роботу щодо розвитку навичок застосування різноманітних ресурсів в інклюзивній взаємодії учасників освітнього процесу.

Повною мірою ці узагальнення стосуються і співробітників, кількісно-якісні показники оцінок яких наведені в таблиці 4.2.21 та на рис. 4.2.21.

Таблиця 4.2.21

ПОРІВНЯЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО ЗА КРИТЕРІЄМ В2 (Мобілізація ресурсів) **СЕРЕД СПІВРОБІТНИКІВ**

Рівень	**ЕГ (%)**		**Різниця (%)**	**КГ (%)**		**Різниця (%)**
	конст. етап	**контр. етап**		**конст. етап**	**контр. етап**	
Високий	25,42	25,42	0,00	26,00	26,00	0,00
Достатній	28,81	42,37	13,56	28,00	32,00	4,00
Середній	22,03	32,20	10,17	22,00	24,00	2,00
Низький	23,73	0,00	–23,73	24,00	18,00	–6,00
Разом	**100,00**	**100,00**	**0,00**	**100,00**	**100,00**	**0,00**

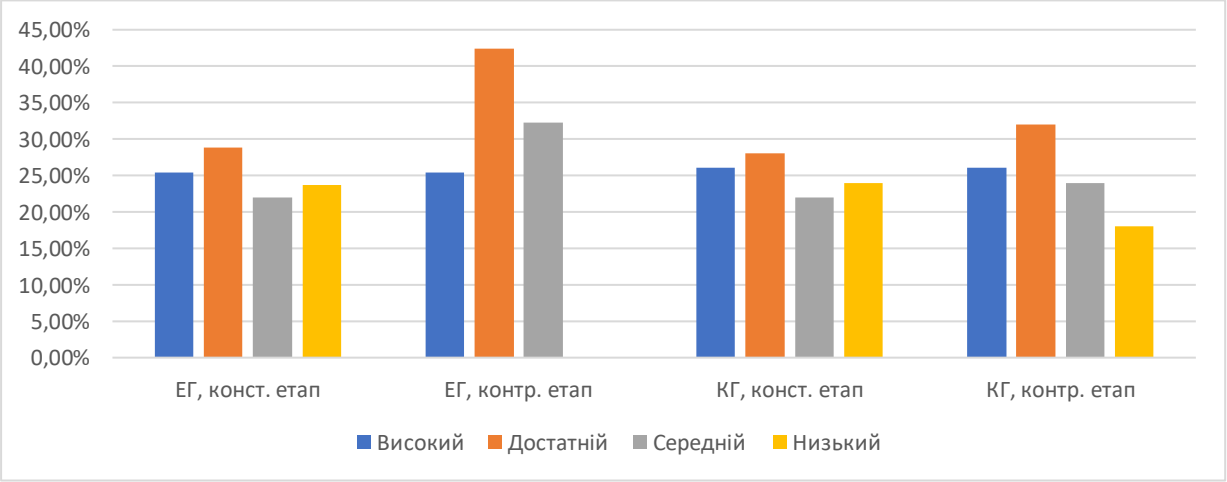


Рис. 4.2.21 – Рівні оцінювання ІОП за критерієм В 2 серед співробітників у порівнянні з констатувальним етапом

Тут зафіксовано такі рівневі показники на контрольному етапі: високий рівень не зазнав змін в оцінках ні ЕГ, ні КГ; достатній та середній рівень відображують позитивну тенденцію з пріоритетністю ЕГ (відповідно, приріст в ЕГ: 13,56 % та 10,17 %; приріст в КГ: 4,00 % та 2,00 % відповідно). Водночас, низький рівень в

оцінках залишився найбільш показовим, адже оцінок цього рівня в ЕГ не виявлено (як і в ЕГ здобувачів та викладачів), а в КГ таких оцінок стало менше тільки на 6,00 %.

Загалом, різниця між фінальними оцінками ЕГ та КГ є вагомою, що свідчить про покращення розуміння та сприйняття в сегменті цього критерію.

Оглядовий кореляційний аналіз результатів експерименту за *сегментом В (Інклюзивна освітня практика)* із даними додаткових анкет показав таке. Рівень сформованості ІОП за критерієм *В 1* підвищився в усіх ЗВО ЕГ, що засвідчили фінальні показники за кожним оціночним рівнем.

Опитування, яке передувало експериментальній практиці, показало мінімальну розбіжність в оцінках усіх категорій ЕГ, тому наведені зміни цілком є результатом системної формувальної діяльності і засвідчують ефективність розробленої емпіричної стратегії. При порівнянні підсумкових узагальнених даних із відповідями на питання в додаткових анкетах спостерігається цілковита відповідність, чого не було на констатувальному етапі. Наприклад, на питання *«Чи адаптують викладачі навчальний матеріал, щоб відповідати різноманітним інтересам і здібностям студентів?»* вже 45,70 % респондентів відповіли ствердно (проти 16,30 % на початку дослідження), і ще 54,30 % здобувачів відповіли «частково». Здобувачів, які не володіють такою інформацією не було виявлено. Тобто усі здобувачі ЕГ спостерігали й розуміли підходи, використовувані викладачами, аби збільшити доступність навчального матеріалу для усіх. Аналогічна ситуація була виявлена за питанням *«Чи враховують викладачі думки студентів щодо покращення освітнього процесу?»,* де на першому етапі це підтвердили лише 14,20 % здобувачів, на фінальному – уже 32,63 %, а відповідь «частково» дали ще 40,10 %. Разом із тим, залишилося 3,07 % здобувачів, які цього не побачили. Також значний позитив спостерігся у відповідях на питання *«Чи наявні такі ресурси, як центри кар'єри та стажування, і чи допомагають вони усім студентам розвивати професійні навички і готуватись до ринку праці?»*. Зокрема, 32,60 % відзначили, що знають про них і звертались за консультаціями (на початку дослідження було тільки 12,50 %), натомість решта здобувачів (67,40 %) зазначили,

що не мають інформації про такі центри, але отримують консультації та відвідують тренінги з розвитку професійних навичок. У відповідях здобувачів КГ важливих зрушень у позитивному напрямі не простежилося, розрив, наявний на констатувальному етапі, зберігся й на контрольному.

Також на основі порівняльного аналізу констатуємо, що варто продовжувати неформальну освіту НПП щодо методів адаптації навчальних матеріалів, використання новітніх технологій та залучення зовнішніх ресурсів у процес інклюзивного навчання, оскільки ця потреба залишилася у відповідях на питання додаткових анкет викладачів як КГ, так й ЕГ. Як-от, на запитання *«Чи проводяться в ЗВО навчання або семінари з інклюзивного лідерства для керівників?»,* усі НПП відповіли, що таке навчання проводиться, проте висловили побажання глибшого розгляду практичних питань із упровадження інклюзивного лідерства. На запитання «*Чи брали Ви участь у програмах підвищення кваліфікації, спрямованих на розвиток інклюзивних практик?»* 79,1 % НПП ЕГ відповіли ствердно, а ще 20,9 % зазначили, що вони епізодично брали участь у заходах цього спрямування.

Окрім того, усіма співробітниками ЕГ в ході контрольного анкетування було зафіксовано, що тренінги допомогли краще зрозуміти освітні потреби здобувачів ВО з ООП, дали розуміння, як можливо швидко налагодити комунікацію з особами з ООП. На контрольному етапі 80,1 % викладачів та 63,7 % співробітників ЕГ відзначили, що в ЗВО проводяться регулярні зустрічі з представниками ГО та бізнес–структурами щодо освітніх потреб здобувачів з ООП. Варто наголосити і на такому позитивному впливі експериментальної роботи, як використання НПП ЕГ додаткових онлайн-інструментів навчання для зручності сприйняття навчального матеріалу. Так, на запитання «*Чи застосовуються додаткові програмовані засоби для підвищення якості навчання здобувачів ВО з ООП?»,* усі НПП ЕГ сказали, що такі засоби використовують, проте не завжди. Водночас, близько половини співробітників ЕГ (як і КГ) визнали, що використовують такі засоби лише зрідка. Тому робота з цього напряму виступає важливим вектором подальшого розвитку ІОП в ЗВО.

Узагальнені порівняльні результати оцінювання рівня сформованості ІОП в ЗВО кожною з категорій респондентів в якісно-рівневих співвідношеннях подано в таблицях 4.2.22 – 4.2.24 та візуально – на діаграмах 4.2.22 – 4.2.24.

Таблиця 4.2.22

УЗАГАЛЬНЕНИЙ ПОРІВНЯЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	25,28	44,82	19,54	25,64	25,64	0,00
Достатній	23,60	38,49	14,89	22,87	25,10	2,23
Середній	30,74	16,69	–14,05	33,60	34,82	1,21
Низький	20,38	0,00	–20,38	17,88	14,44	–3,44
Разом	**100,00**	**100,00**	**0,00**	**100,00**	**100,00**	**0,00**

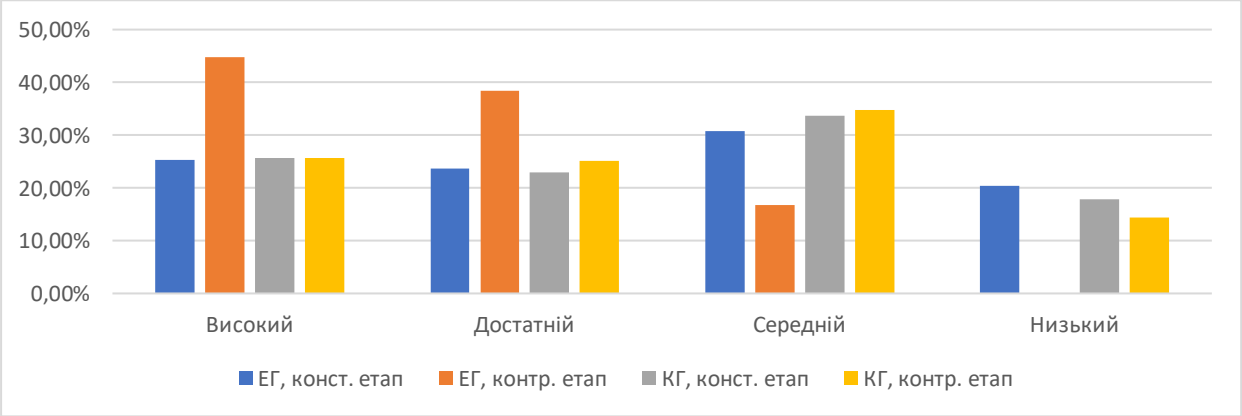


Рис. 4.2.22 – Узагальнене порівняльне оцінювання ІОП в ЗВО серед здобувачів

Таблиця 4.2.23

УЗАГАЛЬНЕНИЙ ПОРІВНЯЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО СЕРЕД НПП

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	26,74	43,87	17,13	28,06	30,39	2,33
Достатній	28,82	41,55	12,73	31,25	32,97	1,72
Середній	25,00	14,58	–10,42	24,75	25,49	0,74
Низький	19,44	0,00	–19,44	15,93	11,15	–4,78
Разом	**100,00**	**100,00**	**0,00**	**100,00**	**100,00**	**0,00**

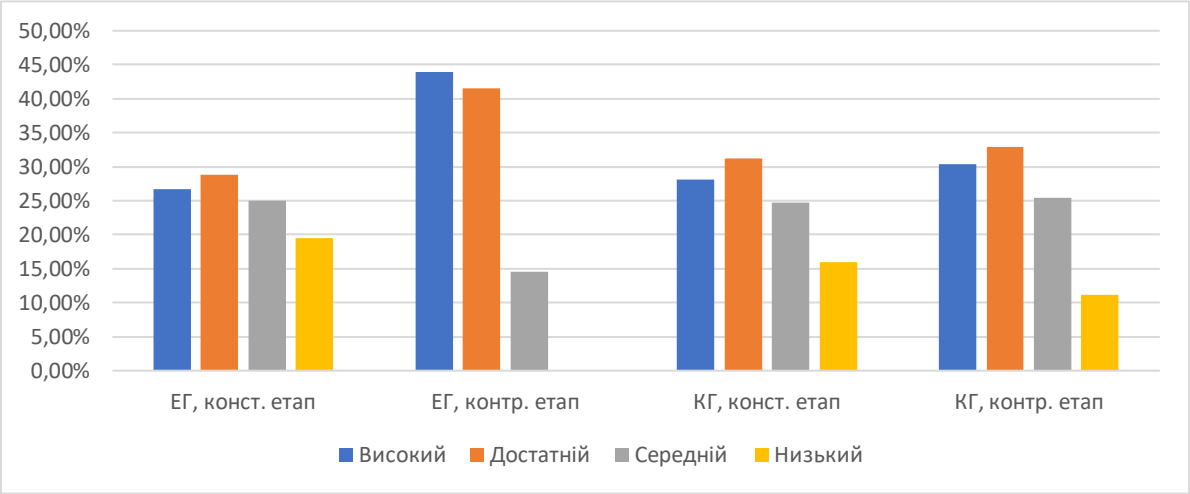


Рис. 4.2.23 – Узагальнене порівняльне оцінювання ІОП в ЗВО серед НПП

Таблиця 4.2.24

УЗАГАЛЬНЕНИЙ ПОРІВНЯЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ ІОП В ЗВО СЕРЕД СПІВРОБІТНИКІВ

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	24,58	26,84	2,26	24,67	25,00	0,33
Достатній	27,12	47,46	20,34	27,33	30,00	2,67
Середній	25,99	24,01	–1,98	25,67	29,00	3,33
Низький	22,32	1,69	–20,62	22,33	16,00	–6,33
Разом	**100,00**	**100,00**	**0,00**	**100,00**	**100,00**	**0,00**

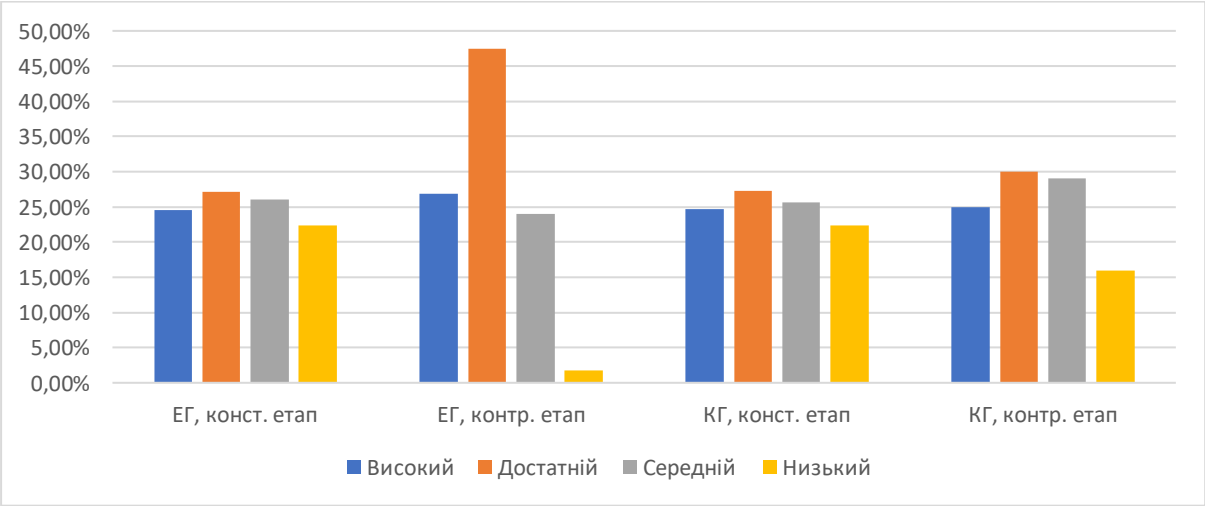


Рис. 4.2.24 – Узагальнене порівняльне оцінювання ІОП в ЗВО серед співробітників

Результати опитувань респондентів ЕГ та КГ, отримані на констатувальному та контрольному етапах експерименту, а також оцінки контрольного опитування ЕГ та КГ потребували статистичної перевірки задля доведення релевантності експериментальних впливів і верифікації центральної гіпотези дослідження.

Як і на початку експериментальної роботи, емпіричні дані збиралися за допомогою програми Microsoft Forms та оброблялися в середовищі Excel. На основі отриманих числових показників за допомогою описової статистики для кожної групи була проведена перевірка на відповідність/невідповідність даних закону нормального розподілу (повні таблиці – у додатку Е). Розрахунки виконано за допомогою комп'ютерних програм STATISTICA 13.0 та JASP 0.19.3. і подано в оригінальному англомовному варіанті.

З'ясовано, що дані ЕГ та КГ здобувачів, НПП і співробітників закону нормального розподілу не відповідають (виключення склали сумарні дані ЕГ НПП на констатувальному етапі та сумарні показники обох груп співробітників на обох етапах). Тому для статистичної перевірки як основний було обрано непараметричний статистичний U-критерій Мана-Уітні, а для показників, які були виключенням, – Т-тест Стьюдента для парних вибірок (Paired Samples T-Test). Розмір ефекту визначався також за допомогою рангової бісеріальної кореляції. Перевірка здійснювалася за тим самим алгоритмом, що й на констатувальному етапі. Спочатку перевірялися відмінності в показниках ЕГ та КГ на контрольному етапі дослідження.

Нульова гіпотеза (H_0): рівень сформованості інклюзивного освітнього простору за оцінками респондентів (розподіл рівнів оцінювання) у двох групах (ЕГ та КГ) не відрізняється статистично значущо.

Альтернативна гіпотеза (H_1): рівень сформованості інклюзивного освітнього простору за оцінками респондентів (розподіл рівнів оцінювання) у двох групах (ЕГ та КГ) відрізняється статистично значущо.

Прийняте табличне значення: $p = 0{,}01$.

Аналіз числових даних за U-критерієм Мана-Уітні дозволив оцінити, чи є статистично значущі відмінності між оцінками ЕГ та КГ щодо рівня сформованості

інклюзивного освітнього простору за всіма шістьма критеріями: А1, А2, Б1, Б2, В1, В2 серед категорій здобувачів, НПП та співробітників (таблиці 4.2.25 – 4.2.27).

Таблиця 3.4.25

РЕЗУЛЬТАТИ СТАТИСТИЧНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕМПІРИЧНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ КОНТРОЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ (здобувачі)

Independent Samples U-Mann-Whitney				
Criteria	**U**	**p**	**Rank–Biserial Correlation**	**SE Rank–Biserial Correlation**
A1_zdob_ReTest	15120	< .001	–0,486	0,052
A2_zdob_ReTest	15491	< .001	–0,473	0,052
B1_zdob_ReTest	15852	< .001	–0,461	0,052
B2_zdob_ReTest	17219,5	< .001	–0,414	0,052
C1_zdob_ReTest	16801	< .001	–0,428	0,052
C2_zdob_ReTest	22834	< .001	–0,223	0,052
Sum_zdob_ReTest	11874	< .001	–0,596	0,052

Таблиця 3.4.26

РЕЗУЛЬТАТИ СТАТИСТИЧНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕМПІРИЧНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ КОНТРОЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ (НПП)

Independent Samples U-Mann-Whitney				
Criteria	**U**	**p**	**Rank-Biserial Correlation**	**SE Rank-Biserial Correlation**
A1_NPP_ReTest	7410	< .001	–0,243	0,069
A2_NPP_ReTest	4493	< .001	–0,541	0,069
B1_NPP_ReTest	6436	< .001	–0,343	0,069
B2_NPP_ReTest	6626	< .001	–0,323	0,069
C1_NPP_ReTest	4204,5	< .001	–0,571	0,069
C2_NPP_ReTest	10595	0,233	0,082	0,069
Sum_NPP_ReTest	4588	< .001	–0,531	0,069

Обчислене значення U у всіх критеріях за усіма категоріями респондентів менше або дорівнює критичному, а отже фіксуємо наявні статистично значущі відмінності між КГ та ЕГ на контрольному етапі. Від’ємне значення точково-

бісеріального коефіцієнта r у критерії Мана-Уітні означає, що ЕГ має загалом вищі значення, ніж КГ. Це демонструє досягнення поставленої в експерименті мети і підтверджує, що системна експериментальна робота щодо формування ІОП в ЗВО дала бажаний позитивний результат.

Таблиця 4.2.27

РЕЗУЛЬТАТИ СТАТИСТИЧНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕМПІРИЧНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ КОНТРОЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ (співробітники)

Independent Samples U-Mann-Whitney				
Criteria	**U**	**p**	**Rank-Biserial Correlation**	**SE Rank-Biserial Correlation**
A1_spivrob_ReTest	1061,5	0,011	–0,28	0,111
A2_spivrob_ReTest	889,5	< .001	–0,397	0,111
B1_spivrob_ReTest	996,5	0,003	–0,324	0,111
B2_spivrob_ReTest	1042,5	0,008	–0,293	0,111
C1_spivrob_ReTest	901	< .001	–0,389	0,111
C2_spivrob_ReTest	1319,5	0,343	–0,105	0,111
Sum_spivrob_ReTest	589,5	< .001	–0,6	0,111

Статистичне обрахування також показало, що в показниках критерію В 2 (Мобілізація ресурсів, табличне – С 2) в показниках категорії НПП та співробітників на контрольному етапі відсутні статистично значущі відмінності між ЕГ та КГ. Однак, розмір ефекту, обчислений для категорії співробітників за точково-бісеріальним коефіцієнтом кореляції, за цим критерієм склав r = –0.105, що свідчить про середню до великої силу ефекту. Отримане від'ємне значення коефіцієнта вказує на змінення цільового показника ЕГ порівняно з показником КГ, що узгоджується із припущенням щодо ефективності застосованого впливу.

Тобто, незначущими залишилися відмінності лише в категорії НПП, що не вплинуло на загальну ефективність педагогічного експерименту. Однак, це вказує вектор, якому слід приділяти особливу увагу при формуванні та подальшому розвитку ІОП в ЗВО. Зауважимо, що покращення кількісно-якісних показників в ЕГ за критерієм *В 2* демонструє позитивну тенденцію експериментального упливу.

Водночас зауважимо, що можливості і рамки цього дослідження, обмежені педагогічними впливами, не передбачали суттєвих змін щодо ресурсного забезпечення ЗВО у повному, необхідному для реалізації освітньої інклюзії, обсязі. А отже можемо твердити, що практична робота, спрямована на розширення уявлень учасників експерименту про ресурси в освітній інклюзії та можливості їх використання для формування ІОП в ЗВО, була достатньо результативною.

Нижче наведені боксові діаграми статистичної перевірки узагальнених показників контрольного етапу (рисунки 4.2.25 – 4.2.27).

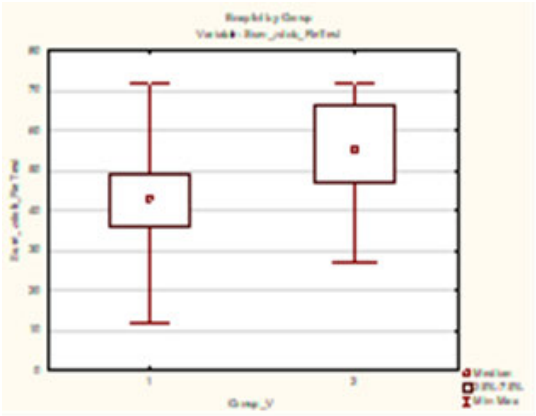


Рис. 4.2.25 – Порівняльні результати статистичної перевірки (здобувачі)

Отже, перевірка альтернативної гіпотези (H_1) за усіма трьома категоріями респондентів продемонструвала, що рівень сформованості ІОП в оцінках ЕГ та КГ значущо відрізняється. Отримані U-значення у всіх критеріях (окрім критерію В 2 для НПП) менші порогового рівня. Це вказує на наявність статистично значущих відмінностей між двома групами. Отже, основна гіпотеза H_0 відхиляється і приймається альтернативна гіпотеза H_1.

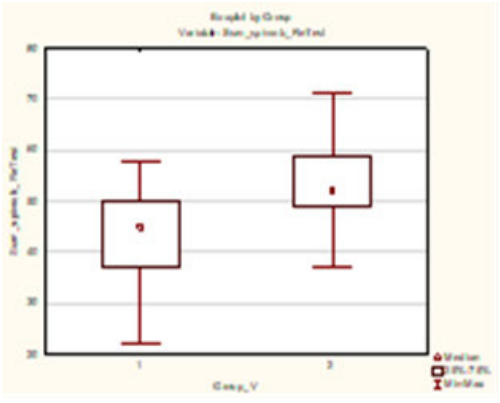


Рис. 4.2.26 – Порівняльні результати статистичної перевірки контрольного оцінювання (НПП)

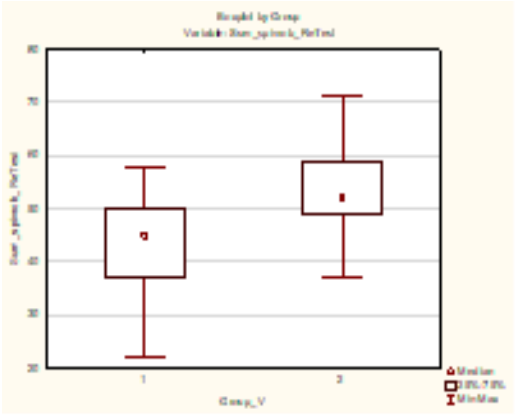


Рис. 4.2.27 – Порівняльні результати статистичної перевірки контрольного оцінювання (співробітники)

Таким чином, підтверджено концептуальну гіпотезу дослідження і зафіксовано, що формування ІОП в ЗВО є ефективним, якщо системно здійснюється розвиток організаційної інклюзивної культури, розробляється інституційна інклюзивна політика та запроваджується інклюзивна практика.

4.3 Перспективи розвитку інклюзивного простору в закладах вищої освіти згідно з Національною стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки

Наше дослідження стосується нагальної проблеми сьогодення – забезпечення рівного доступу до вищої освіти усім, хто має бажання і здатність до її здобуття. Забезпечити таке право, а також якість знань і високий рівень професійної підготовки видається можливим в інклюзивному освітньому просторі закладів вищої освіти.

Інклюзивний підхід до вищої освіти, якого ми дотримуємося, виходить із концепції життєтворчості (як основи буття людини), соціальної інклюзії (соціального складника парадигми сталого розвитку), а також ідеї розбудови новітнього «суспільства 5.0». Ці взаємопов'язані глобальні парадигми формують уявлення про майбутнє освіти та її роль у розвитку сталого інклюзивного суспільства. Їх поєднують такі фундаментальні положення, як:

- *людиноцентричність* (загальноприйнята безумовна повага до гідності та потреб кожної людини без винятку, включно з індивідуальними особливостями та

потребами; забезпечення можливостей кожному управляти власним життям, змінювати себе й розвиватися; спрямованість інновацій на благо людини: усі новітні технології покликані служити людям і покращувати рівень життя, уможливлюючи включення у продуктивну життєдіяльність; рівноправність на ринку праці і в суспільних взаємозв'язках);

- *рівність і справедливість* (усунення нерівності в суспільстві шляхом доступу усіх груп громадян (особливо вразливих груп населення) до можливостей; створення рівноправних умов для розвитку здібностей і самовияву кожної людини: у цифрову епоху, яка швидко настає, жодна людина не має бути залишена поза увагою і поза взаємодією; залучення цифрових технологій у процеси справедливого розподілу суспільних благ);

- *соціальна інтеграція* (здатність кожного робити посильний внесок у розвиток громади, презентувати результати саморозвитку на благо інших; відповідно до індивідуальних можливостей, включення всіх у суспільне, економічне та політичне життя суспільства; застосування ІТ, ІоТ, ШІ для вирішення соціальних проблем та подолання соціальної ізоляції осіб з особливими потребами);

- *партнерство і взаємодія* (взаємодія держави, громад та бізнесу для задоволення потреб усіх громадян без виключень у збереженні здоров'я, освіті та самореалізації; об'єднання ресурсів людини й технологій на основі спільних гуманних цілей; інтеграція науки, техніки, гуманітаристики й етики у сприянні життєтворчості кожної людини упродовж усього її життя);

- *доступ до освіти, знань і ресурсів* (розуміння освіти як основного інструменту інклюзії й життєтворчості, а також як гаранта самореалізації та участі; призначення технологічної освіти для подолання бар'єрів (фізичних, фінансових, інформаційних тощо) у доступі до знань і ресурсів; залучення ІоТ для забезпечення кожному доступності до суспільних благ, і насамперед до освіти, у реальному часі).

Ці концепції поєднує ідея гуманного, справедливого й технологічно інтегрованого суспільства, у якому людина виступає водночас ключовим об'єктом і суб'єктом перетворень.

Заклади вищої освіти, формуючи інклюзивний освітній простір, приймають ці ідеї, і тим самим реалізують «третю місію університету» - суспільне служіння. Такий вектор змін, як доведено в нашій роботі, дозволяє ЗВО забезпечити сталість власного розвитку, розвиток науки й технологій на користь суспільства, гарантувати рівність та якість вищої освіти і розвивати людський капітал для майбутнього.

Парадигма нашого дослідження повною мірою узгоджується із загальноєвропейськими стандартами й підходами щодо розвитку єдиного освітнього простору у кластері вищої школи, де використовується широке визначення інклюзії й увага зосереджується на врахуванні потреб багатоманітного студентства. А також в ньому наголошується, що інклюзія не означає компромісу з академічними стандартами чи процесами забезпечення якості. Інклюзивні освітні програми повинні бути академічно суворими і мають надавати усі компетентності, необхідні для професійної самореалізації здобувачів ВО. Відтак ЗВО, освітній простір якого трансформовано за принципами інклюзії, забезпечує рівні можливості для досягнення успіху усім здобувачам, науково-педагогічним працівникам та співробітникам, незалежно від їх соціальних чи індивідуальних характеристик.

Європейський досвід інклюзивної вищої освіти демонструє, що не існує «єдиного рішення» щодо інклюзивності, і що освітня інклюзія – це відповідальність кожного ЗВО. Вона вимагає, щоб студенти, викладачі, співробітники і менеджмент співпрацювали над створенням максимально інклюзивного освітнього простору.

Розуміння інклюзивної освітньої практики та проблем здобувачів ВО з ООП постійно розвивається й розширюється. Втім, європейські суспільства в інклюзивній політиці вищої освіти дотримуються положення, що всі здобувачі отримують користь від інклюзивної форми здобуття освіти. А також того, що саме здобувачі вищої освіти є лідерами завтрашнього дня, тому цінності, які закріплюються в інклюзивному підході до вищої освіти, будуть тими, які вони візьмуть із собою в суспільство.

Українська держава на шляху євроінтеграції доєднується до всіх демократичних світових ініціатив та декларативних принципів країн Європейського Союзу у світлі сталості, гуманізації й інклюзивності суспільства. Підтвердженням цього є імплементація відповідних міжнародних документів, адаптація цілей сталого

розвитку для України, а також розроблення та уведення в дію низки ключових нормативів, які орієнтують подальший розвиток українського суспільства та освіти в цілому, і ЗВО зокрема. До таких державних ініціатив в кластері інклюзії належать Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки (2020); Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (2021); Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020-2030 роки (2024).

Якщо підходити до цілей зазначених стратегій узагальнено, то можемо окреслити такі їх спільні аспекти в сегменті відповідності проблемі нашого дослідження:

- недискримінаційний доступ до освіти (надання освітніх послуг здобувачам на рівних засадах, безвідносно до індивідуальних відмінностей, із дотриманням особистісно-орієнтованого підходу);
- доступна інфраструктура та безбар'єрне освітнє середовище (адаптація будівель і споруд, використання цифрових технологій і допоміжних пристроїв для осіб із різними особливими потребами;
- доступний формат навчальних матеріалів (аудіо, відео, електронні ресурси, тексти шрифтом Брайля тощо) з урахуванням принципів універсального дизайну для навчання;
- професійна підготовка та підвищення кваліфікації викладачів і співробітників ЗВО щодо інклюзивної взаємодії, інклюзивних методик викладання та стандартів доступності;
- соціальна і фінансова підтримка здобувачів ВО з інвалідністю й інших соціально вразливих груп (стипендії, державні гранти, гарантії кредитів, забезпечення доступу до ІР центрів тощо).

Усі зазначені аспекти певним чином відображені у представленій у дослідженні системі формування інклюзивного освітнього простору і стосуються трьох її основних сегментів: інклюзивної організаційної культури, інституційної інклюзивної політики ЗВО та інклюзивної освітньої практики. Це демонструє відповідність здійсненого наукового дослідження тенденціям суспільного розвитку й вимогам до освітньої діяльності на рівні вищої школи.

Відтак, спираючись на сучасну міжнародну й державну нормативну базу, актуальні державні стратегії й тенденції у сфері освіти й соціальної політики України, ми сконцентрувалися на кількох векторах педагогічних упливів. Зокрема:

1. Формування інклюзивної культури освітньої спільноти в ЗВО (запровадження цілеспрямованої освітньої програми, активізація студентського самоврядування, сприяння діяльності освітніх хабів, підтримка волонтерських ініціатив щодо інклюзивності).

2. Інституціалізація інклюзивних процесів на рівні ЗВО (організація діяльності центрів супроводу інклюзивного навчання, аналіз і вдосконалення локальних нормативних документів для підтримки політики інклюзії, формування уявлень про стратегію розвитку ЗВО як «закладу вищої освіти для всіх» із метою реалізації його суспільної місії та ін.).

3. Розвиток інклюзивної компетентності управлінського персоналу ЗВО (розроблення курсу підвищення кваліфікації для менеджерів щодо реалізації етичного управління різноманіттям, мовної чутливості, емпатійної взаємодії, мотивування до неформальної освіти в напрямі інклюзивного лідерства тощо).

4. Активізація ролі здобувачів ВО з ООП у формуванні власної освітньої траєкторії (включення здобувачів ВО з ООП в соціальну активність, стимулювання та розвиток критичного мислення, прогностичних якостей, самоконтролю та ін.).

5. Формування інклюзивної професійної компетентності НПП (ознайомлення з можливостями адаптації, індивідуалізації, диференціації навчальних методів, матеріалу, засобів, оцінювання та ін.)

Застосовані нами експериментальні впливи переконали в ефективності розробленої системи формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО. Водночас, вони актуалізували сфери, розвиток яких має вагомий вплив на подальшу інклюзивність у ЗВО. Це такі сфери, як:

- інфраструктурна трансформація (модернізація освітнього середовища в напрямі безбар'єрності);
- цифрова доступність (розвиток EdTech-інструментів та хмарних сервісів);

- уніфікація обліку, моніторингу і звітності в інклюзивному навчанні здобувачів ВО з ООП;

- розвиток сегмента післядипломної інклюзивної освіти на базі ЗВО;

- системний моніторинг інклюзивного освітнього простору в ЗВО;

- міжсекторальне партнерство (держава, освіта, культура, технології, бізнес, громадський сектор).

Реалізованим дослідженням доведено, що ЗВО мають усі можливості для трансформації і розвитку освітнього простору як інклюзивної освітньої системи, навіть за слабкого рівня сформованості вищезазначених аспектів. Уже сьогодні ЗВО мають забезпечувати інклюзивні підходи в освітній діяльності та створювати сприятливе безбар'єрне середовище за стандартами універсального дизайну. Ці вимоги задекларовані в Національній стратегії розвитку вищої освіти на 2021-2031 роки із наголосом на доступності, рівності та інклюзії як базових принципах розвитку галузі.

Відповідно до Стратегії та за наслідками експериментальної роботи, виокремлюємо пріоритети подальшого розвитку ІОП в ЗВО (таблиця 4.3.1).

Таблиця 4.3.1

СТРАТЕГІЧНІ ПРІОРИТЕТИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Операційні цілі Національної стратегії розвитку вищої освіти (2021-2031 р.р.)	**Пріоритети розвитку інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти**
Ціль 3.6.1. Підвищення доступності вищої освіти	Забезпечення рівного доступу до навчання в ЗВО для всіх категорій здобувачів (із особливою увагою до здобувачів з ООП) шляхом створення системи доступного інформування потенційних абітурієнтів з ООП про можливості здобуття вищої освіти; посилення зв'язків із ЗЗСО, ЗПВО, організацію спеціальної підготовки до вступу потенційних абітурієнтів з ООП; забезпечення необхідних умов під час вступної кампанії; розвиток цифрових платформ і технологій для дистанційного доступу до освітніх ресурсів та матеріалів тощо.
Ціль 3.6.2. Забезпечення індивідуалізації освітнього процесу	Удосконалення алгоритму реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача з ООП за допомогою персоналізованого планування навчання (на запит та за активної безпосередньої

	участі у цьому самого здобувача ВО з ООП); системного використання гнучких форм викладання, навчання, представлення результатів навчання та їх оцінювання; застосування альтернативних форм підсумкової атестації (на запит здобувача з ООП).
Ціль 3.6.3. Підтримка здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами	Розвиток системи академічного, психологічного та соціального супроводу здобувачів ВО з ООП, що об'єднує роботу консультантів, кураторів, тьюторів з числа здобувачів, психологів та окремих спеціалістів (за потреби); реабілітаційні послуги, залучення учасників освітнього процесу до профілактичних і просвітницьких заходів; систематичний моніторинг потреб здобувачів ВО з ООП.
Ціль 3.6.4. Формування безбар'єрного освітнього середовища	Адаптація інфраструктури ЗВО за принципами універсального дизайну, забезпечення цифрової доступності освітніх послуг, зокрема модернізації навчальних будівель та приміщень; облаштування тактильних елементів, оснащення ресурсних кімнат / просторів; адаптації навчального контенту для різних категорій здобувачів ВО з ООП.
Ціль 3.6.5. Академічна мобільність здобувачів з особливими освітніми потребами	Створення умов та стимулювання участі здобувачів ВО з ООП у програмах академічної мобільності, а саме: удосконалення нормативної документації із врахуванням інклюзивних піходів до програм академічного обміну; адаптація процедур конкурсного відбору для участі в міжнародних програмах академічного обміну; забезпечення індивідуального супроводу на час перебування здобувача з ООП в ЗВО за обміном; зміцнення міжнародного партнерства для поширення інклюзивної академічної мобільності.
Ціль 3.6.6. Розвиток партнерств на підтримку інклюзії у вищій освіті	Розвиток партнерських зв'язків із громадськими організаціями, бізнес-структурами, органами місцевої державної влади для підтримки якісної інклюзивної освіти в ЗВО шляхом підготовки спільних грантових проєктів, організацію інформаційних кампаній, практичної підготовки, реалізацію спільних науково-дослідницьких, освітніх, соціальних ініціатив; запровадження програм дуальної освіти тощо.

Зупинимося більш детально на низці важливих стимульних чинників пріоритетності подальшого розвитку ЗВО як інклюзивних освітніх просторів.

1. Питання інклюзивної вищої освіти в контексті післявоєнної відбудови має отримати нові всеохоплюючі сенси та значення.

По-перше, масова хвиля еміграції зумовлює різкий відтік людського ресурсу та, відповідно, дефіцит кадрів на ринку праці. Тому основне питання соціально-економічного характеру для України в короткостроковій перспективі полягає не у створенні робочих місць, а в наповненні кадровим потенціалом наявних економічних потужностей. За таких умов гостро постає проблема наявності кваліфікованих кадрів з вищою освітою. Роботодавці використовуватимуть усі трудові ресурси, що суттєво підвищить конкурентність людей з особливими потребами. Відповідно, для випускників ЗВО з ООП з'явиться додатковий стимул використати можливість самореалізуватись на професійному рівні, довівши ефективність отриманих знань, умінь і навичок, набутих компетентностей, а також досвіду адаптації в суспільстві, отриманого під час навчання в ЗВО.

По-друге, масштабні воєнні дії на території України залишають свій невиправний слід, завдаючи руйнувань і страждань українському народу. Протягом останніх трьох років істотно зросла кількість потерпілих від війни як серед військових, так і серед цивільного населення. Це означає неприродне збільшення кількості людей з особливими потребами та підвищення їхньої частки в соціально-економічній системі держави. Такі реалії породжують нові виклики для ринку праці, оскільки люди, які набули статусу осіб з особливими потребами, досі не мали досвіду життя, освіти та професійної діяльності в таких умовах. Актуалізується потреба набуття цією категорією громадян нових або трансформації наявних компетентностей для подальшого здійснення професійної діяльності.

У зв'язку із означеною суспільною ситуацією, перед системою вищої освіти постає питання щодо оновлення професійних компетентностей людей з набутими під час війни особливими потребами, адже від оперативності інтеграції цього кадрового ресурсу в ринок праці залежатимуть темпи відновлення України в післявоєнний період. Тому вже зараз необхідно використовувати інноваційний досвід держав, які мали практику післявоєнної інтеграції та освітньої перепідготовки кваліфікованих кадрів, постраждалих внаслідок воєнних дій. Окрім того, найближчим часом упровадження інклюзивного навчання у вищій освіті України

буде відбуватись у прискореному режимі, що потребуватиме додаткових ресурсів: фінансових, організаційних, психолого-педагогічних і методичних.

Відтак, у короткостроковій перспективі потрібна синергія зусиль ЗВО із зовнішніми партнерами соціальної, економічної та інших сфер (таблиця 4.3.2).

Таблиця 4.3.2

ІНКЛЮЗИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПАРТНЕРСЬКОЇ СПІВПРАЦІ ЗВО ТА РІЗНИХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ СТРУКТУР

Структура	Зміст соціально-економічної діяльності для підтримки інклюзивної вищої освіти
Заклад вищої освіти	ЗВО має чітко розуміти потребу в якісній підготовці здобувачів ВО з ООП, що є основною умовою стійкості соціально-економічної системи в ситуації нестачі фахівців вищої кваліфікації, прогнозувати перспективні спеціальності, які будуть затребувані в короткостроковій та довгостроковій перспективі, та розробляти й реалізовувати відповідні інклюзивно орієнтовані освітні професійні програми.
Державні структури	Розробка регіональних стратегій підготовки та/або перепідготовки (відповідно до потреб регіону, місцевих громад) й залучення на ринок праці осіб з особливими потребами, що забезпечуватиметься фінансово, організаційно, інформаційно тощо. Обов'язковою має стати система бонусів для роботодавців і фахівців з особливими потребами не лише за створене й зайняте робоче місце, але й за відповідність професійної діяльності набутим у процесі навчання в ЗВО компетентностям. Так формуватиметься взаємодія на рівні університет – ринок праці, у якій затребуваний дипломований фахівець буде уособлювати ефективність інклюзивної вищої освіти.
Роботодавці	Усвідомлення появи нового типу трудових ресурсів (із особливими потребами) і необхідності їх залучення до професійної активності. Використання трудового і фахового потенціалу осіб з особливими потребами, що актуалізує потребу в певній підготовці (ментально-моральній і матеріально-організаційній).
Здобувачі вищої освіти з особливими потребами	Післявоєнний стан справ на ринку праці диктуватиме підвищення кількості пропозицій для всіх професій, які можуть виконуватись особами з особливими потребами. Тому саме цій категорії здобувачів необхідно зосередити основні зусилля на успішному здобутті фаху в системі вищої освіти та подальшому працевлаштуванні й готовності до праці в конкурентному трудовому просторі.

Люди з вищою освітою, які потребують перекваліфікації	Отримані травми й ушкодження під час війни як військовими, так і цивільними громадянами формують когорту спеціалістів з вищою освітою, які набули особливих потреб, і в силу цього не мають можливості виконувати попередні професійні обов'язки. Ця реальність передбачає перекваліфікацію та/або оновлення професійних компетентностей цієї категорії замовників освітніх послуг задля продовження продуктивної діяльності.
Громадські організації	Співпраця ЗВО із громадськими організаціями орієнтуватиметься на розширення світоглядно-ментальної основи інклюзії у вищій освіті та сприятиме переорієнтації свідомості громадянського суспільства щодо розуміння рівноправності і значущості високо кваліфікованих фахівців з особливими потребами (від констатації неприпустимості дискримінації до практичного формування рівноправних умов у професійному просторі з урахуванням принципів інклюзії).

2. Підтримка здобувачів вищої освіти з ООП вийде за межі інституцій і буде продовжена на рівні неперервної освіти упродовж життя.

По-перше, у цьому полі варто звернутися до європейського досвіду. Університети Європейського Союзу питання доступу до ринку праці для випускників з ООП виокремлюють в окремий елемент стратегії розвитку закладу. Такий підхід дозволяє сформувати випускникам з ООП стартові позиції для створення власної справи, а також ініціювати евристичні вектори професійної діяльності випускників з ООП шляхом сприяння стабільному фінансуванню програм підтримки (державні субвенції, гранти, благодійні внески та інші джерела).

По-друге, має набути системності та постійності розвиток партнерств з інклюзивними роботодавцями, а також із професійними організаціями, які підтримують працевлаштування осіб з інвалідністю. Ця синергія забезпечуватиме можливості супроводу випускників ЗВО з особливими потребами після завершення навчання (підтримка адаптації на робочому місці, консультування в період працевлаштування, трудової діяльності та ін.).

По-третє, кар'єрна підтримка має набути цілеспрямованості: уже на перших кроках здобувачів з ООП в ЗВО вони повинні ознайомитись із потенційними роботодавцями, зробити вибір, і в подальшому цикл практичної підготовки й стажування проходити на місці майбутньої праці.

3. Забезпечення індивідуалізації освітнього процесу та безбар'єрного доступу до освітніх ресурсів набуде гнучкого технологічного контексту, що вагомою мірою спростить доступ до вищої освіти людям з особливими освітніми потребами.

По-перше, цифровізація стає ефективним елементом супроводу осіб з особливими потребами в усіх сферах життя. Реалії останніх років сприяли утвердженню цифрового освітнього середовища в якості альтернативного формату навчального процесу.

Варто зазначити, що така актуалізація цифрового потенціалу сформувала відповідні тренди в парадигмі інклюзивної вищої освіти. Якщо раніше дистанційний та електронний формат навчання вважалися альтернативними з відповідною часткою скептичного ставлення, то в період недоступності очного навчання ці елементи підтвердили свою затребуваність і важливість для освітнього процесу, і ця тенденція буде продовжуватись, а цифрове навчання набуде рівноправності. Тут важливо розробити механізми визнання результатів такого навчання як повноцінної форми здобуття вищої освіти.

Цифрові технології в інклюзивному освітньому просторі ЗВО наразі виконують низку важливих функцій, які поступово будуть поглиблюватись, а саме:

- мобільність – дають змогу оперативно формувати навчальний простір і швидко коректувати його формат, реагуючи на потреби й особливості здобувачів вищої освіти;

- гнучкість – забезпечують розуміння різноманітності форматів навчання зі збереженням параметрів якості освітнього процесу у вищій школі;

- динамічність – передбачають засвоєння освітньої програми в контексті викликів часу та перманентних змін у соціокультурному просторі;

- ефективність – визначають можливість отримання бажаного результату з меншою витратою зусиль і ресурсів (це особливо актуально для здобувачів з ООП);

- автономність – створюють передумови для освітньої активності, яка ґрунтується на принципах самоорганізації та відповідальності за повноту отримання знань, навичок і комепетентностей.

По-друге, стрімко набуває поширення використання потенціалу штучного інтелекту в інклюзивній соціальній взаємодії. Можливості штучного інтелекту у

сучасному соціокультурному середовищі геометрично розширюються. Приклади успішного застосування ШІ та IoT зумовлюють необхідність визначення чітких алгоритмів застосування цих технологій в інклюзивному освітньому просторі ЗВО.

У цьому аспекті насамперед звертаємо увагу на функціональні можливості штучного інтелекту в інклюзивній вищій освіті, до яких відносимо такі:

- діагностика освітніх потреб здобувачів ВО з ООП та визначення оптимальних алгоритмів щодо забезпечення цих потреб у просторі ЗВО;

- використання ШІ в навчальному процесі для адаптації навчальн-методичних та пізнавальних компонентів навчання;

- моніторинг кількісних та якісних показників інклюзивного навчання з визначенням проблемних моментів;

- академічний супровід індивідуального навчання здобувачів ВО з ООП;

- урізноманітнення та збільшення гнучкості навчальних підходів і навчального дизайну;

- кореляція й узгодження вимог освітньої програми та індивідуальної траєкторії навчання здобувачів з ООП з метою досягнення визначеної якості професійної підготовки;

- розробка індивідуальних програм супроводу та реабілітації осіб з ООП, їх узгодження з навчальним навантаженням;

- організаційне узгодження та алгоритмізація персоналізованого навчання здобувачів ВО з ООП;

- уніфікація навчальних програм за типовими критеріями основних груп здобувачів з ООП тощо.

Варто зазначити, що цифрові інструменти активно використовуються особами з особливими потребами в повсякденному житті, що, із їх вступом до ЗВО, сприятиме збільшенню обсягу використання цих технологій в освітній активності. Також віртуальні помічники, чат-боти та інші цифрові елементи IoT вивільнять час викладача й закриють сегмент оцінювання і трансляції поточного ходу та підсумкових результатів навчання. Тому опанування такими технологіями виходить на передні шпальти підвищення кваліфікації НПП. Загалом, можливості ШІ та IoT

для реалізації інклюзивних процесів у просторі ЗВО лише починають вивчатись, а зважаючи на неосяжний потенціал та прогресування цих технологій, убачаємо їх інтеграцію у вищу освіту одним із найперспективніших векторів інклюзивного навчання в ЗВО.

4. У підвищенні доступності вищої освіти більше приділятиметься увага інформаційному контенту.

Інформаційний контент перебуває серед основних механізмів забезпечення комунікації ЗВО із різноманітними інституціями, структурами та суспільством як поза межами закладу, так і в його просторі. Він відіграє конститутивну роль в інклюзивному просвітництві та спугує дієвим механізмом популяризації результатів інклюзивного навчання на вищому освітньому рівні.

Фахівець з особливими потребами, демонструючи ефективність своєї роботи та конкурентоспроможність на ринку праці, через інформаційний контент засвідчує належний рівень професійних компетентностей, набутих у процесі інклюзивного навчання в ЗВО. Підтвердження успішності випускників з ООП популяризує ЗВО, у якому вони навчались, і стає важливим фактором підвищення затребуваності фахівців з особливими потребами, підготовленими саме в цьому ЗВО.

Стосовно інформаційного контенту також зауважимо, що ЗВО має реагувати на інноваційні підходи до організації інформаційного інклюзивного простору в контексті нових вимог і реалій розбудови інклюзивного суспільства, а також неухильно стежити за дотриманням правил толерантної комунікації в онлайн просторі, адже на першому місці має залишатися дотримання принципів поваги до особистості та багатоманіття й інших постулатів концепції інклюзії.

Контроль за інформаційно-комунікативним простором ЗВО (соціальні мережі, чати, месенджери, блоги та ін.) уможливлять технології ШІ, як й елімінацію контенту з проявами дискримінації та нетерпимості (у випадку їх появи). Це слугуватиме позитивним чинником для утвердження іміджу ЗВО як «закладу вищої освіти для всіх».

Окресливши загальні пріоритети та напрями руху інклюзивних змін у вищій освіті в цілому, представляємо стратегічний план розвитку інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти у світлі Національної стратегії розвитку вищої освіти на 2021-2031 роки (таблиця 4.3.3).

Таблиця 4.3.3

ЕТАПИ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЧНОГО ПЛАНУ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ЗВО

Напрями	Завдання
Короткострокові цілі (1-2 роки)	
Інституційна інклюзивна політика	Затвердити комплексну стратегію розвитку ЗВО, що гарантує нульову толерантність до дискримінації, закріплює інклюзію як пріоритет та забезпечує комплексну підтримку здобувачів вищої освіти з ООП.
	Зміцнити роботу координаційного центру підтримки інклюзивного навчання (фінансове та ресурсне забезпечення).
Інклюзивна організаційна культура	Активізувати діяльність координаційного центру як органу інклюзивних освітніх та соціальних просвітницьких ініціатив. Поширювати інклюзивну культуру на всі організаційні рівні (контроль за дотриманням інклюзивних правил в міжособистісній комунікації, документообігу, інформаційних засобах тощо)
Освітня інклюзивна практика	Провести аудит доступності будівель і сервісів; усунути найпростіші бар'єри (побудувати пандуси, адаптувати сайти та моніторити інформаційний контент)
	Розвивати гнучкість навчального процесу через розширення універсального навчального дизайну та технологізацію навчання
Середньострокові цілі (3-5 років)	
Інституційна інклюзивна політика	Запровадити системний моніторинг якості навчання здобувачів ВО з ООП
	Розширити співпрацю з органами місцевої влади, місцевою громадою, громадськими організаціями та бізнесом для підтримки інклюзивних освітніх процесів у ЗВО
Інклюзивна організаційна культура	Систематизувати підвищення кваліфікації різних категорій учасників освітнього процесу (викладачі, управлінці, співробітники структурних підрозділів, допоміжний персонал) з питань інклюзивної взаємодії в освітньому просторі
Освітня інклюзивна практика	Створити стійку систему менторства для нових викладачів із метою стимулювання їх до упровадження інклюзивних навчальних практик; регулярно проводити форуми інклюзивності для пошуку ідей і кращого обміну досвідом інклюзивного викладання.
	Запровадити програми дуальної освіти, адаптовані для здобувачів з ООП
Довгострокові цілі (6-10 років)	
Інституційна інклюзивна політика	Інтегрувати інклюзію як невід'ємний сегмент в усі кластери діяльності ЗВО, передбачити стабільне фінансування безбар'єрності та супроводу здобувачів ВО з ООП

	Розширювати співпрацю з національними й міжнародними інституціями для підвищення стандартів безбар'єрності та інклюзії
Інклюзивна організаційна культура	Забезпечити сталість інклюзивних цінностей в організаційній культурі ЗВО, популяризувати інклюзію в зовнішніх комунікаціях. Інклюзія має стати частиною бренду ЗВО і привабливою рисою для абітурієнтів
	Залучати випускників-лідерів і партнерів до популяризації моделі інклюзивної вищої освіти, систематично упроваджуючи нові інклюзивні ініціативи на основі зворотного зв'язку
Освітня інклюзивна практика	Технологізувати та адаптувати освітній процес під потреби різних студентів з акцентом на здобувачах з ООП
	Постійно оновлювати методи навчання за міжнародними стандартами універсального навчального дизайну; стимулювати наукові дослідження з проблем освітньої інклюзії та упроваджувати їх результати у практику.

Ми переконані, що запропоновані практичні кроки щодо подальшого системного розвитку інклюзивного освітнього простору покликані допомогти усім ЗВО зрозуміти широту й глибину того, що означає інклюзивна практика у вищій освіті, і транслювати інклюзивну культуру широкому суспільству.

Висновки до розділу 4

У розділі розкрито змістові й технологічні аспекти формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО послідовно в кожному із системних сегментів.

За класичною схемою організовано й реалізовано педагогічний експеримент. На початку експерименту з'ясовано наявний стан сформованості системи інклюзивного освітнього простору в ЗВО, виділено експериментальні та контрольні групи учасників серед трьох категорій: здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних працівників та співробітників ЗВО.

На основі результатів первинного оцінювання спрогнозовано організаційно-технологічне наповнення формувальної діяльності та реалізовано практичний етап, на якому вирішено емпіричні завдання наукової роботи. Вони полягали у задоволенні тріади організаційно-педагогічних умов (*щодо формування інклюзивної організаційної культури*: усвідомлення, розуміння і прийняття інклюзивних цінностей усіма учасниками ІОП в ЗВО; реалізація співпраці на засадах інклюзивних принципів; здійснення інклюзивної просвіти; *щодо введення інституційної*

інклюзивної політики: запровадження інклюзивного лідерства; нормативне врегулювання й підтримка інклюзивних процесів; розвиток ЗВО як «закладу вищої освіти для всіх»; *щодо інклюзивної освітньої практики:* уведення інклюзивного викладання; активне включення здобувачів з ООП в освітні процеси; забезпечення системного супроводу здобувачів з ООП).

Упродовж формувального етапу експериментальної діяльності втілено у практику ряд заходів, спрямованих на системне формування в ЗВО-учасниках дослідження інклюзивного освітнього простору.

Загалом, у процесі емпіричної діяльності, акцентовано на саморефлексії та етичних аспектах інклюзивності у просторі ЗВО, активізовано особистісну позицію викладачів щодо інклюзивного управління процесом навчання, менеджерів – стосовно демократизації управлінської діяльності, співробітників та здобувачів – стосовно міжособистісної інклюзивної взаємодії.

На підсумковому етапі здійснена контрольна діагностика та підтверджено ефективність системної діяльності щодо формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО через кількісно-якісний і статистичний аналіз результативних показників початкового та контрольного оцінювання. Кількісно-якісне порівняння дозволило констатувати, що наприкінці педагогічного експерименту оцінки ІОП в ЗВО здобувачів ЕГ високого і достатнього рівнів значно підвищилися (високий: 44,82 (+19,54%), достатній: 38,49% (+14,89%), а середнього та низького – зменшилися (середній: 16,69% (–14,05%), низький: 0% (–20,38). Натомість в оцінках КГ відбілися мінімальні зміни на низькому, середньому та достатньому рівнях (низький: 17,88% (–3,44%), середній: 33,60% (+1,21%), достатній: 23,87% (+2,23%); змін в оцінках високого рівня не було виявлено. Оцінки НПП ЕГ також зазнали вагомих позитивних зрушень, що відобразилось у показниках кожного з рівнів: високий: 43,87% (+17,13%), достатній: 41,55% (+12,73%), середній: 14,58% (–10,42%) і низький: 0% (–19,44%). НПП КГ свої оцінки майже не змінили, хоча на низькому рівні відбулося певне зменшення показників (11,15% (–4,78%), а на інших рівнях – незначне зростання (середній: 32,97% (+1,72%), достатній: 25,49% (+0,74%), високий: 30,39% (+2,33%). В оцінках співробітників відзначені найбільш

позитивні зміни низького рівня (1,69% (–20,62%) й достатнього (47,46% (+20,34%), водночас, оцінки високого й середнього рівнів не зазнали таких зрушень (середній: 24,01% (–1,98%), високий: 26,84% (+2,26%). Оцінки КГ співробітників покращилися мінімально (низький: 16,00% (–6,33%), середній: 29,00% (+3,33%), достатній: 30,00% (+2,67%), високий: 25,00% (+0,33%). Статистична перевірка отриманих кількісних показників за U-критерієм Мана-Уітні зафіксувала значущі розбіжності між показниками ЕГ та КГ на контрольному етапі експерименту, чим підтвердила ефективність системної формувальної роботи та основну гіпотезу дослідження.

Емпірична практика формувального етапу була забезпечена розробленими й укладеними методичними матеріалами (навчально-методичний посібник «Інклюзивний простір в закладі вищої освіти: теоретико-методичні аспекти та самооцінювання»; опитувальники; рекомендації щодо вдосконалення нормативної бази ЗВО в аспекті інклюзивності; положення про центр супроводу інклюзивного навчання; робочі програми основних та вибіркових освітніх компонент; авторські курси з неформальної освіти, просвітницькі матеріали з інклюзії).

За результатами дослідження окреслено перспективи розвитку інклюзивного освітнього простору в ЗВО, які охоплюють подальші якісні зміни у ставленні до інклюзії як особистісної й організаційної цінності, розвитку інклюзивного лідерства та ЗВО як відкритої для всіх освітньої інституції, удосконаленні інклюзивних практик навчання й супроводу здобувачів ВО з ООП.

Наголошено, що конкретні кроки мають фокусуватися на тісній співпраці з роботодавцями щодо практичної професійної підготовки здобувачів з ООП, розширенні адаптованих програм перекваліфікації осіб з ООП, які мають потребу у зміні професії, поглибленні академічної мобільності здобувачів ВО з ООП, упровадженні адаптивних програм дуальної освіти та супроводу випускників з ООП, удосконаленні інклюзивної професійної компетентності викладачів, а також подальшій технологізації процесу інклюзивного навчання.

Матеріали четвертого розділу представлені в таких публікаціях автора (168, 170, 175, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190).

ВИСНОВКИ

Дисертація представляє обґрунтування теоретичних засад та методологію формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО. Здійснений науковий пошук та обрана стратегія дослідження дозволили виконати всі поставлені завдання і представити такі узагальнення:

1. На основі ретроспективного аналізу обґрунтовано, що формування інклюзивної вищої освіти є результатом позитивних екзистенційних змін у свідомості людської спільноти. Доведено, що вища освіта, яка історично мала ознаки консервативного елітного сегменту, поступово адаптується до філософії освіти 4.0, орієнтованої на поєднання ефективності, різноманіття та справедливості. Визначено стратегічні умови поступу інклюзії у вищій освіті. Установлено синергію цілей сталого розвитку та інклюзивних принципів, які запроваджуються у просторі ЗВО, що дозволяє забезпечити гармонійне функціонування інклюзивного освітнього простору в ЗВО відповідно до глобальних цивілізаційних орієнтирів.

Доведено визначальну вагу компетентнісного підходу в інклюзивній вищій освіті: орієнтований на інтеграцію до європейського освітнього простору та виконання соціальної складової сталого розвитку суспільства, він уможливлює розвиток життєтворчої компетентності, що дозволяє випускникам з ООП досягти самореалізації, розвиватись і гнучко адаптуватись до змін у соціокультурному технологічному середовищі. Охарактеризовано базові та актуальні інклюзивні цінності, які виступають основою створення рівноправного освітнього простору в ЗВО. На основі ґрунтовного аналізу організації інклюзивного навчання в ЗВО європейських країн виявлено, що держави ЄС дотримуються спільного вектора розвитку інклюзивної вищої освіти, утім кожна національна система або окремий університет розробляє власні підходи. Установлено подібні тенденції в українських ЗВО, які розгортають автономні рішення проблем інклюзивності. Водночас, загальною є орієнтація на імплементацію Конвенції про права осіб з інвалідністю, Цілей сталого розвитку та загальноєвропейських принципів інклюзивного суспільства щодо рівності права на освіту усіх. Доведено високий потенціал ЗВО України, які за підтримки держави та громадської активності спроможні формувати

сучасний інклюзивний освітній простір.

2. Обґрунтовано методологічні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти у: базових підходах (IDE-підхід, Back to humanity, Sustainability, безбар'єрний, компетентнісний, технологічно орієнтований, системний); конститутивних інклюзивних принципах (міжнародні, українські законодавчі та локальні положення: студентська ініціатива, самовизначення; включення батьків / опікунів / членів сім'ї; гнучкість навчального плану; здатність до реалізації інклюзивного навчання; системне включення; довіра; рефлексія; співпраця; просвітництво та відповідальність); інтерпретації сутності поняття *інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти* (цілісний структурований інституційний простір, що забезпечує рівний доступ до якісної вищої освіти та необхідну підтримку всім здобувачам, незалежно від їхніх фізичних, когнітивних чи соціальних особливостей, і задовольняє умови для академічного, соціального, особистісного саморозвитку та професійного зростання всіх учасників освітнього процесу). Уточнено зміст низки понять, важливих для методології дисертації («інклюзивна вища освіта», «здобувач вищої освіти з особливими освітніми потребами», «життєтворча компетентність», «інклюзивна компетентність», «освітній простір», «індекс інклюзії»).

3. Уперше обґрунтовано і спроєктовано систему формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО, яка представлена трьома взаємозумовленими сегментами: гуманістично-ціннісним (інклюзивна організаційна культура), інституційно-організаційним (інституційна інклюзивна політика) та технолого-методичним (інклюзивна освітня практика). У системі формування інклюзивного освітнього простору ЗВО окреслено визначальну роль двох супровідних сегментів, котрі пронизують комплексні процеси інклюзивності, і без яких функціонал такого простору не є повноцінним. Першим виступає *співпраця* – основний вид взаємодії в інклюзивному освітньому просторі ЗВО, який наскрізно пов'язує усі рівні організації і є рушієм інклюзивного розвитку закладу вищої освіти як відкритої системи. Другим є *індекс інклюзії* – інструмент для систематичного моніторингу ступеня доступності та успішності інклюзивних практик в закладі освіти. У

дослідженні він представлений у вигляді модифікованої комплексної методики оцінювання рівня сформованості інклюзивного освітнього простору в ЗВО. Доведено, що система формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО є динамічною, варіативною і гнучкою, складаються з численних змінних та циклів взаємозв'язку, які, стимулюючи суміжні інклюзивні освітні процеси, у своїй сукупності здатні змінити стандарти і переформатувати ЗВО на заклад вищої освіти для всіх.

4. Обґрунтовано й модифіковано комплексну методику оцінювання інклюзивного освітнього простору в ЗВО, охарактеризовано критерії (взаємодія в інклюзивному освітньому просторі та розвиток інклюзивних цінностей (сегмент «Інклюзивна організаційна культура»); розвиток закладу вищої освіти для всіх та підтримка різноманіття (сегмент «Інституційна інклюзивна політика»); управління процесом навчання та мобілізація ресурсів (сегмент «Інклюзивна освітня практика») та рівневі показники сформованості інклюзивного освітнього простору в ЗВО для оцінювання трьома найбільш представленими категоріями учасників освітнього процесу: здобувачами вищої освіти, науково-педагогічними працівниками та співробітниками. З'ясовано рівні сформованості досліджуваного феномену, спрогнозовано практичні кроки у змісті формувальних експериментальних упливів. Виявлено, що на констатувальному етапі якісні показники експериментальних та контрольних груп не мали значущих відмінностей. У результатах статистичної перевірки засвідчено відсутність початкової переваги між оцінками КГ й ЕГ, що обумовило коректність подальшого експерименту.

5. З'ясовано змістові й технологічні аспекти системи формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО, забезпечено реалізацію актуалізованих організаційно-педагогічних умов та форм роботи. *У сегменті інклюзивної організаційної культури:* усвідомлення, розуміння і прийняття інклюзивних цінностей усіма учасниками інклюзивного освітнього простору ЗВО; реалізація співпраці на засадах інклюзивних принципів; здійснення просвітницької інклюзивної діяльності. Зміст роботи щодо виконання цієї умови полягав у просвітницькій роботі серед учасників освітнього процесу щодо цінностей інклюзії

в суспільстві та освіті, розвитку культури інклюзивного спілкування; підвищенні обізнаності про категорії особливих освітніх потреб, налагодженні міжособистісної співпраці. *У сегменті інституційної інклюзивної політики:* запровадження інклюзивного лідерства; нормативне врегулювання й підтримка інклюзивності; спрямування інституційної політики на розвиток ЗВО як закладу вищої освіти для всіх. Задоволення цієї умови відбувалося шляхом вивчення та аналізу нормативно-регуляторної бази ЗВО на її відповідність принципам інклюзії, укладання рекомендацій щодо приведення нормативних документів у відповідність до інклюзивної стратегії розвитку, розроблення локальних документів щодо функціонування структурних підрозділів із надання інклюзивних послуг, започаткування / удосконалення їх діяльності, організацію системи обліку здобувачів вищої освіти з ООП, участі у проведенні вступних кампаній тощо. Ядром організаційно-педагогічної роботи в цьому сегменті став спеціальний освітній курс для управлінців різних рівнів. *У сегменті інклюзивної освітньої практики:* організація викладацької діяльності на засадах інклюзивних принципів; активне включення в навчальний процес та соціальну взаємодію здобувачів з ООП; забезпечення комплексного супроводу здобувачів з ООП. Змістом реалізації цієї умови стало цілеспрямоване навчання викладачів, удосконалення робочих програм основних та уведення вибіркових освітніх компонент щодо технологій інклюзивного навчання у вищій школі, активізація діяльності студентського самоврядування та виокремлення такого напряму діяльності, як сприяння інклюзивним процесам в молодіжному просторі, налагодження супроводу здобувачів з ООП, координація роботи психологічної служби для підтримки інклюзивних освітніх практик тощо.

Одержано позитивні результати здійсненої системної формувальної роботи: учасники експериментальних груп розвинули інклюзивні компетентності і продемонстрували зростання толерантного ставлення; ними поглиблено розуміння принципів інклюзії, активізовано бажання саморозвитку в цьому напрямі.

6. Розроблено й упроваджено у практику закладів вищої освіти програмно-методичне забезпечення системи формування інклюзивного освітнього простору:

навчально-методичний посібник «Інклюзивний простір в закладі вищої освіти: теоретико-методичні аспекти та самооцінювання»; «вступний» опитувальник для здобувачів вищої освіти з ООП; положення про центр супроводу інклюзивного навчання, робочі програми освітніх компонент «Основи інклюзивної освіти», «Інклюзивне навчання»; вибіркових курсів «Інклюзивне навчання в закладі вищої освіти», «Інклюзивна взаємодія в соціальному середовищі»; авторські курси неформальної освіти: «Інклюзивна культура особистості», «Інклюзивне лідерство», «Технології інклюзивного навчання в закладах вищої освіти». Це сприяло поширенню інклюзивних практик в освітній процес, а також усвідомленню перспектив інноваційного розвитку ЗВО як закладу вищої освіти для всіх.

7. За результатами експериментально перевіреної ефективності розробленої системи формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО, встановлено позитивні кількісно-якісні зміни в оцінках ЕГ і виявлено динаміку трансформацій, зумовлену упровадженням теоретико-методологічних підходів до формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО. Виявлено кількісні і якісні відмінності між оцінками ЕГ та КГ кожної категорії респондентів на користь проведеної формувальної роботи. Зафіксовано наявність статистично значущих відмінностей у якісних показниках. Це продемонструвало досягнення поставленої в експерименті мети й підтвердило генеральну гіпотезу дослідження. За результатами роботи спрогнозовано перспективи розвитку інклюзивного освітнього простору в ЗВО в контексті Національної стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки. Такий розвиток має продовжуватись в актуалізованих дослідженням векторах освітньої діяльності.

Дисертація має завершений характер, утім не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Потребують окремої уваги та подальшого вивчення питання розвитку особистісної інклюзивної компетентності, професійної інклюзивної компетентності науково-педагогічних працівників, організації супроводу здобувачів з ООП та інші пов’язані із нашим дослідженням питання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулліна, М. (2023, 6 березня). Адаптація робочих місць для людей з інвалідністю: Як держава допомагає у працевлаштуванні людей з інвалідністю і про що говорить міжнародний досвід? *Економічна правда.* https://www.epravda.com.ua/columns/2023/03/6/697696/

2. Андрущенко, В. П., Зязюн, І. А., Гошовська, В. А., Ларіна, Н. Б., Максименко, С. Д., Ничкало, Н. Г., & Чалий, О. В. (2022). *Освіта впродовж життя в умовах інформаційно-технологічного суспільства: Збірник матеріалів.* Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740977/1/ZbForumSOIS-2024.pdf

3. Аніщенко, О. В. (2023). Проблема професійного розвитку педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: методологічні підходи. У М. Вовк (Ред.), *Розвиток сучасної мистецько-педагогічної освіти: національний і європейський контекст* (с. 366–376). Сучавський університет імені Штефана чел Маре. https://archer.chnu.edu.ua/jspui/handle/123456789/7793

4. Аннєнкова, І. (2011). Критерії і показники якості освіти у ВНЗ. *Наука і освіта.* https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/8_2011/1.pdf

5. Арнаутова, В. (2025, 28 березня). Інклюзивне лідерство: потенціал і можливості для зростання прибутку. У *Інноваційне підприємництво: стан та перспективи розвитку: Збірник матеріалів X Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 116–121). КНЕУ. https://ir.kneu.edu.ua/handle/2010/51052

6. Афузова, Г. В. (2021). Вища освіта в контексті Європейських цінностей різноманітності та інклюзії. *Вища освіта України. 3,* 67-74. http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/38710

7. Базима, Н., Мамічева, О., Корхун, Л., Крикуненко, Ю., Розіна, І. & Дегтяренко, Т. (2022). Створення корекційного середовища для розвитку особистості дітей з аутистичними розладами. *BRAIN. Широкі дослідження в галузі штучного інтелекту та нейронауки, 13* (1), 259-275. https://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/view/1233/1400

8. Балашова, С. (2021). Реалізація інклюзивної освіти в закладах вищої освіти України. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка». 1*(13), 5-7. https://pedvisnyk.knu.ua/index.php/pedagogy/article/view/299/442

9. Бех, В. П., Бех, Ю. В. & Туленков, М. В. (2019). Механізми системного мислення особистості: структурно-функціональний контекст. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 4*(43). Київ: КНУ імені Тараса Шевченка. https://core.ac.uk/download/pdf/322535325.pdf

10. Бех, І.Д. (2018). *Особистість на шляху до духовних цінностей* [Монографія]. 320. Букрек. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717891/1/%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C_%D0%BD%D0%B0_%D1%88%D0%BB%D1%8F%D1%85%D1%83_%D0%B4%D0%BE_%D0%B4%D1%83%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D1%85_%D1%86%D1%96%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%B9.pdf

11. Білова, Н. (2016, серпень). «Звідки виглядати, де тебе знайти?»: шукаємо працівника-інваліда. *Податки & бух облік,* (67-68). https://i.factor.ua/ukr/journals/nibu/2016/august/issue-67-68/article-20923.html

12. Білодід, І.К. та інші. (1970, 1970-1980). Словник української мови. (Т. 1-11). Наукова думка.

13. Бойчук, Ю. Д. (2023). Розвиток євроінтеграційних процесів у вищій педагогічній школі: освітні орієнтири. *Новий колегіум, 1-2*(110). 3-7. https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/11055

14. Бойчук, Ю. Д., Борисов, В. А., Рибалко, Л. С., & Дідоренко, Г. С. (2024). Освітній хаб ХНПУ імені Г. С. Сковороди: мета, функції, напрями і зміст роботи. *Новий колегіум*, (1), 3. https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0919ca41-7d37-441a-b6bf-6def8f2570ab/content

15. Бойчук, Ю. Д., Бородіна, О. С., & Микитюк, О. М. (2015). *Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я* [Монографія]. ХНПУ ім. Г.

С. Сковороди. https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/265677f2-74bd-4c12-825c-fe1a7239e851/content

16. Бойчук, Ю., Омельченко, П., & Мірошниченко, О. (2024). Сучасні здоров'язбережувальні технології в інклюзивній освіті. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія: Педагогічні науки*, *3*(2), 73-80. https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9b535c14-ba6c-4516-8a21-2dbddce929f1/content#page=73

17. Бондар, В. І. (2009). Основні підходи до впровадження інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами. У І. Ф. Прокопенко, В. І. Бондар та ін. (Ред.), *Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи: Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди* (с. 28-31). Харків: Мітра; ХНПУ ім. Г. С. Сковороди.

18. Бондар, В. І. (2017). Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. У В. М. Синьов (Ред.), *Психокорекційна педагогіка: хрестоматія* (Т. 1, с. 73-82). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32851/Psykhokorekt.%20Pedahohika_2017_v.1.pdf?sequence=1

19. Бондар, В. І. (2019). Синергетична парадигма та особливості її реалізації в освіті й педагогічному менеджменті – Synergetic paradigm and peculiarities of its implementation in education and pedagogical management. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2019. 30*, 29-34. (Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання). https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/31789

20. Бондар, Т. & Атрощенко, Т. (2021). Наукові підходи до створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища в початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук,* 36(1), 195-202. Дрогобич: ДДПУ імені Івана Франка. https://doi.org/10.24919/2308-4863/36-1-31

21. Боряк, О. В. (2023). *Освіта в Україні: євроінтеграційний вектор*. https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi73/0054013.pdf

22. Бочарова, Н. А. (2024). Інноваційні підходи до управління людськими ресурсами в умовах мультикультурного середовища. У О. М. Криворучко (Ред.), *Економіка транспортного комплексу: Збірник наукових праць* (Вип. 44, с. 132-149). Харків: ХНАДУ. https://dspace.khadi.kharkov.ua/handle/123456789/22666

23. Будегай, В. (2020). Особливості формування інклюзивної культури здобувачів закладів вищої освіти. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія, 1*. 24-30. http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog13(1).2022.24-30

24. Буйняк, М. Г. (2019). *Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.* [Дисертація кандидата психологічних наук]. Кам'янець-Подільський. https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Buinyak.pdf

25. Бусел, В. Т., та інші (Ред.). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови (з додатками і доповненнями)* (с. 1728). Ірпінь: ВТФ «Перун». https://archive.org/details/velykyislovnyk

26. Бут, Т. (2015). *Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл* [Посібник]. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди». https://rcpio.ippo.kubg.edu.ua/?p=1044

27. Вакарчук, І. О. (2020). *Нова динаміка вищої освіти і досліджень для соціальних змін та розвитку. Болонський процес 2020.* https://www.tempus.org.ua/uk/vyshha-osvita-ta-bolonskyj-proces/informacijno-analitychni-materialy/202-nova-dinamika-vishhoji-osviti-i-doslidzhen-dla-socialnih-zmin-ta-rozvitku-bolonskij-proces-2020.html

28. Васильєва, Г. (2021). Організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності працівників освіти інклюзивної форми навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2*(106), 193-210. https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/10/22.pdf

29. Васьківська, Г. О. (2020, квітень 6-7). Освітнє середовище як чинник формування життєпростору старшокласників. *The XI-th International Scientific and Practical Conference «Theoretical Foundations of Modern Science and Practice»*, 191-193. Melbourne, Australia.

https://www.google.com/books?hl=uk&lr=&id=ioUHEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA191&ots=yRNJdRQb2v&sig=QQ3kHXvl-eXmAhPjulFUQeyXQGw

30. Вознюк, О. В. (2013). Методологічні принципи синергетичних концепцій акмеології. *Акмеологія в Україні: теорія і практик.* 23, 43-47. https://eprints.zu.edu.ua/26411/1/%D0%90%D0%BA%D0%BC%D0%B5%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F_%D1%81%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D1%80%D0%B3%D0%B5%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D0%92%D0%9E%D0%97%D0%9D%D0%AE%D0%9A.pdf

31. Волошина, Н. (2023). *Інклюзивність та різноманіття. У чому різниця?* https://www.alltogether.jobs/blog/inclusion-and-diversity

32. Волошина, О. Ю. (2024). Інноваційні технології в інклюзивному освітньому середовищі: контент-аналіз. *Особлива дитина: навчання і виховання. 3*(115), 103-114. https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.188

33. Гайдученко, С. О. (2020). *Організаційна культура* [Конспект лекцій для студентів бакалавріату всіх форм навчання спеціальності 281 – Публічне управління та адміністрування] https://core.ac.uk/download/pdf/356030187.pdf

34. Галицька, О., (2024). Інклюзивне освітнє середовище: досвід моєї альма матер. *Inclusion and Diversity*, (4), 5-8. https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.4.1

35. Галузинський, В. М. & Євтух, М. Б. (1995). Педагогіка: теорія та історія. [Навчальний посібник]. К.: Вища школа.

36. Гладуш, В. А. (2022). *Інклюзивні цінності в закладах вищої освіти України*. [Монографія]. 21-59. Дніпро: ПДАБА. https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/36395

37. Гладуш, В., Шилонова, В. & Кляйн, В. (2021). Інклюзивність вищої освіти Словаччини. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), 17*, 48-60. «Медобори-2006».https://aqce.com.ua/vipusk-n17-2021/shilonova-v-kljajn-v-gladush-v-inkljuzivnist-vicshoi-osviti-slovachchini.html

38. ГО «Територія розвитку» (б.д.). https://trdnipro.wixsite.com/site

39. Годованюк, Т. Л. (2009). *Методика індивідуального навчання історії математики студентів педагогічних університетів* [Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук]. Київ. https://dspace.udpu.edu.ua/handle/6789/5401

40. Годованюк, Т. Л. (2010). *Індивідуальне навчання у вищій школі* [Монографія]. НПУ ім. М. П. Драгоманова. https://dspace.udpu.edu.ua/handle/6789/5405

41. Гончарук, Н. (2021). Можливості формування соціального інтелекту у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови., 1*(14), 309-321. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i14.169

42. Гребенюк, А. О., Маслянікова, І., Османова, А., Давиденко, Г. та інші (2023). Соціально-психологічна підтримка осіб з інвалідністю в умовах війни. [Колективна монографія] Київ: Університет «Україна» https://uu.edu.ua/upload/Nauka/Publicatsiyi/monografii/soc_psih_pidtrimka_v_umovah_vijni.pdf

43. Гречаник, О. Є. & Григораш, В. В. (2019). *Формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної освіти*. [Монографія]. Харків: Основа. http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/3082

44. Грицанюк, В. В. & Костишин, Е. І. (2021). Особливості доступності до об'єктів громадського призначення осіб з інвалідністю в Україні. У *Матеріали XXI щорічної Міжнародної конференції* (2021 р., 24-25 листопада). Київ. https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/11361/1/%D0%93%D1%80%D0%B8%D1%86%D0%B0%D0%BD%D1%8E%D0%BA_%D0%9A%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%88%D0%B8%D0%BD_2021.pdf?utm_source=chatgpt.com

45. Губарь, О. Г., Пахомова, Н. Г., Коваленко, В. В., & Баранець, І. В. (2024). Інклюзивна культура в освітньому просторі: проблеми та перспективи. *Inclusion and Diversity, 3*(2), 26-33. https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.5

46. Гуренко, О. (2024). Розбудова інклюзивного освітнього середовища закладу вищої освіти в контексті реалізації цілей сталого розвитку. *Наука і освіта,* (3), 3-11. https://dspace.bdpu.org.ua/items/bfd27867-e6d2-4a0a-a84a-5b09a3961d0e

47. Гуренко, О. та інші (2023). Розробка інклюзивного освітнього середовища у вищих навчальних закладах: проектний підхід з використанням IDEF0. *2023 IEEE 18th International Conference on Computer Science and Information Technologies (CSIT*). 1-5. Львів: IEEE. https://doi.org/10.1109/CSIT61576.2023.10324022

48. Гуренко, О., Мицик, Г., Попова, А., & Лопат, Г. (2023). Використання цифрових технологій для реалізації інклюзивної вищої освіти: перспективи та обмеження. *Інклюзія і суспільство, 2*, 28-36. https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-2-4

49. Гуркова, Т. (2019). Дефініції понять «освітній простір», «середовище», «освітнє середовище». http://ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1588/1/168638-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-371643-1-10-20190525.pdf

50. Давиденко, Г. (2014). Впровадження інклюзивної освіти у Великій Британії: проблеми, шляхи вирішення. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, *11*(13), 27-38. https://ap.uu.edu.ua/upload/publicationpdf/d6be3b9f3573249880c6792df4bcb621.pdf

51. Давиденко, Г. (2015). *Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу* [Дисертація доктора педагогічних наук]. Університет Ушинського. https://uu.edu.ua/upload/universitet/Osobisti_zdobutki/Zahist_disertaciy_A_Z/Davidenko_17.11.2015_diser.pdf

52. Давиденко, Г. (2021). Організація супроводу студентів з особливими освітніми потребами як важлива складова інклюзії у вищій школі. У *Технології соціально-психологічної підтримки молоді з обмеженими функціональними можливостями: досвід та перспективи співпраці Україна/Грузія* (с. 20-24). ЧНУ імені Петра Могили. https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=e8uyuXQAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&sortby=pubdate&citation_for_view=e8uyuXQAAAAJ:B3FOqHPlNUQC

53. Давиденко, Г. (2023). *Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація.* [Монографія]. 240. Вінниця: Твори. https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi78/0058529.pdf

54. Демченко, І. І. (2023). Шляхи створення інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти. У *Матеріали IX Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (19 березня 2024 р., с. 159). БІНПО. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739902/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%86%D0%A5%20%D0%9C%D1%96%D0%B6%D0%BD.%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84.%2014.12.23_1%20%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0.pdf#page=159

55. Державна служба оцінювання якості освіти України. (2023). *Впроваджуємо інклюзію в закладі освіти.* https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/09/Inclusion_zaklad_osvity_SQE-SURGe_2023.pdf

56. Джура, О. Д. (2012). *Становлення життєтворчості особистості в контексті модернізації української освіти* [Дисертація доктора філософських наук, спеціальність 09.00.10 – філософія освіти]. НПУ імені М. П. Драгоманова. http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/42220

57. Дмитренко, Г. А. (2018). Орієнтація національної системи освіти на особистість: управлінський аспект. *Проблеми модернізації освіти*, Випуск 7. https://www.academia.edu/download/65452216/Problemy_modernizacii_Vyp_7_2018.pdf#page=330

58. Домбровська, Н. (2024). Модернізація системи антикризового менеджменту підприємств в умовах війни. *Development Service Industry Management*, (3), 87-92. https://dsim.khmnu.edu.ua/index.php/dsim/article/view/190

59. Доцільність: що це таке і які її критерії (2023). https://cau.in.ua/336-dotsilnist.html

60. Дубасенюк, О. (2008). Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. У О. Дубасенюк, О. Антонова, С. Вітвицька, Н. Сидорчук, О. Спірін, Н. Якса та ін. (Ред.), *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні*

моделі та тенденції розвитку (Т. 2, с. 8-29). ЖДУ імені І. Франка. http://eprints.zu.edu.ua/13339/1/Дубасенюк%20О.pdf

61. Дубасенюк, О. А. (Ред.). (2011). *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід.* [Монографія]. 412. Житомир: ЖДУ імені І. Франка. https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/5168

62. Душка, А. (2025). Організація навчання дітей з рас в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, *117*(1), 7-20. https://doi.org/10.33189/ectu.v117i1.209

63. Дюркгейм, Е. (2022). Дюркгейм та соціальна інтеграція. *Бібліотека LibreTexts* https://ukrayinska.libretexts.org/Special:Search?qid=&fpid=230&fpth=&query=%D0%94%D1%8E%D1%80%D0%BA%D0%B3%D0%B5%D0%B9%D0%BC+%D1%82%D0%B0+%D1%81%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0+%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F&type=wiki

64. Дятленко, Н. М. (2014). Розвиток навчального закладу на основі інклюзивних цінностей. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, (8), 24-28. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6901/1/N_Dyatlenko_VMDZ_8_IPPO.pdf

65. Економічна енциклопедія: У трьох томах. (2001). С. В. Мочерний та ін. (Ред.), Т. 2. Київ: Академія.

66. Економічний словник-довідник (1995). С. В. Мочерний (Ред.). Київ : Феміна. https://archive.org/details/eksl1995

67. Енциклопедія Сучасної України. (2014). І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін. (Ред.), Т. 14. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України.. https://esu.com.ua/

68. Європейський суд з прав людини. (2013). *Європейська конвенція з прав людини.* https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention_ukr

69. Єрмаков, І. (2007). Життєтворчі компетенції особистості. *Педагогічні науки та освіта. Збірник наукових праць Запорізького обласного інституту*

післядипломної педагогічної освіти, 73-90. https://imidg.ucoz.ua/knigy/pnauk1.pdf#page=73

70. Єрмаков, І. Г. & Несен, Г. М. (Ред.). (2006). *Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми* [Науково-методичний збірник]. Запоріжжя.

71. Єрмаков, І. Г. (2003). Види компетентності. *Життєва компетентність особистості* [Науково-методичний посібник]. 125-138. МОН України. Науково-методичний центр середньої освіти.

72. Єрмаков, І. Г., Нечипоренко В. В., & Пузіков Д. О. (2008). *Життєтворчі компетенції у системі компетентнісно спрямованої освіти.* [Практико-зорієнтований посібник]. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=s_O3djYAAAAJ&citation_for_view=s_O3djYAAAAJ:OU6Ihb5iCvQC

73. Єрмаков, І. Г., Нечипоренко, В. В., Сохань, Л. В. та ін. (2004). *Життєва компетентність особистості: від теорії до практики* (482 с.). Запоріжжя: АПН України, Інститут педагогіки.

74. Єфімова, С. М. & Королюк, С. В. (2012). *Лідерство та інклюзивна освіта.* [Навчально-методичний посібник]. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9285/1/%D0%9B%D1%96%D0%B4%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE%20%D1%82%D0%B0%20%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0%20%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87.%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4.%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1.pdf

75. Загальна декларація прав людини ООН. (1948). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text

76. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII. (2014). *Відомості Верховної Ради України, 37-38*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

77. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» № 2541-VIII.

(2018). *Відомості Верховної Ради України, 43*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19#Text

78. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII. (2017). *Відомості Верховної Ради України, 38-39*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

79. Засенко, В. (2022). Науково-методичне забезпечення психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими потребами. У *Moderní aspekty vědy* (Svazek XVI, с. 278-309). [Міжнародна колективна монографія]. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732653/1/monography-16-278-309.pdf

80. Засенко, В. В. & Прохоренко, Л. І. (2019). Компетентнісний підхід як теоретико-методологічна основа розбудови освіти дітей з особливими потребами. У *Практична психологія в інклюзивному середовищі* (Матеріали І Всеукраїнської наукової інтернет-конференції, 2019, 21 лютого). Переяслав-Хмельницький, Україна. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715928/

81. Засенко, В. В. (2024). Освіта осіб з особливими потребами: проблеми війни і миру. *Особлива дитина: навчання і виховання. 115*(3). 20-36. https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.182

82. Засенко, В. В., & Прохоренко, Л. І. (2019). Інклюзія: філософія освіти для миру. *Освіта для миру*, 109-119. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736341/1/%D0%86%D0%9D%D0%9A%D0%9B%D0%AE%D0%97%D0%86%D0%AF-%20%D0%A4%D0%86%D0%9B%D0%9E%D0%A1%D0%9E%D0%A4%D0%86%D0%AF%20%D0%9E%D0%A1%D0%92%D0%86%D0%A2%D0%98%20%D0%94%D0%9B%D0%AF%20%D0%9C%D0%98%D0%A0%D0%A3.pdf

83. Звєкова, В. К. (2019). Розвиток творчої активності молодших школярів в командній діяльності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, (1), 61-68. https://oaji.net/articles/2019/690-1564406873.pdf

84. Звєрєва, І. & Лактіонова, Г. М. (Ред.). (2001). *Соціальна політика та менеджмент у соціальній роботі*. Київ: Науковий світ.

85. Звіт за результатами онлайн-опитування «Навички XXI століття очима молоді та роботодавців». (2021). Державний інститут сімейної та молодіжної

політики. https://dismp.gov.ua/zvit-za-rezultatami-onlajn-opituvannya-navichki-hhi-stolittya-ochima-molodi-ta-robotodavciv/

86. Івкін, В. М., Карамушка, Л. М., Креденцер, О. В., Терещенко, К. В., Лагодзінська, В. І. & Ковальчук, О. С. (2019). Зміст, основні характеристики організаційної культури освітніх організацій та її спеціальні функції в умовах соціальної напруженості. *Актуальні проблеми психології, 51*(Т.1), 10-17. http://appsychology.org.ua/index.php/ua/arkhiv-vydannia/tom-1/vipusk-51-u-m-2019

87. Ігнатенко, А. І., & Форостян, О. І. (2021). Інклюзивна освіта та особливості її використання в Україні. *Сучасні проблеми фізичного виховання, спорту та здоров'я людини* http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/13428

88. Інклюзивна освіта (б.д.). Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна». https://uu.edu.ua/incluzivna_osvita

89. Інклюзивна освіта в Україні та світі. (2023). *EDU Cluster*. https://www.educluster.com.ua/blog-ua/inkluzyvna-osvita/inkljuzivna-osvita-v-ukrajini-ta-sviti

90. Інчхонська декларація: концепція розвитку освіти до 2030 року. (2015). Профспілка працівників освіти і науки України. https://pon.org.ua/international/4171-inchxonska-deklaraciya-koncepciya-rozvitku-osviti.html

91. Кабінет Міністрів України. (2019). *Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020-2030 роки*. https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/07/210719-strategiya-inklyuziya.pdf

92. Кабінет Міністрів України. (2021). Постанова № 579 «Про затвердження Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2021-2025 роки та внесення змін до деяких актів Кабінету Міністрів України». https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2021-%D0%BF#Text

93. Калініченко, І. О. (2012). Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами, 9,* 120-126. https://ap.uu.edu.ua/upload/publicationpdf/88502729ff1409e866e0187d8830a7b3.PDF

94. Каплієнко А. І., Супрун Д. М., & Супрун М. О. (2023). Духовні цінності командної взаємодії в інклюзивній освіті. *Інноваційна педагогіка,* 59, 78-81. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744351/

95. Карамушка, Л. М., Креденцер, О. В., Терещенко, К. В., Лагодзінська, В. І. Івкін, В. М. & Ковальчук, О. С. (2018). *Психологічні технології підготовки освітнього персоналу до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості*. [Монографія]. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712691

96. Кизенко, В. І., Васьківська, Г. О., Бондар, С. П., Барановська, О. В., Корсакова, О. К., Липова, Л. А., ... Осадчук, Р. І. (2012). *Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі.* [Монографія], https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/Kyzenko_2012.pdf

97. Кисельова, О. І., Коломієць, Л. В. & Шевцов, А. Г. (2017). *Якість вищої освіти: організація навчання та вимірювання знань*. [Монографія]. https://www.pedagogic-master.com.ua/public/book2.pdf

98. Кірдан, О., Кудла, М. & Прищепа, С. (2023). Формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи та керівників закладів освіти у сучасному науковому дискурсі. *Перспективи та інновації науки*, *11*, 29. http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/5486

99. Класифікатор професій. (2024). Міністерства економіки України. https://www.me.gov.ua/Profession/List?lang=uk-UA&id=d4162ef8-2771-4ac5-99ef-1d4b6f5336af&tag=KlasifikatorProfesii-Poshuk

100. Кобильченко, В. В. & Омельченко, І. М. (2023). Теоретичні основи застосування компетентнісного підходу у психолого-педагогічному супроводі школярів з ООП. *Формування компетентностей обдарованої особистості в системі позашкільної та вищої освіти, 2,* 202-212. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739073/1/202-212.pdf

101. Кобильченко, В. В., & Омельченко, І. М. (2022). Розвиток особистості в дискурсі екзистенціального підходу. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*, *1*(2), 472-481. https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.16632

102. Кобильченко, В.В. & Омельченко, І. М. (2024). Основні орієнтири практичної діяльності психологічної служби в системі спеціальної освіти та в інклюзивному навчанні школярів з особливими освітніми потребами. У *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* (Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції, 21 листопада 2024 р., с. 25-29). СумДПУ імені А.С. Макаренка. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744090/

103. Ковальчук В. А. (2016). *Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем: теорія, методика, практика.* [Монографія]. Житомир: ЖДУ імені І. Я. Франка. https://core.ac.uk/download/pdf/195390144.pdf

104. Коломоєць, А. О., Луценко, Л. М., & Кульбіда, С. В. (2022). Освітнє гуманістичне середовище навчального закладу в сучасних умовах. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розвитку*, *1* (21), 58-73. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i21.212

105. Колупаєва А. А., & Таранченко О. М. (2023). Інклюзивна освіта: покроково для педагогів. *Навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»)*. 232. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/1/Kolupaeva.Taranchenko.Inclusia.Pokrokovo.pdf

106. Колупаєва, А. (2014). Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання* (2), 7-18. https://core.ac.uk/download/pdf/159118815.pdf

107. Колупаєва, А. А. & Таранченко, О. М. (2018). Педагогічні технології інклюзивного навчання. 160. *Електронна книга*. https://www.yakaboo.ua/ua/pedagogichni-tehnologii-inkljuzivnogo-navchannja-2392152.html?srsltid=AfmBOop32rHj68i8rJzmdhN8mledkiNFTSn5DpemrcgXuDARdCDpFfrY

108. Колупаєва, А. А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи.* [Монографія]. Київ: Самміт-Книга. https://core.ac.uk/download/pdf/132487725.pdf

109. Колупаєва, А. А., & Таранченко О. М. (2016). *Інклюзивна освіта: від основ до практики.* [Монографія]. Київ: ТОВ «АТОПОЛ». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719179/

110. Комар, О. А. & Пісняк, В. С. (2023). Актуальні питання інклюзивної освіти: основні вектори. *Академічні візії, 17,* 1-10. https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/248/212

111. Конвенція ООН про права дитини (1989). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text

112. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в освіті. (1960). ЮНЕСКО. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_174#Text

113. Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації у ставленні до жінок (1979). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_207#Text

114. Конвенція про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження. (2005). ЮНЕСКО https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952_008#Text

115. Конвенція про права осіб з інвалідністю. (2006). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text

116. Конвенція про правовий статус трудящих-мігрантів і членів їхніх сімей держав-учасниць Співдружності Незалежних Держав. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/997_j82#Text

117. Коновальчук, М. (б.д.). Реалізація ідей педагогіки життєтворчості в контексті ноосферної освіти в Україні. http://do.gendocpp.ru/docpp/index170423.Html

118. Концепція розвитку інклюзивного навчання (2010). Наказ МОН України № 912. https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0912290-10#Text

119. Костюк, О.С., Степанишин, І. І. & Читайло, М. Б. (2018). Соціально-етичний маркетинг як стратегія ведення бізнесу. *Економіка та суспільство, 14,* 395-401. https://economyandsociety.in.ua/journals/14_ukr/55.pdf

120. Кравченко, Г., & Коссова-Сіліна, Г. (2024). *Інклюзивне навчання. Робота із здобувачами освіти із особливими освітніми потребами: електронний навчальний курс*. 62. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/739451/1/%D0%95%D0%9D%D0%9A%204.2.2.%D1%96%D0%

BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B5%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F.pdf

121. Кремень, В. & Биков, В. (2013). Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами, 2*(27). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1188/1/Art100Text-3.pdf

122. Кремень, В. Г., Луговий, В. І. & Саух, П. Ю. (2020). Освіта і наука – основа інноваційного людського розвитку: Пропозиції НАПН України до Стратегії людського розвитку. *Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2*(2), 1–5. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-14-3

123. Кремень, В. Г., Луговий, В. І., Саух, П. Ю., Драч, І. І., Слюсаренко, О. М., Скиба, Ю. А., … Набок М. В. (2023). *Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді* [Науково-аналітична доповідь]. Педагогічна думка. https://ihed.org.ua/publications/vyshha-osvita-ukrayiny-v-umovah-voyennogo-stanu-ta-pislyavoyennogo-vidnovlennya-vyklyky-i-vidpovidi/

124. Кульбіда, С. (2023). На шляху інноваційного поступу. досвід проведення бінарних уроків для учнів з порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*, *110*(2), 106-128. https://doi.org/10.33189/ectu.v110i2.140

125. Кульбіда, С. (2024). Інклюзивна освіта осіб з особливими освітніми потребами у європейському досвіді. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.*, *2*(25), 108-123. https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.259

126. Кучай, Т., Кучай, О. & Калиновська, І. Формування інклюзивної культури у здобувачів вищої освіти. *Актуальні питання у сучасній науці*, 1(31), 838-844. http://perspectives.pp.ua/index.php/sn/article/view/18836/18861

127. Литовченко, С., Супрун, М., & Литовченко, В. (2024). Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху: історичний екскурс. *Особлива дитина: навчання і виховання*, *113*(1), 65-87. https://doi.org/10.33189/ectu.v113i1.165

128. Локшина, О. (2024). Європейський освітній простір як інтеграційна перспектива української освіти. *Український Педагогічний журнал*, (2), 6-19. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-6-19

129. Лопатіна, Г., Цибуляк, Н., Попова, А., Гуренко, О., & Сучикова, Ю. (2023). Інклюзивна освіта у вищих навчальних закладах: чи готові до неї українські викладачі? *Research in Education, 118*(1). https://doi.org/10.1177/00345237231207721

130. Лузік, Е. В., Семиченко, В. А. & Демченко, Н.І. (2020). Сучасне освітнє середовище закладів вищої освіти України: погляд студентів. *Соціальні комунікації в інноваційному освітньому просторі: теоретичні та прикладні аспекти*. https://er.nau.edu.ua/items/bc10fb65-6a70-48e8-b2f6-f9483d845af2

131. Лук'янова, Л. Б. (2023). Моделі підтримки осіб з інвалідністю у реалізації права на працю: зарубіжний досвід, українські реалії. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2*(23), 67-87. https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/231

132. Лучанінова, О. & Ніколенко, Л. (2023). Розвиток комунікативної сфери цифрової компетентності суб'єктів освітнього процесу закладу вищої освіти. *Науково-теоретичний альманах Грані, 26(*6), 136-143. https://doi.org/10.15421/1723141

133. Малишевська, І. А. (2018). *Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.* [Монографія]. Умань: «ВПЦ» Візаві. https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/12829/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F.pdf

134. Малишевська, І. А. (2023). Професійна співпраця педагогічних фахівців в умовах інклюзивної освіти. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»), 4*(22), 174-185. https://eprints.zu.edu.ua/41191/1/3752-1-10-20230219.pdf

135. Мартинчук, О. В. (2019). *Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі* (Дисертація доктора педагогічних наук). Інститут спеціальної педагогіки і психології імені М. Д. Ярмаченка НАПН України. https://ispukr.org.ua/wp-content/uploads/2019/05/%D0%90%D0%B2%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82_16.05.pdf

136. Мартинчук, О., Миронова, С., Синьов, В., Кузава, І., Шевцов, А., & Шульженко, Д. (2022). Інклюзивна культура як соціокультурний чинник успішного впровадження інклюзивної освіти. У *Збірник матеріалів* (с. 128). Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. http://lpc.org.ua/wp-content/uploads/2023/08/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A-%D0%A7%D0%90%D0%A1%D0%A2%D0%98%D0%9D%D0%90-1-154c.pdf#page=129

137. Мироненко, О. В., Саніна, Н. А., Турлюн, Т. С., & Ніколенко, Л. М. (2023). Студентський науковий гурток як можливість розкриття потенціалу студентів. *Медична освіта*, (1), 71-75. https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.1.13546

138. Миронова, С. П., & Платаш, Л. Б. (Ред.). (2021). *Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність та перспективи розвитку. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні* (Ч. 1-2, Ч. 1, 352 с.) [Колективна монографія]. Чернівці: Технодрук. https://lib.lntu.edu.ua/sites/default/files/2021-11/MONOGRAF_2021.pdf

139. Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації (1965). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_105#Text

140. Міжнародна конвенція про охорону прав усіх трудящих мігрантів та членів їхніх сімей. (1990). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/997_j82#Text

141. Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права. (1966). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042#Text

142. Міжнародний центр професійного партнерства «Інтеграція» Національного університету «Львівська політехніка» (б.д.). *Ветеранська служба.* https://lpnu.ua/integration/pro-tsentr

143. Міністерство освіти і науки України. (2018). Наказ № 509 «Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України». https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text

144. Міністерство освіти і науки України. (2020). *Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки.* https://surl.li/fzmzwy

145. Міністерство освіти і науки України. (2022). *Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?».* https://mon.gov.ua/tag/vseukrainska-prohrama-mentalnoho-zdorovia-ty-iak?&tag=vseukrainska-prohrama-mentalnoho-zdorovia-ty-iak

146. Міністерство освіти і науки України. (2022). *Програма великої трансформації «Освіта 4.0: український світанок».* https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyy.svitanok.pdf

147. Мосій О. Б., & Никитюк, Г. І. (2024). Інклюзивне лідерство як інноваційний стиль управління менеджера організації. *Світ наукових досліджень: Матеріали міжнародної наукової інтернет-конференції*, 26, 343. https://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/45310

148. МЦПП «Інтеграція» Львівської політехніки. (2018). Проєкт «Україна – Норвегія». Львів: Львівська політехніка. https://lpnu.ua/news/sotsiolohy-universytetu-khochut-vdoskonalyty-proekt-ukraina-norvehiia

149. Найда, Ю. М., & Ткаченко, Л. М. (2014). *Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія* (Навчально-методичний посібник). Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди». https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5617/1/Y_Naida_SGAS_SI.pdf

150. Наконечна, М. (2016). Концепція життєтворчості Л. В. Сохань як форпост української науки. *Славістична збірка*, 2, 22-28.

151. Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. (2021). Розпорядження КМУ № 366-р. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text

152. Некрашевич, Т. В. (2021). Аспектуальність персоналізації освітнього процесу у вищій школі. У *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи: Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 235–238, 25-26 листопада 2021 р.). Полтава: Астрая. https://repo.knmu.edu.ua/handle/123456789/29999

153. Нечипоренко, В. (2021). Реабілітаційний хаб Хортицької національної академії як інноваційна структура в освітньо-реабілітаційному просторі Запорізького регіону: проєктні засади і структурно-функціональна специфіка.

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 75, 146-152. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-2.28

154. Нечипоренко, В. В. (2024). Моделі надання спеціальних освітніх послуг для осіб із особливими освітніми потребами. *Безбар'єрний простір в освіті: нові вимоги, виклики та успішні практики: Збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції* (11 квітня 2024 р., с. 12-16). Рівне: РОІППО. https://repository.khnnra.edu.ua/wp-content/uploads/tainacan-items/10644/44679/Нечипоренко_Моделі-надання-спеціальних-освітніх-послуг-для-осіб-із-особливими-освітніми-потребами-Maryna-Kovalova.pdf

155. Нечипоренко, В. В. (2024). Стратегічні орієнтири розвитку системи освіти в Україні: реалії та виклики сьогодення. *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених* (18-19 квітня 2024 р., с. 64-67). Запоріжжя: Хортицька національна академія. https://repository.khnnra.edu.ua/wp-content/uploads/tainacan-items/10644/45966/Нечипоренко-В.В.-Стратегічні-орієнтири-розвитку-системи-освіти-в-Україні-реалії-та-виклики-сьогодення-Maryna-Kovalova.pdf

156. Ніколаєва, С. (2021). Принципи автономного навчання майбутніх докторів філософії в галузі освіти. У *Applied and Fundamental Scientific Research: Матеріали XIX Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 164-169). Брюссель, Бельгія. https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=2T8pEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA164&dq=info:yNnc6wAyuB0J:scholar.google.com&ots=rm8EocSU82&sig=gmj3o3d13B4CpO_c2CYugnSLUFA

157. Ніколенко, Л. (2020). Роль університетів у формуванні інклюзивної культури в освіті. У В. В. Нечипоренко (Ред.), *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір: Збірник тез доповідей І Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених* (с. 68-69, 14 травня 2020 р.). Запоріжжя: Видавництво

Хортицької національної академії. https://drive.google.com/file/d/1ZejcmseG0BbhGQ0BBhYCMR1-9yuICc8S/view

158. Ніколенко, Л.М. (2019). Спілкування як особистісний ресурс формування життєтворчої компетентності магістра спеціальної освіти. У *Особистісні ресурси досягнення життєвого успіху: психолого-педагогічний аспект: Матеріали міжнародної науково-практичної заочної конференції* (21-25 листопада 2019 р.). https://dnukafzmp.wixsite.com/psychology/adress

159. Ніколенко, Л. & Нічуговська, Л. І. (2020). Педагогічний менеджмент у розвитку інтегральної компетентності майбутніх фахівців галузі спеціальної освіти в умовах магістратури. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2*(16), 188-201. https://aqce.com.ua/download/publications/627/592.pdf/

160. Ніколенко, Л. (2022). Поняття «життєтворчість» та «життєтворча компетентність» у парадигмі професійної підготовки педагога спеціальної освіти. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 1*(23), 191-202. https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2022/1/24.pdf

161. Ніколенко, Л. (2022). Сутність та зміст феномену «життєтворча компетентність» у філософії освіти. У Л. І. Нічуговська, Л. М. Ніколенко та ін.; А. О. Криворотько (Уклад.), *Інноваційна педагогічна діяльність як чинник формування життєтворчої компетентності здобувача освіти* (с. 8-23). [Колективна монографія]. Дніпро: Видавець Біла К. О. https://lib.iitta.gov.ua/736734/

162. Ніколенко, Л. (2024). Інтеграція інклюзивних підходів у вищу освіту в контексті сталого розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, *115*(3), 146-164. https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.191

163. Ніколенко, Л. (2024). Підготовка викладачів до реалізації інклюзивного навчання у закладі вищої освіти. У *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами* [Збірник наукових праць], 100-104. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди. http://hnpu.edu.ua/sites/default/files.pdf

164. Ніколенко, Л. (2024). Розвиток життєтворчої компетентності студентів з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, *2*(25), 169-189. https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.263

165. Ніколенко, Л. (2024). Технологічно орієнтований підхід в освітній інклюзії. У *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти* (Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 2024, листопад 08, 218-221). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. https://kaf-korped.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023

166. Ніколенко, Л. (2025). Вектори формування інклюзивної організаційної культури в закладі вищої освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), 25*, 219-231. https://doi.org/10.32626/2413-2578.2025-25.219-231

167. Ніколенко, Л. (2025). Досвід організації інклюзивного навчання в закладах вищої освіти України. *Особлива дитина: навчання і виховання*, *117*(1), 59-72. https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/213/187

168. Ніколенко, Л. (2025). Організаційно-освітні принципи включення здобувачів в інклюзивний простір закладу вищої освіти. *Inclusion and Diversity, 5*, 48-53. https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.5

169. Ніколенко, Л. (2025). Практика організації інклюзивного навчання в європейських закладах вищої освіти (приклад Чехії та Словаччини). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.*, *1*(26), 138-152. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.282

170. Ніколенко, Л. (2025). Спеціальний структурний підрозділ в системі супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами в закладах вищої освіти. У *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти*. (Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю), 2025, травень 13-14, 84-87). Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. http://hnpu.edu.ua/uk/naukovi-podiyi

171. Ніколенко, Л. М. (2022). Структура життєтворчої компетентності педагога спеціальної освіти. У *Психолого-педагогічні передумови успішності функціонування особистості в інформаційному суспільстві* [Матеріали

Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції], (2022, листопад 25-26), 11-14. Дніпро: Журфонд. https://www.dnu.dp.ua/view/materialu_konferenchii

172. Ніколенко, Л. М. (2024). *Інклюзивний освітній простір у закладі вищої освіти.* [Монографія]. Дніпро: Видавництво «Грані». https://doi.org/10.33287/2220243

173. Ніколенко, Л. М. (2024). Інклюзія у вищій освіті: філософсько-суспільний вимір. *Науковий журнал Хортицької національної академії, 1*(10), 87-95. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-10-9

174. Ніколенко, Л. М. (2024). Роль цифрових технологій в інклюзивному просторі закладу вищої освіти. У *Психолого-педагогічні аспекти підтримки ментального здоров'я та адаптації особистості в умовах воєнного і повоєнного часу* (Матеріали Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції], 2024, жовтень 23-25, 27-30). Дніпро: Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, https://www.fpso.dp.ua/wp-content/uploads/2024/12/для-сайту-4.pdf

175. Ніколенко, Л. М. (2024). Студентське самоврядування як рушій інклюзивних процесів в закладі вищої освіти. У *Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики*. (Тези доповідей XXIV Міжнародної науково-практичної конференції, 2024, листопад 26-28, Ч. 1, 423-426). Київ: Університет «Україна». https://uu.edu.ua/upload/Conference.pdf

176. Ніколенко, Л. М. (2024). Цифрові технології у навчанні студентів з особливими освітніми потребами. У *Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації*. (Матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології, 251-254). Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. https://ispukr.org.ua/?p=12711

177. Ніколенко, Л. М. (2025). *Інклюзивний освітній простір у закладі вищої освіти: теоретико-методичні аспекти та самооцінювання* [Навчально-методичний посібник]. Дніпро: Видавництво «Грані». https://grani-print.dp.ua/index.php/home/issue/archive

178. Ніколенко, Л. М. (2025). Сутність концепту «інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти». *Науковий журнал Хортицької національної академії, 1*(12). 92-98. https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/files/issue/archive

179. Ніколенко, Л. М. (2025). Роль громадських організацій у розвитку життєтворчої компетентності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. У *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу*. (Збірник тез доповідей VI Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених, 2025, квітень 10-11, 43-45). Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії. https://sites.google.com/khnnra.edu.ua/conference-hna-2025

180. Ніколенко, Л. М., Нічуговська, Л. І. (2022). Теоретико-методологічні основи розвитку професійної мобільності майбутніх педагогів спеціальної освіти у світлі компетентнісного підходу. *Науковий журнал Хортицької національної академії,* (7), 60-70. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-6

181. Ніколенко, Л., & Ільченко, Л. (2021). Самостійна робота за дистанційної форми навчання: результати опитування студентів. В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та інші (Ред.). *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.,* (194), 162-167. РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-194-162-167

182. Ніколенко, Л., & Нічуговська, Л. І. (2020). Розвиток інклюзивно орієнтованих компетентностей майбутніх педагогів спеціальної освіти в умовах магістратури. *Науковий журнал Хортицької національної академії.* (3), 109-118. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-11

183. Овчарук, О. (2007). Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти. *ОСВІТА.UA* https://osvita.ua/school/method/381/

184. Омельченко, І. (2018). Комунікативна діяльність у структурі свідомості і самосвідомості: феноменологія і ноуменологія. *Психологія і особистість, 1*(13), 20-35. https://core.ac.uk/download/pdf/155244066.pdf

185. Омельченко, М. С. (2019). Проблема становлення професійної свідомості особистості на етапі професійного вибору. *Психологічний часопис, 5*(10), 131-142. https://pdfs.semanticscholar.org/65e9/cbb2079175d1301c8e2c1fc88ff23d5632cc.pdf

186. Омельченко, М. С., & Кузнецова, Т. Г. (2021). Розвиток інклюзивної компетентності корекційних педагогів у волонтерській роботі з психолого-педагогічного супроводу дітей з психофізичними особливостями. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, *40,* 77-83. https://sj.udu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/1191

187. Онопченко, О. (2015). Відкрите освітнє середовище та його інтеграція у віртуальний простір інтернету. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи, 1*, 94. https://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2015_1/17.pdf

188. ООН. (1975). *Декларація про права інвалідів.* https://zakononline.com.ua/documents/show/169546___169546

189. Опитувальник методики «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбяна і Н. Епштейна (2023). https://databank.com.ua/suspilstvo/opituvalnik-metodiki-shkala-emotsijnogo-vidguku-a-megrabyana-i-n-epshtejna.html

190. Оржель, О. (Ред.), Бойченко, М. І., Петроє, О. М., Цимбалюк, С., & Шофолова, Н. М. (2024). *Соціальна інклюзія у сфері вищої освіти: теоретико-концептуальні засади, цільові групи, виміри та індикатори* [Монографія]. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України. https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2025/03/Sotsialna-inklyuziya-u-sferi_VO_IVO-2024-123p.pdf

191. Панасенко, Е. А. (2017). Концепція історико-педагогічного дослідження: методологічний аналіз. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.*, (25). https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/98

192. Паращенко, Л. І., Пометун, О. І., & Савченко, О. Я. (2019). Передумови та шляхи впровадження компетентнісного підходу у вищу педагогічну освіту. http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/62/part_2/43.pdf

193. Пахомова, Н. (2017). Мотивація як основа формування інтегративних знань у процесі професійної підготовки. *Психологія і особистість*, *1,* 223-236. https://doi.org/10.33989/2226-4078.2017.1.163539

194. Пахомова, Н. Г. (2013). *Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ.* [Монографія]. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. https://sites.google.com/gsuite.pnpu.edu.ua/kafedra-specialnoi-osvity/naukova-diialnist/%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%97

195. Пахомова, Н. Г., & Баранець, І. В. (2022). Напрями корекційної роботи з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення в умовах воєнного стану. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, *43*, 55-63. https://scholar.google.com.ua/scholar?oi=bibs&hl=uk&cluster=14570020349555555239

196. Перун, В. (2024, 15 жовтня). Зеленська: в Україні офіційно є три мільйони осіб з інвалідністю. *LB.ua*. https://lb.ua/health/2024/10/15/639943_zelenska_ukraini_ofitsiyno_ie_tri.html

197. Петренко, Л. М. (2024). Підготовка майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифрової трансформації суспільства: теоретичні основи. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття*, *7*(19), 103-106. Київ: Талком. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739828/

198. Петрочко, Ж. В., Суліцький, В. В., Лехолетова, М. М., Лях, Т. Л., Спіріна, Т. П., Веретенко, Т. Г. & Сухомлинська, О. В. (2021). Енциклопедія освіти. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/39233/1/%D0%95%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%BA%D0%BB%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D1%96%D1%8F%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8_.pdf

199. Пінчук, О. П. (2014). Проектування педагогічних технологій у середовищі дистанційного навчання. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4092/1/%D0%9Fi%D0%BD%D1%87%D1%83%D0%BA.pdf

200. Плахотнюк, Н. Г. (2005). Нормативна модель процедури нормотворчості органів державного управління в Україні. *Бюлетень Міністерства юстиції України*, 9, 53-63. https://ek.nlu.edu.ua/cgi-bin/irbis64r_01/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=IBIS&P21DBN=IBIS&S21STN=1&

S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21ALL=(%3C.%3EA=%D0%9F%D0%BB%D0%B0%D1%85%D0%BE%D1%82%D0%BD%D1%8E%D0%BA,%20%D0%9D.%20%D0%93.$%3C.%3E%29

201. Плахотнюк, О. Л. (2011). *Концепції виховання в системі шкільної освіти США* [Дисертація кандидата педагогічних наук, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини]. https://uacademic.info/ua/document/0411U002856

202. Повідайчик, О. С., Хоминець, С. І. & Логвиненко, О. Б. (2021). Науково-дослідницька діяльність як чинник формування професійної мобільності сучасного фахівця. *Науковий вісник Ужгородського університету: збірник наукових праць; серія: Педагогіка. Соціальна робота. 1*(48), 338-342. Ужгород: Говерла. https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/37596

203. Позднякова, О. Л. (2021). *Теорія і практика функціонування виховної системи навчально-реабілітаційних закладів для дітей з особливими освітніми потребами* [Дисертація доктора педагогічних наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова]. https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/%D0%94_26.053.23/Pozdnjakova_aref.pdf

204. Позняк, О. (2021). Ґенеза поняття «інклюзивне освітнє середовище». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 9*(113), 293-308. https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/05/29.pdf

205. Політика соціальної інклюзії та інклюзивної освіти у Національному університеті «Львівська політехніка». (2023). https://lpnu.ua/polityka-sotsialnoi-inkliuzii-ta-inkliuzyvnoi-osvity

206. Полупанова, Я. М. (2019). Моделі реалізації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах країн Європи. *Педагогічні науки,* (86), 65-70. https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-86-11

207. Порошенко, М.А. (2019). Інклюзивна освіта. [Навчальний посібник]. Київ: ТОВ «Агентство Україна». https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf

208. Потапюк, Л. М. (2021). Організація інклюзивної освіти у вітчизняному просторі. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 1*(21), 119-126. https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2021/1/15.pdf

209. Прищепа, С. М. (2024). Комунікативна компетентність як основа професіоналізму викладача закладу вищої освіти. *Вісник науки та освіти. 3*(21), 887-893. https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/17355

210. Продіус, О. (2019). Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Проблеми системного підходу в економіці*, *4,* 86-93. https://doi.org/10.32782/2520-2200/2019-4-42

211. Прохоренко, Л. (2024). Інклюзивність та безбар'єрність освітнього простору: діти з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2*(25), 203-219. https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/265/242

212. Прохоренко, Л. І., Бабяк, О. О., Баташева, Н. І., Душка, А. Л., Недозим, І. В., Омельченко, І. М. & Орлов, О. В. (2020). *Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу* [Навчально-методичний посібник]. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723004

213. Прохоренко, Л., & Засенко, В. (Ред.). (2024). *Спеціальна педагогіка і психологія. Сучасний термінологічний словник* (272 с.). Київ: Генеза. https://ispukr.org.ua/?p=12942

214. Радкевич, О. П. (2023). *Інструменти EdTech для навчання та оцінювання.* [Монографія], 220. Київ: Видавництво Людмила. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2025/03/INSTRUMENTY-EDTECH-DLYA-NAVCHANNYA-TA-OTSINYUVANNYA.pdf

215. Ревнюк, Н. І., Демченко, І. І., Іващенко, К. В., & Григоренко, Т. В. (2023). Вплив освітнього середовища закладів вищої освіти на формування ключових компетентностей та соціальних навичок здобувачів. *Наукові інновації та передові технології.* https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-2(16)-271-283

216. Рогова, Т. В. (2006). *Персоналізований підхід в управлінні педагогічним колективом школи*. [Дисертація кандидата педагогічних наук, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди]. https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=ru&hl=ru&user=Ll9yU4AAAAAJ

217. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 366-р. (2021). Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text

218. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 527-р. (2024). Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#n10

219. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 988-р. (2016). Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text

220. Рокич, М. (2019). Ціннісні орієнтації. https://kipt.sumdu.edu.ua/uk/studentam/sotsialno-psykholohichna-sluzhba/item/2478-tsinnisni-oriientatsii-m-rokych

221. Савицька, Н. Л., & Мелушова, І. Ю. (2018). *Управління результативністю маркетингу.* [Навчально-методичний посібник]. Харків: ХЖУХТ. https://repo.btu.kharkiv.ua/server/api/core/bitstreams/e495479d-1630-4c07-b812-986f5811fe29/content

222. Савицький, М. (Ред.). (2019). Педагогічні студії з підготовки будівельно-архітектурних фахівців: дидактичний та виховний аспекти. [Колективна монографія]. Дніпро: ПДАБА. http://srd.pgasa.dp.ua:8080/handle/123456789/9977

223. Сак, Т. (2014). Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання, 4*(69), 18-23. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=1

0&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=dlog_2014_4_5

224. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text

225. Самойленко, Н. (2022). Організація науково-дослідної діяльності у закладі вищої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки», 4,* 88-94. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-4-88-94

226. Сбруєва, А. (2021). Розвиток університету як інклюзивної академічної громади. *Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа», 6*, 421-442. https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/сбруєва-2.pdf

227. Синьов В,. М., & Джозефсон, К. С. (2017). Паратранзитний простір в США: корекційно-технічна допомога інвалідам [За матеріалами посібника «Determining ADA paratransit eligibility: an approach, guidance and training materials»]. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка. 35*, 81-89. https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/28148/Sy%60nev_Dzhozefson.pdf?sequence=1

228. Синьов, В. М. & Коваленко В. Є. (2023). Принципи побудови структурно-функціональної моделі розвитку та соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями в середовищі позашкільної освіти. [Збірник наукових праць]. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти,* 221-225. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди. https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e28f53d8-2e66-4952-96f6-1b9b12d9e2f6/content

229. Синьов, В. М., & Шевцов, А. Г. (2021). Сучасні питання методології системи наук про спеціальну освіту. *Вища освіта України: теоретичний та науково-практичний часопис, 1,* 63-71. https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/111

230. Синьов, В., Супрун, Д., & Шеремет, М. {2020}. Тенденції професійної підготовки фахівців спеціальної освіти в системі вищої школи. *Вища освіта України, 1*, 34-42. https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/163/127

231. Сисоєва, С.О. (2011). Інтерактивні технології навчання дорослих. [Навчально-методичний посібник для викладачів системи формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих]. Київ: ВД «ЕКМО». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711952/1/Sys-VD%20EKMO-2011.pdf

232. Сікорський, П. І. (1998). Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. Львів: Каменяр. https://scholar.google.com.ua/citations?user=XqjmcvsAAAAJ

233. Сікорський, П. І. (2013). Проблема диференційованого навчання математики у ПТНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти, 3*, 31-38. https://core.ac.uk/download/pdf/32306515.pdf

234. Скрипник, Т. (2020). Підготовка освітнього середовища до інклюзивного процесу в закладах загальної середньої освіти. *Педагогічний дискурс*, *1*(28), 118-130. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.1.10

235. Скрипник, Т. В., Мартинчук, О. В., Найда, Ю. М. & Заєркова, Н. В. (2024). Інноваційні шляхи підвищення інклюзивної компетентності педагогів закладів освіти з опорою на досвід Польщі. *Інноваційна педагогіка,* (73), 120-126. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/50613/1/T_Skrypnyk_O_Martynchuk_Y_Nayda_N_Zaerkova_FPSIO.pdf

236. Скрипник, Т., Мартинчук, О., Софій, Н. & Тищенко, Л. (2023). Координатор інклюзивного навчання як виклик для української освітньої системи. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy*, 1-9. https://surl.li/bnuncs

237. Словник іншомовних слів. (1974). О.С. Мельничук (Ред.), *1*, 865. Київ: Українська радянська енциклопедія. https://archive.org/details/inshomovnyx1974

238. Словник-довідник з професійної педагогіки (2006). А. В. Семенова (Ред.). Одеса: Пальміра. https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/slovnik.pdf

239. Служба доступності до можливостей навчання «Без обмежень» (2017). Львів: Львівська політехніка. https://lpnu.ua/news/u-lvivskii-politekhnitsi-diie-sluzhba-dostupnosti-do-mozhlyvostei-navchannia-bez-obmezhen

240. Слуцький, Я. (2020). Соціально-педагогічний супровід іноземних студентів: системний підхід. *Освітологія, 9,* 91-100. https://doi.org/10.28925/2226-3012.2020.9.10

241. Сорочан, М. П. (2022) Особливості інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини в закладі дошкільної освіти. У *Інклюзивний соціоосвітній простір: порівняльна характеристика європейського та українського досвіду*. https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/edc01ef0-8ac0-4d79-b706-6fbd7dac5613/content

242. Софій, Н. З. (2017). Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі [Дисертація кандидата педагогічних наук, Академічні тексти України]. https://uacademic.info/ua/document/0417U002499

243. Софій, Н. З., Колупаєва, А. А., Найда, Ю. М., та інші. (2007). Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. [Навчально-методичний посібник]. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління*. https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7f053853-12a7-4f7e-b8da-26056c4b4b8f/content

244. Сохань, Л., Єрмаков, І., & Несен, Г. (Ред.) (2003). *Життєва компетентність особистості* [Науково-методичний посібник]. Київ: Богдана. https://ap.uu.edu.ua/article/98

245. Степаненко, І. & Степаненко, Н. (2013). Філософія мистецтва жити: концептуальні контури і освітні імплікації у суспільстві ризику. *Філософія освіти, 1*(12), 140-162. https://philosopheducation.com/index.php/philed/article/view/420/368

246. Степаненко, С. В. (2023). Методичні домінанти становлення та розвитку інклюзивної економіки. *Науково-виробничий журнал «Бізнес-навігатор», 3*(73), 94-100. https://openarchive.nure.ua/handle/document/25943

247. Сухенко, В. Г. (2023). Формування інклюзивної комунікації в системі вищої освіти. *Імідж сучасного педагога, 6*(213), 76-81. https://surl.li/ymlaam

248. Таланчук, П. М. (2012). Деякі міркування щодо необхідності створення корпоративного кодексу університету «Україна». *Університет «Україна».*

249. Таланчук, П. М., Кольченко, К. О. & Нікуліна, Г. Ф. (2004). *Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі.* [Навчально-методичний посібник]. Київ: Соцінформ. https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=ru&hl=ru&user=b5qC3uUAAAAJ

250. Таланчук, П. М., Чайковський, М. Є., Шевцов, А. Г., та інші (2018). *Теоретико-методологічні засади та технології інклюзії у закладах вищої освіти: досвід Університету «Україна».* [Колективна монографія]. Київ: Університет «Україна».

251. Таланчук, П., Малишев, В., & Липова, Л. (2009). Освіта XXI століття. Самовизначення особистості в контексті інтеграції України до Європейського інтелектуального простору. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації,* (3), 206-213.

252. Тверезовська, Н., & Тарнавська, Т. (2012). Осмислення поняття «система» в різних галузях наукових знань. *Освітній вимір. 35*. 320-331. https://www.researchgate.net/publication/352271293_Osmislenna_ponatta_sistema_v_riznih_galuzah_naukovih_znan

253. Терещук, Г. & Лупак, Н. (2021). Саморозвиток здобувача освіти в контексті синергетичного підходу та постнеокласичної освітньої парадигми. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, *1*(2), 13-20. https://journals.tnpu.ternopil.ua/index.php/pedagogy/article/view/159

254. Тимошко, Г. М. & Гладуш, В. А. (2023). *Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища*. [Монографія]. https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/36396

255. Ткачук, В. В. & Єчкало, Ю. В. (2017). Класифікація студентів ВНЗ з особливими освітніми потребами. У *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації (Матеріали XXVI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, с. 91-93*). Переяслав-Хмельницький, Україна: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707465

256. Тлумачний словник української мови. (б.д.). Відновлено з https://slovnyk.ua/

257. ТОВ «Видавнича група «Основа». (2020). *Базові цінності та переваги інклюзивної освіти.* https://osnova.com.ua/bazovi-tsinnosti-ta-perevagi-inklyuzivnoi-osviti

258. Тонне, О. (2024). Міждисциплінарний підхід у визначенні поняття «інклюзивне освітнє середовище». *Освіта. Інноватика. Практика*, *12*(4), 34-41. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-006

259. Тороп, К. С. (2022). Теоретичні і методичні засади формування ключових компетентностей в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. [Дисертація доктора педагогічних наук]. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ. https://ispukr.org.ua/articles/22/%D0%B4%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_%D0%A2%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%BF.pdf

260. Туречкова, К., Невіма, Я., Ванова, А., & Віталішова, К. (2023). Суспільство 4.0: загальні економічні наслідки. *Журнал європейської економіки*, *22*(2), 148-160. http://dspace.wunu.edu.ua/handle/316497/51791

261. Указ Президента України № 722/2019 «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року». (2019). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text

262. Указ Президента України № 94/2021 «Про Національну молодіжну стратегію до 2030 року». (2021). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/94/2021#Text

263. Укрінформ. (2023). Стратегія розвитку освіти і науки до 2030 року: коли і чого очікувати? https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3770487-strategia-rozvitku-osviti-i-nauki-do-2030-roku-koli-i-cogo-ocikuvati.html

264. Федотова, І. В., Холодков, Є. М., & Різник, І. Є. (2024). Модель інклюзивної корпоративної культури на основі взаємодії культурних полів персоналу підприємства. *Економіка транспортного комплексу, 44,* 54-78. https://api.dspace.khadi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/323e4785-474f-463e-bf7d-cf79ca2b4fff/content

265. Центр ветеранського розвитку Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії. (б.д.). Відновлено з https://khnnra.edu.ua/%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80-%D0%B2%D0%B5%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D1%83

266. Центр інклюзивних технологій навчання Університету «Україна». (б.д.). Відновлено з https://uu.edu.ua/psihologichniy_suprovid_studentiv_z_invalidnistyu

267. Центр професійного розвитку «Освітня траєкторія» Дніпровської міської ради. (б.д.). Відновлено з https://otd.dniprorada.gov.ua/

268. Центр самостійної роботи здобувачів освіти з особливими освітніми потребами Університету «Україна». (б.д.). Відновлено з https://uu.edu.ua/specpidrozdili

269. Цибуляк, Н., Мицик, Г., Сучикова, Ю., Лопатіна Г., Попова, А., Гуренко, О. & Гринкевич, О. (2024). Інклюзія в українських університетах з точки зору «зсередини». *Sci Rep, 14,* 18041. https://doi.org/10.1038/s41598-024-69084-1

270. Цимбалару А. Д. (2016). Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал, 1,* 41-50. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2016_1_7

271. Чайковський, М. Є. (2011). Інклюзивний освітній простір як сучасний педагогічний феномен. *Інститут проблем виховання Національної академії*

педагогічних наук України, 16-24. Київ. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4725/1/1_2011.pdf#page=16

272. Чайковський, М. Є. (2021). Організаційно-педагогічні умови впровадження інклюзії у ЗВО. У *Навчання і виховання в інклюзивному освітньому просторі: теорія та практика: тези доповідей ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції*, с. 67-71). Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна». https://www.hist.km.ua/images/2021/konferentsiji/zbirnik-tez_inklyuziya_2019.pdf#page=67

273. Чайковський, М. Є., Польовик, О. В., Лучко, Ю. І., Кравчук, Л. С., Добровіцька, О. О., Томаржевська, І. В., ... & Василенко, О. М. (2019). *Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти.* [Колективна монографія]. Київ: Видавництво університету «Україна». https://hist.km.ua/images/publikatsiji/monografiya_khist_12_03_2019.pdf

274. Чалюк Ю. (2023). Суспільство 5.0 у японській концепції Кейданрен. *Mechanism of an Economic Regulation*, *1*(99), 65-74. http://mer-journal.sumy.ua/index.php/journal/article/view/132/120

275. Чеботарьова, О. & Кривошея, С. (2021). Формування соціальних та життєвих компетентностей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку як основи гармонійного розвитку особистості. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 18,* 182-198. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733293/

276. Чеботарьова, О., Блеч, Г., Бобренко, І., Гладченко, І., Мякушко, О., Трикоз, С., … Сухіна, І. (2019). *Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями.* [Навчально-методичний посібник]. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. https://ispukr.org.ua/?p=5108

277. Чупіна, К. (2020). Порівняльний аналіз становлення Інклюзивної вищої освіти в україні та закордоном. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), 1*(16), 266-277. https://aqce.com.ua/download/publications/608/571.pdf/

278. Шапран, О. І. & Домбровська, Я. М. (Ред.). (2016). *Сучасний психолого-педагогічний словник*. Переяслав-Хмельницький.

https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/34516/100431151.pdf?sequence=1&isAllowed=y

279. Шаров О. (2022). Стратегія розвитку вищої освіти України на 2022-2032 роки: стан і перспективи. *National Erasmus+ Office in Ukraine (EU-funded project).* https://surl.li/mkgwzr

280. Шевців З. (2020). Професіограма фахівця з інклюзивної освіти закладу загальної середньої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук. 31*(4), 244-250. http://www.aphn-journal.in.ua/archive/31_2020/part_4/31-4_2020.pdf#page=244

281. Шевцов, А. Г. (2004). *Сучасні проблеми освіти і професійної реабілітації людей з вадами здоров'я.* [Монографія]. Київ: Соцінформ.

282. Шевцов, А. Г. (2009). Системний підхід до організації інтегрованого навчання студентів з обмеженою життєдіяльністю у вищому навчальному закладі. *Соціально-педагогічна реабілітація в закладах освіти: проблеми та перспективи,* 22-24. Хмельницький: ХІСТУУ.

283. Шевцов, А. Г. (2022). Сучасні виклики епохи постмодерну до підготовки фахівців у сфері спеціальної освіти та інклюзивного навчання. У *Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу: матеріали VIII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології* (с. 332-338). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732222/1/2022_%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%20%D0%A2%D0%95%D0%97%D0%98.pdf#page=332

284. Шевченко В. М. & Синьов В. М. (2024). Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в соціальне середовище в сучасних умовах. *Inclusion and Diversity, 3,* 92-96. https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/215/199

285. Шевчук, Г. (2021). Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка», 3,* 151-157. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.23

286. Шеремет М.К, Супрун Д.М. & Григоренко Т.В. (2022) Євроінтеграція вищої школи у світовому та національному вимірі (досвід співпраці з Sapienza University of Rome (Рим, Італія). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.*

Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 42, 50-60. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2022.42.05

287. Шеремет М.К. & Супрун Д.М. (2021). Європейський вибір: цінності освіти у світовому та національному вимірі науково-освітнього простору. *Науковий часопис (Корекційна педагогіка та спеціальна психологія), 41*, 115-121. https://sj.udu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/1216

288. Шеремет, М. & Супрун, Д. (2023). Формування інклюзивної культури фахівців галузі спеціальної освіти. *Вища освіта України, 3*(86). https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2022.3(86)

289. Шеренговський, Д. (2024). Що таке третя місія університетів і чому вона важлива в час війни? *LB.ua*. https://lb.ua/blog/dmytro_sherenhovskyi/640326_shcho_take_tretya_misiya_universiteti v_i.html

290. Шерстюк, Р. П., Стойко, І. І. & Малюта, Л. Я. (2024). Інклюзивна освіта у закладі вищої освіти: реалії й можливості навчання ветеранів війни з особливими потребами. *ГЕВ. Технічні науки та технології, 86*(1), 205-216. https://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/44739

291. Шилонова, В., Кляйн, В. & Гладуш, В. А. (2021). Інклюзивність вищої освіти Словаччини. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), 17,* 240-251. https://aqce.com.ua/download/publications/659/627.pdf/

292. Шинкарук, В. І. (голова редкол.), Озадовська, Л. В., Поліщук, Н. П. (наук. ред.) & Покаржевська, І. О. (худож. оформ.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис. https://archive.org/details/filosofskyi_entsyklop

293. Шульженко, Д. І. (2018). Етична та психокорекційна складові інклюзивної системи навчання учнів із інтелектуальними та аутистичними порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, *35,* 173-180. https://scholar.google.com/scholar?cluster=7130484893925511111&hl=en&oi=scholarr

294. Шульженко, Д. І. (2021). Інтернальність як чинник психологічної готовності вчителів до інклюзивної форми навчання учнів із особливими освітніми потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 46,* 180-184. https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oENg8YsAAAAJ&sortby=pubdate&citation_for_view=oENg8YsAAAAJ:TFP_iSt0sucC

295. Ямницький, В. М. (2006). *Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент* [Монографія]. Одеса: ПНЦ НАПН України.

296. Ярмаченко, М. Д. (Ред.). (2001). Педагогічний словник. Київ: Педагогічна думка.

297. Ярмола, Н. А., Коваль, Л.В., Компанець, Н.М., Квітка, Н.О. & Лапін, А.В. (2020) *Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі : навчально-методичний посібник*. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729481/

298. Ярошенко О. Г. (2008). Диференціація навчання. У *Енциклопедія освіти.* Київ : Юрінком Інтер, 210-211.

299. Ярошинська, О. О. (2015). Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи [Дисертація доктора педагогічних наук. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини]. https://eprints.zu.edu.ua/17810/1/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_%D0%AF%D1%80%D0%BE%D1%88%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97%20%D0%9E.%D0%9E..pdf

300. Яценюк, Л. & Козак, Р. (2020). Упровадження інклюзивної освіти: досвід зарубіжжя. *New pedagogical thought, 99,* 99-101. https://www.researchgate.net/publication/339321118_UPROVADZENNA_INKLUZIVNOI_OSVITI_DOSVID_ZARUBIZZA

301. Ящук, Т. А. (2019). Особливості джерел фінансового забезпечення закладів вищої освіти в умовах конкуренції. *Східна Європа: економіка, бізнес та*

управління, 6(23), 209-213. https://www.easterneurope-ebm.in.ua/journal/23_2019/32.pdf

302. Abbott, S. & McConkey, R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities, 10*(3), 275-287. https://doi.org/10.1177/1744629506067618

303. Abery, B., Tichá, R. & Kincade, L. (2017). Moving Toward an Inclusive Education System: Lessons from the U.S. And Their Potential Application in the Czech Republic and Other Central and Eastern European Countries. *Sociální pedagogika – Social Education, 5*(1), 48-62. http://dx.doi.org/10.7441/soced.2017.05.01.03

304. Achievers Workforce Institute. (n.d.). *The new skills gap: Building tomorrow's workforce today*. https://www.achievers.com/resources/white-papers/awi-new-skills-gap-research-report/

305. Adorni, G., Battigelli, S., Brondo, D., Capuano, N., Coccoli, M., Miranda, S., … Vivanet, G. (2010). CADDIE and IWT: Two Different Ontology-Based Approaches to Anytime, Anywhere and Anybody Learning. *Journal of eLearning and Knowledge Society, 6*(2), 53-66. https://doi.org/10.20368/1971-8829/412

306. Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(7-8), 671-676. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800

307. Algolaylat, A. S., Alodat, A. M., Muhidat, M. A., & Almakanin, H. A. (2023). Perspectives of Students with Disabilities on Inclusive Education Challenges in Higher Education: A Case Study of a Jordanian University. *TEM Journal, 12*(1). https://www.temjournal.com/content/121/TEMJournalFebruary2023_406_413.pdf

308. Andrews, Jac & Lupart, Judy. (2000). The Inclusive Classroom: Educating Exceptional Children. https://www.researchgate.net/publication/233795540_The_Inclusive_Classroom_Educating_Exceptional_Children

309. Annex II Rome Ministerial Communiqué. (2020). https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_II.pdf

310. Ari, R., Altinay, Z., Altinay, F., Dagli, G., & Ari, E. (2022). Sustainable Management and Policies: The Roles of Stakeholders in the Practice of Inclusive Education in Digital Transformation. *Electronics, 11*(4), 585. https://doi.org/10.3390/electronics11040585

311. Armstrong, Derrick, Armstrong, Ann & Spandagou, Ilektra. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education. 15*. 29-39. https://www.researchgate.net/publication/265051354_Inclusion_By_choice_or_by_chance

312. Aslan, A., & Shiong, P. K. (2023). Learning in the Digital Age Full of Hedonistic Cultural Values Among Elementary School Students. *Bulletin of Pedagogical Research, 3*(2), 94. https://doi.org/10.51278/bpr.v3i2.515

313. Bačáková, M., & Closs, A. (2013). Continuing professional development (CPD) as a means to reducing barriers to inclusive education: research study of the education of refugee children in the Czech Republic. *European Journal of Special Needs Education, 28*(2), 203-216. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778108

314. Bakhmat, N., Ustymenko, O., Nikolenko, L., Chernova, T., & Olyanych, V. (2023). Theoretical and methodological analysis of modern educational phenomena: gamification, digitalization. *Revista on line de politica e gestao educacional. 27*(2). https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.2.18383

315. Bakhmat, O., Lisina, L., Udovenko, I., Nikolenko, L., & Buhla, N. (2022). Development of online and offline academic mobility of students in modern conditions. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación. 16*(3), 146-159. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.03.11

316. Banville, D. & Rikarad, L. (2001). Observational tools for teacher reflection. New York. *Journal of physical.* https://www.researchgate.net/publication/282800152_Observational_Tools_for_Teacher_Reflection

317. Barthes, R. (1977). Comment vivre ensemble («How to live together»), Lectures at the Collège de France. https://www.ubu.com/sound/barthes.html

318. Barthes, R. (1978). Le Neutre («The Neutral»), Lectures at the Collège de France. https://www.ubu.com/sound/barthes.html

319. Basic, G. (2020). Education for a culture of peace and non-violence. In *The Third International Victimology Conference in Bosnia and Herzegovina «Education for a Culture of Peace and Non-Violence»* (pp. 9-10, 39-40). https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-99776

320. Basic, G., Lokareva, G. V. & Stadnichenko, N. V. (2021). Inclusive Educational Spaces and Social Pedagogical Recognition: Interaction- and Social-Pedagogy-Inspired Analysis of Space Dynamics in Compulsory, Upper-Secondary and Post-Secondary Education. *Education Sciences*, *11*(11), 754. https://doi.org/10.3390/educsci11110754

321. Bates, H., McCafferty, A., Quayle, E. & McKenzie, K. (2015). Review: typically-developing students' views and experiences of inclusive education. *Disability and Rehabilitation, 37*(21), 1929-1939. https://doi.org/10.3109/09638288.2014.993433

322. Bauer, A. & Brown, G.M. (2001). *Adolescents and inclusion: Transforming secondary schools*. Baltimore: Brookes. https://eric.ed.gov/?id=ED455651

323. Beacham, N. & McIntosh, K. (2014). Student teachers' attitudes and beliefs towards using ICT within inclusive education and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs, 14*, 180-191. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12000

324. Beers, M. & Summers, T. (2018). Sparrow, J. (Ed.). Educational Equity and the Classroom: Designing Learning-Ready Spaces for All Students. https://er.educause.edu/-/media/files/articles/2018/5/er183108.pdf

325. Beers, Pieter, Turner, James A., Rijswijk, Kelly, Williams, Tracy, Barnard, Tim & Beechener, Sam (2018). Learning or evaluating? Towards a negotiation-of-meaning approach to learning in transition governance. *Technological Forecasting and Social Change.* 145, 229-239. http://dx.doi.org/10.1016/j.techfore.2018.09.016

326. Berkeley Disabled Students' Program (n.d.). https://dsp.berkeley.edu/home

327. Berkeley Disabled Students' Program (n.d.). https://dsp.berkeley.edu/home

328. Björk, Kaisa, Danielsson, Eva & Basic, Goran (2019). Collaboration and identity work: A linguistic discourse analysis of immigrant students' presentations concerning different teachers' roles in a school context. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 1*(41), 26-47. http://dx.doi.org/10.1080/10714413.2019.1623649

329. Black-Hawkins, K. (2014). Inclusive education and the philosophy of education: what can inclusive education learn from philosophy? *Cambridge Journal of Education*, *44*(4), 445-450. https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.960258

330. Bocheliuk, V. Y., Nechyporenko, V. V., Pozdniakova-Kyrbiatieva, E. H., Pozdniakova, O. L. & Siliavina, Y. S. (2021). Psychological and pedagogical aspects of consolidation of social capital of higher education institutions. *Linguistics and Culture Review, 5*(S2), 342-353. https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS2.1357

331. Bologna Declaration (1999). [Ministerial conference Bologna 1999]. https://ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999

332. Bong, W. K. & Chen, W. (2021). Increasing faculty's competence in digital accessibility for inclusive education: a systematic literature review. *International Journal of Inclusive Education*, *28*(2), 197-213. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1937344

333. Booth, T. & Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. *Centre for Studies on Inclusive Education*. Bristol, United Kingdom: CSIE. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1568212

334. Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects.* *41*(3). https://www.researchgate.net/publication/257640885_The_name_of_the_rose_Inclusive_values_into_action_in_teacher_education

335. Buckle, J. (2021). A Comprehensive Guide to 21st Century Skills. https://www.panoramaed.com/blog/comprehensive-guide-21st-century-skills

336. Budnyk, O., Rembierz, M., Arbeláez-Encarnación, T. F., Rojas-Bahamón, M. J., Arbeláez-Campillo, D. F., Chinchoy, A. & Matveieva, N. (2022). Formation of tolerance in the inclusive environment of an educational institution. *Amazonia Investiga*. *11*(56), 305-319. https://doi.org/10.34069/AI/2022.56.08.29

337. Budnyk, O., Vasianovych, H. & Blyznyuk, T. (2024). Socio-pedagogical model of inclusive education: The space of inclusive education. In O. Budnyk & S. Sydoriv (Eds.), *Studies on inclusive education* (Vol. 53, pp. 43-53). Brill. https://brill.com/display/title/69456#page=68

338. Budnyk, O., Vasianovych, H., & Blyznyuk, T. (2019). Social-pedagogical model of Inclusive Education. *Modern Social Science Journal – Theory and good practice. Semi-annual Online Journal.* 27-41. https://www.ukspot-ltd.com/MSSJ%203%20JUNE%202019%20-1.pdf

339. Bunbury, S. (2020). Disability in higher education – do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education, 24*(9), 964-979. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347

340. Centrum Carolina, Univerzita Karlova. (n.d.). *Specifické potřeby*. https://centrumcarolina.cuni.cz/CA-54.html

341. Centrum Carolina. (n.d.). *Homepage – Centrum Carolina*. Retrieved August 27, 2023, from https://centrumcarolina.cuni.cz/CCENG-1.html

342. Chankseliani, M., Qoraboyev, I. & Gimranova, D. (2021). Higher education contributing to local, national, and global development: new empirical and conceptual insights. *Higher Education, 81,* 109-127. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00565-8

343. Charles University (n. d.). *Homepage – Charles University*. Retrieved January 17, 2022, from https://cuni.cz/uken-1.html

344. Charles University in Prague. (2014). *Special-needs students at Charles University in Prague*. Charles University in Prague. https://cuni.cz/UKEN-191-version1-ipsc_80_version1_specialneeds.pdf

345. Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M. & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice and Teacher Education. *Teachers College Record.* Vol 111, *1*, 180-213. http://dx.doi.org/10.1177/016146810911100108

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

347. Collins, Ayse, Azmat, Fara & Rentschler, Ruth. (2018). «Bringing everyone on the same journey»: revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education. 44*(4), 1-13. https://www.researchgate.net/publication/323782664_'Bringing_everyone_on_the_same_journey'_revisiting_inclusion_in_higher_education

348. Complete Guide to DEI Initiatives (2024). *Cooleaf.* https://www.cooleaf.com/guides/guide-to-dei

349. Contini, D. & Salza, G. (2020). Too few university graduates. Inclusiveness and effectiveness of the Italian higher education system. *Socio-Economic Planning Sciences, 71*, 100803. University of Torino. https://doi.org/10.1016/j.seps.2020.100803

350. Copeland, K., & Tarver, E. N. (2020). Diversity, Equity, and Inclusiveness in Higher Education. In J. Freeman, C. Keller, R. Cambiano (Eds.), *Higher Education Response to Exponential Societal Shifts,* 313-329. IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2410-7.ch015

351. Currell. J. (2020). Paulo Freire: The Pioneer of Critical Pedagogy. *Maths - No Problem!* https://mathsnoproblem.com/blog/teaching-practice/paulo-freire-pioneer-of-critical-pedagogy

352. Dalton, E., Lyner-Cleophas, M., Ferguson, B. & McKenzie, J. (2019). Inclusion, universal design and universal design for learning in higher education: South Africa and the United States. *African Journal of Disability, 8*, 7. https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.519

353. Danforth, S. & Rhodes, W. C. (1997). Deconstructing Disability: A Philosophy for Inclusion. *Remedial and Special Education, 18*(6), 357-366. https://doi.org/10.1177/074193259701800605

354. Danforth, S. (2018). Becoming the Rolling Quads: Disability Politics at the University of California, Berkeley, in the 1960s. *History of Education Quarterly, 58*(4), 506-536. https://doi.org/10.1017/heq.2018.29

355. Deppeler, J. & Forlin, C. (2017). Models of support for students with high needs. *Faculty of Education, Monash University*. Catholic Education Melbourne. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=stn0A4UAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&sortby=pubdate&citation_for_view=stn0A4UAAAAJ:H8haQKU-3ZsC

356. Deppeler, J., Loreman, T., Florian, L., Smith, R. & Forlin, C. (2015). Inclusive pedagogy across the curriculum. Emerald Group Publishing Limited. https://books.google.sk/books?hl=en&lr=&id=AsVOCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ot

s=hP9rEdiveI&sig=g6slqh7B4JD1i0ixqphFMXAMIuc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

357. Djafri, N. & Mujahidin, M. (2025). Inclusive education and sectoral collaboration: a literature analysis of challenges and opportunities. *Indonesian Journal of Education (INJOE)*, *5*(1), 102-109. https://injoe.org/index.php/INJOE/article/view/196

358. Dougherty, S. M., Grindal, T., & Hehir, T. (2018). The Impact of Career and Technical Education on Students With Disabilities. *Journal of Disability Policy Studies, 29*(2), 108-118. https://doi.org/10.1177/1044207318771673

359. Dudek, M. (2012). Play in an adult world: Designing spaces with children. In P. Foley & S. Leverett (Eds.), *Children and young people's spaces – developing practice* The Open University. https://www.academia.edu/1321887/Children_Spaces_pdf

360. Durkheim and Social Integration (n.d.). In *Introduction to Sociology*. Retrieved December 08, 2021, from https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Sociology/Introduction_to_Sociology/Sociology_(Boundless)/01%3A_Sociology/1.02%3A_The_History_of_Sociology/1.2G%3A_Durkheim_and_Social_Integration

361. Dwivedi, Y. K., Jeyaraj, A., Hughes, L., Janssen, M., at al. (2024). "Real impact": Challenges and opportunities in bridging the gap between research and practice – Making a difference in industry, policy, and society. *International Journal of Information Management*, *78*, 102750. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102750

362. EDUCAUSE. (n.d.). *LSRS: Learning space rating system.* Retrieved August 27, 2024, from https://www.educause.edu/focus-areas-and-initiatives/teaching-and-learning-program/initiatives/learning-space-rating-system

363. Eikeland, Ingunn & Ohna, Stein Erik (2022). Differentiation in education: a configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 8*(3), 157-170. https://www.researchgate.net/publication/365771154_Differentiation_in_education_a_configurative_review

364. Ericsson, K. (1985, January). *The principle of normalization: History and experiences in Scandinavian countries* [Conference presentation]. ILSMH Congress,

Hamburg, Germany. Retrieved December 17, 2022, from https://www.skinfaxe.se/ebok/hamburg.pdf

365. Espada-Chavarria, R., González-Montesino, R. H., López-Bastías, J. L. & Díaz-Vega, M. (2023). Universal Design for Learning and Instruction: Effective Strategies for Inclusive Higher Education. *Education Sciences*, *13*(6), 620. https://doi.org/10.3390/educsci13060620

366. European Education Area explained. (2024). *European Commission*. https://education.ec.europa.eu/about-eea/the-eea-explained

367. European Pillar of Social Rights (2017). https://commission.europa.eu/system/files/2017-11/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_en.pdf

368. Faculty of Education Catholic University in Ružomberok (n.d.). *Katolícka univerzita v Ružomberku.* https://www.ku.sk/en/faculties/faculty-of-education/

369. Final report of the International Forum on Inclusion and Equity in Education – Every learner matters. (2019). (Conference report, 11-13 September 2019), Cali, Colombia. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651

370. Fitzgerald, H. E., Bruns, K., Sonka, S. T., Furco, A., & Swanson, L. (2019). The centrality of engagement in higher education. In L. R. Sandmann & D. O. Jones (Eds.), *Building the field of higher education engagement: Foundational ideas and future directions* (pp. 23-34). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003443353

371. Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7-8), 69–704. DOI: https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801

372. Fónadová, L., Katrňák, T., & Simonová, N. (2019). The Czech Republic: From Ethnic Discrimination to Social Inclusion in the Educational System. *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education,* 379-419. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94724-2_10

373. Forbes Technology Council. (n.d.). *Technology-driven education: A new era of learning.* Forbes.

https://www.forbes.com/sites/forbestechcouncil/2024/02/01/technology-driven-education-a-new-era-of-learning

374. Forlin, C. & Deppeler, J. (2019). Supporting learners with high support needs in inclusive schools: does this interconnect with career planning and transition into post-school options? *Hong Kong Special Education Journal, 20,* 73-91. https://research.monash.edu/en/publications/supporting-learners-with-high-support-needs-in-inclusive-schools-

375. Foster, R. (2012). *The pedagogy of recognition. Dancing identity and mutuality.* [Academic dissertation]. Tampere, Finland: University of Tampere. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66961/978-951-44-8958-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y

376. Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.; 30th anniversary ed.). Bloomsbury Academic. (Original work published 1968). https://monoskop.org/File:Freire_Paulo_Pedagogy_of_the_Oppressed_2000.pdf

377. Friedrich, L., & Trainin, G. (2007). *Partnership for 21st century skills – Core content integration.* Ohio Department of Education. Retrieved November 04, 2023, from https://www.marietta.edu/sites/default/files/documents/21st_century_skills_standards_book_2.pdf

378. Fuentes, M. A., Zelaya, D. G. & Madsen, J. W. (2021). Rethinking the course syllabus: Considerations for promoting equity, diversity, and inclusion. *Teaching of Psychology, 48*(1), 69-79. https://doi.org/10.1177/0098628320959979

379. Fukuyama, M. (2018). Society 5.0: Aiming for a new human-centered society. *Japan Spotlight, July-August, 1,* 47-50. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2839468

380. German-Southeast Asian Center of Excellence for Public Policy and Good Governance. (2019). *The basic concepts of human rights*. https://cpg-online.de/basic-concepts-of-human-rights/

381. Giangreco, M. F. (2023). Revisiting the synergy among values, logical practices, and research: The three musketeers of effective inclusive education. In N. Guatelli (Ed.), *Paths of inclusion: Philosophical, political, legal, pedagogical, and*

methodological reflections (pp. 31-41). Artetetra Edizioni. https://scholarworks.uvm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=cessfac

382. Goldan, J., Lambrecht, J., & Loreman, T. (2021). *International perspectives on inclusive education: Resourcing inclusive education* (Vol. 15). Springer. https://www.researchgate.net/publication/348564487_International_Perspectives_on_Inclusive_Education_Vol_15_-_Resourcing_Inclusive_Education

383. Guzzardo, M., Khosla, N. & Adams A. (2021). The Ones that Care Make all the Difference: Perspectives on Student-Faculty Relationships. *Innovative Higher Education*, *46*, 41-58. https://doi.org/10.1007/s10755-020-09522-w

384. Haegele, J. (2019). Inclusion Illusion: Questioning the Inclusiveness of Integrated Physical Education. *Quest*, *71*, 387-397. https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1602547

385. Hameline, D. (1986). Profiles of educators: Édouard Claparède, 1873-1940. *Prospects: quarterly review of education, XVI, 3*, 397-404. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000070868

386. Hansen, J. H. (2011). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *16*(1), 89-98. https://doi.org/10.1080/13603111003671632

387. Harayama, Y. (2017). Society 5.0: Aiming for a New Human-Centered Society. Japan's Science and Technology Policies for Addressing Global Social Challenges. *Hitachi Review*, *66*(6), 554-559. https://www.hitachihyoron.com/rev/archive/2017/r2017_06/trends/index.html

388. Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y. & Burke, S. (2016). A Summary of the Evidence on Inclusive Education. *Abt Associates.* https://eric.ed.gov/?id=ED596134

389. Holeton, R. (2020, February 28). Toward inclusive learning spaces: Physiological, cognitive, and cultural inclusion and the learning space rating system. *EDUCAUSE Review*. Retrieved November 11, 2021, from https://er.educause.edu/articles/2020/2/toward-inclusive-learning-spaces

390. Hopcan, S., Polat, E., Ozturk, M. E., & Ozturk, L. (2023). Artificial intelligence in special education: a systematic review. *Interactive Learning Environments, 31*(10), 7335-7353. https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2067186

391. Hordiichuk, O., Nikolenko, L., Shavel, K., Zakharina, M., & Khomyk, T. (2022). Analysis of models of inclusive education in European countries (experience for Ukraine). *Eduweb-revista de tecnologia de informacion y comunicacion en educacion, 16*(4), 32-41. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.04.3

392. Horizon Europe. (2021). *The EU research & innovation programme 2021–27*. Retrieved August 27, 2022, from https://research-and-innovation.ec.europa.eu/document/download/9224c3b4-f529-4b48-b21b-879c442002a2_en?filename=ec_rtd_he-investing-to-shape-our-future.pdf

393. Hu, Q., Dinev, T., Hart, P. & Cooke, D. (2012)/ Managing Employee Compliance with Information Security Policies: The Critical Role of Top Management and Organizational Culture. *Decision Sciences, 43*(4), 615. https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2012.00361.x

394. Huamán-Romaní, Y., Burga-Falla, J., Soria-Ruiz, N., Juro-García, R. & Raymundo-Balvin, Y. (2022). Use and Knowledge of ICTs in Inclusive Education at Educational Levels. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 17*(8), 42-60. https://www.learntechlib.org/p/222827/

395. Hudym. I., Abilova, O., Potapiuk, L., Nikolenko, L & Poliakova, A. (2024). Strategies and best practices for promoting inclusive education to meet diverse learning needs. *The Journal Knowledge & Diversity (RCD). 16*(42). 270-286. https://doi.org/10.18316/rcd.v16i42.11682

396. Hurenko, O., Tsybuliak, N., Mytsyk, H., Popova, A., Lyndina, Y., Lopatina, H. & Suchikova, Y. (2024). Organizational adaptation for inclusive education in universities amidst war [Special issue]. *Journal of Governance and Regulation, 13*(2), 339-353. https://virtusinterpress.org/IMG/pdf/jgrv13i2siart10.pdf

397. Inclusive Workplace Competencies. (2017). *Toronto Region Immigrant Employment Council (TRIEC).* Retrieved December 20, 2022, from https://triec.ca/wp-content/plugins/competency/TRIEC-Inclusive-Workplace-Competencies.pdf

398. Institute of Special Pedagogical Studies and Inclusive Education. (n. d.). *Pedagogická fakulta Univerzity Komenského.* Retrieved Mart 07, 2023, from https://www.fedu.uniba.sk/en/faculty-structure/institutes/institute-of-special-pedagogical-studies-and-inclusive-education/

399. International Conference on Education. (2008). *Inclusive education: The way of the future; Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE)*. Geneva: International Conference Centre. Retrieved December 19, 2022, from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629

400. International Standard Classification of Education Fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013) – Detailed field descriptions. *UNESCO Institute for Statistics*. http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-179-5-en

401. Ismaya, B., Perdana, I., Arifin, A., Fadjarajani, S. & Anantadjaya, S. (2021). Merdeka Belajar in the Point of View of Learning Technology in the Era of 4.0 and Society 5.0. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan. 13*(3). 1777-1785. https://journal.staihubbulwathan.id/index.php/alishlah/article/view/556/471

402. Itle-Clark, S., & Comaskey, E. (2020). A proposal for humane pedagogy. *International Journal of Humane Education, 1*(1), 1-31. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64031766/Proposal_for_Humane_Pedagogy-libre.pdf?1595873438=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_Proposal_for_a_Humane_Pedagogy.pdf

403. Janus, E. (2024). Equality and social inequality (A. Giddens). In J. Marques (Ed.), *Encyclopedia of diversity, equity, inclusion and spirituality.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-32257-0_39-1

404. JASP Team. (n.d.). *JASP 0.19.3.* Retrieved February 14, 2025, from https://jasp-stats.org/download/

405. Jimenez, D. V. (2021). *Disability Rights Movement Highlights*. https://life.berkeley.edu/disability-rights-movement-highlights/

406. Jindal-Snape, D., Davies, D., Collier, C., Howe, A., Digby, R. & Hay, P. (2013). The impact of creative learning environments on learners: A systematic literature review. *Improving Schools, 16*(1), 21-31. https://doi.org/10.1177/1365480213478461

407. Johnsson, A., Blivik, G. & Basic, G. (2021). Newly arrived parents and collaboration in Swedish school context: an interactionally and ethnomethodologically inspired analysis. *Education, 141*(3), 127-144. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-101422

408. Johnstone, C. J., Schuelka, M. J., & Swadek, G. (2020). Quality education for all? The promises and limitations of the SDG framework for inclusive education and students with disabilities. In A. Wulff (Ed.), *Grading goal four: Tensions, threats, and opportunities in the sustainable development goal on quality education* (pp. 96-115). Springer. https://doi.org/10.1163/9789004430365_004

409. Kazimzade, G., Patzer, Y., & Pinkwart, N. (2019). Artificial intelligence in education meets inclusive educational technology – The technical state-of-the-art and possible directions. In J. Knox, Y. Wang, & M. Gallagher (Eds.), *Artificial intelligence and inclusive education: Perspectives on rethinking and reforming education* (pp. 61–73). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8161-4_4

410. Kelland, M.D. (2022). Індивідуальна психологія Адлера. https://ukrayinska.libretexts.org/

411. Klein, C., Lester, J., Rangwala, H. & Johri, A. (2019). Technological barriers and incentives to learning analytics adoption in higher education: Insights from users. *Journal of Computing in Higher Education, 31*, 604-625. https://doi.org/10.1007/s12528-019-09210-5

412. Kosenko, D. (2024). Challenges of reshaping school interiors in Ukraine. http://repository.utm.md/handle/5014/28639

413. Kulbida, S. V. (2020). Educational space for all (application of competency-based and bilingual approaches in the context of modernization of educational activities). *Strategy for postgraduate education for sustainable development.* [Monograph], 229-256. http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/download/12136/12197/12197

414. Kulbida, S. V., Adamyuk, N. B., Horova, O. V., & Zamsha, A. V. (2023). *Communicative accessibility of the educational environment for people with hearing impairments in the context of modern challenges* [Educational and methodical manual]. Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National

Academy of Sciences of Ukraine, Department of Ukrainian Sign Language. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740086/1/%D0%9C%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87%20%D0%9A%D1%83%D0%BB%D1%8C%D0%B1%D1%96%D0%B4%D0%B0%20%D0%9C%D1%96%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D0%B2%202023.pdf

415. Kunert, K. (1978). *Theorie und Praxis des offenen Unterrichts.* Kösel. https://www.researchgate.net/publication/318613716_Theorie_und_Praxis_des_offenen_Unterrichts

416. Lane, D., Semon, S., Catania, N. & Jones, P. (2022). Inclusion in a multi-academy trust: possibilities and perils. *British Journal of Special Education*, Vol. 49*, 1*, 64-83. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12396

417. Levesque, E. M. (2018). Improving community college completion rates by addressing structural and motivational barriers. *Brookings.* https://www.brookings.edu/articles/community-college-completion-rates-structural-and-motivational-barriers/

418. Lockwood, D. (1956). Some remarks on «the social system». *The British Journal of Sociology, 7*(2), 134-146. Retrieved from https://www.csun.edu/~snk1966/David%20Lockwood%20Some%20Remarks%20on%20The%20Social%20System.pdf

419. Lopúchová, J., Tarcsiová, D., Harčaríková, T., Groma, M. & Kečkéšová, M. (2016). Stratégie vzdelávania študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách. [Praktický sprievodca štúdiom], 212. https://www.fedu.uniba.sk/uploads/media/A_Odborna_kniha_KEGA.pdf

420. Loreman, T. & Deppeler, J. & Harvey, D. (2010). Inclusive Education: Supporting Diversity in the Classroom. https://www.researchgate.net/publication/236026921_Inclusive_Education_Supporting_Diversity_in_the_Classroom

421. Loreman, T. & Deppeler, J. M. (2001). Inclusive Education in Victoria: The UNESCO Education for All 2000 Assessment. *National Council on Intellectual Disability.*

Interaction, 14(2 & 3), 13-17. https://research.monash.edu/en/publications/inclusive-education-in-victoria-the-unesco-education-for-all-2000

422. Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from «Why?» to «How?». *International Journal of Whole Schooling. 3*. 22-38. https://www.researchgate.net/publication/236029238_Seven_pillars_of_support_for_inclusive_education_Moving_from_Why_to_How

423. Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and Measuring Inclusive Education. *International Perspectives on Inclusive Education, 3*, 3-17. https://www.researchgate.net/publication/308881126_Conceptualising_and_Measuring_Inclusive_Education

424. Marginson, S. (2018). Public/private in higher education: A synthesis of economic and political approaches. *Studies in Higher Education, 43*(2), 322-337. https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1168797

425. Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., ... Elizalde-San Miguel, B. (2021). Evaluation of inclusion in higher education through indicators. *REICE, 19*(3), 33-51. https://doi.org/10.15366/REICE2021.19.3.003

426. Martynchuk, O., Skrypnyk, T., Sofiy, N., & Hanssen, N. (2021). Inclusive education in Ukraine. Tension between policy and practice. In Hanssen, N. B., Hansén, S.-E., Ström, K. (Eds.), *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion: Theoretical and Practical Perspectives*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780367810368

427. McArthur, J. (2021). The Inclusive University: A Critical Theory Perspective Using a Recognition-Based Approach. *Social Inclusion, 9*. https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4122

428. Mesa, S., García, M. I., & Alba. (2015). Adaptación del Index for Inclusion al ámbito de la educación superior: estudio preliminar. *Intangible capital, 11*(3), 508-545. https://upcommons.upc.edu/handle/2117/80426

429. Meyer, A., & Rose, D. H. (2014). Universal Design for Learning: Theory and Practice. *Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.* https://www.cast.org/books-media/udl-principles-framework-practice/

430. Ministry of Education of the Slovak Republic. (2020). *Recommendations to national authorities for the enhancement of higher education learning and teaching in the EHEA.* https://www.minedu.sk/data/att/41c/31194.6919d2.pdf

431. Minow, M. (2023). Equality, Equity, and Algorithms: Learning from Justice Rosalie Abella (July 27, 2023). *University of Toronto Law Journal.* https://ssrn.com/abstract=4523304

432. Mintz, J., & Wyse, D. (2015) Inclusive pedagogy and knowledge in special education: addressing the tension. *International Journal of Inclusive Education, 19* (11), 1161-1171. https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1044203

433. Mitchell, D. (2005). Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms (1st edition.). D. Mitchell (Ed.). *Routledge*. https://doi.org/10.4324/9780203606803

434. Mohammed, P. S., & "Nell" Watson, E. (2019). Towards Inclusive Education in the Age of Artificial Intelligence: Perspectives, Challenges, and Opportunities. In J. Knox, Y. Wang, & M. Gallagher (Eds.), *Artificial Intelligence and Inclusive Education. Perspectives on Rethinking and Reforming Education,* 17-37. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8161-4_2

435. Mole, H. (2013). A US model for inclusion of disabled students in higher education settings: The social model of disability and Universal Design. *Widening Participation and Lifelong Learning, 14*(3), 62-86. https://doi.org/10.5456/WPLL.14.3.62

436. Mora, A., Chiva, I., & Lloret-Catala, C. (2021). Faculty Perception of Inclusion in the University: Concept, Policies and Educational Practices. *Social Inclusion, 9*(3), 106-116. https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4114

437. Morina, A. (2018). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. In M. Coleman & M. Shevlin (Eds.), *Postsecondary Educational Opportunities for Students with Special Education Needs.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351107570

438. Mukherjee, M. (2020). Educating the heart and the mind: Conceptualizing inclusive pedagogy for sustainable development. In L. Jackson (Ed.), *Asian Perspectives on Education for Sustainable Development*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429342639

439. Namanyane, T., & Shaoan, M. R. (2021). Inclusive Education: A Literature Review on Definitions, Attitudes and Pedagogical Challenges. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS), 5*(3), 358-365. https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2021.5324

440. Národná rada Slovenskej republiky. (2002). *Zákon o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov 131/2002 Z* .https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/131/20230101

441. Nechyporenko, V., Nikolenko, L., Nichuhovska, L., Omelchenko, M. & Bondarenko, Z. (2024). Mobile technologies as a tool to support inclusive learning in higher education institutions. *Periodicals of Engineering and Natural Sciences, 12*(4), 651-660. https://doi.org/10.21533/pen.v12.i4.69

442. Nichuhovska, L., Nikolenko, L., Bondarenko, Z., Motorina, V.. & Prykhodko, T. (2024). Challenges and prospects of online education in the context of barrier-free access. *Multidisciplinary Reviews, 6*, 2023spe020. https://doi.org/10.31893/multirev.2023spe020

443. Nikolaesku, I., Budnyk O., Bondar V., Tepla O. & Berezovska L. (2021). Pedagogical management in inclusive process of the educational institution. *Amazonia Investiga, 10*(39), 77-84. https://eprints.cdu.edu.ua/5742/1/7-76-85.pdf

444. Nikolenko, L. & Kutina K. (2024). Speech developmental environment as a means of socialization of children of pre-school age with visual impairments. International scientific publication. Sworld-US, 1 (USC23-01), 121-126. https://www.proconference.org/index.php/usc/article/view/usc23-00-006

445. Nikolenko, L. & Radchenko O. (2023). Development of educational motivation of a child with developmental characteristics in an inclusive environment. *International periodic scientific journal. 18*(3), 79-86. https://doi.org/10.30888/2663-5712.2023-18-03-062

446. Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. In R. Kugel, & W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded.* 938. D.C.: President's Committee on Mental Retardation, https://www.disabilitymuseum.org/dhm/lib/detail.html?id=1941&&page=1

447. Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press. https://openlibrary.org/books/OL3683217M/Caring

448. Oseredchuk, O., Mykhailichenko, M., Rokosovyk, N., Komar, O., Bielikova, V., Plakhotnik, O. & Kuchai, O. (2022). Ensuring the Quality of Higher Education in Ukraine. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*, *22*(12), 146-152. http://paper.ijcsns.org/07_book/202212/20221219.pdf

449. Öz, Ö., & Balyer, A. (2018). Academicians' views on digital transformation in education. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 5*(4), 809-830. https://www.researchgate.net/publication/333354818_Academicians'_views_on_digital_transformation_in_education

450. Pacetti-Garr E. (2016). Five characteristics of an inclusive economy: moving beyond the dichotomy of equity and growth. *Rockefeller Foundation.* https://www.rockefellerfoundation.org/blog/fivecharacteristics-inclusive-economy-getting-beyondequity-growth-dichotomy/

451. Panfilov, O. (2021). The Paradigmatic Dimension of the Modern Educational Environment.https://www.researchgate.net/publication/351853251_THE_PARADIGMATIC_DIMENSION_OF_THE_MODERN_EDUCATIONAL_ENVIRONMENT

452. Persson, B. (2006). Pathways to Inclusion: A Guide to Staff Development. *European Educational Research Journal*, *5*(2), 152-158. https://doi.org/10.2304/eerj.2006.5.2.152

453. Platash, L., Vykhrushch, A., & Myronova, S. (2021). Inclusive Education in Ukraine and Romania: is it a Reflexive Spirituality or a Sign of Humanity of a Democratic Society? *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 13*(3), 479-507. https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/463

454. Podpora uchazečů a studujících se specifickými potřebami na Univerzitě Karlově (2023). *Opatření rektora.* https://cuni.cz/UK-12860.html

455. Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development, 31*(1), 50-58. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.009

456. PsychSafety Team. (2023, February 3). *Edgar Schein's three layers of organisational culture.* Psych Safety. Retrieved August 01, 2021, from https://psychsafety.com/psychological-safety-edgar-scheins-three-layers-of-organisational-culture/

457. Rawls, J. (2021). *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (L. Wenar, Ed.). Retrieved November 11, 2023, from https://plato.stanford.edu/entries/rawls/

458. Rodina, N. (2021). Features of creating an inclusive educational environment for people with special needs. *Continuing Professional Education: Theory and Practice (Series: Pedagogical Sciences), 2*(67), 72-78. https://www.researchgate.net/publication/352970139_FEATURES_OF_INCLUSIVE_EDUCATIONAL_ENVIRONMENT_FORMATION_FOR_PEOPLE_WITH_SPECIAL_NEEDS/fulltext/60e16794a6fdccb74503a0f0/FEATURES-OF-INCLUSIVE-EDUCATIONAL-ENVIRONMENT-FORMATION-FOR-PEOPLE-WITH-SPECIAL-NEEDS.pdf?utm_source=chatgpt.com

459. Roland, K. A. (2008). Educating for Inclusion: Community Building Through Mentorship and Citizenship. *The Journal of Educational Thought (JET), 42*(1), 53-67.http://www.jstor.org/stable/23765471

460. Sachs, D. & Schreuer, N. (2011). Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education: Performance and participation in student's experiences. *Disability Studies Quarterly*, *31*(2). https://doi.org/10.18061/dsq.v31i2.1593

461. Salis, C., Wilson, M. F., Murgia, F., Monni, S. L., Brunetti, G., Mameli, A., & Atzori, F. (2016). In *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning* (pp. 882-887). Washington, DC, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). https://www.learntechlib.org/noaccess/174016/

462. Salman, J. (2024). I can tell you don't agree with me': Colleges teach kids how to hear differing opinions. *The Hechinger Report.* https://hechingerreport.org/i-can-tell-you-dont-agree-with-me-colleges-teach-kids-how-to-hear-differing-opinions/

463. Sanchez-Diaz, M. d. l. N. & Morgado, B. (2023). Democratizing Higher Education: The Use of Educational Technologies to Promote the Academic Success of University Students with Disabilities. *Societies, 13*(3), 57. https://doi.org/10.3390/soc13030057

464. Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). John Wiley & Sons, Inc. https://agustinazubair.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/13-organizational_culture_and_leadership_3rd_edition-p-4581.pdf

465. Schmidt, S. N., & Napier, R. (Eds.). (2020). *Principles and guidelines to strengthen the social dimension of higher education in the EHEA.* Annex II Rome Ministerial Communiqué.https://ehea.info/Upload/BFUG_DE_UK_73_9_b_PaG_SD.pdf

466. Schwartz, S. (2022, November 28). *4 principles of a universal design for learning approach*. Edutopia. https://www.edutopia.org/article/4-principles-universal-design-learning-approach/

467. Sen A. (2009). The idea of justice. *Cambridge: Harvard University Press.* https://www.degruyter.com/document/doi/10.4159/9780674054578/html

468. Shyman, E. (2015). Toward a Globally Sensitive Definition of Inclusive Education Based in Social Justice. *International Journal of Disability, Development and Education*, *62(*4), 351-362. https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1025715

469. Simui, F. (2022). Unearthing Themes in 'inclusive education' Discourse to Inform Sustainable Development Agenda on Education: A Systematic Literature Review Approach. *American Journal of Educational Research, 10*(9), 545-552. https://pubs.sciepub.com/education/10/9/6/index.html

470. Skrypnyk, T. (2020). Preparing the educational environment for the inclusive process in general secondary education institutions. *Educological discourse, 1*(28), 118-130.

https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/33430/1/T_Skrypnyk_OD_2020_1_IL.pdf?utm_source=chatgpt.com

471. Sokolovska, I., Nechyporenko, V., & Hordiienko, N. (2022). The need to modernize education, taking into account its quality and accessibility for gifted students with special needs. In *Obdarovanist: metody diahnostyky ta spetsyfika monitorynhu: Materialy Vseukrainskoho naukovo-praktychnoho onlain-seminaru* (pp. 451-457). Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy. http://dspace.zsmu.edu.ua/handle/123456789/17432

472. Solis-Grant, M. J., Espinoza-Parçet, C., Sepúlveda-Carrasco, C., Pérez-Villalobos, C., Rodríguez-Núñez, I., Pincheira-Martínez, C., … Aránguiz-Ibarra, D. (2022). Inclusion at universities: Psychometric properties of an inclusive management scale as perceived by students. *PLoS ONE, 17*(1), e0262011. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262011

473. StatSoft. (n.d.). *Statistica 13.0* [Computer software] .https://statistica.software.informer.com/13.0/

474. Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2022). Critically considering the inclusive curriculum in higher education. *British Journal of Sociology of Education, 43*(8), 1250-1272. https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2122937

475. Stepanenko, S. (2023). Theoretical and conceptual basis of inclusive development of the economy. *Scientific Opinion: Economics and Management, (83)*, 56-63. https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/40yaAvvl/

476. Stough, T., Ceulemans, K., Lambrechts, W., & Cappuyns, V. (2018). Assessing sustainability in higher education curricula: A critical reflection on validity issues. *Journal of Cleaner Production, 172*, 4456-4466. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.02.017

477. Time. (2024, August). *Julio Frenk is bringing his vision of inclusivity to UCLA.* Retrieved February 09, 2025, from https://time.com/7012195/julio-frenk-latino-leaders/

478. 488. Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2023). *Leading and managing a differentiated classroom* (2nd ed.). https://www.researchgate.net/publication/371131522_Leading_and_Managing_a_Differentiated_Classroom_2nd_edition

479. Tomlinson, C. A. & Jarvis, J. (2014). Case Studies of Success: Supporting Academic Success for Students With High Potential From Ethnic Minority and Economically Disadvantaged Backgrounds. *Journal for the Education of the Gifted, 37*(3), 191-219. https://www.researchgate.net/publication/274868894_Case_Studies_of_Success_Supporting_Academic_Success_for_Students_With_High_Potential_From_Ethnic_Minority_and_Economically_Disadvantaged_Backgrounds

480. Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of instruction in the elementary grades* (ERIC Digest). Office of Educational Research and Improvement. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2846794

481. Tomlinson, C. A. (2017). Making Meaning in the Disciplines. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A. 74*(5). 88-89. https://www.researchgate.net/publication/315115467_Making_Meaning_in_the_Disciplines

482. Trentin, G. (2009). Il progetto WISE (Wiring Individualised Special Education). *Journal of e-Learning and Knowledge Society, 5*(2), 117-123. https://doi.org/10.17471/2499-4324/97

483. Trinidad, J. E. (2020). Understanding student-centred learning in higher education: students and teachers perceptions, challenges, and cognitive gaps. *Journal of Further and Higher Education*, *44*(8), 1013-1023. https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1636214

484. Tuhuteru, L., Misnawati, D., Aslan, A., Taufiqoh, Z., & Imelda, I. (2023). The Effectiveness of Multimedia-Based Learning To Accelerate Learning After The Pandemic At The Basic Education Level. *Tafkir: Interdisciplinary Journal of Islamic Education, 4*(1), 128-141. https://doi.org/10.31538/tijie.v4i1.311

485. UDL Guidelines. (2024). CAST. https://udlguidelines.cast.org/

486. UN General Assembly. (1969, December 11). *Declaration on social progress and development, A/RES/2542(XXIV).* https://www.refworld.org/legal/resolution/unga/1969/en/44746

487. UNESCO. (1990). *Всесвітня декларація «Освіта для всіх».* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583

488. UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action: Education for all: Meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000198815?posInSet=4&queryId=N-EXPLORE-37fe85bd-5ddb-4b69-a338-4f26d438b6ed

489. UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224

490. UNESCO. (2022). *Global education monitoring report 2022, South Asia: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383550?posInSet=16&queryId=N-7e5ad5ec-1b4f-45e3-857f-13270c6559bc

491. UNICEF. (2015). *Life skills and citizenship education: Transforming education through life skills and citizenship education.* https://www.unicef.org/mena/life-skills-and-citizenship-education

492. United Nations Development Programme. (2017). *Стратегія сталого розвитку України до 2030 року* [Проєкт]. https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/stratehiya-staloho-rozvytku-ukrayiny-do-2030-roku

493. United Nations Development Programme. (2025). *Sustainable Development Goals.*. https://www.undp.org/ukraine/sustainable-development-goals

494. United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development* (Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015). https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf?token=kruMGCVaifvDtMwTGK&fe=true

495. Universal Design for Learning. (2025). *Center for Teaching Innovation*. Cornell University. https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/universal-design-learning

496. Universal Design for Learning. (n.d.). CAST. https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/

497. Univerzita Karlova pro Ukrajinu. (n.d.). UK. https://cuni.cz/UK-11730.html

498. Univerzita Komenského v Bratislave. (n.d.). *Projekty a aktivity*. Retrieved August 27, 2023, from https://uniba.sk/o-univerzite/rektorat-uk/cps/projekty-a-aktivity/

499. U-критерій Мана-Уітні (n.d.). https://www.eztests.xyz/criteria/mann_whitney

500. Vaďurová, H., & Pančocha, K. (2023). Inclusive education in the Czech Republic: A scoping review of a paradigm shift. *European Journal of Education, 58*, 245-266. https://doi.org/10.1111/ejed.12558

501. Vaňová, A. (2021). Trendy v rozvoji miest (Trends in city development). *Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum.* https://www.ff.umb.sk/veda-a-vyskum/publikacie-ff-umb/archiv-publikacii/book-19494/trendy-v-rozvoji-miest.html

502. Vasianovych, H. & Budnyk, O. (2019). The philosophical foundations of the researches of the inclusive education. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 6*(1), 9-18. https://doi.org/10.15330/jpnu.6.1.9-18

503. Vasianovych, H., Budnyk, O., Klepar, M., Beshok, T., Blyznyuk, T. & Latyshevska, K. (2020). Pragmatism in philosophy of inclusive education studies and problems of teacher training. *Revista Inclusiones, 7*(4), 59-73. https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/7059/1/5%20VOL%207%20NUM%20OCTUBREDICIEMBRE2020%20REVISINCLUS_Vasianov%20%281%29.pdf

504. Vasianovych, H., Budnyk, O., Melnyk, Y. & Fomin, K. (2024). Pedagog jako subjekt duchovního rozvoje studentské mládeže. *Caritas et veritas, 13*(2), 51-62. https://www.researchgate.net/publication/380898226_Pedagog_jako_subjekt_duchovniho_rozvoje_studentske_mladeze

505. Vickerman, P. (2012). Including children with special educational needs in physical education: Has entitlement and accessibility been realised? *Disability & Society, 27*(2). 249-262. https://www.researchgate.net/publication/254245440_Including_children_with_special_educational_needs_in_physical_education_Has_entitlement_and_accessibility_been_realised

506. Virtanen, P. K., Siragusa, L. & Guttorm, H. (2020). Introduction: toward more inclusive definitions of sustainability. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, *43*, 77-82. https://doi.org/10.1016/j.cosust.2020.04.003

507. Vorobyov, D. (2024). Technology-driven education: A new era of learning. *Forbes.* https://www.forbes.com/sites/forbestechcouncil/2024/02/01/technology-driven-education-a-new-era-of-learning

508. Waldron, N. L. & McLeskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *20*(1), 58-74. https://doi.org/10.1080/10474410903535364

509. Walton, E., Carrington, S., Saggers, B., Edwards, C., Kimani, W.M. (2019). What matters in learning communities for inclusive education: a cross-case analysis. *Professional Development in Education*, *48*(5). 1-15. https://www.researchgate.net/publication/337193362_What_matters_in_learning_communities_for_inclusive_education_a_cross-case_analysis/references

510. Watkins, A., & Ebersold, S. (2016). Efficiency, Effectiveness and Equity within Inclusive Education Systems. *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap (International Perspectives on Inclusive Education) 8*, 229-253. Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S1479-363620160000008014

511. Woodward, W. R. (2013). Review of William Stern (1871-1938): A brief introduction to his life and works [Review of the book *William Stern (1871-1938): A brief introduction to his life and works,* by J. T. Lamiell]. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, *33*(2), 125-129. http://dx.doi.org/10.1037/a0030418

512. W-критерій Вілкоксона (n.d.). https://studfile.net/preview/6214818/page:5/

513. Zakri Abdul Hamid (2018). Japan's «Society 5.0» *New Straits Times.* https://www.nst.com.my/opinion/columnists/2018/10/421551/japans-society-50

514. Zatynski, M., Witham, K. & Wyner, J. (2016). *Structural equity: Big-picture thinking and partnerships that improve community college student outcomes*. The Aspen Institute. https://www.aspeninstitute.org/publications/structural-equity/

515. Zhadlenko, I., Morenko, O., Nikolenko, L, Lastochkina, O., & Mykytenko, M. (2025). Digital Transformation of Education as a Space For Supporting Learners With

Special Needs - Challenges And Prospects For Inclusion. *Seminars in Medical Writing and Education*, *4*, 704. https://doi.org/10.56294/mw2025704

516. Zhang, Y., Rosen, S., Cheng, L. & Li, J. (2018). Inclusive higher education for students with disabilities in China: What do the university teachers think? *High. Educ. Stud. 8(*4), 104-115. https://doi.org/10.5539/hes.v8n4p104

517. Zipf, S., Li, L., Oaxaca, G. C. & Ramsay, C. M. (2024). Examin\ing Inclusivity in Flexible Learning Spaces: Expectations, Comfort, and Distractions. *Innovative Higher Education*, *50*(1), 277-301. https://www.researchgate.net/publication/383424165_Examining_Inclusivity_in_Flexible_Learning_Spaces_Expectations_Comfort_and_Distractions

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Анкета для здобувача з особливими освітніми потребами

(використовується виключно з метою кращої організації інклюзивного навчання, дотримання закону про захист особистої інформації гарантовано ЗВО)

1. Загальна інформація

1.1. Ваше прізвище та ім'я, вік, контактні дані (e-mail / телефон / месенджер):

_____

_____

1.2. Спеціальність (освітня програма): _____

1.3. Форма навчання: ☐ Денна ☐ Заочна ☐ Дистанційна

1.4. Чи маєте Ви інвалідність? ☐ Так ☐ Ні

Якщо так, вкажіть групу та тип: _____

1.5. Чи маєте Ви встановлений діагноз щодо інвалідності чи певної хвороби?

☐ Так ☐ Ні

Який саме: _____

1.6. Чи потребуєте Ви функціональної діагностики для з'ясування типу особливих освітніх потреб?

☐ Так ☐ Ні ☐ Не знаю

1.7. До яких категорій Ви себе відносите (можна обрати кілька варіантів):

☐ Маєте статус внутрішньо переміщеної особи

☐ Учасник бойових дій

☐ Сирота / позбавлені батьківського піклування

☐ Маєте одного з батьків

☐ Дитина учасника бойових дій

☐ Самостійно виховуєте дитину / маєте дітей

☐ Студент/ка з багатодітної родини

☐ Працюючий студент / студентка

☐ Представник/ця релігійної меншини

☐ Представник/ця етнічної меншини

☐ Представник/ця гендерної меншини

☐ Інше (вкажіть): _____

2. Які у Вас є особливі освітні потреби? (оберіть усе, що підходить)

2.1. Порушення зору ☐

Вкажіть конкретно: _____

2.2. Порушення слуху ☐

Вкажіть конкретно: _____

2.3. Порушення опорно-рухового апарату ☐

Вкажіть конкретно: _____

2.4. Затримка психічного розвитку / інтелектуальні порушення ☐

Вкажіть конкретно: _____

2.5. Розлади спектра аутизму ☐

Вкажіть конкретно: _____

2.6. Хронічні хвороби (наприклад, епілепсія, діабет, серцево-судинні порушення) ☐
Вкажіть конкретно: _____
2.7. Психоемоційні труднощі (тривожність, депресія тощо) ☐
Вкажіть конкретно: _____
2.8. Тимчасові труднощі зі здоров'ям (післяопераційний період, тимчасова втрата функції) ☐
Вкажіть конкретно: _____
2.9. Інше: _____

3. Які умови/ресурси Вам потрібні для кращої адаптації в університеті?
(оберіть усе, що актуально)
3.1. Безбар'єрний фізичний доступ до корпусів, аудиторій
3.2. Асистент для супроводу / перекладач жестової мови
3.3. Надання навчальних матеріалів у зручному форматі (аудіо, шрифт Брайля тощо)
3.4. Додатковий час для виконання завдань
3.5. Онлайн-доступ до лекцій / навчальних матеріалів
3.6. Спеціальні цифрові додатки або технічні засоби
3.7. Індивідуальні консультації з викладачами
3.8. Психологічна підтримка
3.9. Медичний супровід / регулярний прийом ліків
3.10. Реабілітаційні послуги (фізіотерапія, ЛФК тощо)
3.11. Підтримка соціального працівника / координатора
3.12. Інше: (вкажіть конкретно): _____

4. Особливості навчання
4.1. У який спосіб Вам зручніше навчатись?
☐ Очне навчання
☐ Дистанційне навчання
☐ Змішане навчання
☐ Індивідуальні заняття
☐ Спільне навчання в малих групах
☐ Самостійне вивчення з підтримкою
☐ Інше: (вкажіть конкретно): _____
4.2. Які методи / формати були для Вас ефективними у попередньому навчанні?
☐ Візуальні матеріали (схеми, графіки)
☐ Аудіоінформація
☐ Відеоматеріали
☐ Практичні завдання
☐ Робота в парах / групах
☐ Ігрові / інтерактивні методи
☐ Інше: (вкажіть конкретно): _____
4.3. Інформація, сприйнята у який спосіб, найбільше запам'ятовувалася?
☐ Через зорове сприйняття
☐ Через слух
☐ Через дотик / практичну дію
☐ Через повторення вголос
☐ Через обговорення з іншими
☐ Інше: _____

5. У яких ситуаціях Ви зазвичай відчували труднощі?
5.1. У навчанні:
☐ Складність із розумінням матеріалу
☐ Недоступний формат подання інформації
☐ Високий темп занять
☐ Відсутність адаптацій для сприйняття
☐ Недостатня комунікація з викладачами/вчителями
☐ Інше: (вкажіть конкретно): _____
5.2. У спілкуванні:
☐ Нерозуміння з боку однолітків
☐ Замкнутість / тривожність
☐ Мовний бар'єр
☐ Відсутність дружнього середовища
☐ Відсутність підтримки в гуртожитку
☐ Інше: (вкажіть конкретно): _____
5.3. За яких умов Вам легше спілкуватися з іншими?
☐ У малих групах
☐ У неформальній обстановці
☐ Під час спільної діяльності
☐ Через месенджери / листування
☐ У присутності підтримуючої особи
☐ Інше: (вкажіть конкретно): _____

6. Чи знаєте Ви, до кого звернутись у разі потреби підтримки у навчанні чи адаптації?
☐ Так ☐ Ні
Якщо так, до кого саме? _____

7. Чи користуєтесь Ви якими-небудь технічними засобами або додатками, що допомагають Вам у навчанні?
☐ Так ☐ Ні
Якщо так, вкажіть, якими саме: _____

8. Ваша думка важлива
8.1. Що б Ви порадили університету, щоб зробити навчання комфортнішим для Вас?

8.2. Які поради для найкращого навчання себе Ви дали б викладачам?

8.3. Чи маєте Ви власні стратегії або підходи, які допомагають Вам краще навчатися та взаємодіяти з іншими? Які саме, поділіться, будь ласка:

8.4. Чи був у Вас позитивний досвід навчання або підтримки з боку викладачів / інших людей, який варто повторити у ЗВО?

8.5. Яка форма зворотного зв'язку від викладача була б для Вас найбільш ефективною та підтримуючою?

Дякуємо за щирість! Уся інформація є конфіденційною і використовується лише для створення комфортних умов Вашого навчання.

ДОДАТОК Б

Опитувальники методики комплексного оцінювання рівня сформованості інклюзивного освітнього простору в ЗВО

Б 1 – Опитувальник для науково-педагогічних працівників

Мета цього дослідження – з'ясувати, чи відбувається інклюзивний розвиток Вашого закладу, що для цього вже зроблено та що потрібно зробити в найближчій перспективі. Ми також зберемо деяку загальну інформацію.

Будь ласка, поставте позначку біля найменування позиції, яку Ви займаєте:

____ педагогічний працівник

____ науково-педагогічний працівник

____ науково-педагогічний працівник та менеджер середнього рівня (керівник кафедри / факультету / іншого підрозділу / заступник керівника підрозділу та под.)

____ науково-педагогічний працівник та топ-менеджер (представник ректорату)

Будь ласка, у таблиці анкети поставте у відповідних клітинках позначки, які найточніше відображують Вашу думку щодо оцінки вказаних показників:

1 - Повністю згоден 2. - Частково згоден 3. - Не згоден 4. - Не володію інформацією

	Повністю згоден	Частково згоден	Не згоден	Не володію інформацією
	1	2	3	4
А. Розвиток інклюзивної організаційної культури				
А.1. Взаємодія в інклюзивному освітньому просторі				
А.1.1. Кожен викладач відчуває, що йому раді і ставляться до нього доброзичливо				
А.1.2. Викладачі та здобувачі ставляться один до одного з повагою				
А.1.3. Адміністрація, викладачі та здобувачі співпрацюють на засадах рівності й взаєморозуміння				
А.1.4 Соціальні партнери / громадські організації залучені до організації освітньої діяльності в ЗВО				
А.2. Розвиток інклюзивних цінностей				
А.2.1. Кожного студента, НПП та працівника однаково цінують				
А.2.2. ЗВО заохочує розуміння між людьми в усьому світі і прагне мінімізувати усі види дискримінації				
А.2.3. Із розумінням сприймаються різні прояви гендерної ідентичності				
А.2.4. Викладачі прагнуть подолати бар'єри в навчанні і прагнуть повноцінної участі всіх студентів в освітньому процесі				
Б. Розвиток інклюзивної політики закладу				
Б.1. Розвиток «закладу вищої освіти для всіх»				
Б.1.1. Прийняття НПП на роботу та кар'єрне зростання здійснюються справедливо				

Б.1.2. Усім новим студентам / викладачам / співробітникам допомагають адаптуватись				
Б.1.3. Розподіл студентів по групах навчання справедливий				
Б.1.4. У ЗВО застосовується інклюзивний підхід до лідерства				
Б.2. Підтримка різноманіття				
Б.2.1. Усі види підтримки, що надаються здобувачам, координуються в єдиному системному підході				
Б.2.2. Підвищення професійної кваліфікації НПП допомагає їм краще реагувати на різноманітні потреби студентів				
Б.2.3. Знижені бар'єри, що заважають відвідуванню занять здобувачами з ООП				
Б.2.4. Випадки неуважного і нешанобливого ставлення до здобувачів з боку однолітків і викладачів, інших членів колективу мінімізовані				
Напрям В. Запровадження інклюзивної практики				
В.1. Управління процесом навчання				
В.1.1. Навчальний процес планується з урахуванням професійно спрямованих навчальних потреб усіх студентів				
В.1.2. Усі здобувачі беруть активну участь у навчанні				
В.1.3. Викладачі розробляють навчальні програми, викладають і оцінюють досягнення здобувачів у співпраці один з одним				
В.1.4. Завдання, що пропонуються здобувачам, диференційовані і спрямовані на всіх				
В.2. Мобілізація ресурсів				
В.2.1. Відмінності між здобувачами – це ресурс, який використовується в освітньому процесі				
В.2.2. ЗВО залучає ресурси органів місцевої влади та громадських організацій до створення інклюзивного освітнього простору				
В.2.3. Студентське самоврядування залучає ресурси студентства до мінімізації бар'єрів у навчанні здобувачів з ООП				
В 2.4 Випускники виступають ресурсом і є активними учасниками інклюзивного освітнього простору ЗВО				

Відкриті запитання:

1. На підставі цього опитування, які три речі Ви змінили б в університеті?

_____

2. На підставі цього опитування, із яких трьох питань Ви хотіли б отримати інформацію / допомогу / підтримку?

_____

Б 2 – Опитувальник для співробітників

Мета цього дослідження – з'ясувати, чи відбувається інклюзивний розвиток Вашого закладу, що для цього вже зроблено та що потрібно зробити в найближчій перспективі.Ми також зберемо деяку загальну інформацію.

Будь ласка, поставте позначку біля найменування позиції, яку Ви займаєте:

____ педагогічний працівник структурного підрозділу (методист)

____ співробітник структурного підрозділу, який бере участь в організації навчального процесу

____ співробітник структурного підрозділу, який відповідає за матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу

____ співробітник іншого структурного підрозділу. Вкажіть, якого конкретно: _____.

Будь ласка, у таблиці анкети поставте у відповідних клітинках позначки, які найточніше відображують Вашу думку щодо оцінки показників інклюзивного навчання.

1 - Повністю згоден 2. - Частково згоден 3. - Не згоден 4. - Не володію інформацією

	Повністю згоден	Частково згоден	Не згоден	Не володію інформацією
	1	2	3	4
А. Розвиток інклюзивної організаційної культури				
А.1. Взаємодія в інклюзивному освітньому просторі				
А.1.1. Кожен співробітник відчуває, що йому раді і ставляться до нього доброзичливо				
А.1.2. Усі співробітники та студенти ставляться один до одного з повагою				
А.1.3. Адміністрація та співробітники співпрацюють на засадах рівності і взаєморозуміння				
А.1.4. Адміністрація не виокремлює нікого із працівників і не протиставляє одних іншим				
А.2. Розвиток інклюзивних цінностей				
А.2.1 Кожен співробітник максимально демонструє індивідуальні можливості та досягнення				
А.2.2. Між усіма в закладі існує розуміння взаємозв'язків між людьми в усьому світі і мінімізуються усі види дискримінації				
А.2.3. Із розумінням сприймаються різні прояви гендерної ідентичності				
А.2.4. Кожен працівник бере повноцінну участь в житті колективу				
Б. Розвиток інклюзивної політики закладу				
Б.1. Розвиток «закладу вищої освіти для всіх»				
Б.1.1. Прийняття на роботу та кар'єрне зростання співробітників справедливе				
Б.1.2. Усім новим працівникам допомагають адаптуватись				
Б.1.3. Розподіл обов'язків між працівниками справедливий				
Б.1.4. Розподіл заохочень і винагород між працівниками є справедливим				

Б.2. Підтримка різноманіття				
Б.2.1. Форма представлення необхідної інформації доступна для всіх членів колективу без винятку				
Б.2.2. Здобувачі, викладачі і співробітники, відповідно до своїх потреб, отримують соціальну підтримку / супровід				
Б.2.3. Адміністрація сприяє налагодженню комунікації без бар'єрів та упереджень				
Б.2.4. Випадки неуважного і нешанобливого ставлення до будь-кого із членів колективу мінімізовані				
Напрям В. Запровадження інклюзивної практики				
В.1. Управління процесом навчання				
В.1.1. Робочий процес організується з урахуванням потреб усіх співробітників				
В.1.2. Усі співробітники беруть активну участь в організації праці й допомагають один одному				
В.1.3. Керівництво структурних підрозділів / закладу організовує заходи, які цікаві працівникам, і залучає до участі в них усіх без винятків				
В.1.4. Викладачі і студенти за потреби допомагають у створенні комфортних умов навчання і праці				
В.2. Мобілізація ресурсів				
В.2.1. Відмінності між усіма членами колективу – це ресурс, який використовується для ефективної взаємодії				
В.2.2. ЗВО залучає ресурси органів місцевої влади та громадських організацій до створення інклюзивного освітнього простору				
В.2.3. Студентське самоврядування залучає ресурси студентства до організації комфортного інклюзивного простору в ЗВО				
В 2.4 Профспілка виступає ресурсом і є активним учасником інклюзивного освітнього простору				

Відкриті запитання:

1. На підставі цього опитування, які три речі Ви змінили б в університеті?

_____

_____

_____

2. На підставі цього опитування, із яких трьох питань Ви хотіли б отримати інформацію / допомогу / підтримку?

_____

_____

_____

Б 3 – Опитувальник для здобувачів вищої освіти

Мета цього дослідження – з'ясувати, чи відбувається інклюзивний розвиток Вашого закладу, який кроки для цього вже зроблено та що потрібно зробити в найближчій перспективі. Ми також зберемо деяку загальну інформацію.

Будь ласка, поставте позначку біля найменування позиції, яку Ви займаєте:

____ здобувач бакалаврського рівня вищої освіти

____ здобувач бакалаврського рівня – член органів студентського самоврядування будь-якого рівня (група / факультет / університет)

____ здобувач магістерського рівня вищої освіти

____ здобувач магістерського рівня – член органів студентського самоврядування будь-якого рівня (група / факультет / університет)

Будь ласка, у таблиці анкети поставте у відповідних клітинках позначки, які найточніше відображують Вашу думку щодо оцінки показників здійснення інклюзивної освіти.

1 - Повністю згоден 2 – Частково згоден 3 – Не згоден 4 – Не володію інформацією

	Повністю згоден	Частково згоден	Не згоден	Не володію інформацією
	3	2	1	0
А. Розвиток організаційної культури				
А.1. Взаємодія в інклюзивному освітньому просторі				
А.1.1 Кожен здобувач відчуває, що йому раді та ставляться доброзичливо.				
А.1.2. Студентське самоврядування стимулює розвиток культури міжособистісних взаємин у студентів				
А.1.3. Адміністрація, викладачі та здобувачі співпрацюють на засадах рівності та взаєморозуміння				
А 1.4 Викладачі не виокремлюють групи студентів (конкретних студентів) і не протиставляють їх іншим				
А.2. Розвиток інклюзивних цінностей				
А.2.1. Кожен здобувач максимально демонструє індивідуальні можливості та досягнення				
А.2.2. НПП, адміністрація, співробітники ознайомлені з інклюзивними цінностями, розуміють їх і дотримуються у ставленні до здобувачів				
А.2.3. Інклюзивні цінності популяризуються серед здобувачів та заохочуються поза навчанням				
А.2.4. У ЗВО з розумінням сприймаються різні прояви гендерної ідентичності				
Б. Розвиток інклюзивної політики на рівні закладу				
Б.1. Розвиток «закладу вищої освіти для всіх»				
Б.1.1. У ЗВО створені умови для здобуття вищої освіти здобувачами всіх категорій				
Б.1.2. Усім новим здобувачам допомагають адаптуватися				

Б.1.3. ЗВО доступний для всіх, хто в ньому навчається				
Б.1.4. Розподіл заохочень і винагород між студентами є справедливим				
Б.2. Підтримка різноманіття				
Б.2.1. Викладачі забезпечують форму представлення навчальної інформації, доступну для усіх здобувачів без винятку				
Б.2.2. Здобувачі, відповідно до своїх потреб, отримують системну підтримку / супровід поза навчанням				
Б.2.3. Студентське самоврядування сприяє налагодженню комунікації студентів без бар'єрів та упереджень				
Б.2.4. Адміністрація позитивно реагує на різноманітні потреби здобувачів і регулює їх задоволення				
В. Запровадження інклюзивної практики				
В.1. Управління процесом навчання				
В.1.1. Навчальний процес планується з урахуванням навчальних потреб усіх здобувачів				
В.1.2. Усі здобувачі беруть активну участь у навчанні й допомагають один одному				
В.1.3. Студентське самоврядування організовує освітні заходи, цікаві здобувачам, і залучає до них осіб з ООП				
В.1.4. Викладачі завжди допомагають студентам, у яких виникають труднощі із навчанням				
В.2. Мобілізація ресурсів				
В.2.1. Відмінності між здобувачами – це ресурс, який використовується у процесі навчання				
В.2.2. Ресурси ЗВО для здобувачів відомі і використовуються ними				
В.2.3. Викладачі знаходять додаткові ресурси для інклюзивного навчання і повноцінної участі всіх здобувачів в освітньому процесі				
В 2.4 Студентське самоврядування залучає ресурси студентства до мінімізації бар'єрів у навчанні здобувачів з ООП				

Відкриті запитання:

1. На підставі цього опитування, які три речі Ви змінили б в університеті?

_____
_____
_____

2. На підставі цього опитування, із яких трьох питань Ви хотіли б отримати інформацію / допомогу / підтримку?

_____
_____
_____

Б 4 – Система обрахунку балів за методикою комплексного оцінювання інклюзивного освітнього простору в ЗВО

Визначення балів в кожному із критеріїв:

Відповідь / аналогічна альтернативна	Присвоєні бали за одну відповідь	Сума балів за анкетування
Повністю згоден / так	3	10-12
Частково згоден / час від часу / інколи	2	7-9
Не згоден / ні	1	4-6
Не володію інформацією	0	0-3

Обрахунок сумарних балів основного й додаткового опитування та переведення їх в коефіцієнт:

Показникові рівні	Сума балів за одним критерієм	Загальна сума балів	Коефіцієнт (Сума / 10)
Високий	17-21	97-126	9,7 – 12,6
Достатній	12-16	67-96	6,7 – 9,6
Середній	7-11	37-66	3,7 – 6,6
Низький	0-6	0-36	0 – 3,6

ДОДАТОК В

Уточнювальні додаткові анкети

В 1 – Анкета для науково-педагогічних працівників

Мета цього дослідження – з'ясувати, чи відбувається інклюзивний розвиток Вашого закладу, що для цього вже зроблено та що потрібно зробити в найближчій перспективі. Ми також зберемо деяку загальну інформацію.

Будь ласка, поставте позначку біля найменування позиції, яку Ви займаєте:

____ педагогічний працівник

____ науково-педагогічний працівник

____ науково-педагогічний працівник та менеджер середнього рівня (керівник кафедри / факультету / іншого підрозділу / заступник керівника підрозділу та под.)

____ науково-педагогічний працівник та топ-менеджер (представник ректорату)

Будь ласка, у таблиці анкети поставте у відповідних клітинках позначки, які найточніше відображують Вашу думку щодо оцінки вказаних показників:

1 - Повністю згоден 2. - Частково згоден 3. - Не згоден 4. - Не володію інформацією

	Повністю згоден / часто, постійно	Частково згоден / інколи, час від часу	Не згоден / такого не було, один-два випадки	Не володію інформацією щодо цього
	1	2	3	4
Б. Розвиток інклюзивної політики закладу				
Б.1. Розвиток «закладу вищої освіти для всіх»				
Б.1.1. Чи висловлюють члени колективу занепокоєння, якщо відчувають, що інші у своїх діях більше керуються бажанням зберегти власну професійну територію, ніж тим, що найкраще для продуктивної співпраці?				
Б.1.2. Чи існує погоджена програма сприяння адаптації новоприбулих викладачів?				
Б.1.3. Чи передбачено забезпечення доступу для людей з інвалідністю в плані розвитку ЗВО?				
Б 1.4 Чи залучаються працівники до вдосконалення системи заохочень і чи враховується їхня думка?				
Б.2. Підтримка різноманіття				
Б.2.1. Чи мають здобувачі освіти можливість вибирати свою навчальну групу або впливати на її формування?				
Б.2.2. Чи проводяться заходи/ініціативи для підвищення активної участі викладачів у розвитку ЗВО?				

Б.2.3. Чи беруться до уваги пропозиції викладачів щодо покращення інклюзивності робочого процесу?				
Б.2.4. Чи заступаються студенти і викладачі за тих, із ким чинять несправедливо?				
Напрям В. Запровадження інклюзивної практики				
В.1. Управління процесом навчання				
В.1.1. Чи проводяться в організації навчання або семінари з інклюзивного лідерства для керівників?				
В.1.2. Чи заохочують викладачів набувати компетентності в нових сферах та розвивати нові інтереси?				
В.1.3. Чи брали Ви участь у програмах підвищення кваліфікації, спрямованих на розвиток інклюзивних практик?				
В.1.4. Чи відчуваєте Ви, що підвищення кваліфікації допомогло краще розуміти соціальні та емоційні потреби здобувачів вищої освіти?				
В.2. Мобілізація ресурсів				
В.2.1.Чи поширеною є практика взаємонавчання стосовно здобувачів з особливими освітніми потребами?				
В.2.2. Чи включаються роботодавці до складу консультаційних рад чи інших органів з питань організації освітнього процесу?				
В.2.3. Чи проводяться зустрічі з представниками громадських організацій для обговорення потреб здобувачів освіти?				
В.2.4 Чи застосовуються додаткові програмовані засоби навчання для підвищення якості навчання здобувачів освіти з ООП?				

Відкриті запитання:

1. На підставі цього опитування, які три речі Ви змінили б в університеті?

_____
_____
_____

2. На підставі цього опитування, із яких трьох питань Ви хотіли б отримати інформацію / допомогу / підтримку?

_____
_____
_____

В 2 – Анкета для здобувачів вищої освіти

Мета цього дослідження – з'ясувати, чи відбувається інклюзивний розвиток Вашого закладу, який кроки для цього вже зроблено та що потрібно зробити в найближчій перспективі. Ми також зберемо деяку загальну інформацію.

Будь ласка, поставте позначку біля найменування позиції, яку Ви займаєте:

_____ здобувач бакалаврського рівня вищої освіти

_____ здобувач бакалаврського рівня – член органів студентського самоврядування будь-якого рівня (група / факультет / університет)

_____ здобувач магістерського рівня вищої освіти

_____ здобувач магістерського рівня – член органів студентського самоврядування будь-якого рівня (група / факультет / університет)

Будь ласка, у таблиці анкети поставте у відповідних клітинках позначки, які найточніше відображують Вашу думку щодо оцінки показників здійснення інклюзивних процесів у ЗВО.

1 - Повністю згоден 2 – Частково згоден 3 – Не згоден 4 – Не володію інформацією

	Повністю згоден / постійно, регулярно	Частково згоден / часто, час від часу	Не згоден / інколи, один-два рази	Не володію інформацією / ніколи / не відбувається
	1	2	3	4
Б. Розвиток інклюзивної політики закладу				
Б.1. Розвиток «закладу вищої освіти для всіх»				
Б.1.1. Чи функціонує у закладі центр інклюзивної підтримки студентів?				
Б.1.2. Чи обговорюються проблеми неприйняття студентів із соціально вразливих груп зі студентами?				
Б.1.3. Чи забезпечує заклад певне обладнане місце після занять, де студенти, які того потребують, можуть продовжити працювати над самостійними завданнями?				
Б.1.4. Чи забезпечує заклад тихе місце, куди студенти, які того потребують, можуть піти аби побути в спокійній атмосфері під час, до та після навчальних занять?				
Б.2. Підтримка різноманіття				
Б.2.1. Чи знають нові студенти, до кого потрібно звернутися, якщо у них виникли труднощі?				
Б.2.2. Чи враховуються в роботі з покращення доступності будівель потреби слабочуючих і людей, позбавлених слуху; слабозорих і людей, позбавлених зору, батьків з маленькими дітьми (які користуються візочками), людей похилого віку та людей з порушеннями фізичного розвитку?				
Б.2.3. Чи студентське самоврядування заохочує студентів і чи надає їм наставницьку допомогу, щоб вони могли претендувати на				

винагороди незалежно від родинних обставин, етнічного походження та будь-яких інших характеристик, які не стосуються конкретних нагороджувальних позицій?				
Б.2.4. Чи сприяє ЗВО участі всіх студентів в різноманітних спортивних, творчих, мистецьких та соціальних активностях з тим, щоб кожен мав можливість бути винагородженим?				
Напрям В. Запровадження інклюзивної практики				
В.1. Управління процесом навчання				
В.1.1. Чи адаптують викладачі навчальний матеріал, щоб відповідати різноманітним інтересам і здібностям студентів?				
В.1.2. Чи враховують викладачі думки студентів щодо покращення освітнього процесу?				
В.1.3. Чи використовуються відмінності в культурі й походженні студентів для розроблення навчального матеріалу та різних видів навчальної діяльності?				
В.1.4. Чи застосовуються новітні ІКТ та технології ШІ для забезпечення якісного навчання студентів з порушеннями розвитку та інвалідністю?				
В.2. Мобілізація ресурсів				
В.2.1. Чи отримують студенти з інвалідністю консультації й допомогу щодо забезпечення інклюзивного навчання від громадських організацій і волонтерів?				
В.2.2. Чи наявні такі ресурси, як центри кар'єри та стажування? І чи допомагають вони усім студентам розвивати професійні навички і готуватись до ринку праці?				
В.2.3. Чи надають випускники менторську підтримку студентам, допомагаючи їм орієнтуватися у навчанні та кар'єрі?				
В 2.4 Яку фінансову допомогу або стипендії надає професійна спілка студентам з особливими потребами для покриття додаткових витрат, пов'язаних із навчанням або збереженням здоров'я?				

Відкриті запитання:

1. На підставі цього опитування, які три речі Ви змінили б в університеті?

_____

2. На підставі цього опитування, із яких трьох питань Ви хотіли б отримати інформацію / допомогу / підтримку?

_____

_____

В 3 – Анкета для співробітників

Мета цього дослідження – з'ясувати, чи відбувається інклюзивний розвиток Вашого закладу, що для цього вже зроблено та що потрібно зробити в найближчій перспективі. Ми також зберемо деяку загальну інформацію.

Будь ласка, поставте позначку біля найменування позиції, яку Ви займаєте відносно закладу вищої освіти, у якому працюєте:

____ педагогічний працівник структурного підрозділу (методист)

____ співробітник структурного підрозділу, який бере участь в організації навчального процесу

____ співробітник структурного підрозділу, який відповідає за матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу

____ співробітник іншого структурного підрозділу. Вкажіть, якого конкретно: _____.

Будь ласка, у таблиці анкети поставте у відповідних клітинках позначки, які найточніше відображують Вашу думку щодо оцінки показників інклюзивного розвитку Вашого закладу.

1 - Повністю згоден 2. - Частково згоден 3. - Не згоден 4. - Не володію інформацією

	Повністю згоден (постійно)	Частково згоден (час від часу)	Не згоден (інколи, рідко)	Не володію інформацією щодо цього
	1	2	3	4
Б. Розвиток інклюзивної політики закладу				
Б.1. Розвиток «закладу вищої освіти для всіх»				
Б.1.1. Чи були у Вас випадки, коли Ви стикалися або були свідком упередженого ставлення під час прийняття на роботу?				
Б.1.2. Чи всі працівники по-дружньому вітаються один з одним?				
Б.1.3. Чи звертає заклад увагу на вимоги законодавства забезпечити доступність закладу для осіб з числа маломобільних?				
Б.1.4. Чи сприяє заклад участі всіх працівників у різноманітних спортивних, творчих, мистецьких та соціальних видах активності з тим, щоб кожен мав можливість бути винагородженим?				
Б.2. Підтримка різноманіття				
Б.2.1. Чи погоджуєтеся Ви з тим, що в колективі мають бути працівники різних категорій (національність, вік, віросповідання тощо), у тому числі з інвалідністю?				
Б.2.2. Чи підтримується у ЗВО культура відкритого діалогу між здобувачами, викладачами, іншими співробітниками та адміністрацією?				
Б.2.3. Чи часто безпосередній керівник звертається до співробітників за порадами або ідеями щодо покращення інклюзивності робочого процесу?				

Б.2.4. Чи відчувають працівники, що їхні пропозиції щодо покращення інклюзивності робочого процесу беруться до уваги?				
В. Запровадження інклюзивної практики				
В.1. Управління процесом навчання				
В.1.1. Чи обговорюються питання щодо підтримки чи координації підтримки інклюзивного навчання на зібраннях колективу, керівних органів?				
В.1.2. Чи активно здобувачі освіти використовують доступні ресурси (бібліотеки, онлайн-платформи) для підготовки до занять?				
В.1.3. Чи часто Ви помічаєте, щоб здобувачі освіти допомагали особам з інвалідністю пересуватися / орієнтуватися в приміщенні?				
В.1.4. Чи взаємодіє Ваш підрозділ з іншими для підтримки інклюзивного навчання та задоволення потреб усіх здобувачів освіти?				
В.2. Мобілізація ресурсів				
В.2.1. Чи залучаються колеги з багаторічним досвідом до навчання молодих колег?				
В.2.2. Чи використовує заклад ресурси місцевих бізнесів або некомерційних організацій для покращення доступності та підтримки здобувачів з особливими освітніми потребами?				
В.2.3. Чи включені працівники структурних підрозділів до складу комітетів та рад закладу, що дозволяє їм впливати на прийняття рішень?				
В.2.4 Чи є випускники активними учасниками інклюзивних ініціатив і процесів?				

Відкриті запитання:

1. На підставі цього опитування, які три речі Ви змінили б в університеті?

_____
_____

2. На підставі цього опитування, із яких трьох питань Ви хотіли б отримати інформацію / допомогу / підтримку?

_____
_____
_____

ДОДАТОК Г

Узагальнені результати методики ціннісних орієнтацій М. Рокича

Констатувальний етап

Таблиця Г.1

Структура ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти

№	*Перелік цінностей*	*Рангові позиції*	
		ЕГ	**КГ**
	Термінальні цінності		
1.	Активне діяльне життя	10	11
2.	Життєва мудрість (зрілість думок і здоровий глузд)	12	10
3.	Здоров'я (фізичне й психічне)	1	1
4.	Цікава робота	8	9
5.	Відчуття прекрасного в природі й мистецтві	9	13
6.	Любов (духовна й фізична близькість із коханою людиною)	3	2
7.	Матеріально забезпечене життя	5	4
8.	Наявність добрих і вірних друзів	2	6
9.	Суспільне визнання (пошана оточення, колективу, товаришів)	13	16
10.	Пізнавальна активність (можливість підвищення рівня своєї освіти, розширення кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток)	14	18
11.	Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей)	17	12
12.	Саморозвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне вдосконалення)	11	7
13.	Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)	15	14
14.	Самостійність, незалежність у думках та вчинках	7	8
15.	Щасливе сімейне життя	6	5
16.	Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, усього народу, людства загалом)	18	15
17.	Творча самореалізація (можливість творчої діяльності)	16	17
18.	Упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)	4	3
	Інструментальні цінності		
1.	Охайність, уміння утримувати речі та справи в порядку	8	6
2.	Вихованість (гарні манери)	17	18
3.	Прагнення досягти більшого (високі вимоги до життя, високі домагання)	2	1
4.	Оптимізм	10	9
5.	Дисциплінованість	16	17
6.	Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)	1	4
7.	Непримиренність до недоліків у собі та в інших	4	3
8.	Освіченість (широта знань, висока загальна культура)	3	2
9.	Соціальна відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати слово)	14	13

10.	Уміння здорово й логічно мислити, ухвалювати обдумані й раціональні рішення	18	14
11.	Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	9	12
12.	Сміливість у відстоюванні власної думки, поглядів	6	5
13.	Тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами)	5	7
14.	Толерантність до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки	13	15
15.	Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу думку, поважати інші смаки, звичаї, звички)	15	16
16.	Чесність (правдивість, щирість)	7	10
17.	Працьовитість, продуктивність у роботі	11	8
18.	Чуйність (дбайливість)	12	11

Таблиця Г.2

Структура ціннісних орієнтацій науково-педагогічних працівників

№	*Перелік цінностей*	*Рангові позиції*	
		ЕГ	**КГ**
	Термінальні цінності		
1.	Активне діяльне життя	10	16
2.	Життєва мудрість (зрілість думок і здоровий глузд)	3	6
3.	Здоров’я (фізичне й психічне)	1	2
4.	Цікава робота	8	10
5.	Відчуття прекрасного в природі й мистецтві	12	8
6.	Любов (духовна й фізична близькість із коханою людиною)	16	18
7.	Матеріально забезпечене життя	5	1
8.	Наявність добрих і вірних друзів	2	5
9.	Суспільне визнання (пошана оточення, колективу, товаришів)	9	14
10.	Пізнавальна активність (можливість підвищення рівня своєї освіти, розширення кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток)	11	12
11.	Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей)	14	11
12.	Саморозвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне вдосконалення)	15	7
13.	Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов’язків)	18	17
14.	Самостійність, незалежність у думках та вчинках	7	9
15.	Щасливе сімейне життя	6	4
16.	Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, усього народу, людства загалом)	17	13
17.	Творча самореалізація (можливість творчої діяльності)	13	15
18.	Упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)	4	3
	Інструментальні цінності		
1.	Охайність, уміння утримувати речі та справи в порядку	8	7
2.	Вихованість (гарні манери)	17	8
3.	Прагнення досягти більшого (високі вимоги до життя, високі домагання)	2	17

4.	Оптимізм	3	5
5.	Дисциплінованість	13	10
6.	Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)	1	4
7.	Непримиренність до недоліків у собі та в інших	9	18
8.	Освіченість (широта знань, висока загальна культура)	10	9
9.	Соціальна відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати слово)	16	6
10.	Уміння здорово й логічно мислити, ухвалювати обдумані й раціональні рішення	11	14
11.	Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	4	1
12.	Сміливість у відстоюванні власної думки, поглядів	5	2
13.	Тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами)	6	12
14.	Толерантність до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки	15	11
15.	Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу думку, поважати інші смаки, звичаї, звички)	18	16
16.	Чесність (правдивість, щирість)	7	3
17.	Працьовитість, продуктивність у роботі	14	13
18.	Чуйність (дбайливість)	12	15

Таблиця Г.3

Структура ціннісних орієнтацій співробітників

№	*Перелік цінностей*	*Рангові позиції*	
		ЕГ	**КГ**
Термінальні цінності			
1.	Активне діяльне життя	10	10
2.	Життєва мудрість (зрілість думок і здоровий глузд)	12	3
3.	Здоров'я (фізичне й психічне)	1	1
4.	Цікава робота	8	8
5.	Відчуття прекрасного в природі й мистецтві	17	12
6.	Любов (духовна й фізична близькість із коханою людиною)	3	16
7.	Матеріально забезпечене життя	5	5
8.	Наявність добрих і вірних друзів	2	2
9.	Суспільне визнання (пошана оточення, колективу, товаришів)	13	9
10.	Пізнавальна активність (можливість підвищення рівня своєї освіти, розширення кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток)	14	11
11.	Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей)	9	14
12.	Саморозвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне вдосконалення)	11	15
13.	Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)	18	18
14.	Самостійність, незалежність у думках та вчинках	7	7
15.	Щасливе сімейне життя	6	6
16.	Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, усього народу, людства загалом)	15	17
17.	Творча самореалізація (можливість творчої діяльності)	16	13

18.	Упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)	4	4
Інструментальні цінності			
1.	Охайність, уміння утримувати речі та справи в порядку	8	6
2.	Вихованість (гарні манери)	17	18
3.	Прагнення досягти більшого (високі вимоги до життя, високі домагання)	2	1
4.	Оптимізм	3	9
5.	Дисциплінованість	13	17
6.	Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)	1	4
7.	Непримиренність до недоліків у собі та в інших	9	3
8.	Освіченість (широта знань, висока загальна культура)	10	2
9.	Соціальна відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати слово)	16	13
10.	Уміння здорово й логічно мислити, ухвалювати обдумані й раціональні рішення	11	14
11.	Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	4	12
12.	Сміливість у відстоюванні власної думки, поглядів	5	5
13.	Тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами)	6	7
14.	Толерантність до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки	15	15
15.	Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу думку, поважати інші смаки, звичаї, звички)	18	10
16.	Чесність (правдивість, щирість)	7	8
17.	Працьовитість, продуктивність у роботі	14	16
18.	Чуйність (дбайливість)	12	11

Контрольний етап

Таблиця **Г 4**

Структура ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти

№	*Перелік цінностей*	*Рангові позиції*	
		ЕГ	**КГ**
Термінальні цінності			
1.	Активне діяльне життя	4	13
2.	Життєва мудрість (зрілість думок і здоровий глузд)	14	16
3.	Здоров'я (фізичне й психічне)	1	1
4.	Цікава робота	13	7
5.	Відчуття прекрасного в природі й мистецтві	17	18
6.	Любов (духовна й фізична близькість із коханою людиною)	9	10
7.	Матеріально забезпечене життя	10	8
8.	Наявність добрих і вірних друзів	11	12
9.	Суспільне визнання (пошана оточення, колективу, товаришів)	16	2
10.	Пізнавальна активність (можливість підвищення рівня своєї освіти, розширення кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток)	12	11

11.	Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей)	6	14
12.	Саморозвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне вдосконалення)	15	4
13.	Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)	18	17
14.	Самостійність, незалежність у думках та вчинках	7	15
15.	Щасливе сімейне життя	5	5
16.	Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, усього народу, людства загалом)	3	6
17.	Творча самореалізація (можливість творчої діяльності)	8	9
18.	Упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)	2	3
Інструментальні цінності			
1.	Охайність, уміння утримувати речі та справи в порядку	17	15
2.	Вихованість (гарні манери)	1	1
3.	Прагнення досягти більшого (високі вимоги до життя, високі домагання)	8	9
4.	Оптимізм	13	17
5.	Дисциплінованість	15	11
6.	Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)	10	18
7.	Непримиренність до недоліків у собі та в інших	18	16
8.	Освіченість (широта знань, висока загальна культура)	7	6
9.	Соціальна відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати слово)	4	10
10.	Уміння здорово й логічно мислити, ухвалювати обдумані й раціональні рішення	6	4
11.	Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	5	14
12.	Сміливість у відстоюванні власної думки, поглядів	11	2
13.	Тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами)	9	12
14.	Толерантність до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки	16	5
15.	Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу думку, поважати інші смаки, звичаї, звички)	2	8
16.	Чесність (правдивість, щирість)	14	13
17.	Працьовитість, продуктивність у роботі	12	3
18.	Чуйність (дбайливість)	3	7

Таблиця Г.5

Структура ціннісних орієнтацій науково-педагогічних працівників

№	*Перелік цінностей*	*Рангові позиції*	
		ЕГ	**КГ**
Термінальні цінності			
1.	Активне діяльне життя	10	11
2.	Життєва мудрість (зрілість думок і здоровий глузд)	12	10
3.	Здоров'я (фізичне й психічне)	1	1
4.	Цікава робота	8	9

5.	Відчуття прекрасного в природі й мистецтві	17	15
6.	Любов (духовна й фізична близькість із коханою людиною)	11	2
7.	Матеріально забезпечене життя	5	4
8.	Наявність добрих і вірних друзів	9	6
9.	Суспільне визнання (пошана оточення, колективу, товаришів)	13	14
10.	Пізнавальна активність (можливість підвищення рівня своєї освіти, розширення кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток)	14	13
11.	Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей)	2	12
12.	Саморозвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне вдосконалення)	3	7
13.	Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)	18	16
14.	Самостійність, незалежність у думках та вчинках	7	8
15.	Щасливе сімейне життя	6	5
16.	Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, усього народу, людства загалом)	15	18
17.	Творча самореалізація (можливість творчої діяльності)	16	17
18.	Упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)	4	3
Інструментальні цінності			
1.	Охайність, уміння утримувати речі та справи в порядку	8	6
2.	Вихованість (гарні манери)	14	18
3.	Прагнення досягти більшого (високі вимоги до життя, високі домагання)	11	11
4.	Оптимізм	12	9
5.	Дисциплінованість	16	17
6.	Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)	1	4
7.	Непримиренність до недоліків у собі та в інших	17	3
8.	Освіченість (широта знань, висока загальна культура)	13	12
9.	Соціальна відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати слово)	4	13
10.	Уміння здорово й логічно мислити, ухвалювати обдумані й раціональні рішення	6	14
11.	Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	9	2
12.	Сміливість у відстоюванні власної думки, поглядів	18	5
13.	Тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами)	10	1
14.	Толерантність до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки	3	15
15.	Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу думку, поважати інші смаки, звичаї, звички)	2	10
16.	Чесність (правдивість, щирість)	7	8
17.	Працьовитість, продуктивність у роботі	15	7
18.	Чуйність (дбайливість)	5	16

Таблиця Г.6

Структура ціннісних орієнтацій співробітників

№	*Перелік цінностей*	*Рангові позиції*	
		КГ	**ЕГ**
Термінальні цінності			
1.	Активне діяльне життя	10	6
2.	Життєва мудрість (зрілість думок і здоровий глузд)	12	18
3.	Здоров'я (фізичне й психічне)	1	11
4.	Цікава робота	8	9
5.	Відчуття прекрасного в природі й мистецтві	17	17
6.	Любов (духовна й фізична близькість із коханою людиною)	11	4
7.	Матеріально забезпечене життя	5	3
8.	Наявність добрих і вірних друзів	9	12
9.	Суспільне визнання (пошана оточення, колективу, товаришів)	13	13
10.	Пізнавальна активність (можливість підвищення рівня своєї освіти, розширення кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток)	14	14
11.	Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей)	2	2
12.	Саморозвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне вдосконалення)	3	5
13.	Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)	18	1
14.	Самостійність, незалежність у думках та вчинках	7	15
15.	Щасливе сімейне життя	6	10
16.	Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, усього народу, людства загалом)	15	8
17.	Творча самореалізація (можливість творчої діяльності)	16	7
18.	Упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)	4	16
Інструментальні цінності			
1.	Охайність, уміння утримувати речі та справи в порядку	8	6
2.	Вихованість (гарні манери)	14	18
3.	Прагнення досягти більшого (високі вимоги до життя, високі домагання)	11	1
4.	Оптимізм	12	9
5.	Дисциплінованість	16	17
6.	Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)	1	4
7.	Непримиренність до недоліків у собі та в інших	17	3
8.	Освіченість (широта знань, висока загальна культура)	13	2
9.	Соціальна відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати слово)	4	13
10.	Уміння здорово й логічно мислити, ухвалювати обдумані й раціональні рішення	6	14
11.	Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	9	12
12.	Сміливість у відстоюванні власної думки, поглядів	18	5
13.	Тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами)	10	7
14.	Толерантність до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки	3	15

15.	Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу думку, поважати інші смаки, звичаї, звички)	2	10
16.	Чесність (правдивість, щирість)	7	8
17.	Працьовитість, продуктивність у роботі	15	16
18.	Чуйність (дбайливість)	5	11

Примітка:

Відповідно до інструкції проведення цієї діагностики, кожну з отриманих у результаті дослідження індивідуальних ієрархій цінностей умовно поділено на три групи:

із 1 по 6 – найбільш значущі цінності

із 7 по 12 – індиферентні цінності

із 13 по 18 – найменш значущі цінності.

ДОДАТОК Д

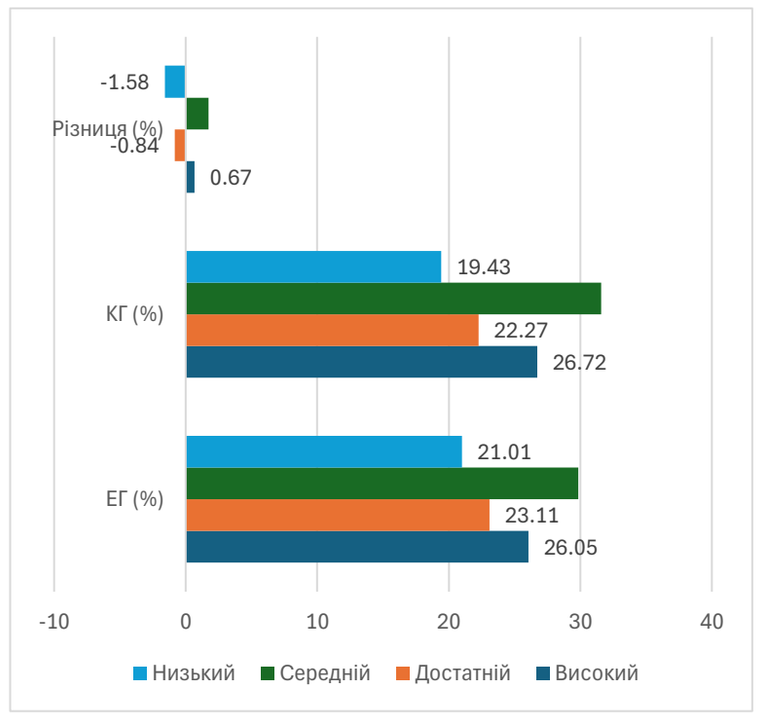
Таблиці обчислення емпіричних показників

Д 1 - Кількісно-якісні результати здобувачів вищої освіти

Критерій А 1

Констатувальний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	62	26.05	66	26.72	4	0.67
Достатній	55	23.11	55	22.27	0	-0.84
Середній	71	29.83	78	31.58	7	1.75
Низький	50	21.01	48	19.43	-2	-1.58
Разом	238	100.00	247	100.00	9	0.00



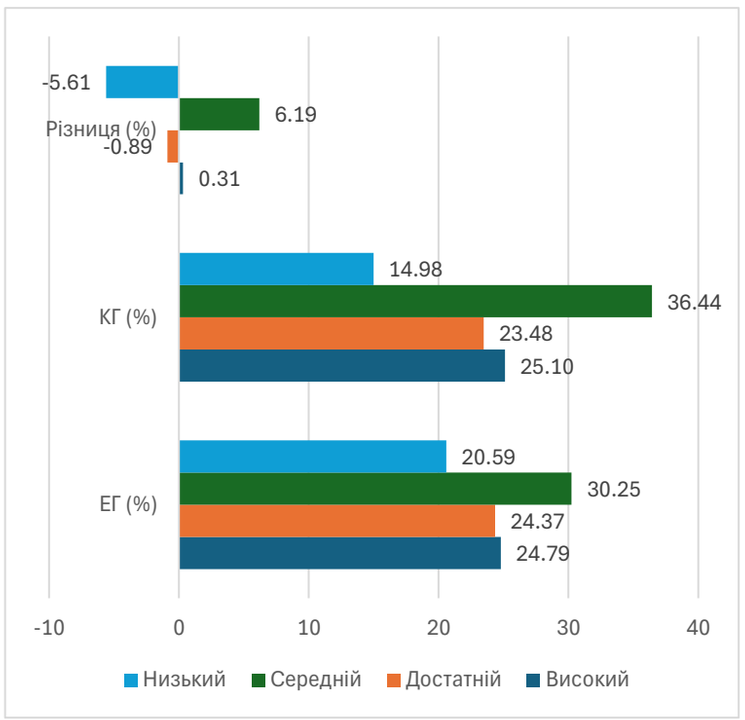
Контрольний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	101	42.44	65	26.32	-36	-16.12
Достатній	87	36.55	60	24.29	-27	-12.26
Середній	50	21.01	88	35.63	38	14.62
Низький	0	0.00	34	13.77	34	13.77
Разом	238	100.00	247	100.00	9	0.00

Критерій А 2

Констатувальний етап

Рівень	ЕГ(к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	59	24.79	62	25.10	3	0.31
Достатній	58	24.37	58	23.48	0	-0.89
Середній	72	30.25	90	36.44	18	6.19
Низький	49	20.59	37	14.98	-12	-5.61
Разом	238	100.00	247	100.00	9	0.00

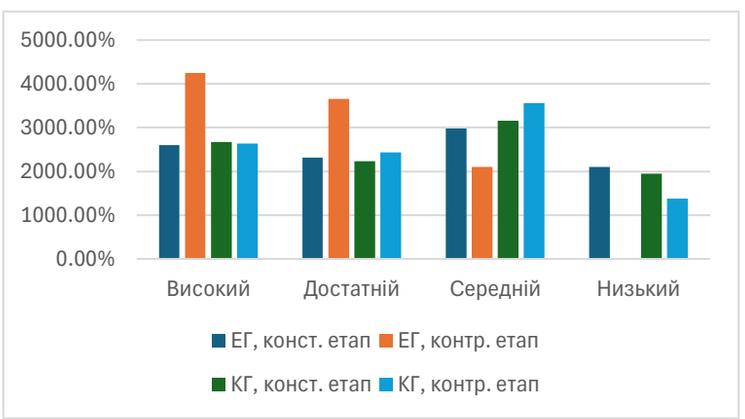


Контрольний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	138	57.98	62	25.10	-76	-32.88
Достатній	92	38.66	67	27.13	-25	-11.53
Середній	8	3.36	85	34.41	77	31.05
Низький	0	0.00	33	13.36	33	13.36
Разом	238	100.00	247	100.00	9	0.00

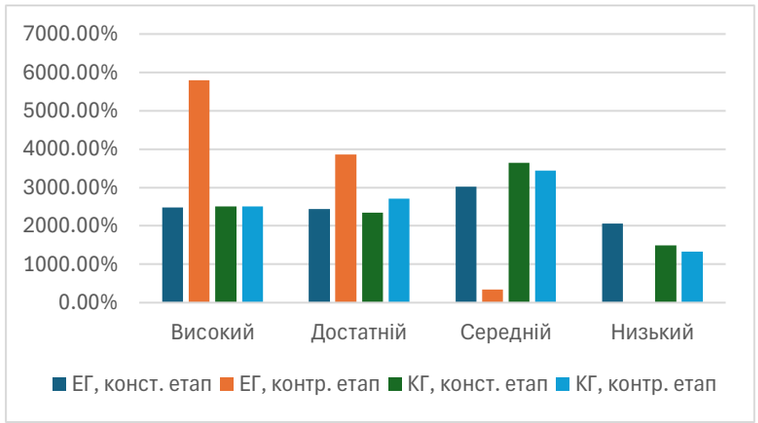
Порівняльна таблиця за критерієм А 1

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	26.05	42.44	16.39	26.72	26.32	-0.40
Достатній	23.11	36.55	13.45	22.27	24.29	2.02
Середній	29.83	21.01	-8.82	31.58	35.63	4.05
Низький	21.01	0.00	-21.01	19.43	13.77	-5.67
Разом	100.00	100.00		100.00	100.00	



Порівняльна таблиця за критерієм А 2

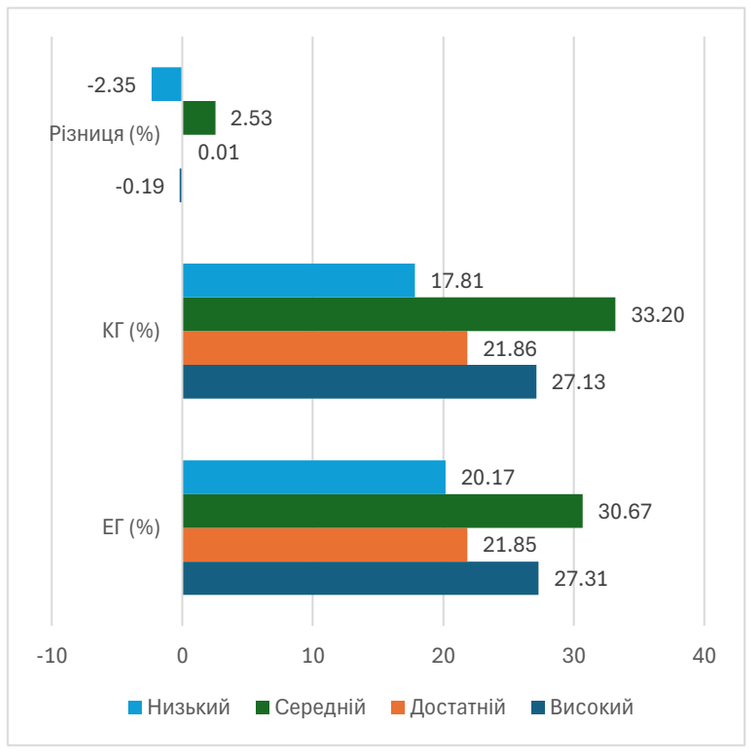
Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	24.79	57.98	33.19	25.10	25.10	0.00
Достатній	24.37	38.66	14.29	23.48	27.13	3.64
Середній	30.25	3.36	-26.89	36.44	34.41	-2.02
Низький	20.59	0.00	-20.59	14.98	13.36	-1.62
Разом	100.00	100.00		100.00	100.00	



Критерій Б 1

Констатувальний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	65	27.31	67	27.13	2	-0.19
Достатній	52	21.85	54	21.86	2	0.01
Середній	73	30.67	82	33.20	9	2.53
Низький	48	20.17	44	17.81	-4	-2.35
Разом	238	100.00	247	100.00	9	0.00



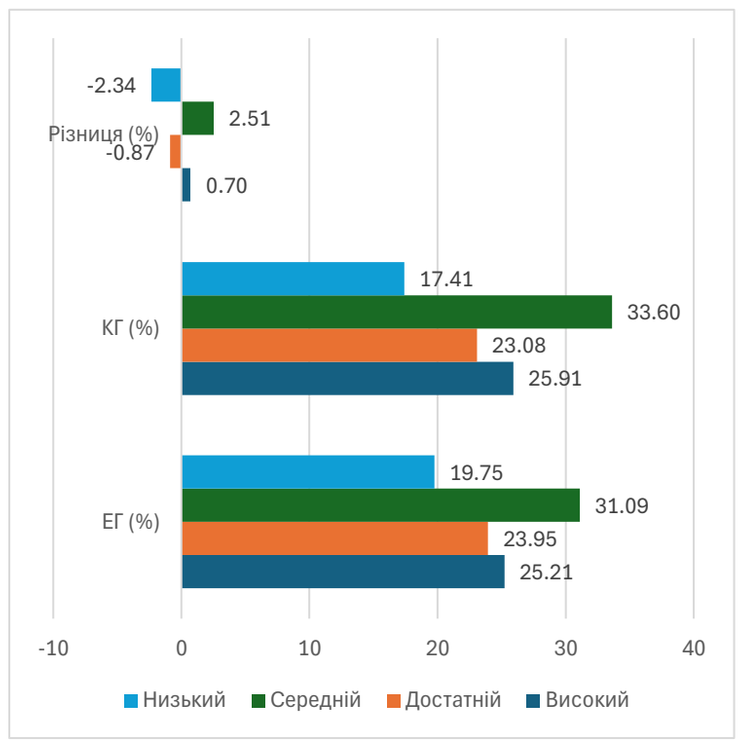
Контрольний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	70	29.41	67	27.13	-3	-2.29
Достатній	97	40.76	59	23.89	-38	-16.87
Середній	71	29.83	87	35.22	16	5.39
Низький	0	0.00	34	13.77	34	13.77
Разом	238	100.00	247	100.00	9	0.00

Критерій Б 2

Констатувальний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	60	25.21	64	25.91	4	0.70
Достатній	57	23.95	57	23.08	0	-0.87
Середній	74	31.09	83	33.60	9	2.51
Низький	47	19.75	43	17.41	-4	-2.34
Разом	238	100.00	247	100.00	9	0.00

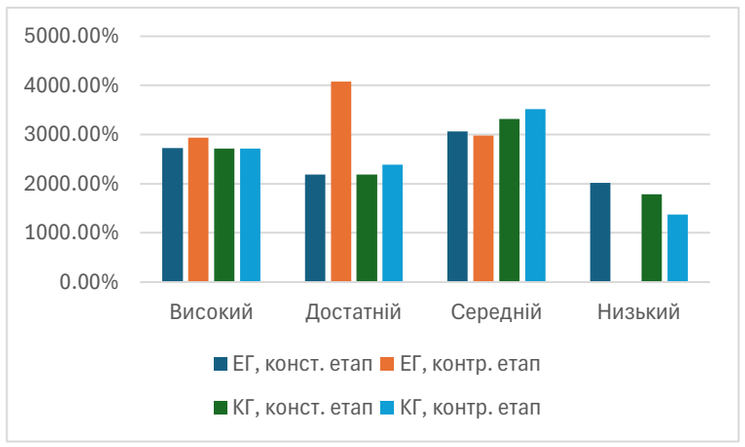


Контрольний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	141	59.24	64	25.91	-77	-33.33
Достатній	74	31.09	62	25.10	-12	-5.99
Середній	23	9.66	88	35.63	65	25.96
Низький	0	0.00	33	13.36	33	13.36
Разом	238	100.00	247	100.00	9	0.00

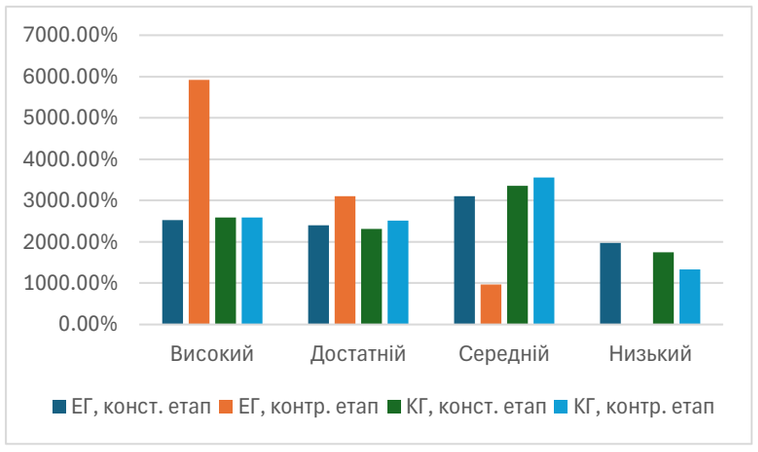
Порівняльна таблиця за критерієм Б 1

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	27.31	29.41	2.10	27.13	27.13	0.00
Достатній	21.85	40.76	18.91	21.86	23.89	2.02
Середній	30.67	29.83	-0.84	33.20	35.22	2.02
Низький	20.17	0.00	-20.17	17.81	13.77	-4.05
Разом	100.00	100.00		100.00	100.00	



Порівняльна таблиця за критерієм Б 2

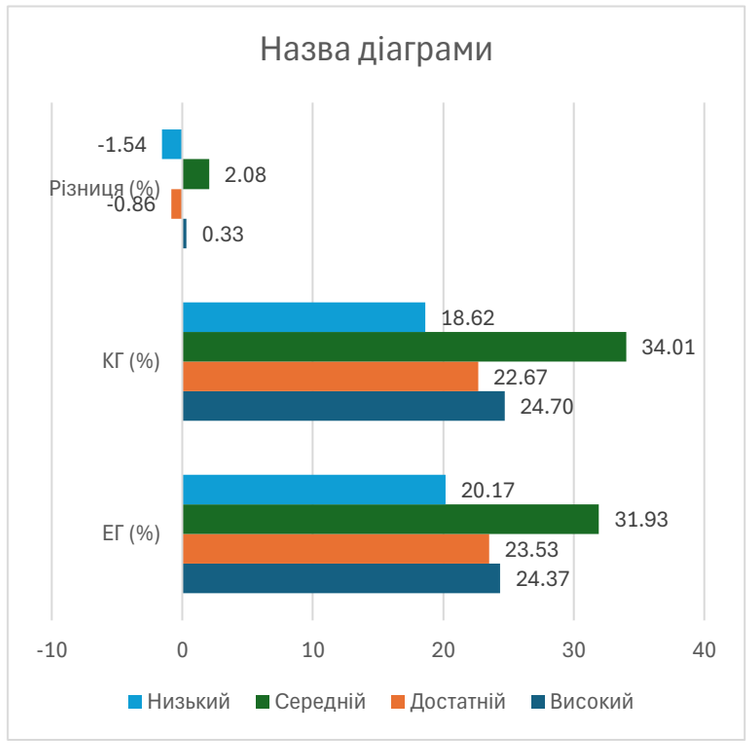
Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	25.21	59.24	34.03	25.91	25.91	0.00
Достатній	23.95	31.09	7.14	23.08	25.10	2.02
Середній	31.09	9.66	-21.43	33.60	35.63	2.02
Низький	19.75	0.00	-19.75	17.41	13.36	-4.05
Разом	100.00	100.00		100.00	100.00	



Критерій В 1

Констатувальний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	58	24.37	61	24.70	3	0.33
Достатній	56	23.53	56	22.67	0	-0.86
Середній	76	31.93	84	34.01	8	2.08
Низький	48	20.17	46	18.62	-2	-1.54
Разом	238	100.00	247	100.00	9	0.00



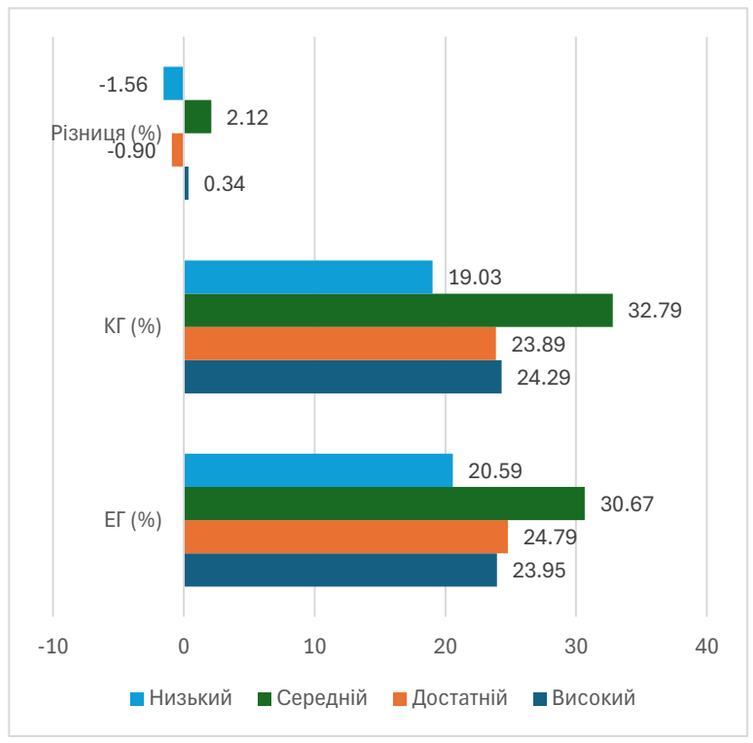
Контрольний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	99	39.92	61	24.70	-38	-15.22
Достатній	104	41.94	62	25.10	-42	-16.83
Середній	45	18.15	84	34.01	39	15.86
Низький	0	0.00	40	16.19	40	16.19
Разом	248	100.00	247	100.00	-1	0.00

Критерій В 2

Констатувальний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	57	23.95	60	24.29	3	0.34
Достатній	59	24.79	59	23.89	0	-0.90
Середній	73	30.67	81	32.79	8	2.12
Низький	49	20.59	47	19.03	-2	-1.56
Разом	238	100.00	247	100.00	9	0.00

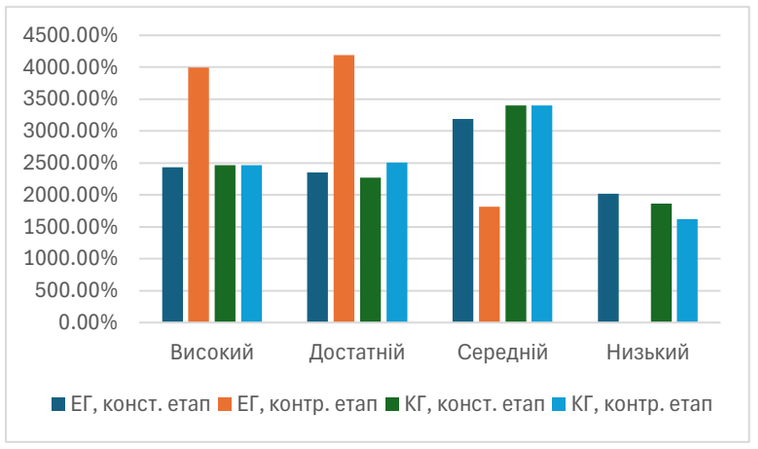


Контрольний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	99	39.92	61	24.70	-38	-15.22
Достатній	104	41.94	62	25.10	-42	-16.83
Середній	45	18.15	84	34.01	39	15.86
Низький	0	0.00	40	16.19	40	16.19
Разом	248	100.00	247	100.00	-1	0.00

Порівняльна таблиця за критерієм В 1

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	24.37	39.92	15.55	24.70	24.70	0.00
Достатній	23.53	41.94	18.41	22.67	25.10	2.43
Середній	31.93	18.15	-13.79	34.01	34.01	0.00
Низький	20.17	0.00	-20.17	18.62	16.19	-2.43
Разом	100.00	100.00		100.00	100.00	

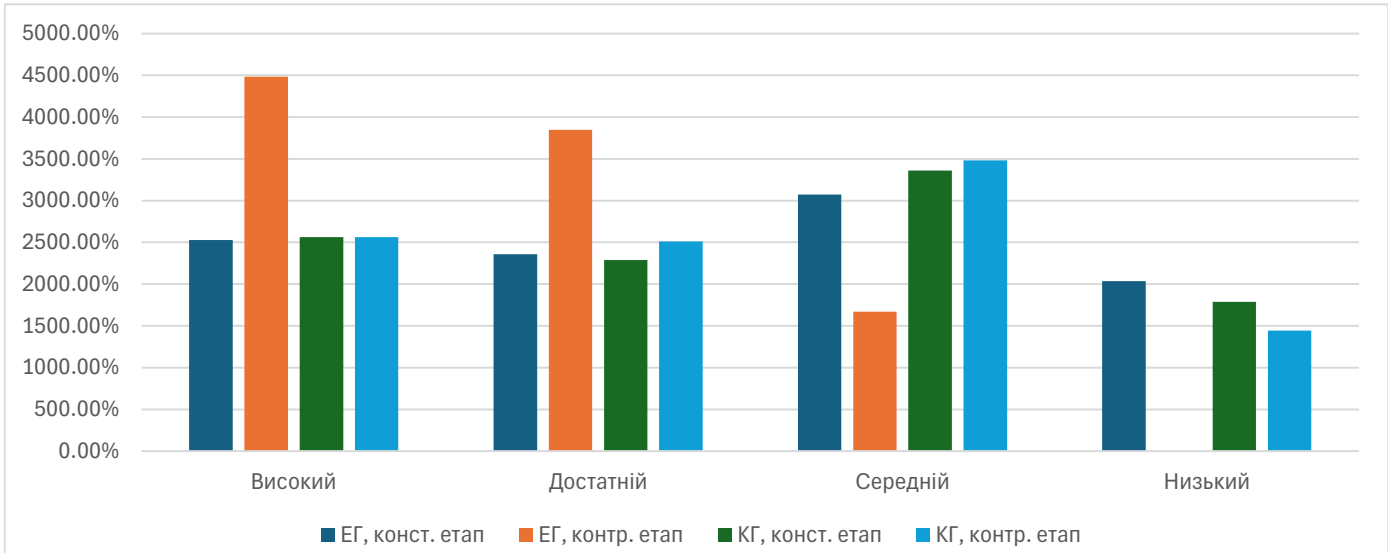


Порівняльна таблиця за критерієм В 2

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. Етап	
Високий	23.95	39.92	15.97	24.29	24.70	0.40
Достатній	24.79	41.94	17.15	23.89	25.10	1.21
Середній	30.67	18.15	-12.53	32.79	34.01	1.21
Низький	20.59	0.00	-20.59	19.03	16.19	-2.83
Разом	100.00	100.00		100.00	100.00	

Порівняння узагальнених якісних результатів здобувачів вищої освіти

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	25.28	44.82	19.54	25.64	25.64	0.00
Достатній	23.60	38.49	14.89	22.87	25.10	-2.23
Середній	30.74	16.69	-14.05	33.60	34.82	-1.21
Низький	20.38	0.00	-20.38	17.88	14.44	3.44
Разом	100.00	100.00		100.00	100.00	**0.00**

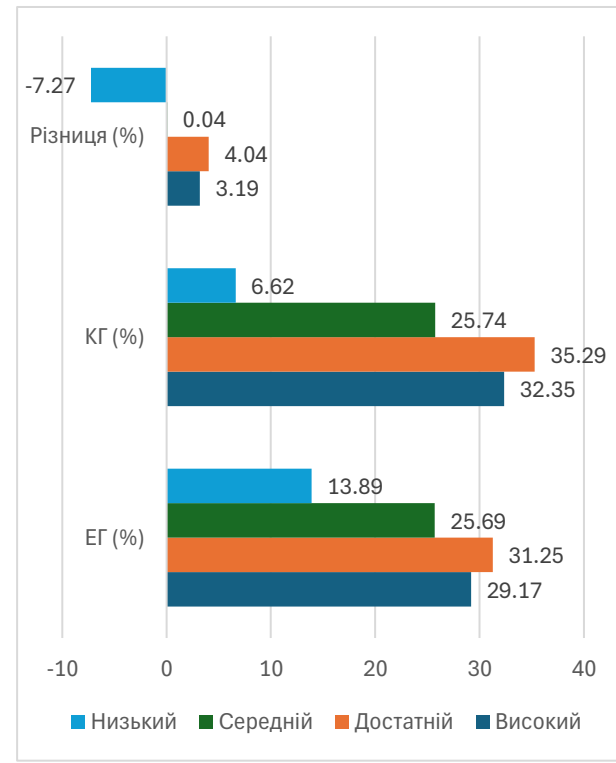


Д 2 - Кількісно-якісні результати науково-педагогічних працівників

Критерій А 1

Констатувальний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	42	29.17	44	32.35	2	3.19
Достатній	45	31.25	48	35.29	3	4.04
Середній	37	25.69	35	25.74	-2	0.04
Низький	20	13.89	9	6.62	-11	-7.27
Разом	144	100.00	136	100.00	-8	0.00



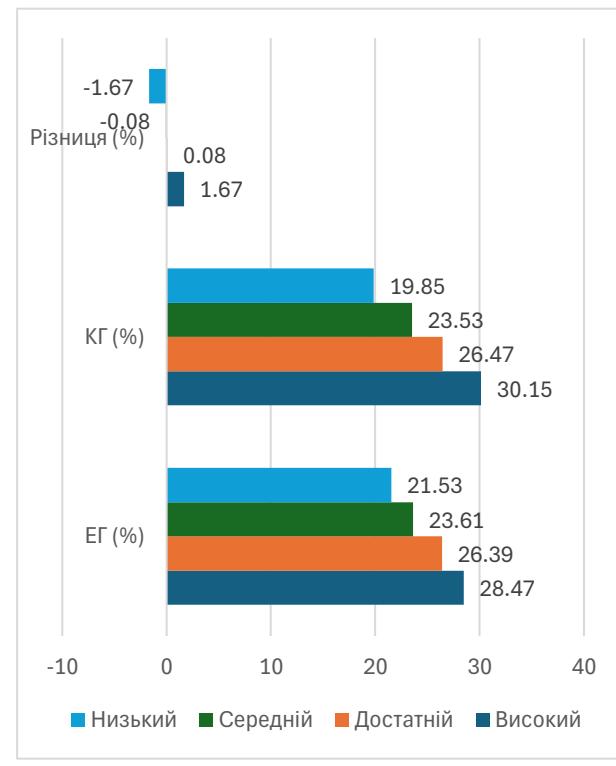
Контрольний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	69	47.92	45	33.09	-24	-14.83
Достатній	56	38.89	51	37.50	-5	-1.39
Середній	19	13.19	35	25.74	16	12.54
Низький	0	0.00	5	3.68	5	3.68
Разом	144	100.00	136	100.00	-8	0.00

Критерій А 2

Констатувальний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	41	28.47	41	30.15	0	1.67
Достатній	38	26.39	36	26.47	-2	0.08
Середній	34	23.61	32	23.53	-2	-0.08
Низький	31	21.53	27	19.85	-4	-1.67
Разом	144	100.00	136	100.00	-8	0.00

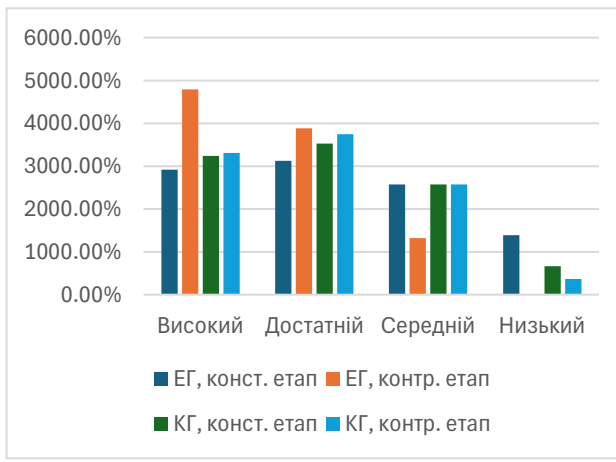


Контрольний етап

Рівень	ЕГ(к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	92	63.89	41	30.15	-51	-33.74
Достатній	38	26.39	42	30.88	4	4.49
Середній	14	9.72	30	22.06	16	12.34
Низький	0	0.00	23	16.91	23	16.91
Разом	144	100.00	136	100.00	-8	0.00

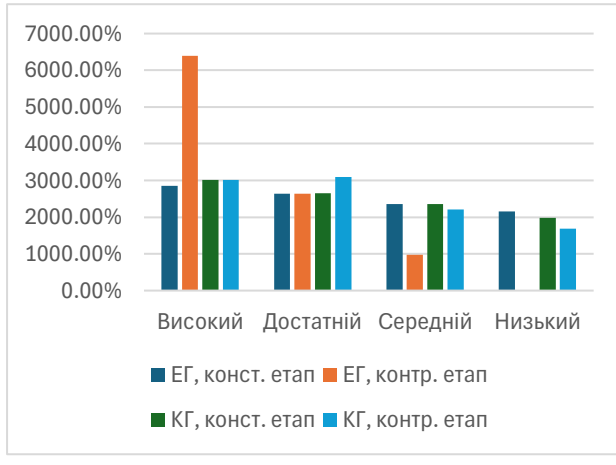
Порівняльна таблиця за критерієм А 1

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. Етап	
Високий	29.17	47.92	18.75	32.35	33.09	0.74
Достатній	31.25	38.89	7.64	35.29	37.50	2.21
Середній	25.69	13.19	-12.50	25.74	25.74	0.00
Низький	13.89	0.00	-13.89	6.62	3.68	-2.94
Разом	100.00	100.00		100.00	100.00	



Порівняльна таблиця за критерієм А 2

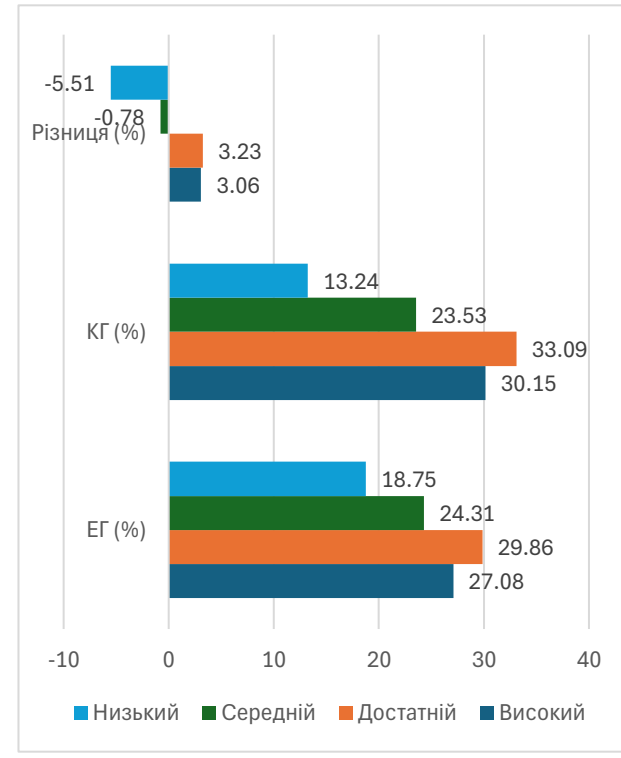
Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	28.47	63.89	35.42	30.15	30.15	0.00
Достатній	26.39	26.39	0.00	26.47	30.88	4.41
Середній	23.61	9.72	-13.89	23.53	22.06	-1.47
Низький	21.53	0.00	-21.53	19.85	16.91	-2.94
Разом	100.00	100.00		100.00	100.00	



Критерій Б 1

Констатувальний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	39	27.08	41	30.15	2	3.06
Достатній	43	29.86	45	33.09	2	3.23
Середній	35	24.31	32	23.53	-3	-0.78
Низький	27	18.75	18	13.24	-9	-5.51
Разом	144	100.00	136	100.00	-8	0.00



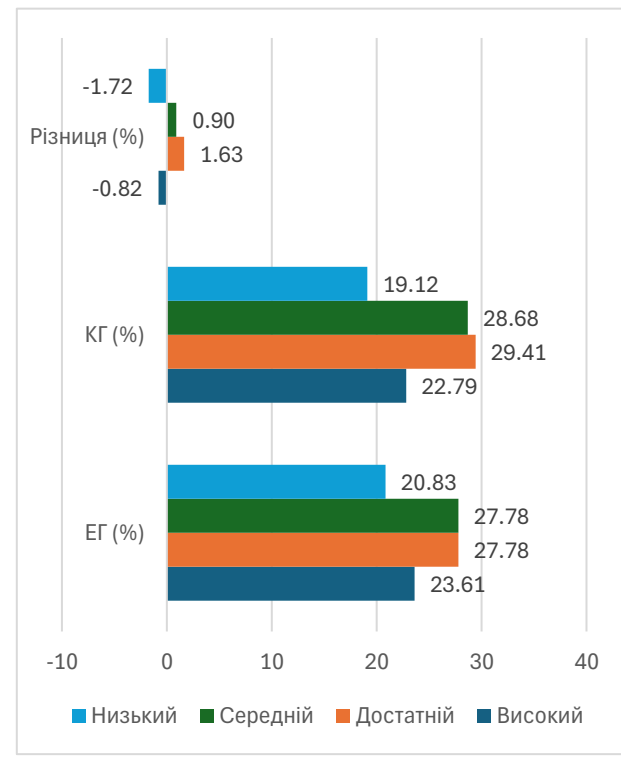
Контрольний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	44	30.56	41	30.15	-3	-0.41
Достатній	81	56.25	45	33.09	-36	-23.16
Середній	19	13.19	40	29.41	21	16.22
Низький	0	0.00	10	7.35	10	7.35
Разом	144	100.00	136	100.00	-8	0.00

Критерій Б 2

Констатувальний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	34	23.61	31	22.79	-3	-0.82
Достатній	40	27.78	40	29.41	0	1.63
Середній	40	27.78	39	28.68	-1	0.90
Низький	30	20.83	26	19.12	-4	-1.72
Разом	144	100.00	136	100.00	-8	0.00

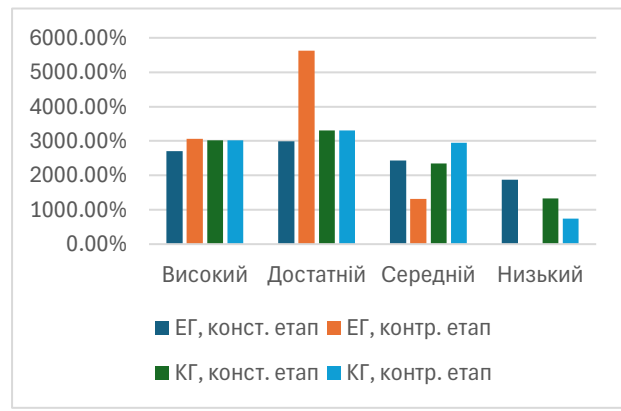


Контрольний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	64	44.44	34	25.00	-30	-19.44
Достатній	62	43.06	50	36.76	-12	-6.29
Середній	18	12.50	39	28.68	21	16.18
Низький	0	0.00	13	9.56	13	9.56
Разом	144	100.00	136	100.00	-8	0.00

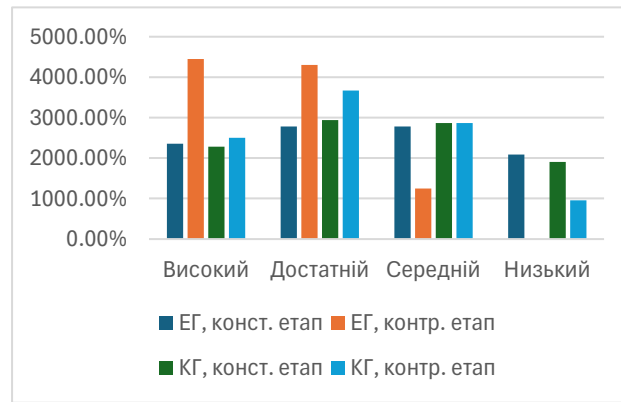
Порівняльна таблиця за критерієм Б 1

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	27.08	30.56	3.47	30.15	30.15	0.00
Достатній	29.86	56.25	26.39	33.09	33.09	0.00
Середній	24.31	13.19	-11.11	23.53	29.41	5.88
Низький	18.75	0.00	-18.75	13.24	7.35	-5.88
Разом	100.00	100.00		100.00	100.00	



Порівняльна таблиця за критерієм Б 2

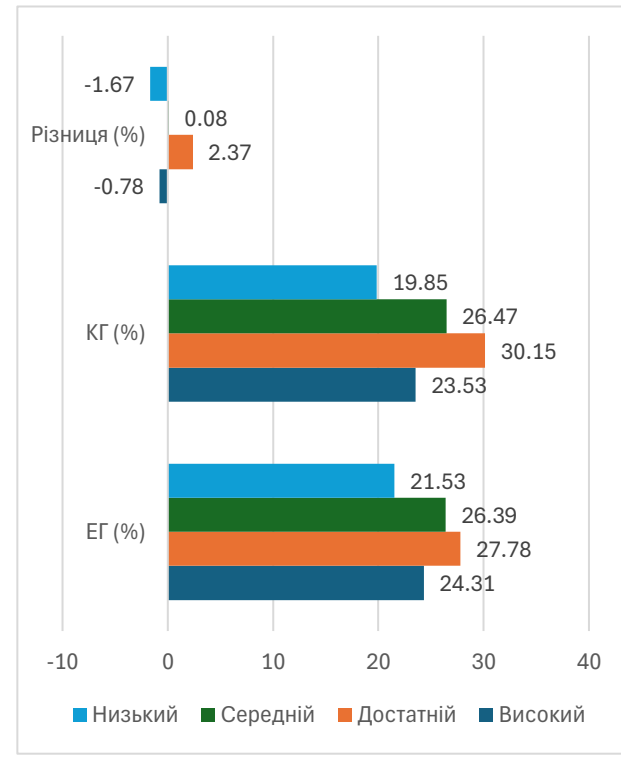
Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	23.61	44.44	20.83	22.79	25.00	2.21
Достатній	27.78	43.06	15.28	29.41	36.76	7.35
Середній	27.78	12.50	-15.28	28.68	28.68	0.00
Низький	20.83	0.00	-20.83	19.12	9.56	-9.56
Разом	100.00	100.00		100.00	100.00	



Критерій В 1

Констатувальний етап

Рівень	Е Г (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	35	24.31	32	23.53	-3	-0.78
Достатній	40	27.78	41	30.15	1	2.37
Середній	38	26.39	36	26.47	-2	0.08
Низький	31	21.53	27	19.85	-4	-1.67
Разом	144	100.00	136	100.00	-8	0.00



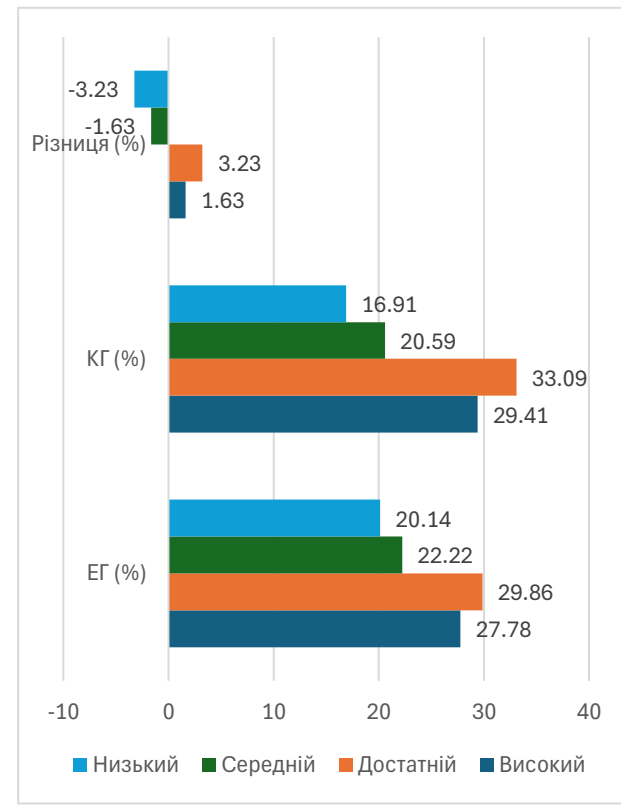
Контрольний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	55	38.19	32	23.53	-23	-14.67
Достатній	61	42.36	42	30.88	-19	-11.48
Середній	28	19.44	43	31.62	15	12.17
Низький	0	0.00	19	13.97	19	13.97
Разом	144	100.00	136	100.00	-8	0.00

Критерій В 2

Констатувальний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	40	27.78	40	29.41	0	1.63
Достатній	43	29.86	45	33.09	2	3.23
Середній	32	22.22	28	20.59	-4	-1.63
Низький	29	20.14	23	16.91	-6	-3.23
Разом	144	100.00	136	100.00	-8	0.00

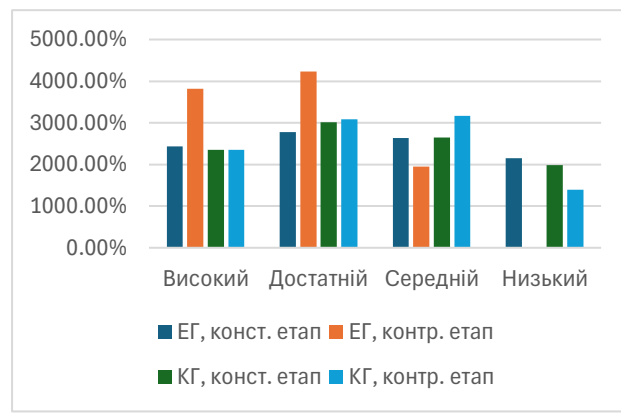


Контрольний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	55	38.19	55	40.44	0	2.25
Достатній	61	42.36	39	28.68	-22	-13.68
Середній	28	19.44	21	15.44	-7	-4.00
Низький	0	0.00	21	15.44	21	15.44
Разом	144	100.00	136	100.00	-8	0.00

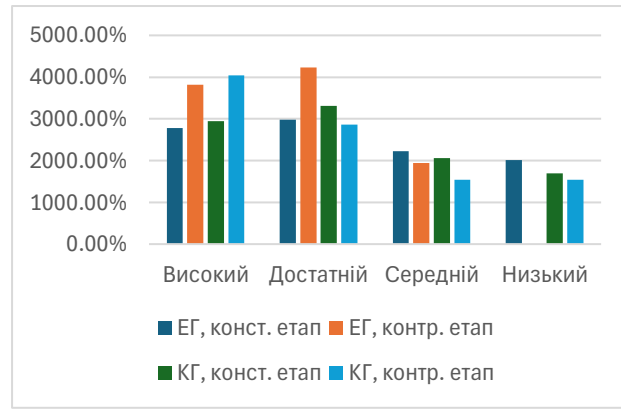
Порівняльна таблиця за критерієм В 1

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	24.31	38.19	13.89	23.53	23.53	0.00
Достатній	27.78	42.36	14.58	30.15	30.88	0.74
Середній	26.39	19.44	-6.94	26.47	31.62	5.15
Низький	21.53	0.00	-21.53	19.85	13.97	-5.88
Разом	100.00	100.00		100.00	100.00	



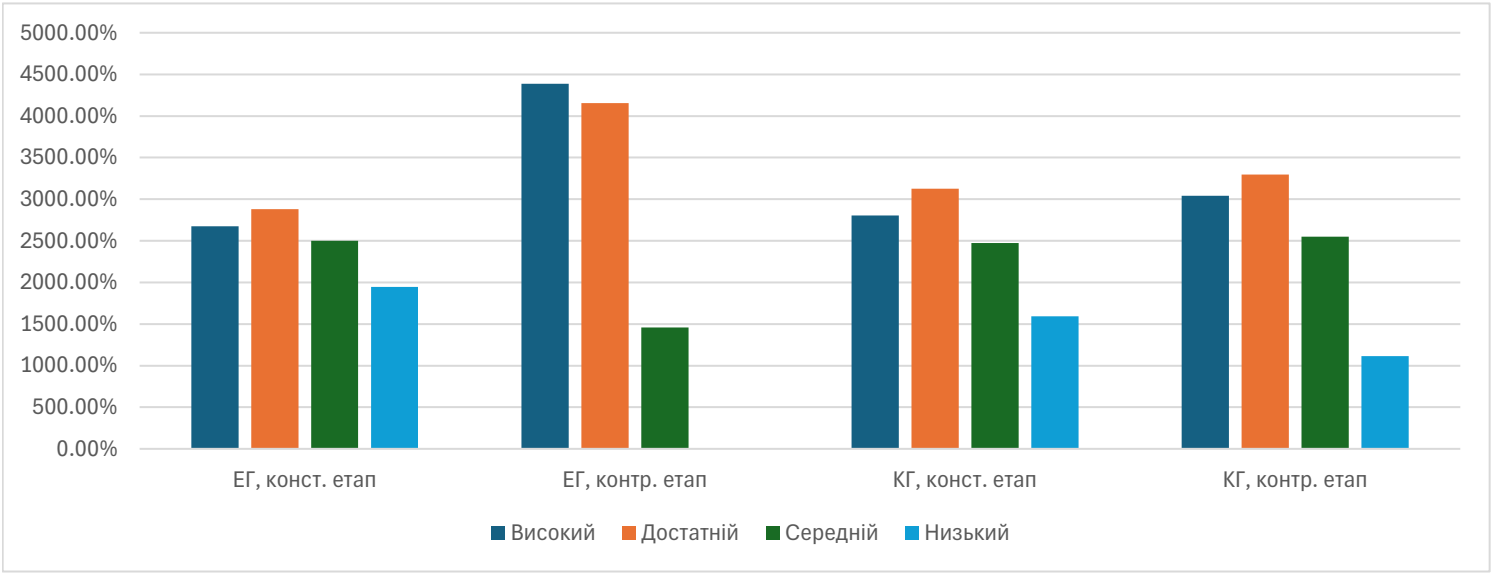
Порівняльна таблиця за критерієм В 2

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	27.78	38.19	10.42	29.41	40.44	11.03
Достатній	29.86	42.36	12.50	33.09	28.68	-4.41
Середній	22.22	19.44	-2.78	20.59	15.44	-5.15
Низький	20.14	0.00	-20.14	16.91	15.44	-1.47
Разом	100.00	100.00		100.00	100.00	



Порівняння узагальнених якісних результатів науково-педагогічних працівників

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. Етап	
Високий	26.74	43.87	17.13	28.06	30.39	2.33
Достатній	28.82	41.55	12.73	31.25	32.97	1.72
Середній	25.00	14.58	-10.42	24.75	25.49	0.74
Низький	19.44	0.00	-19.44	15.93	11.15	-4.78
Разом	100.00	100.00		100.00	100.00	

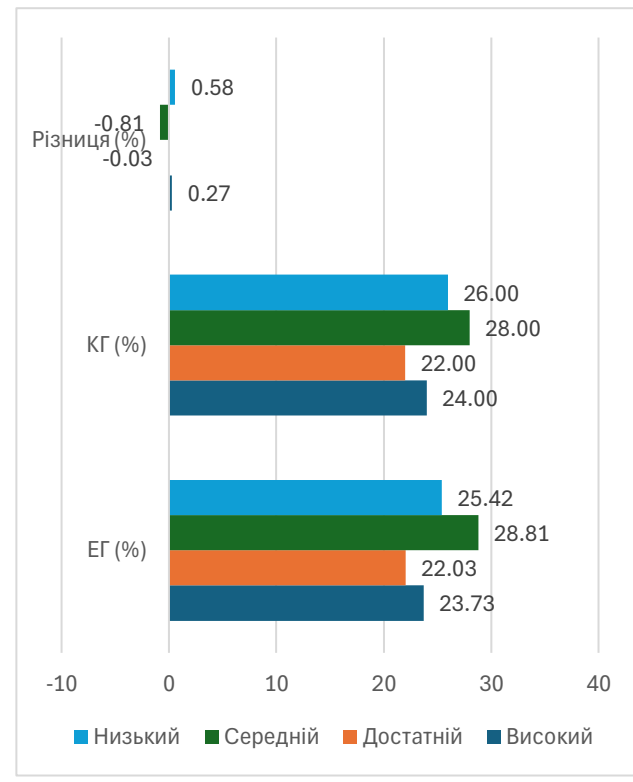


Д 3 - Кількісно-якісні результати співробітників

Критерій А 1

Констатувальний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	14	23.73	12	24.00	-2	0.27
Достатній	13	22.03	11	22.00	-2	-0.03
Середній	17	28.81	14	28.00	-3	-0.81
Низький	15	25.42	13	26.00	-2	0.58
Разом	59	100.00	50	100.00	-9	0.00



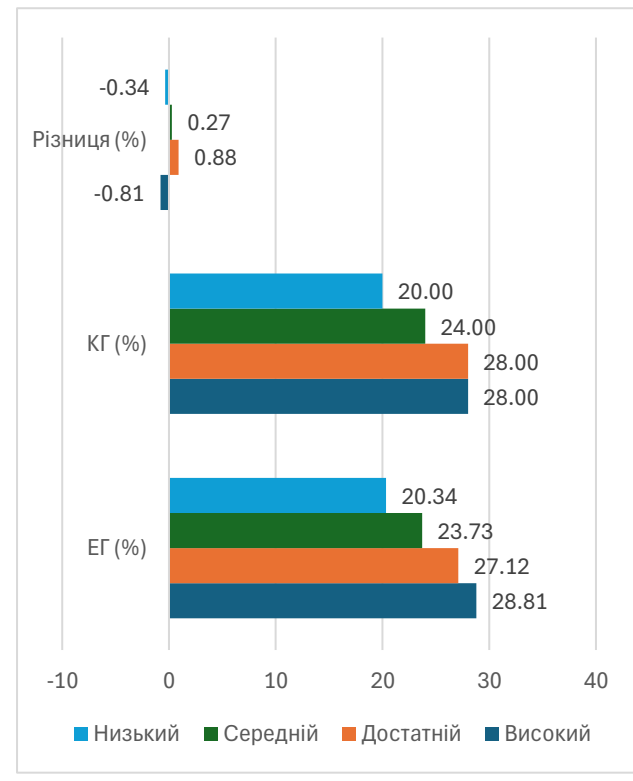
Контрольний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	15	25.42	12	24.00	-3	-1.42
Достатній	28	47.46	14	28.00	-14	-19.46
Середній	16	27.12	15	30.00	-1	2.88
Низький	0	0.00	9	18.00	9	18.00
Разом	59	100.00	50	100.00	-9	0.00

Критерій А 2

Констатувальний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	17	28.81	14	28.00	-3	-0.81
Достатній	16	27.12	14	28.00	-2	0.88
Середній	14	23.73	12	24.00	-2	0.27
Низький	12	20.34	10	20.00	-2	-0.34
Разом	59	100.00	50	100.00	-9	0.00

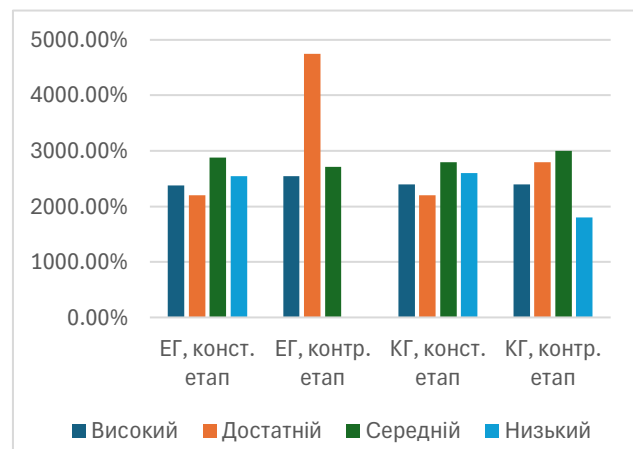


Контрольний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	23	38.98	15	30.00	-8	-8.98
Достатній	23	38.98	13	26.00	-10	-12.98
Середній	9	15.25	14	28.00	5	12.75
Низький	4	6.78	8	16.00	4	9.22
Разом	59	100.00	50	100.00	-9	0.00

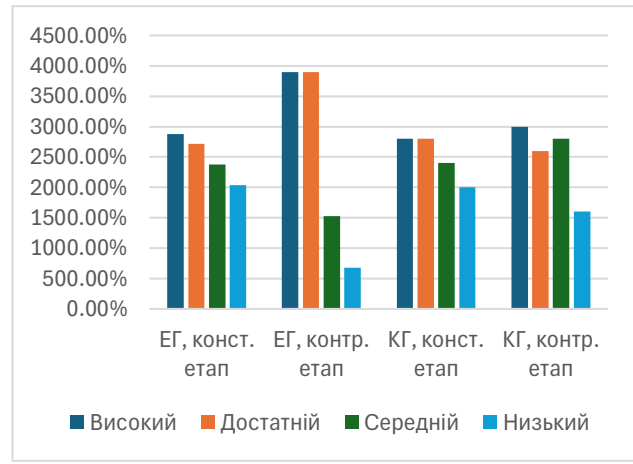
Порівняльна таблиця за критерієм А 1

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	23.73	25.42	1.69	24.00	24.00	0.00
Достатній	22.03	47.46	25.42	22.00	28.00	6.00
Середній	28.81	27.12	-1.69	28.00	30.00	2.00
Низький	25.42	0.00	-25.42	26.00	18.00	-8.00
Разом	100.00	100.00		100.00	100.00	



Порівняльна таблиця за критерієм А 2

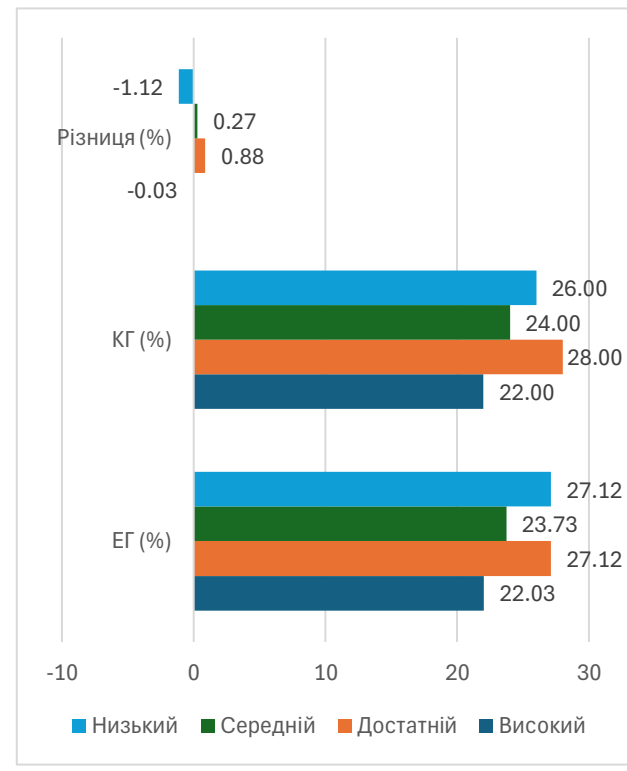
Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	28.81	38.98	10.17	28.00	30.00	2.00
Достатній	27.12	38.98	11.86	28.00	26.00	-2.00
Середній	23.73	15.25	-8.47	24.00	28.00	4.00
Низький	20.34	6.78	-13.56	20.00	16.00	-4.00
Разом	100.00	100.00		100.00	100.00	



Критерій Б 1

Констатувальний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	13	22.03	11	22.00	-2	-0.03
Достатній	16	27.12	14	28.00	-2	0.88
Середній	14	23.73	12	24.00	-2	0.27
Низький	16	27.12	13	26.00	-3	-1.12
Разом	59	100.00	50	100.00	-9	0.00



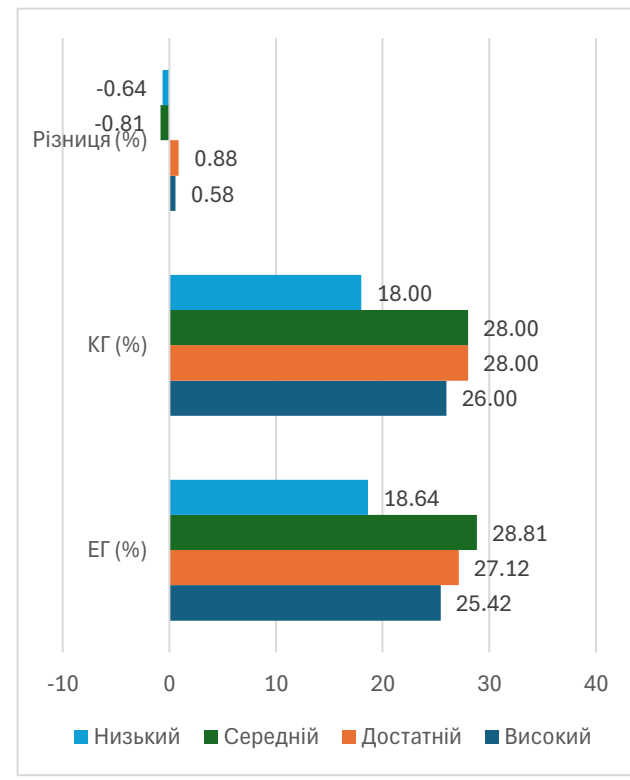
Контрольний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	13	22.03	11	22.00	-2	-0.03
Достатній	35	59.32	15	30.00	-20	-29.32
Середній	9	15.25	14	28.00	5	12.75
Низький	2	3.39	10	20.00	8	16.61
Разом	59	100.00	50	100.00	-9	0.00

Критерій Б 2

Констатувальний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	15	25.42	13	26.00	-2	0.58
Достатній	16	27.12	14	28.00	-2	0.88
Середній	17	28.81	14	28.00	-3	-0.81
Низький	11	18.64	9	18.00	-2	-0.64
Разом	59	100.00	50	100.00	-9	0.00

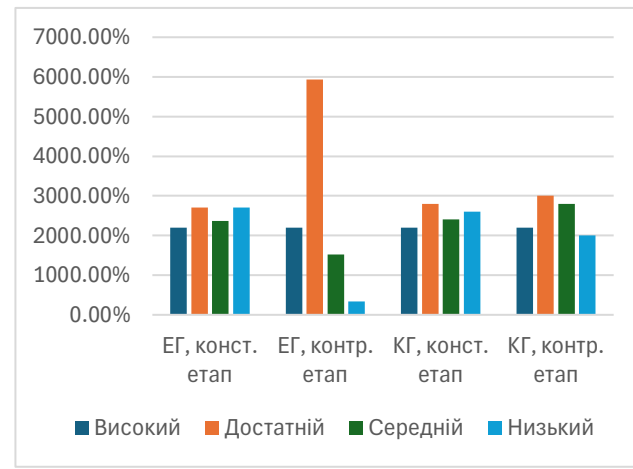


Контрольний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	16	27.12	13	26.00	-3	-1.12
Достатній	33	55.93	14	28.00	-19	-27.93
Середній	10	16.95	18	36.00	8	19.05
Низький	0	0.00	5	10.00	5	10.00
Разом	59	100.00	50	100.00	-9	0.00

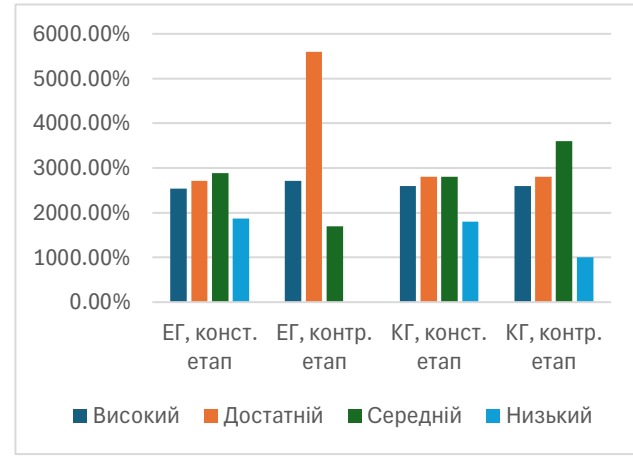
Порівняльна таблиця за критерієм Б 1

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	22.03	22.03	0.00	22.00	22.00	0.00
Достатній	27.12	59.32	32.20	28.00	30.00	2.00
Середній	23.73	15.25	-8.47	24.00	28.00	4.00
Низький	27.12	3.39	-23.73	26.00	20.00	-6.00
Разом	100.00	100.00		100.00	100.00	



Порівняльна таблиця за критерієм Б 2

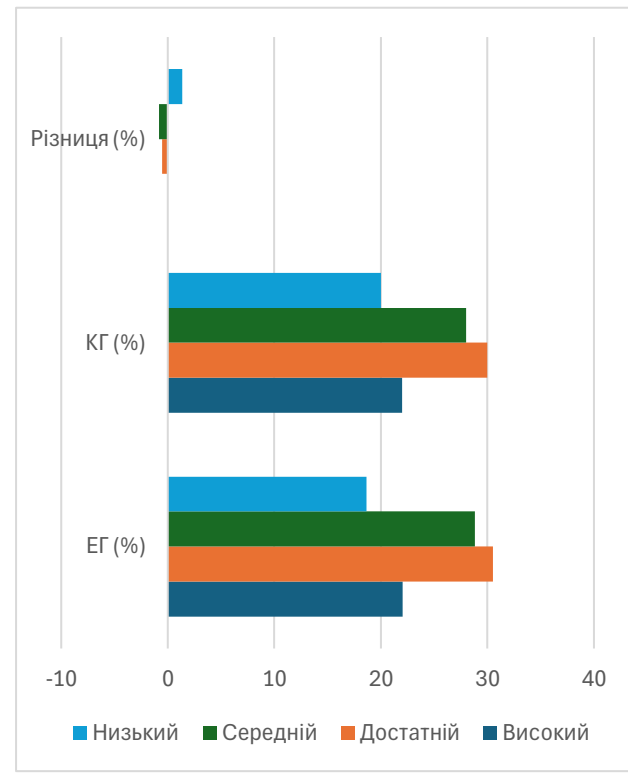
Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	25.42	27.12	1.69	26.00	26.00	0.00
Достатній	27.12	55.93	28.81	28.00	28.00	0.00
Середній	28.81	16.95	-11.86	28.00	36.00	8.00
Низький	18.64	0.00	-18.64	18.00	10.00	-8.00
Разом	100.00	100.00	0.00	100.00	100.00	0.00



Критерій В 1

Констатувальний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	13	22.03	11	22.00	-2	-0.03
Достатній	18	30.51	15	30.00	-3	-0.51
Середній	17	28.81	14	28.00	-3	-0.81
Низький	11	18.64	10	20.00	-1	1.36
Разом	59	100.00	50	100.00	-9	0.00



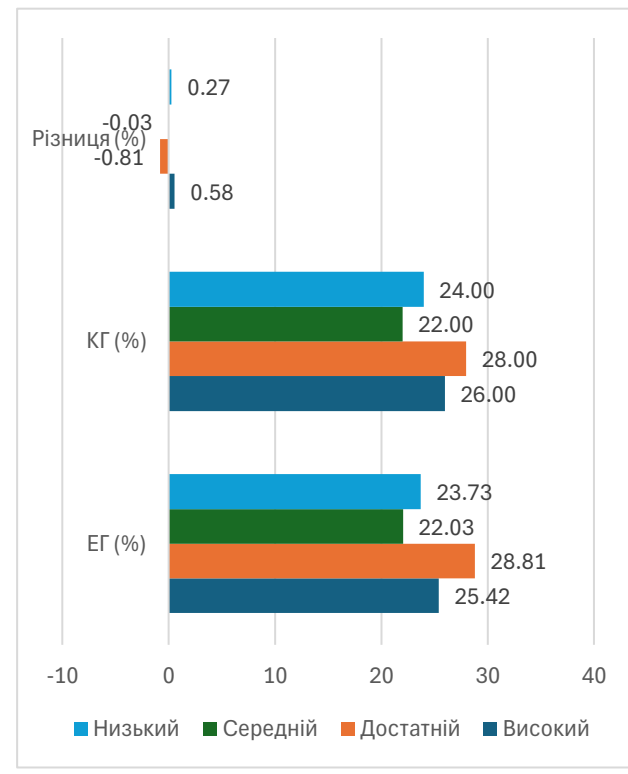
Контрольний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	13	22.03	11	22.00	-2	-0.03
Достатній	24	40.68	18	36.00	-6	-4.68
Середній	22	37.29	14	28.00	-8	-9.29
Низький	0	0.00	7	14.00	7	14.00
Разом	59	100.00	50	100.00	-9	0.00

Критерій В 2

Констатувальний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	15	25.42	13	26.00	-2	0.58
Достатній	17	28.81	14	28.00	-3	-0.81
Середній	13	22.03	11	22.00	-2	-0.03
Низький	14	23.73	12	24.00	-2	0.27
Разом	59	100.00	50	100.00	-9	0.00

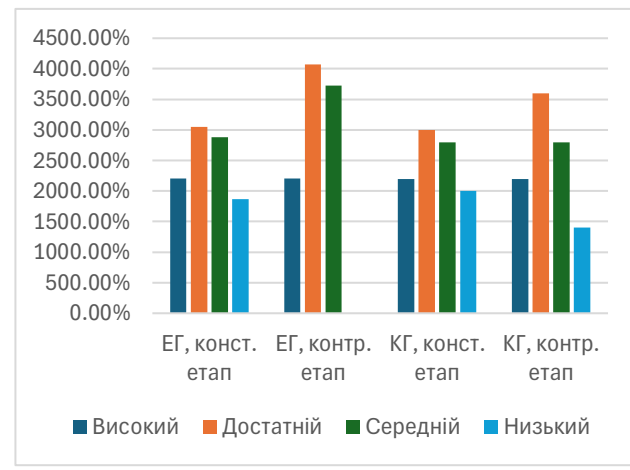


Контрольний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	15	25.42	13	26.00	-2	0.58
Достатній	25	42.37	16	32.00	-9	-10.37
Середній	19	32.20	12	24.00	-7	-8.20
Низький	0	0.00	9	18.00	9	18.00
Разом	59	100.00	50	100.00	-9	0.00

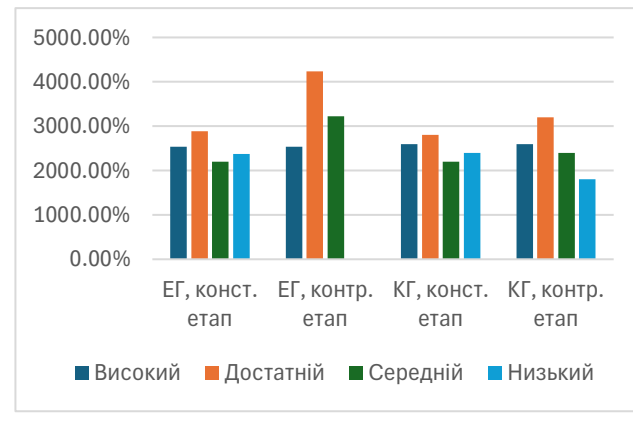
Порівняльна таблиця за критерієм В 1

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	22.03	22.03	0.00	22.00	22.00	0.00
Достатній	30.51	40.68	10.17	30.00	36.00	6.00
Середній	28.81	37.29	8.47	28.00	28.00	0.00
Низький	18.64	0.00	-18.64	20.00	14.00	-6.00
Разом	100.00	100.00		100.00	100.00	



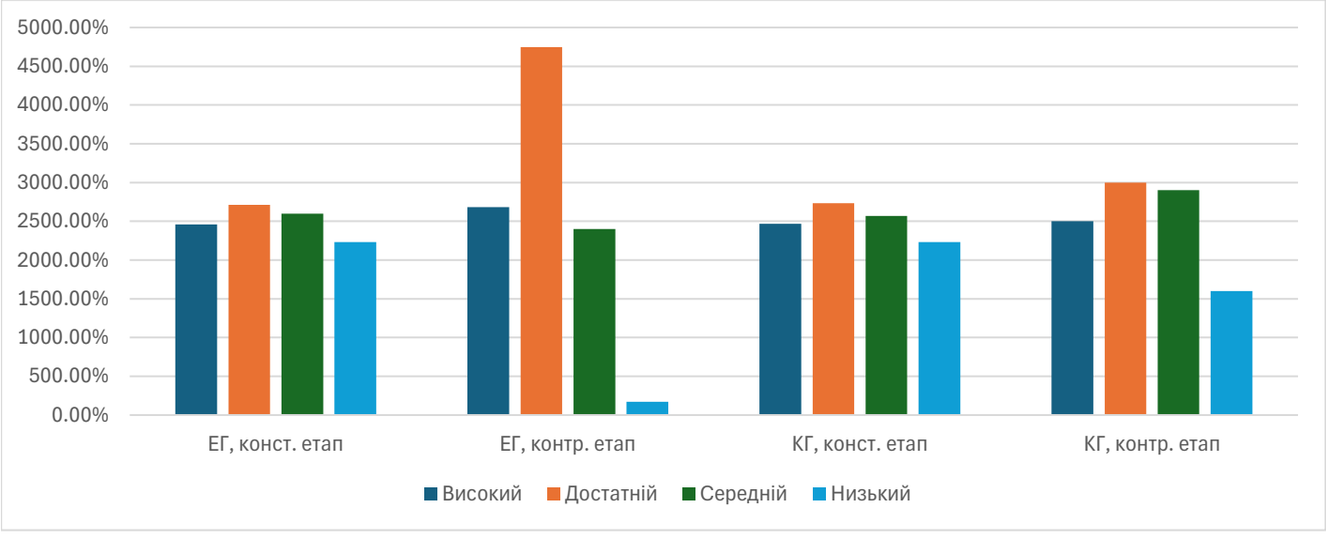
Порівняльна таблиця за критерієм В 2

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	25.42	25.42	0.00	26.00	26.00	0.00
Достатній	28.81	42.37	13.56	28.00	32.00	4.00
Середній	22.03	32.20	10.17	22.00	24.00	2.00
Низький	23.73	0.00	-23.73	24.00	18.00	-6.00
Разом	100.00	100.00		100.00	100.00	



Порівняння узагальнених якісних результатів співробітників

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	24.58	26.84	2.26	24.67	25.00	0.33
Достатній	27.12	47.46	20.34	27.33	30.00	2.67
Середній	25.99	24.01	-1.98	25.67	29.00	3.33
Низький	22.32	1.69	-20.62	22.33	16.00	-6.33
Разом	100.00	100.00	0.00	100.00	100.00	0.00



Д 4 - Порівняльні результати рівнів сформованості емпатії

Кількісно-якісні показники здобувачів віщої освіти

Констатувальний етап

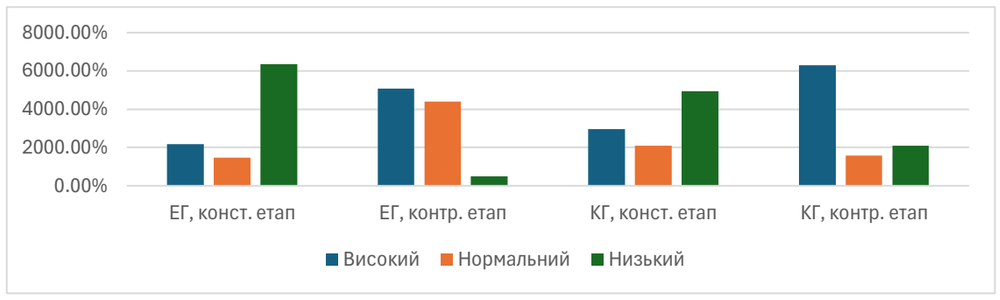
Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	52	21.85	73	29.55	21	7.71
Нормальний	35	14.71	52	21.05	17	6.35
Низький	151	63.45	122	49.39	71	-14.05
Разом	238	100.00	247	100.00	109	0.00

Контрольний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	121	50.84	219	63.11	98	12.27
Нормальний	105	44.12	55	15.85	-50	-28.27
Низький	12	5.04	73	21.04	61	16.00
Разом	238	100.00	347	100.00	109	0.00

Порівняння якісних показників

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	21.85	50.84	28.99	29.55	63.11	33.56
Нормальний	14.71	44.12	29.41	21.05	15.85	-5.20
Низький	63.45	5.04	-58.40	49.39	21.04	-28.36
Разом	100.00	100.00		100.00	100.00	



Кількісно-якісні показники науково-педагогічних працініків

Констатувальний етап

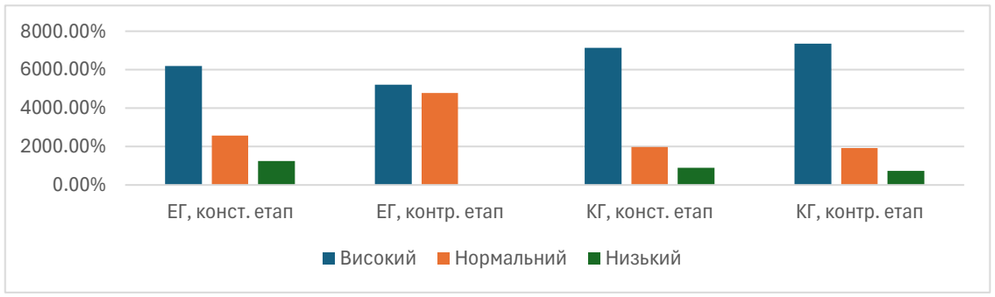
Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	89	61.81	97	71.32	60	9.52
Нормальний	37	25.69	27	19.85	26	-5.84
Низький	18	12.50	12	8.82	14	-3.68
Разом	144	100.00	136	100.00	100	0.00

Контрольний етап

Рівень	ЕГ ((к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	75	52.08	100	73.53	25	21.45
Нормальний	69	47.92	26	19.12	-43	-28.80
Низький	0	0.00	10	7.35	10	7.35
Разом	144	100.00	0	100.00	0	0.00

Порівняння якісних показників

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	61.81	52.08	-9.72	71.32	73.53	2.21
Нормальний	25.69	47.92	22.22	19.85	19.12	-0.74
Низький	12.50	0.00	-12.50	8.82	7.35	-1.47
Разом	100.00	100.00	0.00	100.00	100.00	0.00



Кількісно-якісні показники співробітників

Констатувальний етап

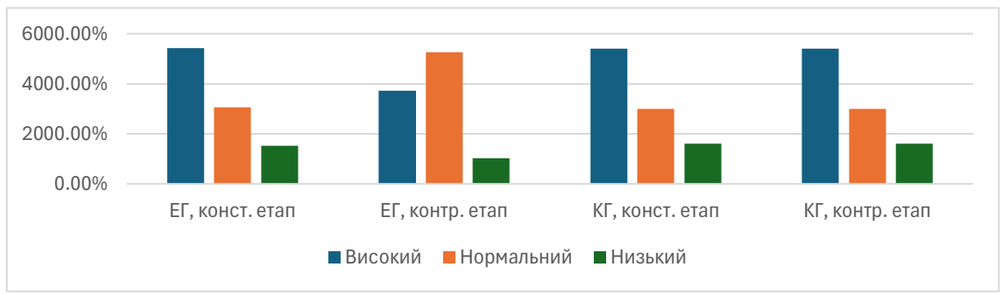
Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	32	54.24	27	54.00	-5	-0.24
Нормальний	18	30.51	15	30.00	-3	-0.51
Низький	9	15.25	8	16.00	-1	0.75
Разом	59	100.00	50	100.00	-9	0.00

Контрольний етап

Рівень	ЕГ (к-сть осіб)	ЕГ (%)	КГ (к-сть осіб)	КГ (%)	Різниця (к-сть осіб)	Різниця (%)
Високий	22	37.29	27	54.00	5	16.71
Нормальний	31	52.54	15	30.00	-16	-22.54
Низький	6	10.17	8	16.00	2	5.83
Разом	59.00	100.00	50.00	100.00	-9.00	0.00

Порівняння якісних показників

Рівень	ЕГ (%)		Різниця (%)	КГ (%)		Різниця (%)
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Високий	54.24	37.29	-16.95	54.00	54.00	0.00
Нормальний	30.51	52.54	22.03	30.00	30.00	0.00
Низький	15.25	10.17	-5.08	16.00	16.00	0.00
Разом	100.00	100.00	0.00	100.00	100.00	0.00



ДОДАТОК Е

Результати статистичної перевірки емпіричних показників

Відповідність позначень кодуванню програми STATISTICA 13.0

КГ - Group 1
ЕГ – Group 2
А1 → А1
А2 → А2
Б1 → В1
Б2 → В2
В1 → С1
В2 → С2
Загальні показники→ Sum
Констатувальний етап → Test
Контрольний етап → ReTest

Е 1 – Результати за категорією здобувачів вищої освіти

Експериментальна група

Відповідність/невідповідність даних закону нормального розподілу

Описові статистики									
	Valid	Missing	Median	Mean	Std. Deviation	Shapiro-Wilk	P-value of Shapiro-Wilk	Minimum	Maximum
A1_EG_zdob_ Test	238	0,00000	6,00000	6,86100	3,26800	0,95000	< .001	0,00000	12,00000
A1_EG_zdob_Re Test	238	0,00000	10,00000	9,56300	2,11100	0,90500	< .001	4,00000	12,00000
A2_EG_zdob_ Test	238	0,00000	6,00000	6,75600	3,52200	0,94600	< .001	0,00000	12,00000
A2_EG_zdob_Re Test	238	0,00000	10,00000	9,53400	1,95700	0,91200	< .001	4,00000	12,00000
B1_EG_zdob_ Test	238	0,00000	8,00000	7,32400	3,31500	0,93800	< .001	0,00000	12,00000
B1_EG_zdob_Re Test	238	0,00000	10,00000	9,64300	2,25300	0,87600	< .001	4,00000	12,00000
B2_EG_zdob_ Test	238	0,00000	6,00000	7,13400	3,22000	0,93200	< .001	0,00000	12,00000
B2_EG_zdob_Re Test	238	0,00000	9,00000	9,39500	2,24700	0,90700	< .001	4,00000	12,00000
C1_EG_zdob_ Test	238	0,00000	6,00000	6,84500	3,12700	0,94700	< .001	0,00000	12,00000
C1_EG_zdob_Re Test	238	0,00000	9,00000	9,12600	2,32200	0,92100	< .001	4,00000	12,00000
C2_EG_zdob_ Test	238	0,00000	6,00000	6,58000	3,57600	0,94600	< .001	0,00000	12,00000
C2_EG_zdob_Re Test	238	0,00000	8,00000	8,31100	2,99600	0,92100	< .001	0,00000	12,00000
Sum_EG_zdob_ Test	238	0,00000	41,00000	41,50000	10,68300	0,99600	0,73000	15,00000	72,00000
Sum_EG_zdob_ ReTest	238	0,00000	55,00000	55,57100	10,76300	0,95800	< .001	27,00000	72,00000

Wilcoxon Matched Pairs Test (критерій Т-Вілкоксона)
(наявність статистично значущої різниці між Вимірюванням 1 та Вимірюванням 2 в ЕГ)

Paired Samples T-Wilcoxon						
Вимірювання 1	Вимірювання 2	W	z-оцінка	p	Rank-Biserial Correlation	SE Rank-Biserial Correlation
A1_EG_zdob_Test	A1_EG_zdob_ReTest	0,0000	-8,7250	< .001	-1,0000	0,1140
A2_EG_zdob_Test	A2_EG_zdob_ReTest	1,5000	-9,3430	< .001	-1,0000	0,1070
B1_EG_zdob_Test	B1_EG_zdob_ReTest	0,0000	-7,6240	< .001	-1,0000	0,1300
B2_EG_zdob_Test	B2_EG_zdob_ReTest	0,0000	-8,1470	< .001	-1,0000	0,1220
C1_EG_zdob_Test	C1_EG_zdob_ReTest	0,0000	-8,1470	< .001	-1,0000	0,1220
C2_EG_zdob_Test	C2_EG_zdob_ReTest	0,0000	-6,9010	< .001	-1,0000	0,1440
Sum_EG_zdob_Test	Sum_EG_zdob_ReTest	0,0000	-12,8890	< .001	-1,0000	0,0770
Note. Wilcoxon signed-rank test.						

Контрольна група

Відповідність/невідповідність даних закону нормального розподілу

Описові статистики									
	Valid	Missing	Median	Mean	Std. Deviation	Shapiro-Wilk	P-value of Shapiro-Wilk	Minimum	Maximum
A1_KG_zdob_Test	247	0	6	6,887	3,087	0,951	< .001	0	12
A1_KG_zdob_ReTest	247	0	7	7,13	2,906	0,956	< .001	0	12
A2_KG_zdob_Test	247	0	6	7,085	2,907	0,955	< .001	0	12
A2_KG_zdob_ReTest	247	0	7	7,255	2,862	0,957	< .001	0	12
B1_KG_zdob_Test	247	0	6	7,012	3,182	0,946	< .001	0	12
B1_KG_zdob_ReTest	247	0	7	7,17	3,083	0,951	< .001	0	12
B2_KG_zdob_Test	247	0	6	7,121	3,05	0,943	< .001	0	12
B2_KG_zdob_ReTest	247	0	7	7,304	2,918	0,946	< .001	0	12
C1_KG_zdob_Test	247	0	6	6,822	2,974	0,937	< .001	0	12
C1_KG_zdob_ReTest	247	0	6	6,943	2,918	0,943	< .001	0	12
C2_KG_zdob_Test	247	0	6	6,98	3,21	0,952	< .001	0	12
C2_KG_zdob_ReTest	247	0	6	7,121	3,151	0,953	< .001	0	12
Sum_KG_zdob_Test	247	0	42	41,907	10,165	0,996	0,766	12	72
Sum_KG_zdob_ReTest	247	0	43	42,923	9,876	0,994	0,412	12	72

Wilcoxon Matched Pairs Test (критерій Т-Вілкоксона)
(наявність статистично значущої різниці між Вимірюванням 1 та Вимірюванням 2 у КГ)

Paired Samples T-Wilcoxon						
Вимірювання 1	Вимірювання 2	W	z-оцінка	p	Rank-Biserial Correlation	SE Rank-Biserial Correlation
A1_KG_zdob_Test	A1_KG_zdob_ReTest	1	-3,351	< .001	-0,983	0,285
A2_KG_zdob_Test	A2_KG_zdob_ReTest	0	-3,059	0,002	-1	0,316
B1_KG_zdob_Test	B1_KG_zdob_ReTest	0	-2,803	0,006	-1	0,342
B2_KG_zdob_Test	B2_KG_zdob_ReTest	0	-2,803	0,006	-1	0,342
C1_KG_zdob_Test	C1_KG_zdob_ReTest	0	-2,803	0,005	-1	0,342
C2_KG_zdob_Test	C2_KG_zdob_ReTest	0	-2,521	0,014	-1	0,377
Note. Wilcoxon signed-rank test.						

Paired Samples T-Test						
Measure 1	Measure 2	t	df	p	Cohen's d	SE Cohen's d
Sum_KG_zdob_Test	Sum_KG_zdob_ReTest	-7,063	246	< .001	-0,449	0,015
Note. Student's t-test.						

Різниця між КГ та ЕГ здобувачів вищої освіти

Independent Samples U-Mann-Whitney				
	U	p	Rank-Biserial Correlation	SE Rank-Biserial Correlation
A1_zdob_Test	29423,5	0,984	0,001	0,052
A1_zdob_ReTest	15120	< .001	-0,486	0,052
A2_zdob_Test	30803,5	0,357	0,048	0,052
A2_zdob_ReTest	15491	< .001	-0,473	0,052
B1_zdob_Test	27594,5	0,241	-0,061	0,052
B1_zdob_ReTest	15852	< .001	-0,461	0,052
B2_zdob_Test	29404	0,995	3.742×10^{-4}	0,052
B2_zdob_ReTest	17219,5	< .001	-0,414	0,052
C1_zdob_Test	29170	0,885	-0,008	0,052
C1_zdob_ReTest	16801	< .001	-0,428	0,052
C2_zdob_Test	31235	0,23	0,063	0,052
C2_zdob_ReTest	22834	< .001	-0,223	0,052
Sum_zdob_Test	29848	0,768	0,015	0,052
Sum_zdob_ReTest	11874	< .001	-0,596	0,052
Note. For the Mann-Whitney test, effect size is given by the rank biserial correlation.				
Note. Mann-Whitney U test.				

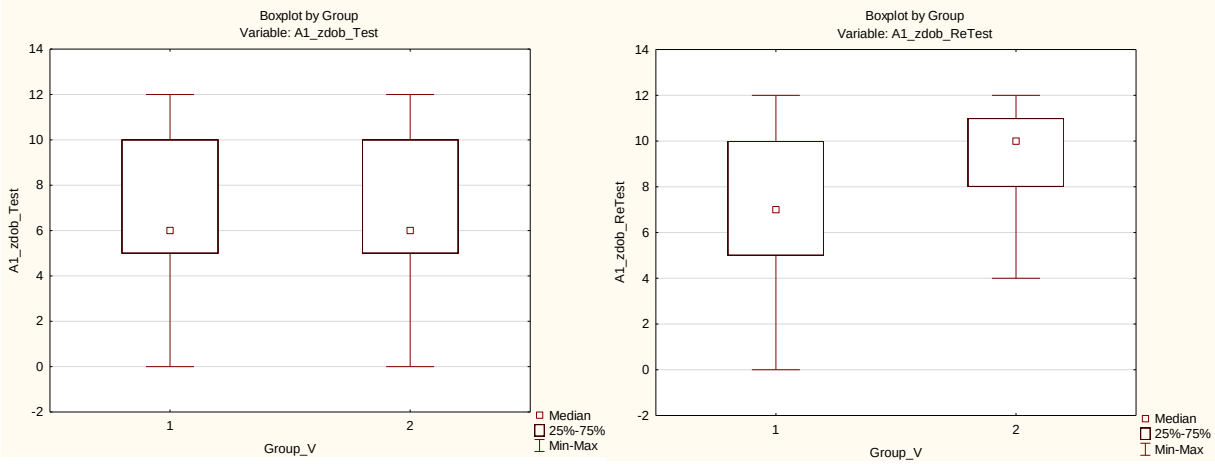
	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-value	Z	p-value	Group 1 Valid N	Group 2 Valid N
A1_zdob_Test	60051,50	57803,50	29362,50	0,0194	0,984488	0,0196	0,984397	247	238
A1_zdob_ReTest	45748,00	72107,00	15120,00	-9,2499	0,000000	-9,3144	0,000000	247	238
A2_zdob_Test	61431,50	56423,50	27982,50	0,9138	0,360819	0,9206	0,357278	247	238
A2_zdob_ReTest	46119,00	71736,00	15491,00	-9,0094	0,000000	-9,0776	0,000000	247	238
B1_zdob_Test	58222,50	59632,50	27594,50	-1,1653	0,243912	-1,1722	0,241103	247	238
B1_zdob_ReTest	46480,00	71375,00	15852,00	-8,7755	0,000000	-8,8645	0,000000	247	238
B2_zdob_Test	60032,00	57823,00	29382,00	0,0068	0,994570	0,0069	0,994523	247	238
B2_zdob_ReTest	47847,50	70007,50	17219,50	-7,8892	0,000000	-7,9608	0,000000	247	238
C1_zdob_Test	59798,00	58057,00	29170,00	-0,1442	0,885343	-0,1452	0,884561	247	238
C1_zdob_ReTest	47429,00	70426,00	16801,00	-8,1604	0,000000	-8,2099	0,000000	247	238
C2_zdob_Test	61863,00	55992,00	27551,00	1,1935	0,232691	1,1995	0,230321	247	238
C2_zdob_ReTest	53462,00	64393,00	22834,00	-4,2505	0,000021	-4,2790	0,000019	247	238
Sum_zdob_Test	60476,00	57379,00	28938,00	0,2946	0,768332	0,2947	0,768212	247	238
Sum_zdob_ReTest	42502,00	75353,00	11874,00	-11,3536	0,000000	-11,3583	0,000000	247	238

Візуалізація статистичної перевірки в боксових діаграмах

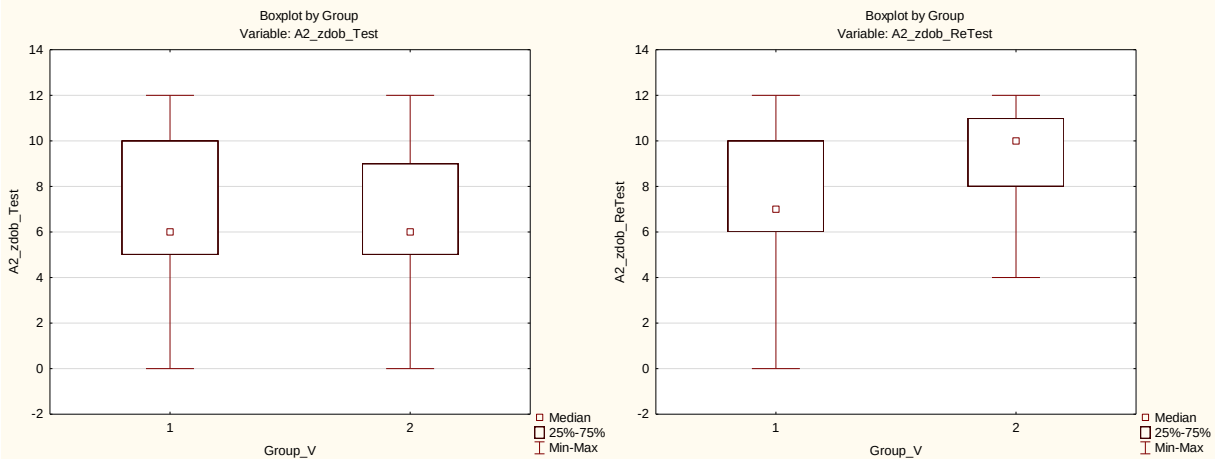
Констатувальний етап – Test

Контрольний етап – ReTest

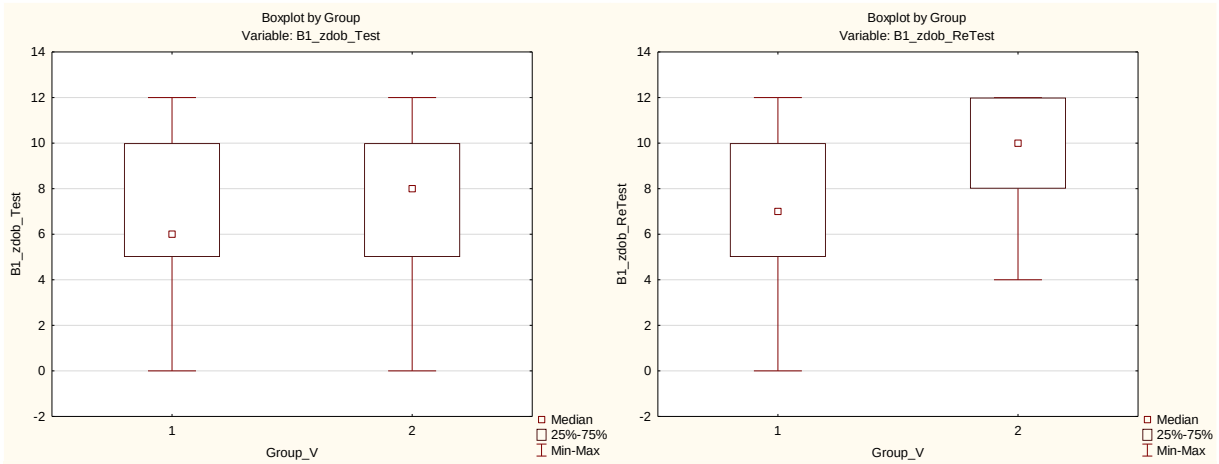
A 1



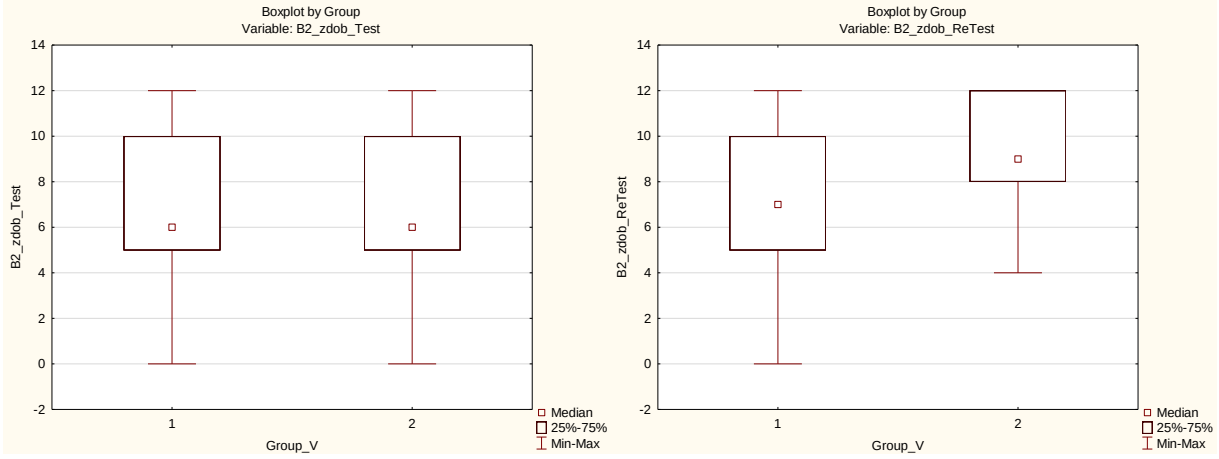
A 2



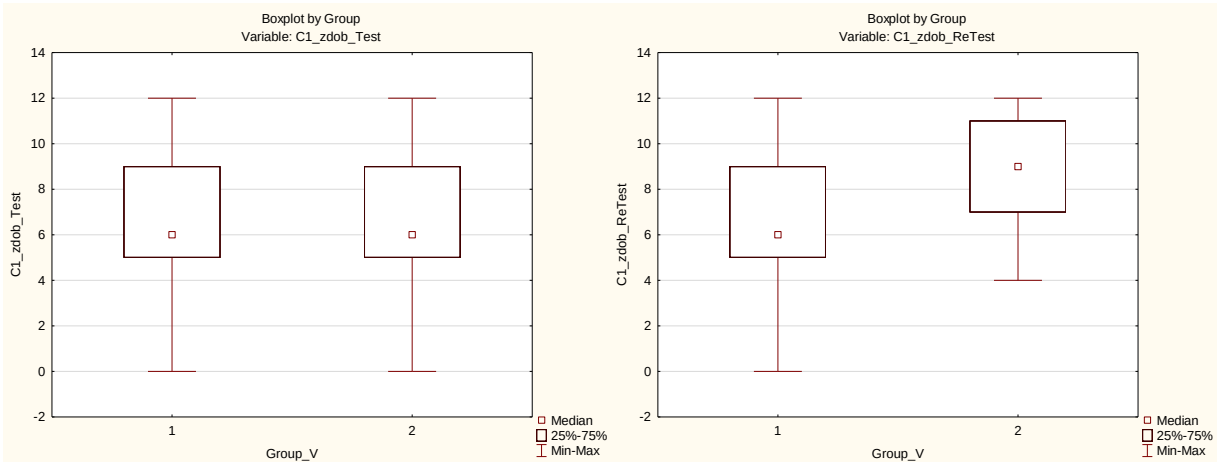
B 1


Boxplot by Group
Variable: B1_zdob_Test
B1_zdob_Test
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max
Boxplot by Group
Variable: B1_zdob_ReTest
B1_zdob_ReTest
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max

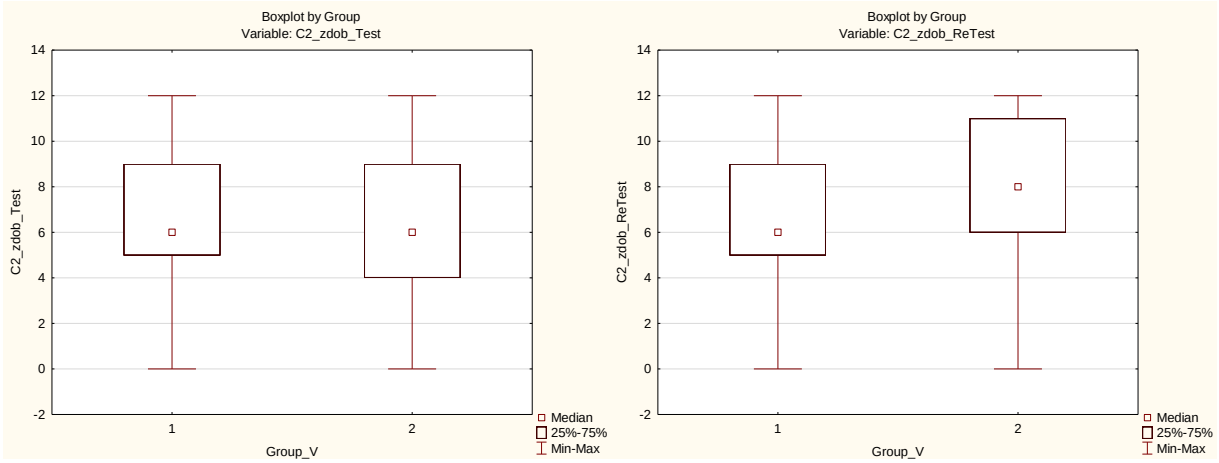
B 2


Boxplot by Group
Variable: B2_zdob_Test
B2_zdob_Test
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max
Boxplot by Group
Variable: B2_zdob_ReTest
B2_zdob_ReTest
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max

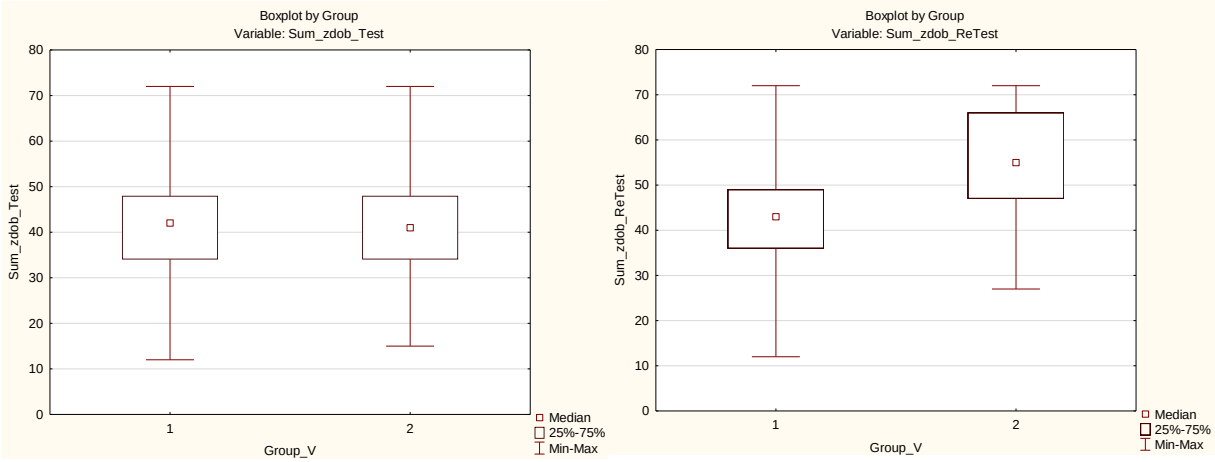
C 1


Boxplot by Group
Variable: C1_zdob_Test
C1_zdob_Test
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max
Boxplot by Group
Variable: C1_zdob_ReTest
C1_zdob_ReTest
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max

C 2


Boxplot by Group
Variable: C2_zdob_Test
C2_zdob_Test
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max
Boxplot by Group
Variable: C2_zdob_ReTest
C2_zdob_ReTest
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max

Sum



Е 2 – Результати за категорією науково-педагогічних працівників

Експериментальна група

Відповідність/невідповідність даних закону нормального розподілу

Описові статистики									
	Valid	Missing	Median	Mean	Std. Deviation	Shapiro -Wilk	P-value of Shapiro-Wilk	Mini mum	Maxi mum
A1_EG_NPP_Test	144	0	8,5	7,771	3,199	0,929	< .001	0	12
A1_EG_NPP_ReTest	144	0	9	9,438	2,224	0,896	< .001	4	12
A2_EG_NPP_Test	144	0	7	7,257	3,522	0,929	< .001	0	12
A2_EG_NPP_ReTest	144	0	12	11,056	1,642	0,639	< .001	5	12
B1_EG_NPP_Test	144	0	8	7,5	3,284	0,906	< .001	2	12
B1_EG_NPP_ReTest	144	0	9	9,556	2,338	0,872	< .001	4	12
B2_EG_NPP_Test	144	0	7	7,313	3,198	0,925	< .001	1	12
B2_EG_NPP_ReTest	144	0	9	9,063	2,529	0,908	< .001	2	12
C1_EG_NPP_Test	144	0	8	6,924	2,853	0,918	< .001	2	12
C1_EG_NPP_ReTest	144	0	10	9,847	1,584	0,919	< .001	6	12
C2_EG_NPP_Test	144	0	5,5	6,347	3,985	0,877	< .001	0	12
C2_EG_NPP_ReTest	144	0	7	7,771	3,076	0,92	< .001	0	12
Sum_EG_NPP_Test	144	0	43	43,111	10,077	0,988	0,254	22	66
Sum_EG_NPP_ReTest	144	0	55	56,729	9,504	0,954	< .001	35	72

**дані не відповідають закону нормального розподілу, окрім Sum_EG_NPP_Test*

Wilcoxon Matched Pairs Test (критерій Т-Вілкоксона)
(наявність статистично значущої різниці між Вимірюванням 1 та Вимірюванням 2 в ЕГ)

Paired Samples T-Wilcoxon						
Вимірювання 1	Вимірювання 2	W	z-оцінка	p	Rank-Biserial Correlation	SE Rank-Biserial Correlation
A1_EG_NPP_Test	A1_EG_NPP_ReTest	0	-5,579	< .001	-1	0,177
A2_EG_NPP_Test	A2_EG_NPP_ReTest	0	-7,77	< .001	-1	0,128
B1_EG_NPP_Test	B1_EG_NPP_ReTest	0	-5,777	< .001	-1	0,171
B2_EG_NPP_Test	B2_EG_NPP_ReTest	0	-6,68	< .001	-1	0,149
C1_EG_NPP_Test	C1_EG_NPP_ReTest	23	-8,003	< .001	-0,988	0,123
C2_EG_NPP_Test	C2_EG_NPP_ReTest	0	-5,777	< .001	-1	0,171
Sum_EG_NPP_Test	Sum_EG_NPP_ReTest	0	-10,229	< .001	-1	0,097
Note. Wilcoxon signed-rank test.						

Контрольна група

Відповідність/невідповідність даних закону нормального розподілу

Описові статистики									
	Valid	Missing	Median	Mean	Std. Deviation	Shapiro-Wilk	P-value of Shapiro-Wilk	Minimum	Maximum
A1_KG_NPP_Test	136	0	9	8,191	2,609	0,934	< .001	0	12
A1_KG_NPP_ReTest	136	0	9	8,397	2,414	0,936	< .001	0	12
A2_KG_NPP_Test	136	0	9	7,816	3,385	0,891	< .001	0	12
A2_KG_NPP_ReTest	136	0	9	8,044	3,236	0,889	< .001	0	12
B1_KG_NPP_Test	136	0	9	7,699	2,995	0,925	< .001	1	12
B1_KG_NPP_ReTest	136	0	9	7,904	2,71	0,927	< .001	1	12
B2_KG_NPP_Test	136	0	8	6,676	3,455	0,93	< .001	0	12
B2_KG_NPP_ReTest	136	0	8	7,25	3,29	0,905	< .001	0	12
C1_KG_NPP_Test	136	0	7,5	6,912	2,94	0,923	< .001	2	12
C1_KG_NPP_ReTest	136	0	8	7,11	2,761	0,932	< .001	2	12
C2_KG_NPP_Test	136	0	9	7,478	3,077	0,914	< .001	0	12
C2_KG_NPP_ReTest	136	0	9	8,066	3,251	0,893	< .001	0	12
Sum_KG_NPP_Test	136	0	45	44,772	9,198	0,959	< .001	20	60
Sum_KG_NPP_ReTest	136	0	49	46,772	9,267	0,948	< .001	22	66

Wilcoxon Matched Pairs Test (критерій Т-Вілкоксона)
(наявність статистично значущої різниці між Вимірюванням 1 та Вимірюванням 2 у КГ)

Paired Samples T-Wilcoxon						
Вимірювання 1	Вимірювання 2	W	z-оцінка	p	Rank-Biserial Correlation	SE Rank-Biserial Correlation
A1_KG_NPP_Test	A1_KG_NPP_ReTest	0	-1,826	0,089	-1	0,499
A2_KG_NPP_Test	A2_KG_NPP_ReTest	0	-2,201	0,034	-1	0,425
B1_KG_NPP_Test	B1_KG_NPP_ReTest	5,5	-2,445	0,014	-0,833	0,328
B2_KG_NPP_Test	B2_KG_NPP_ReTest	0	-3,18	0,002	-1	0,305
C1_KG_NPP_Test	C1_KG_NPP_ReTest	0	-2,666	0,008	-1	0,358
C2_KG_NPP_Test	C2_KG_NPP_ReTest	0	-3,516	< .001	-1	0,277
Sum_KG_NPP_Test	Sum_KG_NPP_ReTest	14,5	-6,206	< .001	-0,98	0,157
Note. Wilcoxon signed-rank test.						

** За показником А1 відсутні статистично значущі відмінності*

Різниця між контрольною та експериментальною групами

Independent Samples U-Mann-Whitney				
	U	p	Rank-Biserial Correlation	SE Rank-Biserial Correlation
A1_NPP_Test	10457	0,321	0,068	0,069
A1_NPP_ReTest	7410	< .001	-0,243	0,069
A2_NPP_Test	10694,5	0,177	0,092	0,069
A2_NPP_ReTest	4493	< .001	-0,541	0,069
B1_NPP_Test	10136,5	0,608	0,035	0,069
B1_NPP_ReTest	6436	< .001	-0,343	0,069
B2_NPP_Test	8919,5	0,195	-0,089	0,069
B2_NPP_ReTest	6626	< .001	-0,323	0,069
C1_NPP_Test	9751	0,952	-0,004	0,069
C1_NPP_ReTest	4204,5	< .001	-0,571	0,069
C2_NPP_Test	11369,5	0,019	0,161	0,069
C2_NPP_ReTest	10595	0,233	0,082	0,069
Sum_NPP_Test	11061,5	0,061	0,13	0,069
Sum_NPP_ReTest	4588	< .001	-0,531	0,069
Note. For the Mann-Whitney test, effect size is given by the rank biserial correlation.				
Note. Mann-Whitney U test.				

** По всіх показниках окрім С2 наявні статистично значущі відмінності між контрольною та експериментальною групами у Вимірюванні 2.*

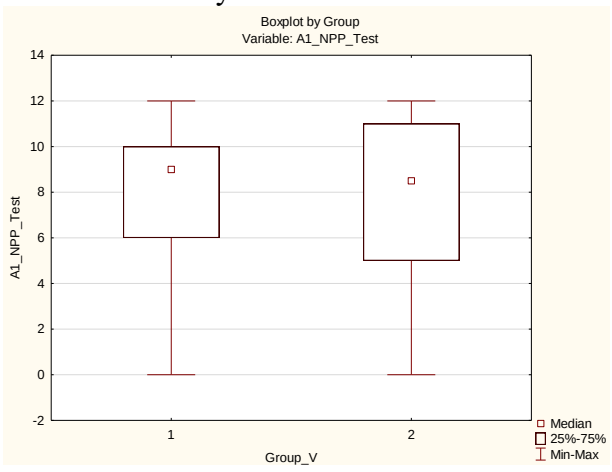
	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-value	Z	p-value	Group 1 Valid N	Group 2 Valid N
A1_NPP_Test	19773,00	19567,00	9127,000	0,98125	0,326468	0,99167	0,321359	136	144
A1_NPP_Re Test	16726,00	22614,00	7410,000	-3,51672	0,000437	-3,56605	0,000362	136	144
A2_NPP_Test	20010,50	19329,50	8889,500	1,33197	0,182872	1,35029	0,176923	136	144
A2_NPP_Re Test	13809,00	25531,00	4493,000	-7,82420	0,000000	-8,31137	0,000000	136	144
B1_NPP_Test	19452,50	19887,50	9447,500	0,50798	0,611469	0,51310	0,607882	136	144
B1_NPP_Re Test	15752,00	23588,00	6436,000	-4,95500	0,000001	-5,02416	0,000001	136	144
B2_NPP_Test	18235,50	21104,50	8919,500	-1,28767	0,197863	-1,29736	0,194509	136	144
B2_NPP_Re Test	15942,00	23398,00	6626,000	-4,67443	0,000003	-4,72186	0,000002	136	144
C1_NPP_Test	19067,00	20273,00	9751,000	-0,05981	0,952311	-0,06034	0,951884	136	144
C1_NPP_Re Test	13520,50	25819,50	4204,500	-8,25022	0,000000	-8,33436	0,000000	136	144
C2_NPP_Test	20685,50	18654,50	8214,500	2,32873	0,019874	2,34305	0,019127	136	144
C2_NPP_Re Test	19911,00	19429,00	8989,000	1,18504	0,236004	1,19370	0,232597	136	144
Sum_NPP_Test	20377,50	18962,50	8522,500	1,87391	0,060944	1,87508	0,060783	136	144
Sum_NPP_ ReTest	13904,00	25436,00	4588,000	-7,68391	0,000000	-7,69157	0,000000	136	144

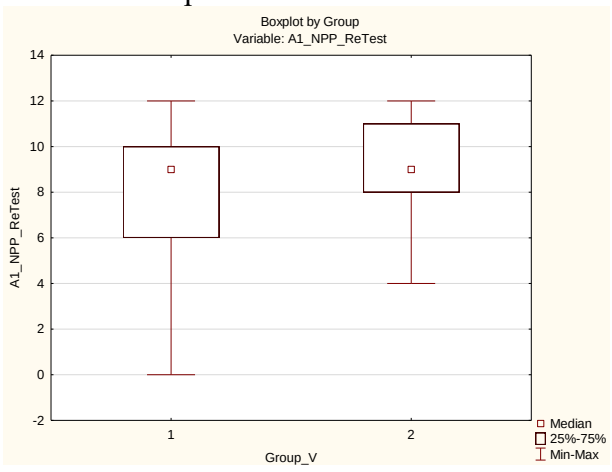
Візуалізація статистичної перевірки в боксових діаграмах

Констатувальний етап – Test

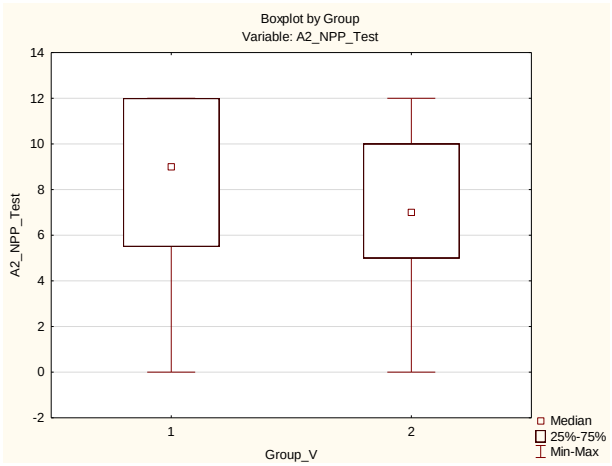
Контрольний етап – ReTest

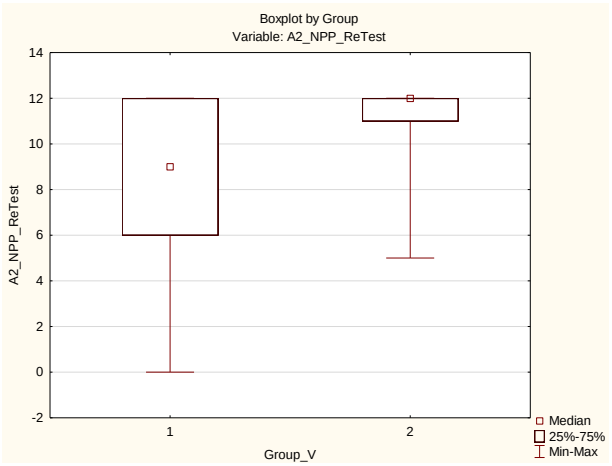
A 1



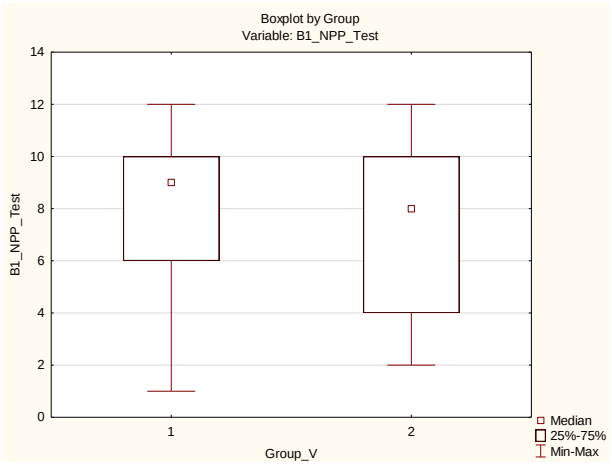


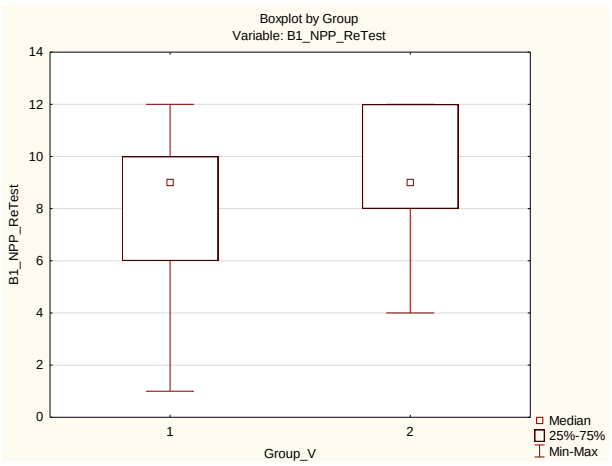
A 2


Boxplot by Group
Variable: A2_NPP_Test
A2_NPP_Test
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max

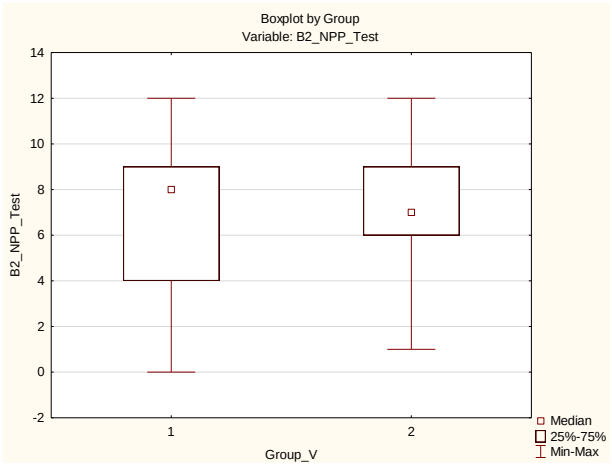

Boxplot by Group
Variable: A2_NPP_ReTest
A2_NPP_ReTest
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max

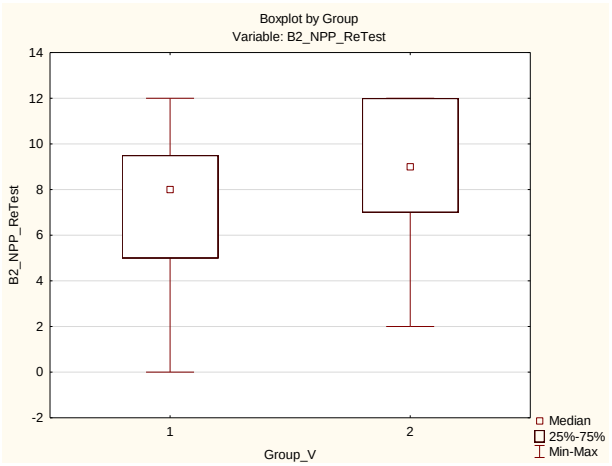
B 1


Boxplot by Group
Variable: B1_NPP_Test
B1_NPP_Test
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max

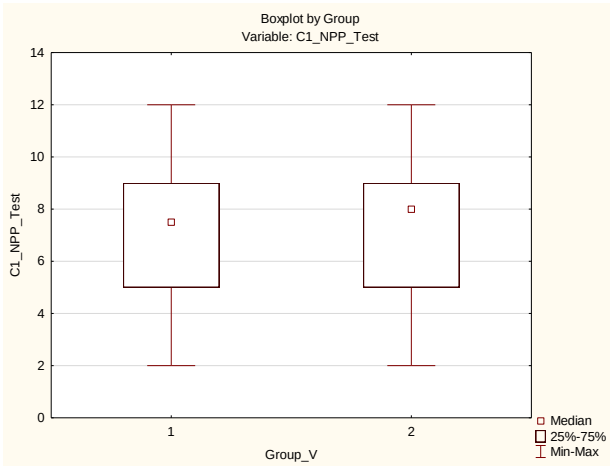

Boxplot by Group
Variable: B1_NPP_ReTest
B1_NPP_ReTest
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max

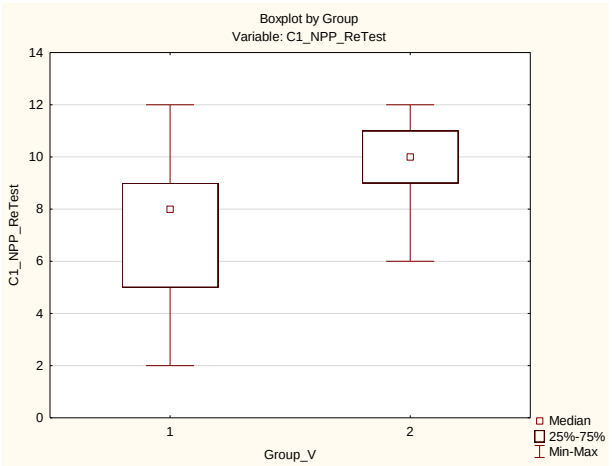
B 2


Boxplot by Group
Variable: B2_NPP_Test
B2_NPP_Test
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max

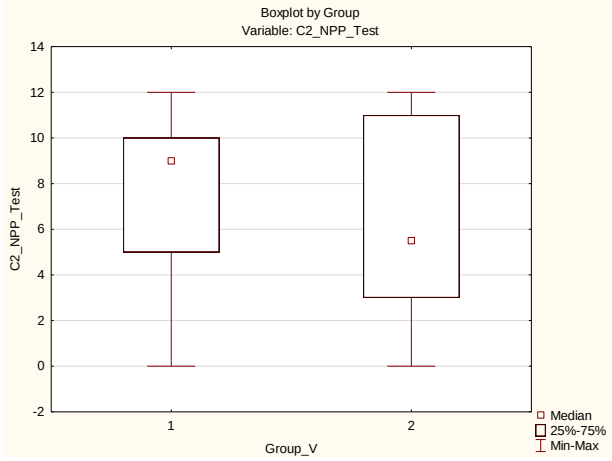

Boxplot by Group
Variable: B2_NPP_ReTest
B2_NPP_ReTest
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max

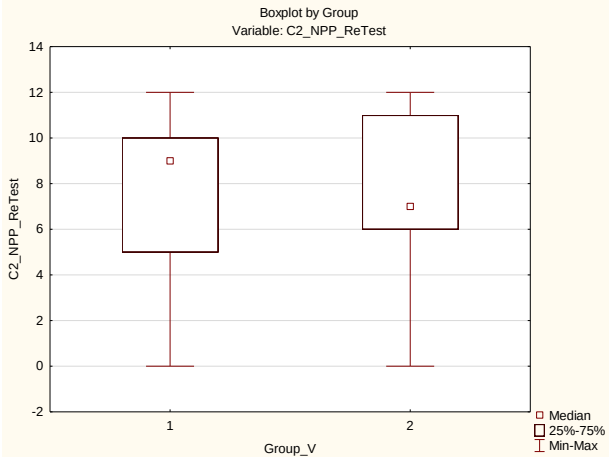
C 1


Boxplot by Group
Variable: C1_NPP_Test
C1_NPP_Test
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max

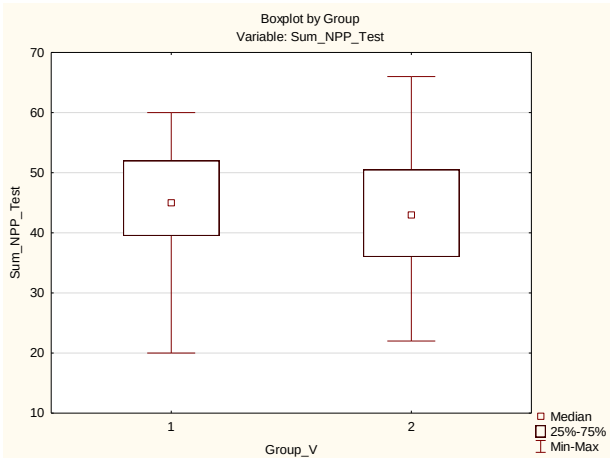

Boxplot by Group
Variable: C1_NPP_ReTest
C1_NPP_ReTest
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max

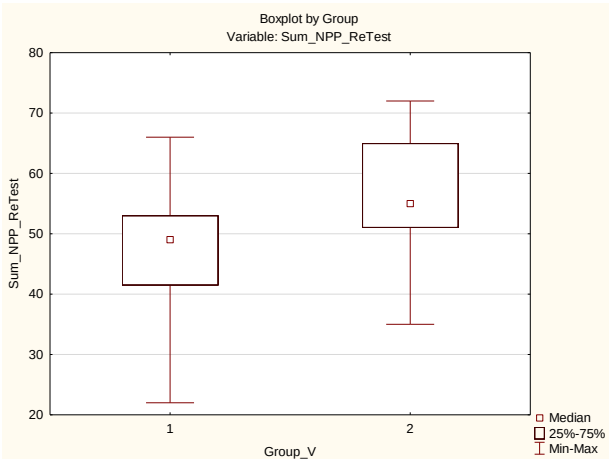
C 2


Boxplot by Group
Variable: C2_NPP_Test
C2_NPP_Test
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max


Boxplot by Group
Variable: C2_NPP_ReTest
C2_NPP_ReTest
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max

Sum


Boxplot by Group
Variable: Sum_NPP_Test
Sum_NPP_Test
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max


Boxplot by Group
Variable: Sum_NPP_ReTest
Sum_NPP_ReTest
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max

Е 3 – Результати за категорією співробітників

Експериментальна група

Відповідність/невідповідність даних закону нормального розподілу

Описові статистики									
	Valid	Missing	Median	Mean	Std. Deviation	Shapiro-Wilk	P-value of Shapiro-Wilk	Minimum	Maximum
A1_EG_spivrob_Test	59	0	6	6,966	3,449	0,931	0,002	0	12
A1_EG_spivrob_ReTest	59	0	9	8,847	1,919	0,95	0,017	4	12
A2_EG_spivrob_Test	59	0	6	6,458	4,001	0,892	< .001	0	12
A2_EG_spivrob_ReTest	59	0	11	10,102	2,015	0,823	< .001	5	12
B1_EG_spivrob_Test	59	0	6	6,525	3,339	0,888	< .001	2	12
B1_EG_spivrob_ReTest	59	0	9	8,695	2,394	0,925	0,001	3	12
B2_EG_spivrob_Test	59	0	6	6,407	3,041	0,949	0,016	0	12
B2_EG_spivrob_ReTest	59	0	9	8,763	2,215	0,908	< .001	4	12
C1_EG_spivrob_Test	59	0	8	7,119	2,73	0,913	< .001	2	12
C1_EG_spivrob_ReTest	59	0	9	9,085	1,725	0,922	0,001	5	12
C2_EG_spivrob_Test	59	0	5	5,695	3,228	0,952	0,021	0	12
C2_EG_spivrob_ReTest	59	0	8	7,898	3,015	0,939	0,005	0	12
Sum_EG_spivrob_Test	59	0	38	39,169	9,863	0,961	0,057	22	65
Sum_EG_spivrob_ReTest	59	0	52	53,39	8,047	0,97	0,149	37	71

* *усі дані окрім Sum Test та Sum ReTest не відповідають закону нормального розподілу*

Wilcoxon Matched Pairs Test (критерій Т-Вілкоксона)
(наявність статистично значущої різниці між Вимірюванням 1 та Вимірюванням 2 в ЕГ)

Paired Samples T-Wilcoxon						
Вимірювання 1	Вимірювання 2	W	z-оцінка	p	Rank-Biserial Correlation	SE Rank-Biserial Correlation
A1_EG_spivrob_Test	A1_EG_spivrob_ReTest	162	-3,333	< .001	-0,605	0,179
A2_EG_spivrob_Test	A2_EG_spivrob_ReTest	69,5	-4,678	< .001	-0,839	0,177
B1_EG_spivrob_Test	B1_EG_spivrob_ReTest	129	-3,502	< .001	-0,652	0,184
B2_EG_spivrob_Test	B2_EG_spivrob_ReTest	11	-4,979	< .001	-0,965	0,191
C1_EG_spivrob_Test	C1_EG_spivrob_ReTest	122,5	-3,991	< .001	-0,715	0,177
C2_EG_spivrob_Test	C2_EG_spivrob_ReTest	16	-4,637	< .001	-0,939	0,2
Note. Wilcoxon signed-rank test.						

Paired Samples T-Test						
Вимірювання 1	Вимірювання 2	t	df	p	Cohen's d	SE Cohen's d
Sum_KG_zdob_Test	Sum_KG_zdob_ReTest	-11,158	58	< .001	-1,453	0,202
Note. Student's t-test.						

Контрольна група

Відповідність/невідповідність даних закону нормального розподілу

Описові статистики									
	Valid	Missing	Median	Mean	Std. Deviation	Shapiro-Wilk	P-value of Shapiro-Wilk	Minimum	Maximum
A1_KG_spivrob_Test	50	0	6	6,52	3,34	0,943	0,018	0	12
A1_KG_spivrob_ReTest	50	0	8	7,2	3,077	0,93	0,005	0	12
A2_KG_spivrob_Test	50	0	9	7,74	3,294	0,879	< .001	3	12
A2_KG_spivrob_ReTest	50	0	9	7,86	3,169	0,889	< .001	3	12
B1_KG_spivrob_Test	50	0	6,5	6,6	3,232	0,925	0,004	1	12
B1_KG_spivrob_ReTest	50	0	7	6,98	3,014	0,937	0,01	1	12
B2_KG_spivrob_Test	50	0	8	6,84	3,513	0,933	0,007	0	12
B2_KG_spivrob_ReTest	50	0	8	7,06	3,316	0,925	0,004	0	12
C1_KG_spivrob_Test	50	0	6,5	6,76	2,803	0,913	0,001	2	11
C1_KG_spivrob_ReTest	50	0	8	7,18	2,685	0,897	< .001	2	11
C2_KG_spivrob_Test	50	0	8	6,9	3,346	0,935	0,008	0	12
C2_KG_spivrob_ReTest	50	0	8	7,16	3,203	0,933	0,007	0	12
Sum_KG_spivrob_Test	50	0	40	41,36	9,039	0,976	0,385	19	58
Sum_KG_spivrob_ ReTest	50	0	45	43,44	8,352	0,97	0,221	22	58

**за всіма змінними окрім змінних Sum_Test та Sum_ReTest, дані не відповідають закону нормального розподілу*

Wilcoxon Matched Pairs Test (критерій Т-Вілкоксона)
(наявність статистично значущої різниці між Вимірюванням 1 та Вимірюванням 2 у КГ)

Paired Samples T-Wilcoxon						
Вимірювання 1	Вимірювання 2	W	z-оцінка	p	Rank-Biserial Correlation	SE Rank-Biserial Correlation
A1_KG_spivrob_Test	A1_KG_spivrob_ReTest	0	-2,201	0,035	-1	0,425
A2_KG_spivrob_Test	A2_KG_spivrob_ReTest	0	-1,342	0,346	-1	0,632
B1_KG_spivrob_Test	B1_KG_spivrob_ReTest	0	-1,826	0,098	-1	0,499
B2_KG_spivrob_Test	B2_KG_spivrob_ReTest	0	-1,826	0,089	-1	0,499
C1_KG_spivrob_Test	C1_KG_spivrob_ReTest	0	-1,826	0,089	-1	0,499
C2_KG_spivrob_Test	C2_KG_spivrob_ReTest	0	-1,342	0,371	-1	0,632
Note. Wilcoxon signed-rank test.						

** за показниками А2-С2 відсутні статистично значущі відмінності*

Paired Samples T-Test						
Measure 1	Measure 2	t	df	p	Cohen's d	SE Cohen's d
Sum_KG_spivrob_Test	Sum_KG_spivrob_ReTest	-4,508	49	< .001	-0,637	0,057
Note. Student's t-test.						

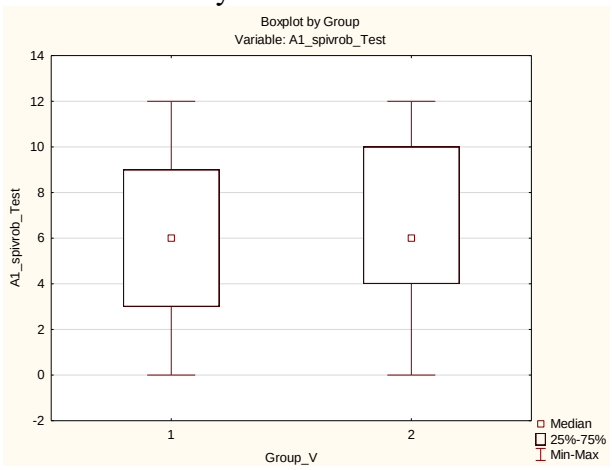
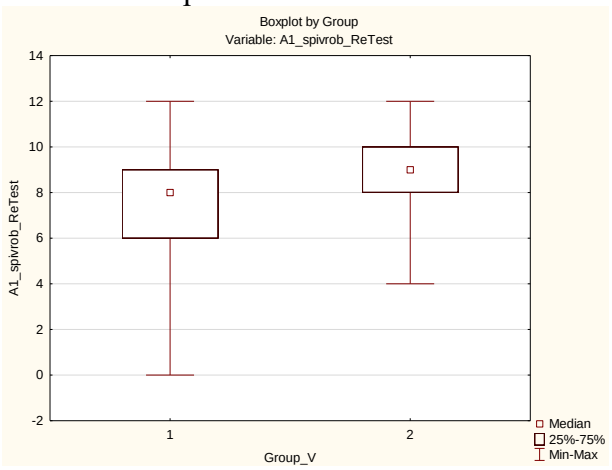
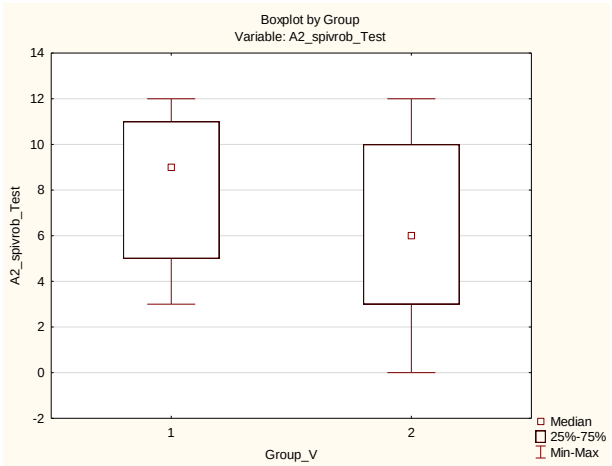
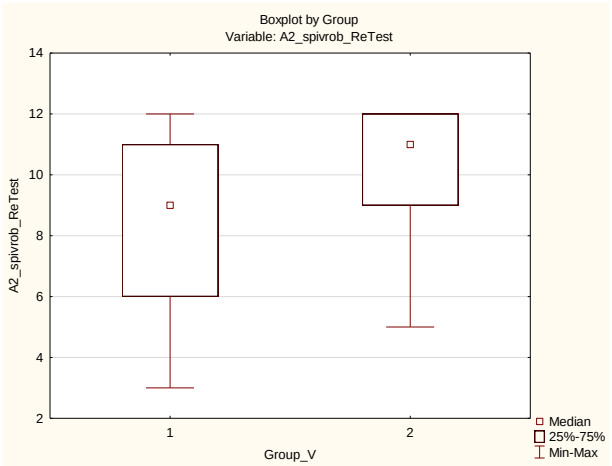
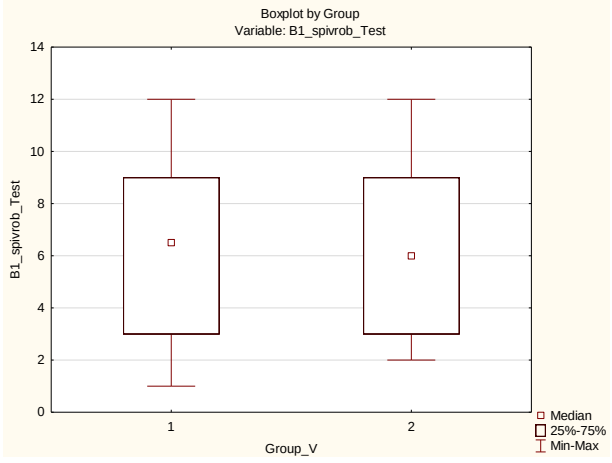
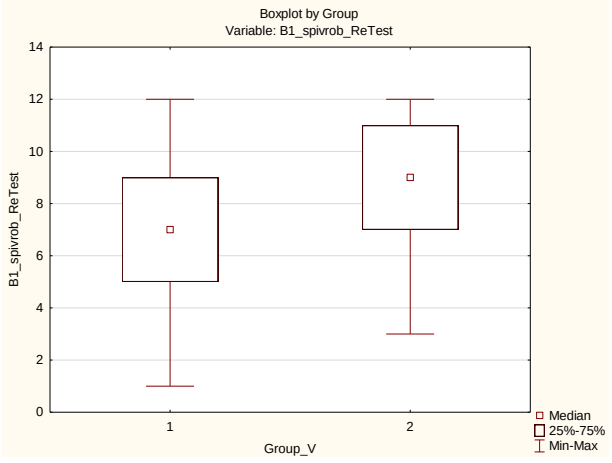
РІзниця між контрольною та експериментальною групами

Independent Samples U-Mann-Whitney				
	U	p	Rank-Biserial Correlation	SE Rank-Biserial Correlation
A1_spivrob_Test	1372,5	0,532	-0,069	0,111
A1_spivrob_ReTest	1061,5	0,011	-0,28	0,111
A2_spivrob_Test	1768	0,073	0,199	0,111
A2_spivrob_ReTest	889,5	< .001	-0,397	0,111
B1_spivrob_Test	1479,5	0,98	0,003	0,111
B1_spivrob_ReTest	996,5	0,003	-0,324	0,111
B2_spivrob_Test	1634	0,331	0,108	0,111
B2_spivrob_ReTest	1042,5	0,008	-0,293	0,111
C1_spivrob_Test	1393,5	0,618	-0,055	0,111
C1_spivrob_ReTest	901	< .001	-0,389	0,111
C2_spivrob_Test	1785,5	0,058	0,211	0,111
C2_spivrob_ReTest	1319,5	0,343	-0,105	0,111
Sum_spivrob_Test	1727,5	0,125	0,171	0,111
Sum_spivrob_ReTest	589,5	< .001	-0,6	0,111
Note. For the Mann-Whitney test, effect size is given by the rank biserial correlation.				
Note. Mann-Whitney U test.				

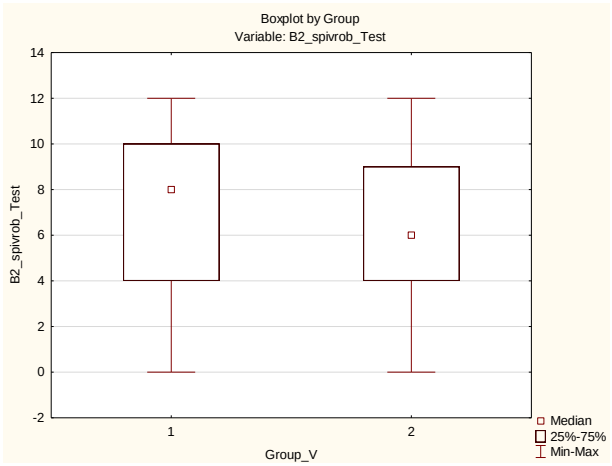
** за критерієм С2 у Вимірюванні 2 статистично значущі відмінності відсутні.*

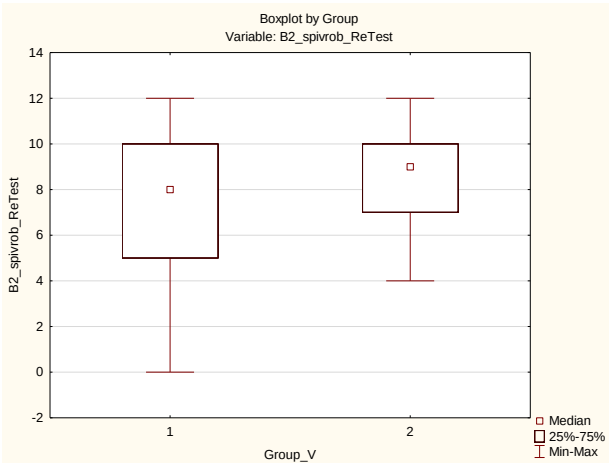
	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-value	Z	p-value	Group 1 Valid N	Group 2 Valid N
A1_spivrob_Test	2647,500	3347,500	1372,500	-0,62027	0,535078	-0,62479	0,532112	50	59
A1_spivrob_ ReTest	2336,500	3658,500	1061,500	-2,51150	0,012022	-2,54022	0,011079	50	59
A2_spivrob_Test	3043,000	2952,000	1182,000	1,77873	0,075286	1,79596	0,072501	50	59
A2_spivrob_ ReTest	2164,500	3830,500	889,500	-3,55745	0,000375	-3,67645	0,000237	50	59
B1_spivrob_Test	2754,500	3240,500	1470,500	0,02432	0,980594	0,02449	0,980459	50	59
B1_spivrob_ ReTest	2271,500	3723,500	996,500	-2,90677	0,003652	-2,94048	0,003277	50	59
B2_spivrob_Test	2909,000	3086,000	1316,000	0,96386	0,335118	0,97274	0,330685	50	59
B2_spivrob_ ReTest	2317,500	3677,500	1042,500	-2,62704	0,008613	-2,65902	0,007837	50	59
C1_spivrob_Test	2668,500	3326,500	1393,500	-0,49257	0,622317	-0,49828	0,618288	50	59
C1_spivrob_ ReTest	2176,000	3819,000	901,000	-3,48752	0,000488	-3,56149	0,000369	50	59
C2_spivrob_Test	3060,500	2934,500	1164,500	1,88515	0,059411	1,89496	0,058099	50	59
C2_spivrob_ ReTest	2594,500	3400,500	1319,500	-0,94257	0,345900	-0,94824	0,343009	50	59
Sum_spivrob_Test	3002,500	2992,500	1222,500	1,53244	0,125415	1,53416	0,124991	50	59
Sum_spivrob_ ReTest	1864,500	4130,500	589,500	-5,38179	0,000000	-5,38813	0,000000	50	59

Візуалізація статистичної перевірки в боксових діаграмах

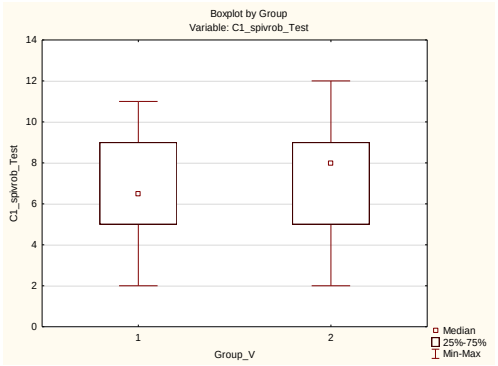
	Констатувальний етап – Test	Контрольний етап – ReTest
A 1		
A 2		
B 1		

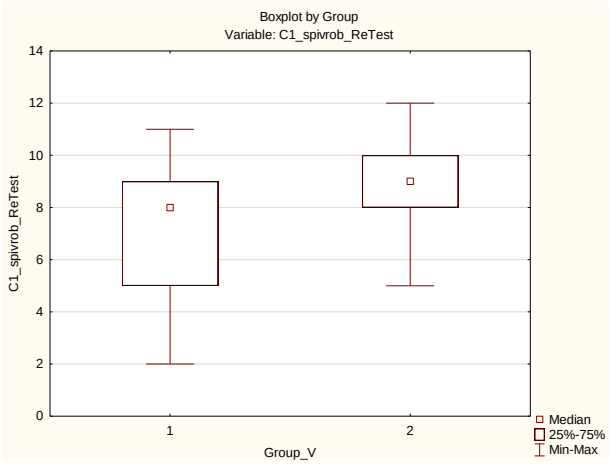
B 2


Boxplot by Group
Variable: B2_spivrob_Test
B2_spivrob_Test
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max

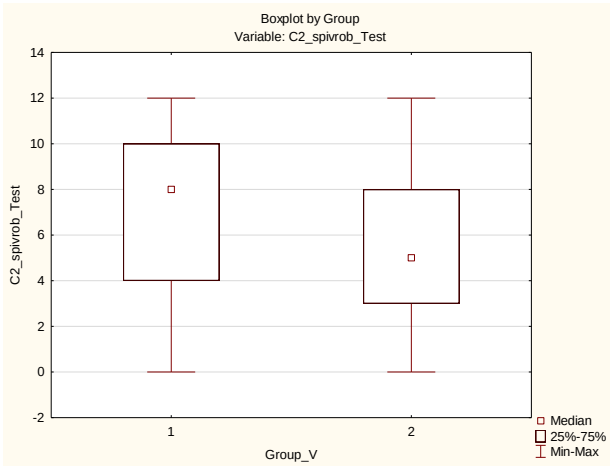

Boxplot by Group
Variable: B2_spivrob_ReTest
B2_spivrob_ReTest
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max

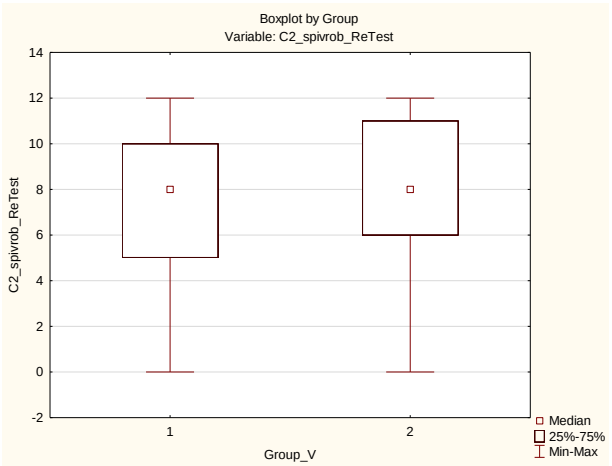
C 1


Boxplot by Group
Variable: C1_spivrob_Test
C1_spivrob_Test
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max

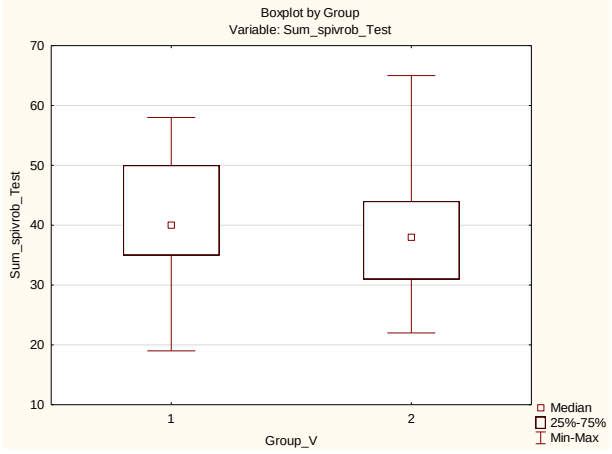

Boxplot by Group
Variable: C1_spivrob_ReTest
C1_spivrob_ReTest
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max

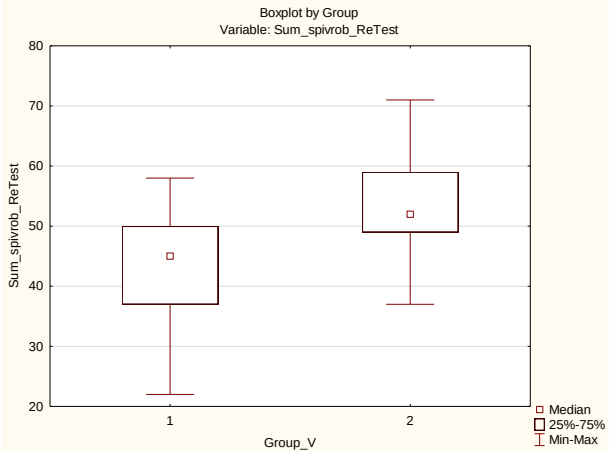
C 2


Boxplot by Group
Variable: C2_spivrob_Test
C2_spivrob_Test
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max


Boxplot by Group
Variable: C2_spivrob_ReTest
C2_spivrob_ReTest
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max

Sum


Boxplot by Group
Variable: Sum_spivrob_Test
Sum_spivrob_Test
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max


Boxplot by Group
Variable: Sum_spivrob_ReTest
Sum_spivrob_ReTest
Group_V
Median
25%-75%
Min-Max

ДОДАТОК Ж

Наскрізна програма неформальної освіти «Інклюзивна культура особистості»

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Освітня програма призначена для пробудження здатності до прийняття людської різноманітності, і на цьому ґрунті – формування основ інклюзивної культури особистості й набуття ключових особистісних інклюзивних компетентностей, які дозволяють усвідомлювати інклюзію як суспільне явище і прагнути саморозвитку в цьому напрямі.

Програма є наскрізною і за логікою формування системи інклюзивного освітнього простору в закладі вищої освіти – базовою й обов'язковою для кожного учасника освітнього процесу. Передбачається, що для успішності інклюзивних процесів у закладі вищої освіти неформальне навчання за цією програмою мають пройти усі: здобувачі вищої освіти усіх рівнів, науково-педагогічні працівники та співробітники усіх структурних підрозділів ЗВО. Навчання за цією програмою має організовуватися щорічно для здобувачів першого курсу бакалаврського рівня, збірних груп здобувачів другого і третього рівнів вищої освіти (які не проходили такого навчання, навчаючись на бакалавраті) та, за потреби, – для новоприйнятих науково-педагогічних працівників і співробітників. Такий підхід умотивований підтримкою і розвитком інклюзивного освітнього простору в ЗВО як цілісної сталої системи, яка функціонує на засадах інклюзивної організаційної культури.

Програма із формування інклюзивної культури особистості виступає наріжним каменем подальших процесів розбудови інклюзивного освітнього простору як динамічної відкритої для усіх системи, де відкритість передбачає прийняття та співпрацю, а динамічність – здатність вчасно реагувати на інклюзивні виклики в освіті та суспільстві. Лише людина, яка прийняла цінності інклюзії і продукує інклюзивну культуру, здатна робити внесок у формування інклюзивного освітнього простору. Саме тому цій програмі відводиться чільне місце в системі формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО.

Програма є варіативною. У кожному з варіантів (відповідно до цільової авдиторії) передбачено розгляд пропонованих тем у відповідному аспекті та формах співпраці. Кількість годин для спільної й самостійної роботи підпорядкована локальній ситуації навчання. При цьому принципи освітньої взаємодії, кінцева мета та завдання щодо її реалізації залишаються актуальними й обов'язковими для дотримання і виконання.

В основу реалізації програми покладено такі **принципи інклюзивної освітньої взаємодії**:

- поваги до гідності кожної людини (демонстрація того, що кожен учасник програми є цінним, незалежно від його індивідуальних особливостей, соціального статусу, статі, раси, віросповідання, стану здоров'я тощо);
- рівних можливостей (забезпечення рівного доступу до освітніх ресурсів та рівних умов навчання, підтримки й участі для всіх);
- використання особистісного різноманіття як ресурсу (застосування методів взаємного збагачення досвідом, розширення світогляду, формування емпатії, перцептивних навичок);
- активної участі і співтворчості (усі види співпраці мають будуватися на засадах співробітництва, колегіальності, діалогу);
- безпечного й підтримувального простору (забезпечення емоційного комфорту для всіх);
- критичного мислення та рефлексії (створення умов для осмислення власних цінностей, упереджень, стереотипів і векторів їх змін);
- практичної спрямованості (сприяння використанню сприйнятих компетенцій у життєдіяльності, насамперед – в освітній сфері);
- універсальності інклюзивних змін (ілюстрування важливості взаємозв'язку всіх сфер діяльності щодо інклюзивності).

Мета програми полягає у формуванні в учасників навчальної платформи глибокого розуміння принципів соціальної інклюзії та основ особистісної інклюзивної культури; розвитку якостей особистості, установок і компетентностей, необхідних для сприяння рівності, взаємоповаги, прийняття людської різноманітності та активної участі у створенні інклюзивної спільноти; підготовці до ефективної взаємодії в різноманітних освітніх та соціально-культурних середовищах на засадах інклюзії, гуманізму й демократичних цінностей сталого суспільства.

Завдання програми спрямовані на формування ключових компетентностей XXI століття.

1. Hard Skills (базові навички):

- знання теоретичних засад інклюзії;
- усвідомлення ролі інклюзії в розбудові суспільства сталого розвитку;
- розуміння принципів освітньої та соціальної інклюзії;
- здатність дотримуватись інклюзивних принципів у професійній та життєдіяльності;
- знання основ нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти та політики суспільної рівності;
- здатність розробляти проєкти, програми та заходи, спрямовані на формування інклюзивного освітнього / соціального простору.

2. Soft Skills (соціальні навички):

- прийняття людської різноманітності та повага до індивідуальних особливостей кожного;
- здатність до адекватної емоційної чутливості;
- емпатія як особистісно необхідна якість;
- навички рівної ефективної взаємодії в полікультурному соціумі;
- здібність конструктивно вирішувати конфлікти;
- саморефлексія, самоаналіз та критичне мислення щодо власних установок і поведінки.

3. Digital Skills (цифрові навички):

- ознайомлення з онлайн-інструментами / мобільними застосунками для підтримки інклюзивного спілкування та співпраці;
- здібність використовувати цифрові технології для створення доступних навчальних та/або інформаційних матеріалів;
- уміння аналізувати й підбирати цифрові ресурси, доступні для різних груп користувачів.

4. Creative Skills (творчі навички):

- творче мислення при розробці заходів, освітніх практик та соціальних проєктів відповідно до принципів інклюзії;
- здібність до нестандартних рішень для мінімізації бар'єрів у комунікації та співпраці;
- здатність продукувати інноваційні ідеї для поширення інклюзивних цінностей та розвитку інклюзивної культури в освітньому просторі.

5. Meta Skills (навички навчатися, адаптуватися, інтегрувати знання):

- уміння адаптуватися до змін соціокультурного контексту;
- здатність інтегрувати знання з різних сфер для комплексного підходу до формування інклюзивного простору співпраці;
- саморозвиток у сфері інклюзії;
- стратегічне мислення;
- життєтворчість.

Основними **формами та методами** реалізації програми є різноманітні інтеракції, підібрані відповідно до теми, локальних завдань, технологічних умов та цільової авдиторії учасників.

Структура програми. Тематика програми охоплює три основні модулі:

Модуль 1. Загальні засади інклюзії (передбачає первинне ознайомлення учасників освітньої програми із концепцією соціальної інклюзії та усвідомлення її ролі в сучасному суспільстві).

Модуль 2. Етика взаємодії з людьми різних соціальних категорій (спрямований на вивчення принципів інклюзивної соціальної взаємодії та розвиток здатності приймати людське різноманіття).

Модуль 3. Взаємодія з особами з особливими освітніми потребами в освітньому просторі (зосереджується на набутті компетенцій різноформатної комунікації та співпраці в різноманітному освітньому просторі).

За кожним модулем пропонується до розгляду по чотири теми. Спосіб опанування тем, кількість та форма проведення занять за кожною із тем можуть варіюватися залежно від цільової авдиторії та освітньої ситуації. Загалом передбачено 24 години спільного навчання та 36 годин – самостійного (у тому числі, для здобувачів – 12 годин для підготовки підсумкового проєкту, для науково-педагогічних працівників – 6 годин для виконання групового підсумкового завдання, для співробітників – 12 годин для виконання фінального виду роботи). У цілому обсяг програми складає 60 академічних годин або 2 кредити ЄКТС.

У підсумку навчання для здобувачів вищої освіти пропонується виконання проєктної роботи (індивідуально / у малих групах (3-5 осіб) із подальшою реалізацією у просторі ЗВО. Проєктна діяльність найкращим способом продемонструє сформованість у здобувачів інклюзивних цінностей і готовність їх продукувати у спільноту. Головним тут є практична цінність (реальність) і креативний підхід до упровадження ідеї та презентації проєкту.

Логічним завершенням навчання за програмою для науково-педагогічних працівників може бути створення візуальної карти: «Заклад вищої освіти для всіх», під час роботи над якою сформується спільне бачення системи інклюзивного освітнього простору в ЗВО. Це стане гарним стимулом до усвідомлення інклюзії як організаційної цінності, реалізації інклюзивних ініціатив та включення в інклюзивні процеси кожного науково-педагогічного працівника.

Як варіант заключного виду роботи для співробітників рекомендується створення «Пам’ятки працівника ЗВО – 5 інклюзивних дій на щодень» у різноманітному оформленні: постер, коментовані ілюстрації, відео, мультимедіа та ін. із обов’язковим розміщенням у вільному доступі.

Зауважимо, що результати навчання за цією програмою зараховуються здобувачам – як результати навчання в неформальній освіті, науково-педагогічним працівникам – як курси підвищення кваліфікації відповідно до усіх державних стандартів, для співробітників – як додатковий пункт в системі заохочень у професійній діяльності. Стимулювання і поціновування зусиль кожного – це важливий принцип інклюзії, дотримання якого має вагоме значення у розвитку інклюзивної інституційної політики закладу.

Очікувані результати. Запровадження освітньої програми «Інклюзивна культура особистості» в ЗВО сприяє формуванню інклюзивних цінностей усіх учасників освітнього простору. Набуттю навичок етичної комунікації, критичного мислення щодо соціальних стереотипів, здатності до солідарної взаємодії та ефективної участі кожного учасника освітнього процесу в інклюзивній освітній практиці. Розвитку міжособистісної чутливості, емпатії та готовності підтримувати осіб з особливими освітніми потребами. Очікується посилення особистісної компетентності в питаннях етики спілкування, мінімізації бар’єрів в академічному просторі; усвідомлення власної ролі у створенні доброзичливого, доступного та безпечного освітнього простору.

Досягнення цих результатів освітньої програми сприятиме:
- утвердженню інклюзивної організаційної культури як ціннісної основи діяльності ЗВО;
- розвитку особистісної інклюзивної компетентності членів освітньої спільноти;
- зменшенню дискримінаційних проявів, стереотипів і комунікативних бар’єрів;
- посиленню іміджу ЗВО як сучасної, відкритої та соціально відповідальної інституції.

ЗМІСТ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Тематика модулів	*Тематика занять для здобувачів вищої освіти*	*Тематика занять для науково-педагогічних працівників*	*Тематика занять для співробітників*	*Рекомендовані форми та методи співпраці*
1. Загальні засади інклюзії	Поняття інклюзії: сутність, еволюція, сучасні підходи та основні принципи інклюзії	Освітня інклюзія: концепти, еволюція, міжнародні та національні орієнтири.	Що таке інклюзія: простими словами про складне. Чому це стосується кожного	Інтерактивна **міні-лекція** з мультимедійною презентацією (історичний екскурс, ключові поняття); **мозковий штурм**: «Що для мене означає інклюзія?»; **дискусія в групах:** аналіз прикладів із реального життя (інклюзивні/ неінклюзивні ситуації)
	Стандарти забезпечення рівності прав у різних сферах суспільного життя	Формування інклюзивної культури в академічному середовищі: виклики й стратегії	Рівні доступності: фізична, інформаційна, комунікаційна	**Кейс-стаді:** розгляд прикладів правових ситуацій із порушенням або захистом прав різних груп осіб; **робота в парах**: скласти коротку «Карту прав» людини в інклюзивному суспільстві; **вікторина/квіз** на знання міжнародних і національних документів з інклюзії (формат «правда/неправда», «так/ні»); **обговорення в колі:** «Як моя посада пов'язана з інклюзією?»; **картування думок:** творення «Інклюзивної мапи університету» / «Маршруту доступності» – де і як кожен із нас впливає на доступність
	Інклюзивна культура як суспільна цінність	Інклюзивна культура викладача	Багатоманіття як цінність: різні потреби – одна спільнота	**Презентаційна інтерактивна вправа** «Я – інший» (кожен учасник описує ситуацію, коли почувався «не як усі») з обговоренням; **лекція-діалог:** обговорення понять цінностей і культури (соціальної і професійної); **групова робота:** «Цінності моєї команди» (створюється перелік цінностей інклюзивної спільноти); **аналіз відео/соціальної**

				реклами: як формуються / ігноруються цінності інклюзії
	Бар'єри на шляху інклюзії: стереотипи, упередження, дискримінація	Бар'єри освітньої інклюзії: стереотипи, упередження, дискримінація.	Інклюзія у повсякденних діях: вітати, допомагати, не образити, підтримувати кожного	**Рольова гра:** «У шкірі іншого» (імітація ситуацій, де учасники стикаються з бар'єрами комунікації); **дискусія в міні-групах:** «Чи завжди ми ставимося однаково до різних категорій людей (здобувачів, відвідувачів)? Що впливає на наше ставлення?»; **рефлексивне коло:** обговорення власних стереотипів і шляхів їх подолання
2. Етика взаємодії з людьми різних соціальних категорій	Основи етичної взаємодії: принципи поваги, рівності та гідності	Інтерсекційність й академічна етика: як враховувати соціальну багатоманітність студентів.	Культура поваги в освітньому середовищі: нейтральна мова, етичне звернення, такт.	**Мінілекція з обговоренням** «Гідність, рівність, толерантність: визначення та значення»; **мінідебати:** «Чи рівність означає справедливість?»; **кейсстаді:** «Гідність у дії» (опис ситуацій і пошук етичних рішень); **психотренінг:** «3 кола цінностей» (особисті, професійні, універсальні); **синтез думок:** спільне формулювання етичного слогану для групи/підрозділу
	Стереотипи та упередження у взаємодії з різними соціальними групами.	Усвідомлені й неусвідомлені упередження у викладацькій практиці: ідентифікація та подолання.	Стереотипи й упередження: як вони впливають на поведінку персоналу	**Вправа-руханка з аргументами** «Ціннісна лінія»: учасники розміщуються у просторі за ступенем згоди із твердженнями на тему рівності, свободи, гідності; **інтерактивна вправа** «Крик душі»: маленька записка на папері, із якими людьми Вам найскладніше взаємодіяти?» (анонімно) з аналізом причин (**вправа «Капелюх»**); **аналіз кейсів:** «Непомітна дискримінація»; **рефлексія:** «Мій досвід зустрічі з упередженим ставленням»; **гра** «Ловимо стереотип» (розпізнавання

				стереотипів у медіа і повсякденні)
	Етика комунікації в полікультур ному середовищі	Етична комунікація у взаємодії зі студентами та колегами з уразливих груп	Конфлікти з інклюзивним підґрунтям: як розпізнати й залагодити	**Міні́презентація:** «Полікультурність – це про кого?» (етикет взаємодії з представниками різних культур, релігій, соціальних груп); в**права «Етична дилема»**: обговорюється ситуація, у якій необхідно обирати між комфортом більшості та правами меншості; **SWOT-аналіз:** сильні і слабкі сторони університету в контексті полікультурності; **робота в групах:** план дій з покращення ситуації; **гра-імітація:** «Міст розуміння»: переговори між представниками різних культур
	Етична підтримка осіб, що належать до вразливих груп	Трансформація навчального середовища через етику турботи та педагогіку співпраці	Роль співробітника як інклюзивного амбасадора: як дбати про репутацію закладу в кожному контакті?	**Вправа з аналізом «Миттєва асоціація»:** учасники отримують картки з указаними вразливими групами (пенсіонери, ЛГБТ+, внутрішньо переміщені, люди з інвалідністю та ін.) і мають швидко записати 3 асоціації. Потім – пояснення; **сторітейлінг»**: перегляд відео або історії людини із вразливої групи (з обговоренням); **кейсстаді**: «Допомога чи приниження?» де межа?; **вправа «Мікрофон»**: як підтримати людину, не нав'язуючи їй роль «жертви»?; **«синтез думок»:** складання «Правил неупередженого ставлення»
3. Взаємодія з особами з особливими освітніми потребами у навчанні та соціумі	Поняття «особливі освітні потреби»: різноманітність і сучасні підходи до класифікації.	Поняття «особливі освітні потреби»: різноманітність і сучасні підходи до класифікації.	Хто такі особи з ООП: основні групи, базові потреби.	**Вправа-руханка** «4 кроки до емпатії»; **інтерактивна вправа «Пазли»:** пояснення механізмів формування стереотипів, поняття «інформаційна бульбашка», «когнітивне спрощення»; **мінілекція** «Типи

				особливих освітніх потреб»; в**права «Знайди пару»:** робота з картками – опис ознак та потреб; **пошук інформації:** «Міфи та факти про ООП» (розвінчання поширених хибних уявлень)
	Принципи ефективної взаємодії з особами з порушеннями фізичного розвитку в освітньому середовищі.	Принципи ефективної взаємодії з особами з порушеннями фізичного розвитку в освітньому середовищі	Як правильно взаємодіяти з особою з фізичною інвалідністю: моделі поведінки персоналу	**Парна гра**: «Три фрази, які можуть ранити – три слова, які підтримають»; **мінілекція:** короткий огляд видів фізичних порушень; **пошук інформації + «навчаючи – учусь»**: принципи комунікації з особами з порушенням фізичного розвитку; **«коло ідей»:** які помилки ми допускаємо у спілкуванні з людьми з фізичними порушеннями?; створення міні-пам'ятки: «Що робити, коли не знаєш, як поводитись?»; **тренінгова вправа «**Діалог без бар'єрів»: тренування навичок етичної комунікації
	Інклюзивні практики у повсякденному соціальному житті з особами, що мають ментальні розлади	Інклюзивні практики у повсякденному соціальному житті з особами, що мають ментальні розлади	Практика «доступності без бар'єрів» у щоденній роботі: алгоритми дій, якщо відвідувач / студент має особливі освітні потреби	**Сторітейлінг:** історія студента з розладом аутистичного спектру; **презентація:** «Типи ментальних розладів, прояви в соціумі: міфи і правда»; **обговорення і пошук рішень:** «Що мене тривожить у взаємодії?»; **кейс-аналіз:** «Як повестися, коли людина, що поруч, має панічну атаку/неочікувану поведінку?»; **дебати:** «Емоційна нестабільність – привід для ізоляції?»
	Підтримка психологічного комфорту і самореалізації осіб з ООП, які мають порушення навчальних навичок	Підтримка психологічного комфорту і самореалізації осіб з ООП, які мають порушення навчальних навичок	Підтримка психологічного комфорту і сприяння самостійності осіб з ООП в різних сферах діяльності	**Мінілекція**: «Особливості навчання осіб із дислексією, порушеннями уваги та переробки інформації»; **тренінгова вправа:** «Налагоджуємо комунікацію»; **психотренінгова вправа** «Я думав/ла …. Тепер я знаю …»; **рефлексивне**

				обговорення: «Що змінилося в моїй поведінці після цього навчання?»
Підсумкова робота	Реалізація соціального інклюзивного проєкту	Створення візуальної карти: «ЗВО для всіх»	Укладання пам'ятки інклюзія на щодень»	Груповий /індивідуальний проєкт; «Дерево рішень»; мозковий штурм; «Коло ідей»; аналітичне есе.

Рекомендовані джерела:

1. Center on Extremism (ADL). (2016). *Guidelines for Achieving Bias-Free Communication*. https://extremismterms.adl.org/resources/tools-and-strategies/guidelines-achieving-bias-free-communication
2. Dyvys.info. (2023). *Як спілкуватися з людьми, які втратили своїх близьких* [Стаття]. https://dyvys.info/blogs/porady-vid-psyhologa-yak-rozmovlyaty-z-lyudmy-pislya-vtrat/
3. GMKA. (2024). *Етичне спілкування: як правильно говорити і писати про людей із захворюваннями та інвалідністю*. https://gmka.org/uk/articles/etychne-spilkuvannya-yak-pravylno-govoryty-i-pysaty-pro-lyudej-iz-zahvoryuvannyamy-ta-invalidnistyu/
4. Leading Edge Global. (n.d.). *How to Identify and Address Unconscious Bias: Effective Strategies for Building an Inclusive Workplace*. https://www.leading-edge.global/blog/effective-strategies-to-address-unconscious-bias
5. LinkedIn Community. (n.d.). *6 Tips to Avoid Unconscious Bias in Team Communication*. https://www.linkedin.com/advice/3/how-can-you-avoid-unconscious-bias-your-communication-nbbme
6. LinkedIn Community. (n.d.). *How to Overcome Unconscious Bias in Communication*. https://www.linkedin.com/advice/3/what-most-effective-strategies-recognizing-a2ggf
7. Reintech Media. (2023, 23 грудня). *Overcoming Biases in Communication*. https://reintech.io/blog/overcoming-biases-in-communication-for-engineering-managers
8. Sophia Learning. (n.d.). *Strategies for Inclusive Communication Tutorial*. https://app.sophia.org/tutorials/strategies-for-inclusive-communication
9. Ніколенко Л. М. (2024). Цифрові технології у навчанні студентів з особливими освітніми потребами. Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації : *Матеріали X* Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. С. 251-254. URL: https://ispukr.org.ua/?p=12711
10. Ніколенко, Л. (2024). Розвиток життєтворчої компетентності студентів з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, *2*(25), 169-189. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.263
11. Ніколенко, Л. (2025). Вектори формування інклюзивної організаційної культури в закладі вищої освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* № 25. 219-231. https://doi.org/10.32626/2413-2578.2025-25.219-231
12. Ніколенко, Л. (2025). Організаційно-освітні принципи включення здобувачів в інклюзивний простір закладу вищої освіти. *Inclusion and Diversity, 5, 48-53.* https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.5
13. Оржель, О., Бойченко, М. І., Петроє, О. М., Цимбалюк, С., & Шофолова, Н. М. (2024). Соціальна інклюзія у сфері вищої освіти: теоретико-концептуальні засади, цільові групи, виміри та індикатори. Інститут вищої освіти, 1(1), 1-123. https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2025/03/Sotsialna-inklyuziya-u-sferi_VO_IVO-2024-123p.pdf
14. Скрипник, Т. В., Мартинчук, О. В., Найда, Ю. М., & Заєркова, Н. В. (2024). Інноваційні шляхи підвищення інклюзивної компетентності педагогів закладів освіти з опорою на досвід Польщі. *Інноваційна педагогіка,* (73), 120-126. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/50613/1/T_Skrypnyk_O_Martynchuk_Y_Nayda_N_Zaerkova_FPSIO.pdf
15. Сухенко В. Г. (2023). Формування інклюзивної комунікації в системі вищої освіти. *Імідж сучасного педагога.* 2023. №6(213). С. 76-81. URL: https://surl.li/ymlaam

ДОДАТОК З

(ЗВО)

ЗАТВЕРДЖЕНО
Наказ ректора _____
_____
_____
«___» _____20__р. №_

ПОЛОЖЕННЯ
про Центр надання інклюзивних послуг
(ЗВО)

ПРОЄКТ

1. ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

1.1 Положення про центр надання інклюзивних послуг _____назва ЗВО_____ (далі – Положення) визначає правовий статус центру надання інклюзивних послуг в _____ (далі – ЗВО, коротка назва); структуру, завдання, функції, права та обов'язки, а також компетенції керівництва та працівників, відповідальність та взаємодію з іншими структурними підрозділами університету.

1.2 Центр надання інклюзивних послуг (далі – Центр) є структурним підрозділом університету, підпорядковується проректору з науково-педагогічної роботи.

1.3 У своїй діяльності Центр керується Конституцією України, законами «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання»; Національною стратегією зі створення безбар'єрного простору в Україні до 2030 року; указами Президента України і постановами Верховної Ради України: «Про забезпечення створення безбар'єрного простору в Україні» (від 03.12.2020), «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» {із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 765 від 21.07.2021}, «Про заходи, спрямовані на забезпечення додержання прав осіб з інвалідністю» (від 13.12.2016); Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2021-2025 роки, Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки; Листом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9-529 від 26.07.2012 «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання», Листом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 02.01.2013 №1/9-1 «Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання»; Стратегією розвитку ЗВО, Статутом ЗВО, положенням про організацію інклюзивного освітнього простору в ЗВО, іншими нормативно-правовими актами ЗВО та цим Положенням.

1.4 Центр надання інклюзивних послуг ЗВО розташований за адресою: _____.

1.5 Керівник і штатні працівники Центру призначаються та звільняються ректором університету.

1.6 До діяльності Центру за потреби залучаються науково-педагогічні працівники університету, представники адміністрації, студентського активу, працівники інших підрозділів і служб ЗВО, вузькопрофільні спеціалісти та інші фахівці.

1.7 Центр здійснює / координує діяльність щодо залучення здобувачів з особливими освітніми потребами (далі – з ООП) до інклюзивного простору ЗВО та забезпечення їх права на рівний доступ до освітніх послуг за напрямами:

навчально-організаційний супровід – допомога здобувачам вищої освіти з особливими освітніми потребами, науково-педагогічним працівникам, іншим учасникам освітнього процесу в організації навчальних взаємодій; у написанні та моніторингу виконання індивідуального навчального плану здобувача вищої освіти з особливими освітніми потребами; в організації індивідуальних консультацій тощо;

організаційно-методичний супровід – допомога здобувачам вищої освіти з особливими освітніми потребами у доступі до навчальних матеріалів, представленні виконаних видів робіт тощо; науково-педагогічним працівникам в адаптації освітнього змісту та супровідних методичних матеріалів до потреб здобувачів з особливими освітніми потребами; іншим учасникам освітнього процесу в організації ефективної суб'єктної комунікації;

психолого-педагогічний (психолого-андрагогічний) супровід – системна діяльність, яка включає надання психологічної та окремої педагогічної допомоги усім учасникам інклюзивного освітнього простору відповідно до запитів; підтримувальну, моніторингову, просвітницьку практику щодо формування інклюзивної корпоративної культури та інклюзивних цінностей учасників освітнього простору;

соціальний супровід – заходи щодо створення умов для соціальної та соціально-побутової підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, у тому числі надання інформації та допомоги у влаштуванні в гуртожиток, отриманні технічних засобів реабілітації, організації волонтерської допомоги для підтримки таких здобувачів освіти та їх залученні до різноманітних позааудиторних активностей; допомога у працевлаштуванні тощо;

юридичний супровід – надання індивідуальних консультацій за запитом здобувачів з особливими освітніми потребами, працівників закладу, які опинилися у складних життєвих ситуаціях; допомога в оформленні та поданні документів до соціальних служб та под.;

реабілітаційний супровід – послуги, пов'язані з безпосереднім наданням допомоги у фізичній реабілітації та відновленні фізичного / психологічного стану (складання індивідуальних програм реабілітації, забезпечення їх реалізації та контроль за виконанням рекомендацій) або залучення вузькопрофільних спеціалістів для надання послуг реабілітаційного характеру.

2. ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЦЕНТРУ

Центр виконує такі завдання:

2.1 Збирає інформації щодо здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами на факультетах ЗВО із дотриманням її конфіденційності.

2.2 Здійснює моніторинг потреб здобувачів з ООП, визначає необхідні види супроводу та координує їх.

2.3 Бере участь у розробленні / консультує працівників структурних підрозділів щодо розроблення індивідуального навчального плану здобувача з ООП, моніторингу його виконання; за потреби ініціює зміни до індивідуального навчального плану відповідно до визначених видів супроводу.

2.4 Співпрацює зі структурними підрозділами ЗВО щодо організації інклюзивного навчання та забезпечення навчально-реабілітаційного й інших видів супроводу здобувачів з ООП.

2.5 Створює та постійно оновлює базу комп'ютерних програм, програм машинного навчання, адаптивних застосунків, іншого інформаційного забезпечення інклюзивного освітнього процесу.

2.6 Консультує та надає методичну допомогу науково-педагогічним працівникам університету щодо організації освітнього процесу здобувачів освіти з ООП.

2.7 Розробляє та постійно оновлює методичні матеріали для науково-педагогічних працівників щодо інклюзивних практик навчання здобувачів вищої освіти з ООП.

2.8 Веде облік, збереження та підтримання у належному технічному стані обладнання і матеріалів для навчання здобувачів вищої освіти з ООП, які знаходяться у розпорядженні Центру.

2.9 Організовує підготовку (у співпраці з науково-методичним центром – підвищення кваліфікації) науково-педагогічних працівників ЗВО, соціальних працівників, волонтерів, інших зацікавлених осіб для роботи із здобувачами освіти з ООП шляхом проведення навчальних курсів, лекцій, семінарів, тренінгів, засідань за круглим столом тощо.

2.10 Співпрацює з науковим товариством студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених ЗВО щодо залучення здобувачів вищої освіти з ООП до програм академічної мобільності та наукової дослідницько-експериментальної роботи.

2.11 Сприяє розвитку інклюзивного студентського простору ЗВО та наповнення індивідуальної освітньої траєкторії усіх здобувачів вищої освіти різноманітними активностями через співпрацю зі Студентською радою ЗВО.

2.12 Провадить інформаційно-просвітницьку діяльність з формування толерантного ставлення до здобувачів освіти з ООП, мінімізації освітніх бар'єрів та забезпечення комфортного інклюзивного простору для усіх здобувачів та працівників ЗВО (ЗМІ, інформаційні бюлетні та ін.).

2.13 Співпрацює із закладами соціального захисту населення, громадськими об'єднаннями з метою провадження волонтерської діяльності, спрямованої на підтримку здобувачів освіти з ООП.

2.14 Співпрацює з роботодавцями, органами місцевої влади та випускниками щодо прокладання індивідуальної професійної траєкторії здобувачів з ООП.

3. ФУНКЦІЇ ЦЕНТРУ

3.1 Сприяння інклюзивності в освітньому процесі та активна участь співробітників Центру в організаційно-виховній роботі зі здобувачами вищої освіти щодо розвитку інклюзивної культури у закладі.

3.2 Присутність працівників Центру на навчальних заняттях у якості асистента викладача і допомога в організації інклюзивних навчальних практик (за необхідності).

3.3 Організаційно-методична допомога науково-педагогічним працівникам щодо мінімізації бар'єрів у навчанні здобувачів вищої освіти з ООП.

3.4 Інформаційно-методична та психолого-педагогічна підтримка здобувачів вищої освіти з ООП й науково-педагогічних працівників, які залучені до процесу навчання цієї категорії здобувачів.

3.5 Проведення інноваційної діяльності з розробки спеціальних навчальних технологій, нових проєктів і методів організації навчання та психолого-педагогічного супроводу здобувачів з ООП.

3.6 Надання допомоги в адаптації навчально-методичних матеріалів з дисциплін з урахуванням особливостей сприйняття та відтворення інформації здобувачами вищої освіти з особливими освітніми потребами.

3.7 Ведення документації щодо змісту діяльності Центру та моніторингу бази даних здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами на факультетах ЗВО.

4 . ПРАВА ТА ОБОВ'ЯЗКИ

4.1 Штатний розклад Центру надання інклюзивних послуг ЗВО визначається наказом ректора університету.

4.2 Права, обов'язки та відповідальність працівників Центру зазначаються в їхніх посадових інструкціях.

4.3 Працівники Центру мають право займатися за сумісництвом педагогічною діяльністю, працювати при реалізації науково-дослідницьких / науково-освітніх / громадських проєктів, виконанні держбюджетних чи господарчих науково-дослідних робіт, інших видів робіт за цивільно-правовими договорами.

5 . КЕРІВНИЦТВО

5.1 Наукове керівництво діяльністю Центру здійснюється кафедрою педагогіки та спеціальної освіти факультету психології та спеціальної освіти ЗВО.

5.2 Центр надання інклюзивних послуг очолює завідувач, який приймається на посаду та звільняється з посади наказом ректора за поданням завідувача кафедри педагогіки та спеціальної освіти. Завідувач центру надання інклюзивних послуг ЗВО повинен мати вищу педагогічну освіту за спеціальністю 016 Спеціальна освіта не нижче другого (магістерського) рівня.

5.3 Завідувач Центру несе відповідальність за організацію роботи Центру загалом, за збереження його матеріальних цінностей; забезпечує належний рівень техніки безпеки й трудової дисципліни працівників Центру, планує роботу Центру та роботу кожного з працівників, контролює своєчасність та якість її виконання, звітує про проведену Центром діяльність перед вченою радою факультету _____ ЗВО.

5.3 Обов'язки та права завідувача Центру регламентуються посадовою інструкцією, яка затверджується в установленому порядку.

6 . ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ

6.1 Робота в Центрі надання інклюзивних послуг виконується відповідно до законодавства України та Статуту ЗВО згідно з визначеними у цьому Положенні напрямами діяльності.

6.2 Контроль за діяльністю Центру здійснюється завідувачем кафедри педагогіки та спеціальної освіти, деканом факультету психології та спеціальної освіти й службами університету за напрямами їхньої діяльності.

6.3 Завідувач Центру періодично (раз на рік) подає письмовий звіт за підсумками роботи в навчальному році до навчального відділу.

6.4 У межах діяльності Центру університет надає соціальні, юридичні, реабілітаційні, психолого-педагогічні послуги особам з ООП за рахунок коштів державного та місцевого бюджетів, фізичних, юридичних осіб, інших не заборонених законодавством джерел.

7. ВЗАЄМОВІДНОСИНИ З ІНШИМИ ПІДРОЗДІЛАМИ

7.1 При виконанні своїх функцій Центр взаємодіє з деканатами факультетів, психологічною службою, Центром соціальних ініціатив та волонтерства, юридичною клінікою, спортивним комплексом, науковою бібліотекою, Студентською радою, навчальним, навчально-методичним відділом, централізованою бухгалтерією, відділом матеріально-технічного постачання, підрозділами адміністративно-господарчої частини та іншими відділами, структурними підрозділами та організаціями ЗВО задля забезпечення інклюзивного освітнього простору в університеті.

7.2 Завідувач Центру може представляти університет в інших установах та організаціях (конференції, семінари, виставки тощо) за умови погодження таких видів діяльності з проректором із науково-педагогічної роботи.

8. ПРИКІНЦЕВІ ПОЛОЖЕННЯ

8.1. Положення вступає в дію за рішенням Вченої ради ЗВО та наказу ректора.

8.2. Положення оприлюднюється на офіційному веб-сайті університету та доводиться до відома всіх підрозділів.

ДОДАТОК К

ПРАВИЛА НЕУПЕРЕДЖЕНОГО СПІЛКУВАННЯ

Нас багато, ми індивідуальні і – усі ми рівні!

Якого ставлення хочете до себе – так ставтеся й до інших (У спілкуванні з іншими виходьте із того, чи сподобалося б Вам, якби до Вас так зверталися, чи хотіли б ви, щоб про Вас так говорили і щодо Вас так чинили?)

Будьте сучасними – говоріть про професію, вид заняття або соціальну роль жінок фемінітивами (Фемінітиви – це іменники жіночого роду, утворені від іменників чоловічого роду, і є парними до них: учитель – *учителька*, автор – *авторка*, історик – *історикиня*, підприємець – *підприємиця*)

Не кажіть більше, ніж є насправді! (Часто ми не замислюємося над змістом фраз і тим, яке психологічне навантаження вони несуть, але між «нічого не хоче» і «не хоче виконати моє прохання» є різниця, яка впливає на ставлення до людини. Тож будьте обережні з такими висловлюваннями і залишайтесь максимально близькими до реальності)

Говорячи про людину з інвалідністю, **на перше місце ставте ЛЮДИНУ**, а вже потім вказуйте на її особливість (*Ганс / дівчина / викладач* з порушенням слуху)

Запитайте саму людину, як вона хоче, щоб до неї звертались, якщо ви не знаєте, як звернутися, як правильно назвати ім'я чи певну ознаку людини. Перепитати й уточнити не соромно, навпаки, – це прояв уваги й тактовності.

Уникайте узагальнень і категоричності – вони поширюють стереотипи. Ми всі неповторні, а там, де є унікальність, не має бути місця узагальненням («сучасна молодь жорстока» – неправда, *молоді люди різні були, є і будуть завжди*)

Використовуйте нейтральні слова в характеристиках станів і ситуацій («страждає на цукровий діабет» – це не так, людина має це захворювання, живе із ним доволі повним життям, тому «має», «живе з …», а не «страждає»)

Подавайте інформацію без перекручень, упереджень та особистих оцінок. Важливі лише факти, події, ситуації, вчинки, а не ваше їх сприйняття чи ставлення («Це мене вже дістало! Ти, як завжди, ні на що не здатен. *Знову запізнився*!» - у цій фразі важливе лише останнє речення, якщо Ви прагнете конструктивного діалогу)

Вислуховуйте людину до кінця фрази, не зупиняючи. **Фокусуйтесь** лише **на** висловлених **фактах**, відкидаючи її емоції. Це допоможе зрозуміти її точку зору, індивідуальні особливості та досвід вирішувати проблеми.

Задавайте уточнювальні питання. Вони допоможуть співрозмовнику зосередитись на діях, а не емоціях.

Дозвольте іншим мати свою думку і свій погляд на ситуацію (Це допоможе Вам стати емоційно стабільнішим. Ви ж не наполягаєте на тому, щоб люди мали однакові з Вами уподобання в їжі і не змушуєте їх їсти те, що їсте самі!).

Будьте готові до критики на свою адресу, але зважайте на емоційний стан співрозмовника, зосереджуйтесь лише на ситуації та діях, запитайте про його/її пропозиції щодо цього. Це допоможе вийти зі скрутної ситуації з гідністю і повагою!

НАВІЩО ПОТРІБНЕ НЕУПЕРЕДЖЕНЕ СПІЛКУВАННЯ?

Воно сприяє:

- Зменшенню конфліктів та непорозумінь:

Через об'єктивне сприйняття інформації та повагу до інших точок зору, зменшується ймовірність виникнення конфліктів та непорозумінь.

- Підвищенню ефективності взаємодії:

Коли люди відчувають, що їх вислуховують та поважають, вони більш охоче співпрацюють та досягають спільних цілей.

- Формуванню більш інклюзивного суспільства:

Неупереджене спілкування сприяє рівному ставленню до всіх членів суспільства, незалежно від їх особливостей.

- Особистісному зростанню:

Неупереджене спілкування розширює світогляд, вчить емпатії та повазі до інших, що сприяє особистісному зростанню.

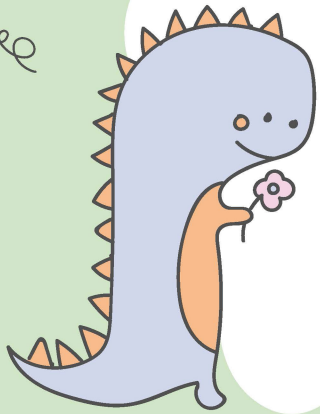
Неупереджене спілкування – не просто навичка, а важливий елемент культури, який допомагає нам творити більш справедливе та гармонійне суспільство!

Джерела:

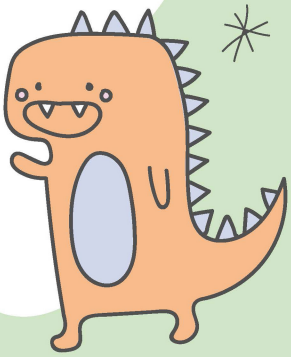
Довідник безбар’єрності (2021). https://bf.in.ua/

OpenAI (2023). https://www.openai.com/chatgpt

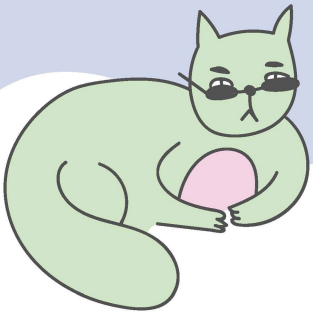
Правила неупередженого спілкування



Нас багато, ми індивідуальні і – усі ми рівні!



Якого ставлення хочете до себе – так ставтеся й до інших



У спілкуванні з іншими виходьте із того, чи сподобалося б Вам, якби до Вас так зверталися, чи хотіли б ви, щоб про Вас так говорили і щодо Вас так чинили?)

Будьте сучасними – говоріть про професію, вид заняття або соціальну роль жінок фемінітивами



(Фемінітиви – це іменники жіночого роду, утворені від іменників чоловічого роду, і є парними до них: учитель – **учителька**, автор – **авторка**, історик – **історикиня**, підприємець – **підприємиця**)



Дозвольте іншим мати свою думку і свій погляд на ситуацію

Це допоможе Вам стати емоційно стабільнішим. Ви ж не наполягаєте на тому, щоб люди мали однакові з Вами уподобання в їжі і не змушуєте їх їсти те, що їсте самі!).

Не кажіть більше, ніж є насправді!

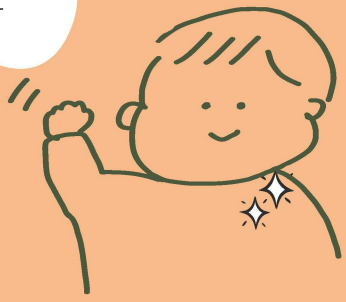
(Часто ми не замислюємося над змістом фраз і тим, яке психологічне навантаження вони несуть, але між «нічого не хоче» і «не хоче виконати моє прохання» є різниця, яка впливає на ставлення до людини. Тож будьте обережні з такими висловлюваннями і залишайтесь максимально близькими до реальності)





Запитайте саму людину, як вона хоче, щоб до неї звертались,

якщо ви не знаєте, як звернутися, як правильно назвати ім'я чи певну ознаку людини. Перепитати й уточнити не соромно, навпаки, – це прояв уваги й тактовності.



Уникайте узагальнень і категоричності – вони поширюють стереотипи.

Ми всі неповторні, а там, де є унікальність, не має бути місця узагальненням («сучасна молодь жорстока» – неправда, молоді люди, як і всі, - різні були, є і будуть завжди)



Говорячи про людину з інвалідністю, на перше місце ставте ЛЮДИНУ, а вже потім вказуйте на її особливість

(Ганс / дівчина / викладач з порушенням слуху)









Подавайте інформацію без перекручень, упереджень та особистих оцінок

Важливі лише факти, події, ситуації, вчинки, а не ваше їх сприйняття чи ставлення («Це мене вже дістало! Ти, як завжди, ні на що не здатен. Знову запізнився!» - у цій фразі важливе лише останнє речення, якщо Ви прагнете конструктивного діалогу)



Використовуйте нейтральні слова в характеристиках станів і ситуацій («страждає на цукровий діабет» – це не так, людина має це захворювання, живе із ним доволі повним життям, тому «має», «живе з ...», а не «страждає»)



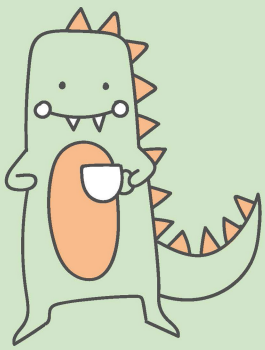


Вислуховуйте людину до кінця фрази, не зупиняючи.

Фокусуйтесь лише на висловлених фактах, відкидаючи її емоції. Це допоможе зрозуміти її точку зору, індивідуальні особливості та досвід вирішувати проблеми.



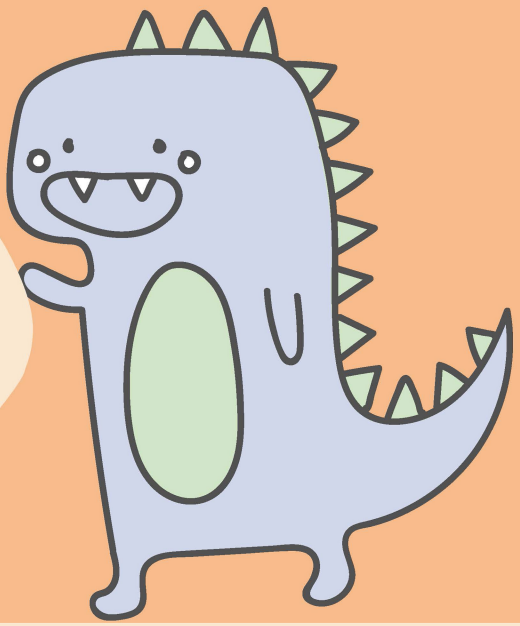




Задавайте уточнювальні питання. Вони допоможуть співрозмовнику зосередитись на діях, а не емоціях.

Будьте готові до критики

на свою адресу, але зважайте на емоційний стан співрозмовника, зосереджуйтесь лише на ситуації та діях, запитайте про його/її пропозиції. Це допоможе вийти зі скрутної ситуації з гідністю і повагою!



Неупереджене спілкування – не просто навичка, а важливий елемент культури, який допомагає нам творити більш справедливе та гармонійне суспільство!





Джерела:

Довідник безбар'єрності (2021). https://bf.in.ua/

OpenAI (2023). https://www.openai.com/chatgpt



ДОДАТОК Л

Програма курсу неформальної освіти «Інклюзивне лідерство в закладі вищої освіти»

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Освітній курс розроблено для керівників структурних підрозділів та управлінського складу закладів вищої освіти з метою формування та розвитку компетентностей, необхідних для упровадження принципів інклюзії в адміністративні процеси. Програма курсу «Інклюзивне лідерство в закладі вищої освіти» спрямована на підвищення усвідомленості керівників щодо третьої місії закладу вищої освіти – «соціальне служіння», формування навичок інклюзивного управління й готовності ініціювати зміни, що сприятимуть відкритості, безпечності та доступності закладу, а також створенню іміджу ЗВО як «закладу вищої освіти для всіх».

Вагомість курсу у світлі сьогодення викликана сучасними вимогами євроінтеграції та інклюзивності. Відповідно до них, управління закладом освіти має бути інклюзивним, тобто, повинно виконувати такі позиції: сприйняття різноманіття як головного внутрішнього ресурсу закладу; інвестування в ресурси, які допомагають включенню кожного працівника у процес прийняття рішень (думка кожного – почута і важлива); комунікація, заснована на повазі до всіх без винятку; надання кожному члену освітньої спільноти рівних можливостей щодо саморозвитку та кар'єрного зростання; рівність усіх без винятку у правах та обов'язках; максимальне використання ресурсів громади і внутрішніх ресурсів закладу; постійний моніторинг якості інклюзивних освітніх процесів й особиста відповідальність кожного менеджера за їх втілення, ін. Тому важливо, щоб кожен менеджер приймав інклюзію як особисту цінність і відповідно реалізовував інклюзивне лідерство, фокусуючись на максимальному забезпеченні якості вищої освіти.

Мета програми: формування інклюзивної лідерської компетентності менеджерів закладу вищої освіти.

У процесі реалізації програми курсу **передбачено виконання таких завдань:**

- ознайомити учасників із концепцією інклюзивного лідерства в аспекті вищої освіти;
- сприяти усвідомленню «третьої місії ЗВО» – суспільного служіння, а також її ролі у формуванні позитивного іміджу закладу;
- вчити учасників створювати інклюзивні команди для реалізації інституційних змін;
- сприяти розвитку стратегічного інклюзивного мислення, гнучкості в управлінні, готовності до змін;
- розвивати здатність приймати управлінські рішення з урахуванням принципів інклюзії та соціальної відповідальності.
- розвивати сприйняття ролі керівника як носія інклюзивної культури;
- сприяти засвоєнню принципів інклюзивного управління;
- формувати здатність до аналізу організаційних процесів крізь призму інклюзії;
- розвивати навички ділової інклюзивної комунікації;
- спонукати до реалізації практик інклюзивного управління.

Організація навчального процесу в цій програмі спирається на такі дидактичні принципи:

- ✓ цілісності навчання;
- ✓ міждисциплінарності;
- ✓ контекстності;
- ✓ активності й суб'єктності;
- ✓ інклюзивності;
- ✓ трансформаційного підходу;
- ✓ варіативності й персоналізації;

- ✓ практичної орієнтованості;
- ✓ мотивації до упровадження змін і професійного зростання.

Основними **формами та методами** реалізації цього освітнього курсу є активні способи взаємодії: фасилітація, стратегічне моделювання, кейс-аналіз, робота з візуальними метафорами, ділова гра, SWOT-аналіз, методи критичного мислення та інші. Робота зосереджується на інтерактивному онлайн форматі. Водночас, пропоновані методи і форми взаємодії ефективно реалізовувати і в офлайн режимі.

Структура програми. Структурою програми передбачено авдиторне навчання та самостійна робота слухачів. Авдиторне навчання охоплює 24 години (три модулі по чотири заняття в кожному, тривалість одного заняття – дві академічні години.). Самостійна робота передбачає розширене вивчення запропонованих тем, а також роботу над підсумковим завданням. Усього – 36 годин. Таким чином, обсяг курсу становить 60 годин, що відповідає 2 кредитам ЄКТС.

Модулі вибудувані в логічній послідовності:

Модуль 1. Загальні засади інклюзивного лідерства.

Модуль 2. Принципи інклюзивного лідерства.

Модуль 3. Стратегії і практики розвитку інклюзивного лідерства.

За кожним модулем пропонується до розгляду по чотири теми. Спосіб опанування тем, кількість та форма проведення занять можуть варіюватися залежно від освітньої ситуації.

У підсумку навчання управлінцям пропонується укласти короткостроковий (на 1-2 роки) план дій щодо формування інклюзивної політики ЗВО із метою подальшої його реалізації. Тим самим передбачається забезпечити безпосередню практичну спрямованість курсу.

Зауважимо, що результати опанування цього освітнього курсу зараховуються як курси підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників відповідно до усіх державних стандартів. Стимулювання і поціновування зусиль кожного – це важливий принцип інклюзії, дотримання якого має вагоме значення у розвитку інклюзивної інституційної політики закладу.

Очікувані результати. Після завершення курсу слухачі набудуть здатності:

- критично осмислювати принципи інклюзії й цілі сталого розвитку для вищої освіти;
- інтегрувати DEIL-підходи в управлінські рішення;
- формувати та упроваджувати елементи управлінської інклюзивної культури у своєму підрозділі;
- усвідомлювати сутність і значення інклюзивного лідерства в закладі вищої освіти;
- виявляти бар'єри інклюзивності та формувати стратегії їх подолання;
- розуміти механізми інклюзивного супроводу в освітньому процесі;
- ініціювати зміни, що сприятимуть відкритості, безпечності та доступності ЗВО.

ЗМІСТ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Тематика модулів	*Тематика занять*	*Рекомендовані форми та методи співпраці*
1. Загальні засади інклюзивного лідерства	Інклюзивне лідерство у стратегії сталого розвитку. Місце ЗВО в соціальних трансформаціях суспільства	**Форми взаємодії:** міні-лекція, групова робота, фасилітаційна сесія. **Методи співпраці:** проєктне бачення, тематичне моделювання, SWOT-аналіз, візуальні метафори.
	Інклюзивна компетентність освітнього менеджера (основні характеристики,	**Форми взаємодії:** лекція-бесіда, робота в парах, ситуативна ділова гра.

	уміння, здатності до інклюзивного мислення)	**Методи співпраці:** самооцінювання, візуальна карта, порівняльний аналіз управлінських підходів, «синтез думок».
	Стратегічні підходи до інклюзивного управління (у світлі реалізації третьої місії ЗВО – «суспільне служіння»)	**Форми взаємодії:** «Світове кафе», моделювання діалогу, робота в малих групах **Методи співпраці:** мікрофорум, «аукціон ідей», «дерево рішень».
	Шляхи формування іміджу закладу як «закладу вищої освіти для всіх» (комунікативні практики і стратегічне мислення для відкритого доступу до ЗВО)	**Форми взаємодії:** робота в малих групах, презентація міні-проєктів. **Методи співпраці:** міні-проєктування, «6 капелюхів», кейсстаді, «пазли».
2. Принципи інклюзивного лідерства	Інклюзія у вищій освіті – міф чи реальність? (критичний аналіз підходів до інклюзії на рівні вищої освіти та реального стану інклюзивності в ЗВО)	**Форми взаємодії:** дебати, «круглий стіл», дискусивна платформа. **Методи співпраці:** критичний аналіз, «мікрофон», діагностична карта, «синтез думок».
	Принципи DEII. Різноманітність та приналежність (включеність) як ресурс ЗВО	**Форми взаємодії:** проблемна лекція, розігрування ситуацій. **Методи співпраці:** сторітейлінг, мозковий штурм, кейс-аналіз, рефлексивне коло.
	Принципи DEII. Рівність – основа інклюзії (поглиблення усвідомленості багатоманіття та рівності в управлінській стратегії керівника)	**Форми взаємодії:** робота в малих групах, проблемне навчання **Методи співпраці:** кейс-аналіз, моделювання ситуацій, техніка критичного інциденту,
	Принципи DEII. Інклюзія як інструмент управління змінами та стратегічного планування	**Форми взаємодії:** робота в малих групах **Методи співпраці:** SWOT-аналіз, «дерево рішень», управлінська симуляція, «асоціативне коло», ментальна карта, саморефлексія «5 пальців».
3. Стратегії і практики розвитку інклюзивного лідерства	Формування інклюзивної організаційної культури як основи інституційної політики ЗВО	**Форми взаємодії:** мінілекція «Тези – аргументи», робота в парах **Методи співпраці:** мозковий штурм, мікрофон, складання «дорожньої карти» та її презентація, візуальне моделювання, культурний аудит.
	Інклюзивний супровід освітнього процесу в ЗВО як багаторівнева система	**Форми взаємодії:** робота в малих групах **Методи співпраці:** функціональний аналіз, управлінська симуляція, «петля зворотного зв'язку», аналіз кейсів, тренінгова вправа «Діалог без бар'єрів»: тренування навичок ділової етичної комунікації
	Нейронауковий підхід в управлінні інклюзивними процесами в ЗВО	**Форми взаємодії:** мінілекція, робота в малих групах, тестування **Методи співпраці:** емпатійне моделювання, аналіз тригерів для налагодження емоційного зв'язку в колективі та спонукання до дії, «матриця довіри».

	Універсальний дизайн освітнього простору (способи створення комфортних умов праці та навчання для всіх)	**Форми взаємодії:** мінілекція, робота в малих групах. **Методи співпраці:** аудит середовища, візуалізація ідей, презентація проєктів інклюзивних середовищ підрозділів, рефлексивне обговорення: «Мої 3 інсайти після цього навчання», аналітичне есе.
Підсумкова робота	Плануємо інклюзивну стратегію розвитку ЗВО	Мозковий штурм, «дерево рішень», «коло ідей», складання кластерної схеми / іншого виду візуального плану.

Рекомендовані джерела:

1. Bourke, J., & Dillon, B. (2018). *The six signature traits of inclusive leadership*. Deloitte Insights. https://www2.deloitte.com/insights/us/en/diversity-and-inclusion/six-signature-traits-of-inclusive-leadership.html
2. AllTogether.jobs. (n.d.). *Шість ключових якостей інклюзивного лідера*. AllTogether.jobs. https://alltogether.jobs/uk/articles/6-key-traits-of-an-inclusive-leader
3. CGPA / ПАКУ. (n.d.). *Вебінар: Інклюзивне лідерство для розвитку бізнесу*. Центр корпоративного управління. https://cgpa.com.ua/events/inclusive-leadership-for-business-development
4. Інститут вищої освіти НАПН України. (2024). *Соціальна інклюзія у сфері вищої освіти: теоретико-методичні засади*. Інститут вищої освіти НАПН України. https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2024/03/social-inclusion-higher-education.pdf
5. KSPA. (n.d.). *Інклюзивне лідерство для управлінців, лідерів бізнесу та членів бордів*. Kyiv School of Public Administration. https://kspa.com.ua/inclusive-leadership-training
6. Лідерство та інклюзивна освіта: навчально-методичний посібник. (n.d.). Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського. http://lib.iitta.gov.ua/717194/1/leadership-inclusive-education.pdf
7. Лідерство в інклюзивному просторі. (n.d.). Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. https://dspace.udpu.edu.ua/handle/6789/14643
8. Мосій, О. Б., & Никитюк, Г. І. (2024). Інклюзивне лідерство як інноваційний стиль управління. *Матеріали конференцій Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя*. https://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/39485
9. SQE-SURGe. (2023). *Впроваджуємо інклюзію в закладі освіти*. Міністерство освіти і науки України. https://sqe.gov.ua/storage/app/uploads/public/642/574/5e2/6425745e24c0d823359812.pdf

ДОДАТОК М

Програма курсу неформальної освіти «Технології інклюзивного навчання в закладах вищої освіти»

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Сьогодні забезпечення рівного доступу до якісної вищої освіти для всіх здобувачів без винятку стає ключовим показником ефективності та конкурентоспроможності закладу вищої освіти. У цьому контексті професійна компетентність викладача, його готовність упроваджувати інклюзивні технології навчання, набуває особливого значення, адже викладач, який володіє інклюзивними навчальними технологіями, здатний адаптувати освітній процес до потреб кожного здобувача, підтримувати атмосферу взаємоповаги й толерантності, а також виступати аґентом змін у побудові інклюзивного освітнього простору.

Програма курсу розроблена з урахуванням сучасних педагогічних підходів і міжнародних стандартів універсального дизайну для навчання. Вона спрямована на формування вмінь та навичок, які дозволяють ефективно організувати навчальний процес у вищій школі, адаптувати матеріали, використовувати цифрові інструменти та вибудувати продуктивну комунікацію з усіма категоріями здобувачів вищої освіти. Слухачі курсу матимуть змогу опанувати сучасні методи адаптації навчального матеріалу й технології ефективної комунікації з урахуванням індивідуальних потреб здобувачів, а також навчитися застосовувати цифрові інструменти для підтримки інклюзивності у навчальному процесі.

Особлива увага приділяється питанням педагогічної етики, саморефлексії та критичного аналізу власної викладацької практики, що сприяє розвитку усвідомленого та відповідального підходу до роботи зі здобувачами з особливими освітніми потребами.

Мета програми: формування інклюзивної компетентності викладача шляхом сприяння опануванню практичних навичок інклюзивного викладання в закладах вищої освіти.

Освітню програму спрямовано на реалізацію низки **навчальних завдань:**

- ознайомлення з теоретичними засадами інклюзивного навчання;
- розкриття сутності принципів універсального дизайну для навчання;
- опанування практичних технологій організації інклюзивного освітнього процесу;
- розвиток навичок формування інклюзивного навчального простору;
- навчання прийомам адаптації навчального матеріалу;
- засвоєння умінь організовувати ефективну педагогічну комунікацію з різними категоріями здобувачів вищої освіти;
- знайомство з можливостями цифрових інструментів для підтримки навчання здобувачів з особливими освітніми потребами;
- розвиток саморефлексії та здатності до етичної професійної діяльності.

Організація навчального процесу в цій програмі спирається на такі **дидактичні принципи**:

- ✓ цілісності навчання;
- ✓ міждисциплінарності;
- ✓ активності й суб’єктності;
- ✓ інклюзивності;
- ✓ варіативності й персоналізації;
- ✓ доказовості;
- ✓ гнучкості;
- ✓ партнерської взаємодії;
- ✓ практичної орієнтованості;

- ✓ рефлексивності;
- ✓ мотивації до упровадження змін і професійного зростання.

Навчання за програмою пропонується організовувати в таких **інтерактивних формах і методах,** як:

- ➢ для організації офлайн взаємодії – майстер-класи, розбір кейсів, симуляційні ігри, групові дискусії з «мозковим штурмом», воркшопи peer-to-peer навчання, рефлексивні кола та інші;
- ➢ для онлайн співпраці – вебінари з експертами, breakout rooms, форум, дискусійна дошка, онлайн-симулятори, спільна робота (Google Docs, Miro, Padlet) – колективне / групове створення навчальних продуктів, відеоаналіз із коментарями та рекомендаціями, мікротренінги у форматі microlearning тощо.

Це дозволить учасникам програми розвивати практичні навички інклюзивного викладання та підвищувати педагогічну майстерність.

Структурою програми передбачено авдиторне навчання та самостійна робота слухачів. Авдиторне / онлайн навчання в реальному часі охоплює 24 години (три модулі по чотири заняття в кожному, тривалість одного заняття – дві академічні години.). Самостійна робота окреслює розширене вивчення запропонованих тем, опрацювання додаткових питань, а також роботу над підсумковим завданням. Усього – 36 годин. Таким чином, обсяг курсу становить 60 академічних годин, що відповідає 2 кредитам ЄКТС.

Модулі мають чітку логічну послідовність:

Модуль 1. Індивідуальне навчання в системі академічного супроводу здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами.

Модуль 2. Диференційований підхід в інклюзивному викладанні.

Модуль 3. Стратегії і практики універсального дизайну для навчання в закладі вищої освіти.

За кожним модулем пропонується до розгляду по чотири теми. Залежно від освітньої ситуації, спосіб опанування тем, кількість та форма проведення занять можуть варіюватися.

Підсумковою заліковою роботою слухачі курсу підтвердять ефективність та практиковідповідність навчання, систематизують і закріплять набуті вміння. У якості такої роботи пропонуються адаптації практичних / семінарських / лекційних занять, завдань для самостійної роботи, способів представлення та оцінювання результатів навчання здобувачів тощо.

Важливо, що результати навчання за цією програмою зараховуються науково-педагогічним працівникам як курси підвищення кваліфікації відповідно до усіх державних стандартів. Стимулювання і поціновування зусиль кожного – важливий принцип інклюзії, дотримання якого має вагоме значення у інклюзивного освітнього простору в ЗВО.

Очікувані результати. Навчання за програмою сприяє оформленню цілісного уявлення викладачів про організацію та особливості інклюзивного викладання. Науково-педагогічні працівники здобудуть компетентність у плануванні й розробці контенту для різних типів сприйняття, а також у впровадженні диференційованих й альтернативних форм оцінювання результатів навчання. Зможуть організовувати зворотний зв’язок, стимулювати саморефлексію здобувачів і формувати простір, у якому кожен здобувач має змогу вільно реалізовувати свій навчальний потенціал.

Загалом, результатом проходження курсу стане сформованість інклюзивної викладацької компетентності, що поєднує знання, практичні вміння та ціннісні установки щодо забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів у закладі вищої освіти.

ЗМІСТ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Тематика занять	*Питання для додаткового опрацювання*	*Рекомендовані форми та методи співпраці*
Модуль 1. Індивідуальне навчання в системі академічного супроводу здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами		
Організаційні засади індивідуального підходу до навчання здобувачів з ООП	Міжнародний досвід і кращі практики індивідуалізації навчання в ЗВО	**Міні-лекція** з презентацією (ключові поняття, нормативно-правова база підтримки здобувачів вищої освіти з ООП). **«Світове кафе»** (розгляд прикладів організації індивідуального навчання в різних країнах). **«Три по три»** (визначення 3 бар'єрів та 3 можливостей упровадження індивідуалізації у власному ЗВО).
Індивідуальний академічний супровід здобувача з ООП	Співпраця з психологічною службою в індивідуальному супроводі здобувачів з ООП. Етичні аспекти індивідуального академічного супроводу	**Мозковий штурм** (визначення ключових учасників індивідуального академічного супроводу здобувача з ООП та їх функцій). **«Карусель»** (опрацювання різних ролей й точок зору). **Обговорення реальних кейсів** або **гра-симуляція** (взаємодія викладача з тьютором і здобувачем під час вирішення навчальних питань).
Індивідуальний навчальний план здобувача вищої освіти з ООП	Інструменти моніторингу прогресу та корекції ІНП	**Міні́презентація** (варіанти ІНП для різних здобувачів з ООП). **Воркшоп** (укладання індивідуального навчального плану здобувача з ООП). **«Рефлексивне коло»** (оцінка власної готовності працювати за індивідуальною траєкторією)
Стратегії індивідуального дистанційного навчання	Доступність онлайн-курсів та платформ для навчання здобувачів з ООП. Можливості ШІ як академічного тьютора	**Робота в малих групах**: **«Акваріум»** (огляд можливостей цифрових сервісів для самостійного навчання здобувачів з ООП). **Міні́проєкти з презентацією** (розробка стратегії індивідуалізації вивчення певної дисципліни)
Модуль 2. Диференційований підхід в інклюзивному викладанні		
Диференціація в інклюзивному навчанні здобувачів вищої освіти	Типи і способи сприйняття інформації Типи темпераменту Типи особистостей	**Мінілекція** (зміст поняття, сутність підходу, види диференціації). Робота в малих групах: **«Навчальні станції»** (групи переходять від «станції» до «станції», де виконують завдання з різних векторів диференціації (навчальний контент, процес, продукти навчання, середовище). **Кейсстаді** (розбір ситуацій, де необхідно обрати стратегію диференціації). **«2 – 4 - разом»** (створення фрагментів занять за принципом диференціації).

Активні навчальні технології як інструмент інклюзивної взаємодії	Методи навчання у співпраці Адаптація активних методів навчання для різних потреб здобувачів освіти	**Мозковий штурм + пріоритизація ідей** (генерування ідей активних технологій та спільний вибір тих, що найбільше підходять для інклюзивної групи). **Мікровикладання** з обговоренням (слухачі проводять фрагменти занять, підготовлені на минулому занятті, доповнивши їх активними методами). **«Аналіз інцидентів»** (обговорення і спільне вирішення проблемних ситуацій у навчанні здобувачів з ООП).
Методи включення здобувачів з ООП у процес прийняття рішень	Характерні особливості та способи мотивації до діяльності представників різних поколінь	**«Діалог у колі»** (слухачі висловлюють своє ставлення до проблеми вивчення, а інші слухають без перебивань та обговорень). **Ментальна карта** (візуалізація методів включення). **«Акваріум»** (одна група обговорює проблему в центрі кола, решта слухачів спостерігає, а потім пропонує свої рішення).
Сприяння самовираженню та диференційоване оцінювання в ЗВО	Сутність формувального й розвивального оцінювання навчальних досягнень	**Метод вибору завдань** (створення банку завдань різних форматів і рівнів складності, з якого слухачі обирають те, що найбільше відповідає їхнім сильним сторонам, оголошують вибір та арґументують). **«Творчий виклик»** (виконання завдань та креативне подання результату з подальшою дискусією про цінність різних форматів для самовираження здобувачів).
Модуль 3. Стратегії і практики універсального дизайну для навчання в закладі вищої освіти		
Загальні засади універсального дизайну для навчання (UDL)	Приклади інтеграції UDL в соціальному, освітньому та професійному середовищі	**Лекція-бесіда** (основні ідеї, принципи та види універсального дизайну). М**ентальна карта** (за доп. Miro, Mural, Jamboard – ключові принципів UDL і приклади їх застосування). **Аналіз кращих практик (**групи досліджують приклади навчальних матеріалів, що відповідають принципам UDL). **Форум-дискусія** (кожен викладає приклад ідеї застосування UDL, а інші коментують та доповнюють).
Створення доступного освітнього простору: вимоги, підходи, ресурси	Принцип включення в освітню діяльність здобувачів вищої освіти з ООП	**Самонавчання + віртуальний аудит простору** (учасники опрацьовують вимоги доступності навчальних просторів, а потім переглядають фото/відео навчальних приміщень і фіксують порушення). «**Дизайн-мислення»** (спільне проєктування плану облаштування інклюзивного освітнього простору).
Адаптація презентацій, відео, текстів та оцінка їх доступності	Способи представлення навчальної інформації для різних типів сприйняття	**Практична робота в групах** (кожна група адаптує певний матеріал (презентацію, відео, текст) і презентує колегам). **Peer review** (взаємна експертиза адаптованих матеріалів за критеріями доступності).

		Відеоінструкція (групи створюють короткі відео про те, як перевіряти доступність матеріалів, і діляться в LMS).
Універсальні формати оцінювання якості навчання	Організація зворотного зв'язку і способи саморефлексії здобувачів з ООП та викладача Альтернативні форми перевірки якості знань	**Кейс-конструктор** (розробка прикладів завдань і критеріїв оцінювання до них, що відповідають принципам UDL). **Аукціон ідей** + по**ртфоліо рішень** (представлення й накопичення прикладів завдань і способів інклюзивного оцінювання).
Підсумкове завдання: адаптація практичного / семінарського / лекційного заняття, завдання для самостійної роботи, оцінювання результатів навчання здобувачів	Принципи UDL	Індивідуальний / груповий навчальний проєкт. Фестиваль ідей.

Рекомендовані джерела:

1. Advance HE. (n.d.). *Inclusive higher education resources*. Retrieved from https://www.heacademy.ac.uk
2. CAST. (n.d.). *National center on accessible educational materials*. Retrieved from https://aem.cast.org
3. CAST. (n.d.). *UDL guidelines*. Retrieved from https://udlguidelines.cast.org
4. Coursera. (n.d.). *Disability inclusion in education*. Retrieved from https://www.coursera.org
5. Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing. Retrieved from https://www.cast.org/publications/universal-design-learning-theory-practice-udl
6. Microsoft. (n.d.). *Accessibility tools & training*. Retrieved from https://www.microsoft.com/en-us/accessibility
7. Moisieieva, N. I., & Ponomarova, M. S. (2024). *Inkluzyvna osvita: Navchalno-metodychnyi posibnyk* [Inclusive education: A teaching manual]. Kharkiv: State Biotechnological University. Retrieved from https://repo.btu.kharkov.ua/handle/123456789/63214
8. Morgan, H. (2020). *Creating inclusive learning environments in higher education: A practical guide*. Routledge. Retrieved from https://www.routledge.com/Creating-Inclusive-Learning-Environments-in-Higher-Education/Morgan/p/book/9780367331643
9. Taranenko, O. (Ed.). (2020). *Inkluzyvne navchannia u ZVO: Praktychnyi poradnyk dlia vykladacha* [Inclusive education in higher education institutions: A practical guide for teachers]. Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/posibnyk-vykladacha.pdf
10. WebAIM. (n.d.). *WAVE: Web accessibility evaluation tool*. Retrieved from https://wave.webaim.org
11. Yakovets, I. O., & Chuhai, N. M. (2024). *Navchalno-metodychnyi posibnyk z dystsypliny "Universalnyi dyzain" dlia zdobuvachiv osvitnoho stupenia mahistra* [Teaching manual on the discipline "Universal Design" for master's degree students]. Cherkasy: ChDTU. Retrieved from https://elib.chdtu.edu.ua/e-books/5677

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY OF LVIV

вул. Університетська. І, м. Львів. 79000. Україна
тел./факс (032) 261-60-48, тел. 260-34-02
http://www.lnu.edu.ua. e-mail:lnu@lnu.edu.ua
Код ЄДРПОУ 02070987 Державна Казначейська служба України
МФО 820172. р.р. UA 468201720343101002200001061
№ свідоцтва 17701483, ін. под. № 020709813029
Валютний рахунок UA613223130000026009000028110,
UA273223130000026005000028567 в Укрексімбанку
м. Львова МФО 322313
№ 1935-У від 09.06.2025

1, Universytetska Str., Lviv, 79000. Ukraine
Phone Fax: +38 (032) 261-60-48, 260-34-02
http://www.lnu.edu.ua, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
Code EDRPOU 02070987 State Treasury Service of Ukraine
MFC 820172. SettlementAcc. UA 468201720343101002200001061
Certificate No. 17701483.Tax IN020709813029
Foreign Currency Acc.No. UA613223130000026009000028110,
UA273223130000026005000028567
in Lviv Branch of Ukreximbank MFO 322313
на №_____ від_____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації
Ніколенко Людмили Миколаївни
на тему: «Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти»,
представленої на здобуття наукового ступеня доктора наук
зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

Євроінтеграційний поступ вищої освіти України та наслідки російсько-української війни зумовили активний інтерес науковців до проблем інклюзії у вищій освіті.

Дієві шляхи формування інклюзивної вищої освіти пропонуються у дослідженні «Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти» Ніколенко Людмили Миколаївни, результати якого упродовж 2022-2024 рр. мали упровадження в освітньому процесі Львівського національного університету імені Івана Франка.

Апробована комплексна методика оцінювання інклюзивного освітнього простору в ЗВО, надані пропозиції щодо вдосконалення локальних управлінських нормативів, рекомендації щодо поглиблення програм відповідних освітніх компонент, а також пропоновані курси неформальної освіти викликали інтерес в академічній спільноті університету. Особливий відгук знайшов тренінг-курс «Інклюзивна культура особистості».

Окремі аспекти дисертаційної роботи Л. М. Ніколенко використовувалися для підготовки до навчальних занять, наукових доповідей, при організації дозвіллєвих заходів, соціальних проєктів в університеті.

Зважаючи на значущість та актуальність наукової проблеми дослідження, зроблені висновки про доцільність його результатів у практику закладів вищої освіти України.

Перший проректор
Львівського національного університету
імені Івана Франка, доцент Андрій ГУКАЛЮК

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ * ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені ІВАНА ФРАНКА * ЗКПО 02070987 *

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(ДДПУ)
вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, 84116
тел.+38(095)9471777, e-mail: sgpi@slav.dn.ua, www.ddpu.edu.ua,
код ЄДРПОУ 38177113

№ 3-10-677 від 12.12.2024

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Ніколенко Людмили Миколаївни на тему: «Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти», представленої на здобуття наукового ступеня доктора наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

Результати дисертаційного дослідження Ніколенко Людмили Миколаївни на тему «Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти» знайшли впровадження в освітньому процесі Донбаського державного педагогічного університету в контексті вивчення та формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти упродовж 2022-2024 р.р.

Ніколенко Л.М. проводилось апробування модифікованої комплексної методики оцінювання інклюзивного освітнього простору серед трьох категорій учасників дослідження: науково-педагогічних працівників, здобувачів вищої освіти, співробітників університету; анкетування учасників освітнього процесу щодо їх ставлення до інклюзії у вищій освіті та стану інклюзивних процесів у закладі, вивчення рівня розвитку особистих ціннісних орієнтацій інклюзивного спрямування та їх вплив на розвиток взаємодії у просторі освітнього закладу.

У ході дослідження встановлено, що цілеспрямована робота з системного формування інклюзивного освітнього простору має позитивні результати, які можуть бути рекомендовані для впровадження у практику діяльності закладів вищої освіти України.

Результати впровадження дисертаційного дослідження обговорено та схвалено на засіданні кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії Донбаського державного педагогічного університету (протокол № 5 від 10.12.2024 р.).

Проректор
з науково-педагогічної роботи **Станіслав ЧАЙЧЕНКО**

ЗАПОРІЗЬКА ОБЛАСНА РАДА
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ «ХОРТИЦЬКА НАЦІОНАЛЬНА НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНА АКАДЕМІЯ» ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, 69017, Тел/факс (061) 283-20-01,
e-mail: info@khnnra.zp.ua Код ЄДРПОУ 22 133 718, р/р UA988201720344200007000042167 МФО 820172;
с/р UA418201720344291007200042167

23.05.2025 № 01-22/481 На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертації Ніколенко Людмили Миколаївни на тему: «Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти», представленої на здобуття наукового ступеня доктора наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» спрямовує свою діяльність на упровадження концепції інклюзії в освітнє та соціальне середовище. Протягом 2022-2024 р..р. на базі закладу було реалізовано дослідження Ніколенко Людмили Миколаївни «Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти».

Здійснювалася експериментальна робота у напрямку розвитку інклюзивної культури учасників освітнього процесу та ширшого соціуму в межах діяльності реабілітаційного хабу і центру ветеранського розвитку, підвищення інклюзивної компетентності науково-педагогічних працівників через участь у програмах неформальної освіти, конференціях, семінарах, інших відкритих заходах.

Розроблені та систематизовані Л. М. Ніколенко матеріали представлені у програмах «Інклюзивне лідерство», «Інклюзивна культура особистості», «Технології інклюзивного навчання в закладах вищої освіти», а також навчально-методичному посібнику «Інклюзивний простір в закладі вищої освіти: теоретико-методичні аспекти та самооцінювання». Також у процесі дослідження було вдосконалено низку локальних документів щодо їх інклюзивного наповнення, навчальні програми дисципліни «Інклюзивна педагогіка», тренінгові програми професійного та особистісного росту.

Результати упровадження дослідження Ніколенко Л.М. обговорені та схвалені на засіданні Вченої ради Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії (протокол № 5 від 17.03.2025 р.).

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня доктора наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка.

Проректор з наукової роботи
та інноваційної діяльності Наталія ГОРДІЄНКО

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. Г. КОРОЛЕНКА

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003, тел. (0532) 52-58-67
E-mail: allmail@pnpu.edu.ua код ЄДРПОУ 31035253

30.05.2025 №2024/01-50/02 на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
НІКОЛЕНКО Людмили Миколаївни
на тему: *«Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти»,*
поданої на здобуття наукового ступеня доктора наук
зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

Активний розвиток інклюзивних процесів у вищій освіті, зумовлений збільшенням кількості здобувачів з особливими освітніми потребами, актуалізує наукові дослідження у цій царині. Відповідаючи на виклики часу, у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка протягом 2022-2024 рр. відбувалося впровадження результатів дослідження «Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти» Ніколенко Людмили Миколаївни. Було апробовано комплексну методику оцінювання інклюзивного освітнього простору в закладі вищої освіти (модифікована за «Inclusion Index», T. Booth). У дослідженні взяли участь викладачі, здобувачі вищої освіти, співробітники університету. Окрім того, матеріали дисертаційної роботи Л. М. Ніколенко, узагальнені у монографії та навчально-методичному посібнику, використовувалися у викладанні навчальних дисциплін інклюзивного спрямування для здобувачів магістерського рівня спеціальності А6 «Спеціальна освіта».

Результати дисертаційної роботи Ніколенко Л. М. обговорено та схвалено на засіданні вченої ради навчально-наукового інституту спеціальної та

інклюзивної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол № 18 від 08.04.2025 року).

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня доктора наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка.

Проректор з наукової роботи Василь ФАЗАН

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpnu.edu.ua
Web: http://www.kpnu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125616

Від 06.05.2025 № 20/25 На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження Ніколенко Людмили Миколаївни на тему: «Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти», представленої на здобуття наукового ступеня доктора наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

В умовах євроінтеграційних процесів та інклюзивних освітніх змін актуальним і доцільним є розвиток інклюзивних просторів в закладах вищої освіти України. У зв'язку з цим протягом 2022-2024 р.р. в освітньому процесі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка упроваджувалися результати дослідження Ніколенко Людмили Миколаївни на тему «Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти».

Науково-педагогічні працівники, здобувачі вищої освіти, співробітники університету взяли участь в апробації комплексної методики оцінювання стану сформованості інклюзивного освітнього простору в закладі вищої освіти (модифікована за «Inclusion Index», T. Booth). Окрім того, матеріали дисертаційної роботи Л. М. Ніколенко використовувалися у підготовці наукових доповідей на науково-практичних конференціях та семінарах, у викладанні окремих освітніх компонентів, зокрема «Основи інклюзивної освіти», «Педагогіка інклюзивної освіти», «Методика викладання фахових дисциплін спеціальності 016 Спеціальна освіта», окремі позиції використовувались фахівцями соціально-психологічної служби Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Результати дисертаційної роботи Ніколенко Л. М. обговорено та схвалено на засіданні кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 5 від 14.04.2025 року).

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня доктора наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка.

Проректор з наукової роботи
доктор педагогічних наук, професор **Світлана МИРОНОВА**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДНІПРОВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА

пр. Науки, 72, м. Дніпро, 49010, телефон (056) 374-98-01, (056) 374-98-22, факс (056) 374-98-42
E-mail: cdep@dnu.dp.ua, код ЄДРПОУ 02066747

26.02.2025 р. № __86-904-01_____

ДОВІДКА
про впровадження
результатів дисертаційного дослідження
Ніколенко Людмили Миколаївни
на тему: «Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти»,
представленої на здобуття наукового ступеня доктора наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

Результати дисертаційного дослідження Ніколенко Людмили Миколаївни на тему «Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти» знайшли впровадження в освітньому процесі Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара в контексті формування засад інклюзії в міжособистісній взаємодії учасників освітнього процесу, формуванні інклюзивної політики закладу та освоєнні технологій інклюзивного викладання науково-педагогічними працівниками упродовж 2022-2024 р.р.

Окремі результати дослідно-експериментальної роботи знайшли відображення в розробленні нормативних документів університету, упровадженні освітньої програми «Інклюзивна культура особистості», курсів підвищення кваліфікації для науково-педагогічного та управлінського персоналу, розробленні програм вибіркових освітніх компонент «Інклюзивне навчання у закладі вищої освіти», «Інклюзивна взаємодія в соціальному середовищі» тощо.

Проведене Людмилою Миколаївною Ніколенко дослідження дозволяє розширити наукові уявлення про організацію супроводу здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та у цілому про підходи системного формування інклюзивного простору та у закладах вищої освіти.

Результати впровадження дисертаційного дослідження обговорено та схвалено на засіданні вченої ради факультету психології та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (протокол № 6 від 26.02.2025 року).

Проректор з наукової роботи Олег МАРЕНКОВ

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А. С. МАКАРЕНКА
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 68-59-02
e-mail: rector@sspu.edu.ua, www.sspu.edu.ua
Код ЄДРПОУ 02125510

30.05.2025 № 1257 На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження Ніколенко Людмили Миколаївни на тему: «Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти», представленої на здобуття наукового ступеня доктора наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

В освітньому процесі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка упродовж 2022-2024 р.р. було упроваджено результати дослідження Ніколенко Людмили Миколаївни на тему «Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти».

Модифікована комплексна методика оцінювання стану сформованості інклюзивного освітнього простору в закладі вищої освіти була апробована у процесі реалізації моніторингу серед науково-педагогічних працівників (34 особи), здобувачів першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти (56 осіб) та співробітників (8 осіб) НН ІФК СумДПУ імені А.С. Макаренка.

У процесі викладання навчальних дисциплін («Спеціальна педагогіка з історією логопедії», «Методологія і методи спеціальних психолого-педагогічних досліджень») для здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта. Логопедія НН ІФК СумДПУ імені А.С. Макаренка було впроваджено матеріали щодо правових, організаційних і навчально-методичних елементів інклюзії у вищій школі, що узагальнено у монографії Ніколенко Л.М. – «Інклюзивний освітній простір в закладі вищої освіти».

Результати впровадження дисертаційного дослідження обговорено та схвалено на засіданні кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 14 від 15.04.2025 року).

Проректор з науково-педагогічної (наукової) роботи Ольга КУДРІНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ * Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка * ЄДРПОУ 02125510

УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел./факс: (0472) 354463, 372142
e-mail: cic@cdu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125622

30.05.2025 № 93/04

на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації
Ніколенко Людмили Миколаївни
на тему: «Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти»,
представленої на здобуття наукового ступеня доктора наук
зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

Упродовж 2022 – 2024 рр. на базі Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького було реалізовано ключові ідеї дисертаційного дослідження Л.М. Ніколенко з апробації форм, методів та організаційно-педагогічних підходів до формування інклюзивного освітнього простору в університеті.

Зокрема, авторка долучалася до участі в науково-практичних заходах з питань розвитку в ЗВО інклюзивного освітнього простору (тематичний круглий стіл «Розвиток інклюзивного простору в закладі освіти: бар'єри та умови їх подолання», науково-практичний семінар «Інклюзія засобами освіти», всеукраїнської конференції «Інновації в початковій і спеціальній освіті: досягнення і перспективи»).

Актуальними є матеріали, зібрані та систематизовані Л. М. Ніколенко у програмах з неформальної освіти «Інклюзивне лідерство» та «Інклюзивна культура особистості», пропозиції щодо вдосконалення в аспекті інклюзії локальних нормативних документів, навчальної дисципліни «Інклюзивне навчання» для здобувачів соціальних та педагогічних спеціальностей.

Результати упровадження дослідження Л. М. Ніколенко обговорені та схвалені на засіданні кафедри освітнього менеджменту, арт менеджменту та соціальної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 9 від 28.05.2025 року).

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня доктора наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка.

Проректор з наукової, інноваційної
та міжнародної діяльності О.В. Спрягайло

Міністерство освіти і науки України * Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького * 02125622