

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

НІКОЛЕНКО ЛЮДМИЛА МИКОЛАЇВНА

УДК 376:378]-056.2/.3(043.3)

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

13.00.03 – корекційна педагогіка

Реферат

дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук



Київ – 2025

Дисертацією є рукопис
Роботу виконано в Інституті спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

Науковий консультант –

доктор педагогічних наук, професор
Кульбіда Світлана Вікторівна,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
завідувач відділу української жестової мови
(м. Київ)

Офіційні опоненти:

доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України
Бойчук Юрій Дмитрович,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди, ректор
(м. Харків)

доктор педагогічних наук, професор
Гладуш Віктор Антонович,
Житомирський державний університет
імені Івана Франка, професор кафедри
психології, логопедії та інклюзивної освіти
(м. Житомир)

доктор педагогічних наук, професор
Пахомова Наталія Георгіївна,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В.Г. Короленка,
директор навчально-наукового інституту
спеціальної та інклюзивної освіти
(м. Полтава)

Захист відбудеться «11» листопада 2025 року об 11:00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради (Д.26.450.01) в Інституті спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України за адресою: 04060, Київ, вул. М. Берлинського, 9, зала засідань.

З дисертацією можна ознайомитись у науковій частині Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (04060, Київ, вул. М. Берлинського, 9).

Реферат розіслано 11 жовтня 2025 року.

**В.о. вченого секретаря
спеціалізованої вченої ради**



С.В. Литовченко

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження. Перші десятиліття XXI століття утвердили концепцію людиноцентризму й інклюзивності в розвинених суспільствах демократичних країн. Нині Україна імплементує ці принципи в різних кластерах суспільного життя. Зокрема, через реалізацію Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору (2021). Окрім того, демократичні перетворення та міжнародні зобов'язання України (ратифікація Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю та інші), визначають обов'язок держави забезпечувати рівний доступ до якісної освіти для всіх, незалежно від індивідуальних особливостей.

Провідним фактором, через який відбувається трансформація суспільної свідомості в напрямі інклюзії, стала освіта. Найбільший поступ тут спостерігається на рівні загальної середньої освіти, яка вже почала демонструвати перші успішні результати навчання осіб з особливими освітніми потребами. 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 (KPMG Ukraine, 2024). Тож питання професійної переорієнтації та забезпечення сприятливих умов для здобуття вищої освіти особами з інвалідністю стає все більш нагальним. Суспільний запит викликає посилення уваги до проблеми забезпечення рівного безбар'єрного доступу до вищої освіти кожному, хто виявив бажання та здатність її здобувати, а утвердження розвиненого технологічного суспільства висуває перед людиною кардинально інші вимоги щодо розвитку необхідних компетентностей.

Таким чином, переорієнтація вищої освіти України на підготовку фахівців відповідно до глобальних цілей сталого розвитку та інклюзивних принципів європейського суспільства, нагальна потреба у забезпеченні рівноправного безбар'єрного доступу до вищої освіти, підвищенні конкурентоспроможності та соціального статусу осіб з особливими освітніми потребами (ООП) потребує системної розбудови цілісного інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти 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 ін.

Організаційні засади інклюзивного навчання в закладах вищої освіти (ЗВО) визначено у «Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої

освіти» (2019). Відповідаючи на реальні запити окремих здобувачів, ЗВО певним чином актуалізують власний потенціал задля забезпечення необхідних умов навчання конкретним замовникам. Утім, аналіз такого досвіду виявив його фрагментарність і відокремленість послуг, які надаються здобувачам з ООП, а отже, актуалізував потребу в переосмисленні підходів до організації освітнього процесу в ЗВО з урахуванням запитів здобувачів з ООП для формування сприятливого освітнього простору для всіх без винятку.

Концептуальні основи інклюзії як процесу забезпечення рівного доступу до освіти для всіх, незалежно від індивідуальних особливостей, заклали A.-C. Armstrong, D. Armstrong, T. Booth, D. Harvey, J. Lane, E. Polovey, I. Бех, I. Єрмаков, В. Кремень, Л. Сохань, М. Ярмаченко та інші вчені. Вони 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, має сприяти розвитку демократичного суспільства.

Теоретико-методологічні та філософські аспекти інклюзивної освіти розкриті J. Deppeler, L. Florian, D. Harvey, T. Loreman, F. Polat, K. Reiswijk, N. Waldron, В. Бондарем, Г. Васяновичем, В. Засенком, А. Колупаєвою, Н. Назаровою, В. Синьовим, О. Таранченко, А. Шевцовим, М. Шеремет та іншими науковцями. Вони розглядають інклюзію через призму теоретичних підходів, що спрямовані на створення рівних умов для навчання. Учені підкреслюють необхідність адаптації освітнього процесу під потреби різних здобувачів. Увага акцентується на розробці інноваційних педагогічних стратегій, що сприяють упровадженню інклюзивних принципів в освіту.

Соціокультурні та психологічні проблеми інклюзії у вищій школі розглядаються у працях K. Black-Hawkins, D. Goodley, N. Melero-Aguilar, A. Morina, S. Riddell, E. Weedon, В. Кобильченка, С. Литовченко, Л. Петренко, І. Омельченко, Л. Прохоренко, І. Сидоренко, М. Ткаченко та інших науковців. Вченими-дослідниками підкреслено, що інклюзія є не лише педагогічним завданням, але й етичним обов'язком, вона має сприяти подоланню соціальних бар'єрів і нерівності, що впливають на доступ до вищої освіти.

Практичні аспекти та досвід упровадження інклюзивних підходів у вищій освіті описано у працях L. Gennetian, T. Lorman, J. Lupart, J.. Mintz, D. Wyse, R. Slee, L. Schifter, C.-A. Tomlinson, N. Waldron, Т. Бондар, В. Гладуша, Г. Давиденко, І. Малишевської, О. Мартиненко, С. Миронової, Л. Наконечної, В. Нечипоренко, Н. Пахомової, Я. Слуцького, М. Ткаченко, А. Шевцова, З. Шевців та ін. У їх дослідженнях аналізується міжнародний досвід інклюзії, порівнюються різні освітні системи та підходи, що сприяють або перешкоджають створенню інклюзивного освітнього простору в різних країнах. Такий аналітично-компаративний підхід дає змогу зрозуміти глобальні тенденції у сфері інклюзивної освіти.

Праці J. Mintz, D. Wyse, Л. Наконечної, Я. Слуцького та ін. обговорюють основні виклики, із якими стикаються освітні установи при упровадженні інклюзії. Серед таких викликів актуалізуються матеріально-технічні проблеми, недостатня підготовка викладачів, відсутність підтримки з боку адміністрації, стереотипи щодо здобувачів вищої освіти з ООП тощо. J. Degol, T. Grindal, T. Lorman, J. Lupart,

L. Schifter. Н. Wang, М. Бевзюк, М. Буйняк, В. Гладуш, Г. Давиденко, В. Засенко, Л. Ковальчук, І. Малишевська, О. Мартинчук, В. Нечипоренко, Н. Пахомова, З. Шевців та інші науковці акцентують увагу на підготовці освітніх кадрів до інклюзивного навчання та розробці педагогічних стратегій і методів, що сприяють включенню здобувачів з особливими освітніми потребами в загальний навчальний процес. Вони підкреслюють необхідність адаптації навчальних програм та використання гнучких методів викладання, щоб задовольнити потреби всіх здобувачів вищої освіти без винятку.

Детальний аналіз праць українських вчених-дослідників із проблеми інклюзивного навчання в ЗВО засвідчує, що сьогодні відбувається активне накопичення й аналіз зарубіжного досвіду в цій царині та пошук можливостей його імплементації українською вищою освітою. Водночас, важливим для вищої школи є упровадження стратегій інклюзивного навчання, обґрунтованих теоретично й апробованих вітчизняною практикою загальної середньої освіти. Такою базою виступають стратегії інклюзивного навчання дітей з ООП, розроблені українськими вченими (В. Бондар, І. Дмитрієва, А. Душка, В. Засенко, Л. Коваль, С. Кульбіда, І. Луценко, С. Миронова, В. Нечипоренко, Л. Прохоренко, В. Синьов, М. Супрун, О. Таранченко, О. Форостян, А. Шевцов, В. Шевченко, М. Шеремет, Н. Ярмола, ін.).

Аналіз наукової літератури з проблем інклюзії та досвіду розбудови інклюзивної середньої і вищої освіти продемонстрував такі загальні тенденції сучасних досліджень у цій царині:

- 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, що дозволяє узагальнити ключові тенденції, з'ясувати виклики та бар'єри на шляху до інклюзивності вищої освіти, вивчити пропонувані шляхи подолання перешкод і можливості імплементації кращого досвіду в систему української вищої освіти;

- провідна думка щодо необхідності адаптації навчального процесу для задоволення різноманітних потреб здобувачів вищої освіти.

Спостерігається накопичення наукового доробку у кластері зарубіжного досвіду запровадження інклюзивних принципів у вищу освіту, а також значна кількість праць з детальним аналізом бар'єрів і проблемних питань здобуття вищого освітнього рівня для осіб з ООП. Загалом, наукові публікації підтверджують суспільну затребуваність вирішення проблеми інклюзивності в ЗВО. Окремий досвід надання інклюзивних послуг на вищому освітньому рівні, описаний у колективних монографіях і деяких статтях, є важливим, але недостатнім для системної інтеграції інклюзивних цінностей у вищу освіту.

У зв'язку з цим значної ваги набуває проблема формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти, необхідність системного підходу у цьому питанні задля забезпечення формування необхідних компетентностей і конкурентоспроможності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми

потребами на ринку праці.

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 бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень в 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.

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. Її *методологічним підґрунтям* виступили ідеї гуманізації, демократизації, безбар'єрності та інклюзивності в освіті; ідеї й положення

компетентнісного та цілісного системного-структурного підходу до освітнього процесу у вищій школі; методологічні підходи до проектування та практичного забезпечення інноваційного розвитку закладу освіти в сучасному соціокультурному просторі: системний, синергетичний, діалектичний, особистісно орієнтований, аксіологічний, акмеологічний; основні підходи до особистісно орієнтованого навчання осіб з особливими освітніми потребами; ідеї цілісного підходу до інтеграції в соціум усіх верств населення, у тому числі осіб з особливими освітніми потребами, що уможлиблює шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини, зокрема передбачає рівний доступ до здобуття якісної вищої освіти; методологічні принципи і підходи до організації наукових досліджень у галузі спеціальної освіти.

Теоретичний аспект дослідження засновується на сучасній філософії освіти та положеннях концепції соціальної інтеграції; теорії нормалізації (соціальної співвіднесеності); теорії включення, яка ґрунтується на визнанні індивідуальних людських відмінностей та повазі до них; теорії самоактуалізації особистості, зокрема положенні про постійний розвиток особистості та її тенденцію до зростання, прагнення до реалізації внутрішнього потенціалу.

Важливим базисом дослідження є положення й рекомендації міжнародних організацій стосовно сталого розвитку вищої освіти, концепції соціальної інклюзії й рамки компетентностей XXI століття, функцій, особливостей педагогічної діяльності в сучасному цифровому суспільстві; ініціативи ЮНЕСКО щодо майбутнього освіти; методичні рекомендації ЄС щодо єдиного простору вищої освіти (ЄПВО); програмні документи МОН України та ін.; зарубіжний і вітчизняний досвід успішної реалізації інклюзивних підходів у вищій освіті.

Головна ідея концепції полягає в проектуванні 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.

У нашому розумінні, *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.

Ми розглядаємо інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти як відкриту систему, основу якої складають три взаємозумовлені сегменти: *гуманістично-ціннісний* (виражений в інклюзивній організаційній культурі закладу), *інституційно-організаційний* (представлений інституційною інклюзивною політикою ЗВО) та *технологічно-методичний* (забезпечений інклюзивною освітньою практикою).

Інклюзивна організаційна культура закладу вищої освіти схарактеризована нами як 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 ЗВО 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.

Інклюзивна освітня практика ілюструє широкий спектр освітніх міжособистісних взаємодій і не обмежується лише процесом навчання. Стосується різноманітних аспектів активності здобувачів в інклюзивному освітньому просторі, кожен із яких покликаний підготувати до професійної діяльності і формувати життєтворчу компетентність особистості безвідносно до особливих освітніх потреб.

У прикладному аспекті формування системи інклюзивного освітнього простору в ЗВО вимагає створення відносно кожного сегмента внутрішнього нормативного, змістовного, методичного, організаційного та ресурсного забезпечення, що дає змогу формувати як інклюзивну компетентність академічного персоналу та індивідуальну інклюзивну траєкторію розвитку здобувачів вищої освіти, так і інклюзивну стратегію розвитку закладу в цілому.

Відповідно, система формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО є динамічною, варіативною і гнучкою, складається з численних змінних та циклів взаємозв'язку, які, стимулюючи суміжні інклюзивні освітні процеси, у своїй синергії здатні змінити стандарти і переформатувати традиційний ЗВО на «заклад вищої освіти для всіх». Розбудова інклюзивного освітнього простору 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 підхід, компетентнісний, технологічно орієнтований, системний.

Теоретико-методологічна основа. 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 проектування 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 уможливорює 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, О. Таранченко, А. Шевцов та ін.); концепція соціальної інтеграції (Е. Durkheim, D. Lockwood, V. Pareto та ін.); теорія нормалізації (соціальної співвіднесеності) (К. Ericsson, B. Nirje, B. Persson та ін.); теорія включення, яка ґрунтується на визнанні кожного та повазі до індивідуальних людських відмінностей (Т. 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 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-Уїтні – для перевірки статистичної достовірності динаміки формування інклюзивного освітнього простору 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, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. В експерименті взяли участь 874 особи: 485 здобувачів вищої освіти, 280 науково-педагогічних працівників, 109 співробітників.

Наукова новизна 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 технологічно-методичний);
- модифіковано діагностичну методику «Індекс інклюзії» (Т. 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, впровадження 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 вибіркового 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.

Результати дослідження впроваджено в роботу Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (довідка № 86-904-01 від 26.02.2025 р.); Львівського національного університету імені Івана Франка, 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» авторкою здійснено теоретико-методичний аналіз впливу цифрового навчального середовища на учасників освітнього процесу та виокремлено навички, які формуються під його впливом [1]. У спільній науковій публікації «Development of online and offline academic mobility of students in modern condition» 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 [2]. У спільній публікації «Analysis of models of inclusive education in European countries (experience for Ukraine)» 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 [3]. У науковій статті «Strategies and best practices for promoting inclusive education to meet diverse learning needs» особистий внесок здобувачки полягає у висвітленні ролі індивідуального підходу та особливостей його застосування до дітей з особливими потребами в реалізації інклюзивної освіти [4]. У спільній праці «Mobile technologies as a tool to support inclusive learning in higher education institutions» 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 [5]. У науковій публікації «Challenges and prospects of online education in the context of barrier-free access» 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 [6]. У колективній статті «Digital transformation of education as a space for supporting learners with special needs - challenges and prospects for inclusion» авторка представила систему критеріїв та підкритеріїв для самоаналізу ефективності цифрових інклюзивних методів у сучасній освіті [8]. У статті «Development of educational motivation of a child with developmental characteristics in an inclusive environment» здобувачкою узагальнено і подано рекомендації щодо формування навчальної мотивації дітей з ООП за інклюзивного навчання [9]. У спільній науковій публікації «Педагогічний менеджмент у розвитку інтегральної компетентності майбутніх фахівців галузі спеціальної освіти в умовах магістратури» 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 [21]. У статті «Розвиток інклюзивно орієнтованих компетентностей майбутніх педагогів спеціальної освіти в умовах магістратури» авторкою запропоновано модель розвитку інклюзивно орієнтованих компетентностей здобувачів вищої освіти за структурою «чотирирівневої моделі» ЮНЕСКО [22]. У науковій публікації «Теоретико-методологічні основи розвитку професійної мобільності майбутніх педагогів спеціальної освіти у світлі компетентнісного підходу» авторкою на засадах компетентнісного підходу висвітлено принципи та організаційно-педагогічні умови формування і розвитку професійної мобільності майбутніх педагогів спеціальної освіти [23].

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження представлено на: *міжнародних конгресах, конференціях*: *Innovations and Prospects for the Development of Science and Technology in the 21st Century: Challenges of the Future* (Poland, 2022), «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 ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України (2024-2025 н.р.).

Публікації. Основні положення і результати дисертаційного дослідження висвітлено в 48 публікаціях. Основні наукові результати дисертації представлено в 23 наукових публікаціях, з 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, стаття у співавторстві в науковому періодичному зарубіжному виданні, 11 статей у фахових виданнях України (Категорія «Б»), навчально-методичний посібник. Апробацію матеріалів дисертації висвітлено в 11 наукових працях апробаційного характеру та 13 працях, які додатково відображають 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 ДДПУ. Матеріали кандидатської дисертації у тексті докторської не використовувалися.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (517 найменувань, з них 216 – іноземними мовами), 11 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 588 сторінок, основний зміст роботи викладено на 437 сторінках. Робота містить 77 таблиць та 63 рисунки.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У вступі обґрунтовано актуальність проблеми, що досліджується; розкрито зв'язок дисертаційної роботи з планами й темами науково-дослідної роботи; сформульовано мету, завдання, об'єкт, предмет і методи дослідження; представлено його концепцію; розкрито наукову новизну і практичне значення здобутих результатів; наведено дані щодо апробації та упровадження основних результатів дослідження.

У першому розділі – **«Генезис інклюзивної вищої освіти у світлі компетентнісного підходу»** – ґрунтовно проаналізовано процес становлення інклюзивної вищої освіти у світлі компетентнісного підходу. Розкрито філософські аспекти інклюзивності вищої освіти. З'ясовано роль компетентнісного підходу в інклюзивній вищій освіті. Виокремлено цінності, на яких засновується інклюзивна вища освіта. Охарактеризовано головне поняття дослідження – «інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти», окреслено сутність концепту, основні принципи та підходи до формування.

Історичний аналіз розвитку інклюзивної освіти засвідчив поступовий перехід від ексклюзивних освітніх моделей до інтегративно-інклюзивних підходів. Гуманно-позитивні перетворення, відображені в інклюзивній освітній концепції, зумовлені змінами в соціокультурній свідомості та підкріплені міжнародними правовими ініціативами. Розгляд міжнародних правових актів (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 і членів їхніх сімей (1990); Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994); Конвенція про права людей з інвалідністю (2006); Інчхонська декларація «Освіта – 2030» (2015); Калійські зобов'язання (2019); Римське міністерське комюніке (2020) засвідчив, що інклюзія в освіті на усіх рівнях є не лише питанням соціальної відповідальності, а й фундаментальним правом кожної людини, задоволення якого потребує створення рівних можливостей для всіх здобувачів освіти. Утім, на практиці упровадження інклюзивного навчання в різних країнах відбувається нерівномірно через економічні труднощі, відмінності в 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 до інклюзії загалом та, зокрема, до інклюзивної вищої освіти. Конститутивною для інклюзивних змін у вищій освіті є суспільна затребуваність.

Визначено, що безальтернативною умовою інклюзивної вищої освіти є дотримання стандартів якості професійної підготовки здобувачів з ООП. Для української вищої освіти забезпечення цієї умови сьогодні пов'язане з подоланням низки соціокультурних викликів (консервативність вищої освіти, практична складність трансформації, орієнтованість на фундаментальність навчального процесу, уніфікованість освітніх програм, вразливість перед негативними суспільними факторами).

Установлено, що вища освіта України поступово мінімізує ці виклики,

формуючи політику повної інтеграції в єдиний європейський простір вищої освіти за висхідним вектором: від формування розуміння затребуваності здобуття вищої освіти людьми з ООП – до пошуку дієвих та ефективних форматів організації інклюзивного освітнього простору в ЗВО і створення універсальних підходів до інклюзивної вищої освіти, які інтегруються в освітні стратегії локального рівня.

У світлі цього окреслено низку завдань, які мають реалізувати ЗВО, дотримуючись інклюзивної візії та керуючись принципами Міністерського комюніке (2020) й цілями сталого розвитку, а саме: розширення доступу до вищої освіти для осіб з ООП; упровадження інклюзивної політики соціальної підтримки; забезпечення рівного доступу до якісної вищої освіти; практична підготовка на місцях майбутнього працевлаштування здобувачів з ООП; посилення академічної підтримки здобувачів з ООП; забезпечення внутрішньої та міжнародної академічної мобільності осіб з ООП; забезпечення гендерної рівності в ЗВО; протидія дискримінації та насильству; розвиток компетентностей, необхідних для ринку праці; підтримка студентського підприємництва; покращення інформованості про абітурієнтів, здобувачів та випускників з ООП; розширення доступу до цифрових технологій для здобувачів з ООП; забезпечення фінансової стійкості ЗВО; організація системного супроводу здобувачів з ООП; формування в ЗВО інклюзивного освітнього простору; розвиток кампусів (студмістечок) і хабів для усіх; участь у розвитку інклюзивної політики міст; популяризація відповідального ставлення до ресурсів; розвиток міжнародної співпраці. Виконання таких завдань дозволить сформувати гнучку модель інклюзивної вищої освіти, яка корелюватиме з принципами сталого розвитку, одночасно орієнтуючись на локальні реалії та специфіку інклюзивного освітнього простору в ЗВО, що постійно прогресує.

З'ясовано, що найбільш оптимальним чинником реалізації інклюзивних стратегій у вищій освіті є сталий розвиток. ЗВО повинні підготувати здобувачів з ООП активними, критичними та відповідальними громадянами суспільства сталого розвитку. Ці компетентності є вирішальними для успішної професійної самореалізації. Тому в інклюзивній вищій освіті компетентнісний підхід є ключовим у забезпеченні якісної професійної підготовки здобувачів з ООП.

Визначено, що загальні теоретичні засади наукового вивчення проблеми компетентнісного підходу до формування особистості обґрунтовані представниками екзистенційної філософії (Н. Bergson, J. Moreno, M. Heidegger, K. Jaspers та ін.). В українській науці цей підхід презентується як базис і гарантія забезпечення якісної освіти (І. Бех, В. Бондар, В. Засенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.). Життєва компетентність та життєтворчість як результат саморозвитку особистості розкрита у працях М. Боришевського, І. Єрмакова, І. Костюка, Г. Несен, В. Нечипоренко, Н. Ничкало, Л. Сохань та ін.

Доведено, що активність здобувачів з ООП в освітньому процесі проявляється яскравіше, якщо вони достатньою мірою володіють *soft skills*. Технології інклюзивного навчання і розвивального оцінювання, зосереджені на соціальному емоційному навчанні й розвитку м'яких навичок, сприяють підвищенню мотивації та якості навчання здобувачів з ООП. На основі аналізу наукових джерел виявлено і представлено найбільш доцільний алгоритм розвитку компетентностей, необхідних для професійної самореалізації здобувачів вищої освіти з ООП.

Означено, що основними характеристиками компетентнісного підходу у вищій освіті є такі: орієнтація на індивідуальні освітні траєкторії, міждисциплінарність, використання активних методів навчання, адаптивність до різних категорій здобувачів, а також увага до формування навичок ХХІ століття: когнітивних, комунікативних, цифрових, соціальних, метанавичок, навичок самонавчання. Ключові компетентності 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* розуміємо вищий рівень розвитку життєвої компетентності; складну цілісність життєтворчих компетенцій, установок, життєвого досвіду та досягнень, 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), а також основні принципи її розвитку (особистої відповідальності, довіри і партнерства, рефлексивності, динамічної цілісності, життєтворчості, відкритості, самоорганізації та самоактуалізації).

Підкреслено, що ефективність формування життєтворчої компетентності здобувачів з ООП значною мірою залежить від використання інтерактивних методів навчання; особистісно орієнтованого підходу; наставництва та підтримки емоційного благополуччя. Важливим аспектом є включення здобувачів з ООП в розробку 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 ґрунтуватись на сукупності фундаментальних філософських, соціальних і 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 сфокусувала на таких ціннісних засадах інклюзивної вищої освіти: рівність, соціальна справедливість, гуманізм, повага до різноманіття, академічна доброчесність, автономія, самореалізація, солідарність, співпраця. Доведено, що в контексті сучасних викликів – війна, цифрова трансформація й технологізація, глобалізаційні та інтеграційні процеси – цінності інклюзивної освіти набувають стратегічного значення. Вони стають запорукою не лише доступності, але й життєстійкості, інноваційності та соціальної згуртованості освітньої спільноти. 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.

На основі аналізу нормативних, довідкових джерел, а також наукових праць українських і зарубіжних дослідників розкрито зміст основного поняття дослідження: «інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти». Сутність цього

феномену висвітлено через детермінанту «інклюзивна вища освіта». На наше переконання, така вища освіта покликана створити простір, у якому здобувачі з ООП можуть розвиватись і бути почутими, отримуючи належну підпору та ресурси. Виходячи з розуміння освіти як загальнолюдської цінності й соціокультурного феномену, й інклюзії – як новітньої концепції суспільного розвитку, сприймаючи інклюзивну освіту у світлі філософської концепції інклюзії та цілей сталого розвитку, а також спираючись на доробок українських вчених у цій царині, уточнено зміст поняття «інклюзивна вища освіта» в аспекті розглядуваної проблеми: *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.* Акцентовано, що центральним суб'єктом інклюзивної вищої освіти є здобувач вищої освіти з ООП – 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.

«Інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти» охарактеризовано як елемент суспільної системи освіти вищого рівня й інституційного значення: *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 та розкрито системні функціональні маркери інклюзивного освітнього простору в ЗВО (соціальність, персоналізованість, цілісність, доцільність, гнучкість, егалітаність у синергії взаємовпливів), які вказують не лише на існування (наявність) інклюзивного освітнього простору, а й допомагають первинно визначити стан, рівень, бар'єри, ресурси інклюзивності в ЗВО у цілому, а також прийняти відповідні рішення щодо подальшого інклюзивного поступу.

Актуалізовано такі 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); Understanding & Synergy (Синергетичний); Equality of outcome (Егалітарний). До рушійних сил побудови та подальшого розвитку інклюзивного освітнього простору в ЗВО віднесено позитивне ставлення, підтримувальне лідерство, розбудова інклюзивного інституційного потенціалу, залучення місцевих громад, інклюзивні педагогічні практики, співпраця тощо. До специфічних чинників – підготовка викладачів та знання у сфері спеціальної освіти, наявність належної інфраструктури, індивідуальна підтримка здобувачів вищої освіти з ООП у вигляді адаптивних навчальних посібників, спеціалізованого обладнання, асистентів-тьюторів, інше.

Логіка дисертаційної роботи вимагала вивчення не лише теоретичних засад,

але й практичного досвіду вирішення порушеної проблеми. Тому у другому розділі **«Досвід організації інклюзивного навчання в закладах вищої освіти»** обґрунтовано роль закладів вищої освіти у формуванні освітньої інклюзивної культури, представлено практики упровадження інклюзивного навчання в зарубіжних ЗВО та описано бар'єри, ресурси і можливості підтримки інклюзії в закладах вищої освіти України.

Акцентовано, що ЗВО, згідно з культурно-історичними традиціями, позиціонується як самодостатній та більш автономний заклад у порівнянні із закладами освіти початкового, середнього чи професійного рівня. Такий статус формує відповідний рівень академічної активності, що передбачає обов'язкове долучення до інноваційних аспектів інституційної діяльності. Інклюзивне навчання є тим інноваційним елементом, який засвідчує рівень розвитку ЗВО в контексті його здатності забезпечити якісну вищу освіту для здобувачів з ООП.

З'ясовано, що розвиток інклюзивної вищої освіти в Європі проходив у два етапи: період усвідомлення важливості рівного доступу до вищої освіти для всіх (друга половина ХХ ст.) та етап інтеграції інклюзії в політики і стратегії ЗВО з метою формування уніфікованого простору без обмежень щодо можливості здобуття вищої освіти (від початку ХХІ ст. до сьогодні). ЗВО, які історично були носіями прогресивних змін, у питанні запровадження інклюзивного навчання залежать від якісних результатів інклюзії на попередніх освітніх рівнях.

Актуалізовано практично орієнтовані принципи інклюзивного навчання, які ефективно застосовуються на рівні середньої й можуть успішно упроваджуватись на рівні вищої освіти: *універсального дизайну для навчання* (можливість комбінувати навчальний арсенал відповідно до забезпечення якісного навчального процесу з урахуванням додаткових потреб здобувачів з ООП), *розумного пристосування* (адаптаційний складник навчального процесу, який орієнтується на раціональні характеристики потреб усіх здобувачів під час навчання) та *використання ресурсних аудиторій* (безпосереднє використання матеріальних, технологічних, інформаційних, ментальних ресурсів для організації ефективного навчання здобувачів з ООП).

Наголошено, що успішність інклюзії в ЗВО залежить від взаємодії всіх учасників освітнього процесу, реалістичної оцінки ресурсів та системної підтримки на державному й інституційному рівнях. Тому варто реально оцінювати стан справ у конкретно взятому ЗВО та вибудовувати інклюзивний освітній процес залежно від умов функціонування. У зв'язку з цим у європейському полі вищої освіти виокремлюються три моделі реалізації інклюзивної політики: *системна*, *диференційна* та *професійно орієнтована*. Остання модель наразі є найбільш затребуваною в різних країнах. Водночас, усі європейські ЗВО зосереджуються на організації доступного освітнього простору, де здобувач з ООП розглядається як повноправний учасник освітнього процесу, а ЗВО – як освітній простір для всіх.

Виявлено, що ЗВО Європейського Союзу вибудовують свою соціокультурну стратегію згідно із гаслом «єдність у різноманітті»: із одного боку, пропагується єдність учасників освітнього простору незалежно від їхніх індивідуальних якостей, і з іншого боку, різноманіття передбачає врахування особливостей кожної людини, незважаючи на її статус чи потенціал. Ключовою рисою інституційних стратегій ЗВО

є підтримка системної безбар'єрності та рівності в академічному просторі, яка базується на цілісності освітньої траєкторії, інституційній адаптації під потреби здобувачів вищої освіти з ООП, гармонізації національних підходів до створення загальноєвропейського простору рівних освітніх можливостей. Констатовано, що європейський досвід упровадження інклюзії в системі вищої освіти є оптимальним в наслідуванні для українських ЗВО, оскільки в ньому поєднуються функціональність інклюзивного навчання й цінності, які формують інклюзивну культуру суспільства. Країни ЄС дотримуються спільних загальних тенденцій інклюзивності у вищій освіті, але кожен ЗВО має автономію щодо упровадження такої форми освіти та вимог до осіб з ООП щодо її здобуття. Стандарт педагогічної моделі інклюзивної освіти в ЗВО Європи не існує, оскільки такі формати мають низку 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 освіті місію запровадження інклюзивної форми 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 загальноєвропейські принципи інклюзивного суспільства щодо рівності права на освіту. Єдності підходів в інклюзивній політиці ЗВО сприяє широке вивчення світового (особливо європейського) досвіду розвитку інклюзії на рівні вищої школи через співпрацю із європейськими партнерами. Цими партнерами виступають міжнародні організації, громадські організації, стейкхолдери, бізнес-структури. Уніфікації організаційних інклюзивних підходів в українських ЗВО сприяє запровадження Методичних рекомендацій щодо створення інклюзивного освітнього середовища в закладі вищої освіти (2019) та Національної стратегії інклюзивного навчання (2024).

Доведено високий потенціал українських ЗВО (на прикладі Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» та Національного університету «Львівська політехніка»), які за підтримки державних ініціатив та громадської активності спроможні формувати сучасний відкритий інклюзивний освітній простір. Зокрема з'ясовано, що для ефективного упровадження інклюзії в університеті «Україна» створено кілька спеціалізованих структурних підрозділів, а координує їх роботу центр інклюзивних технологій навчання, який забезпечує взаємну соціальну адаптацію до навчання здобувачів як з ООП, так і без особливих освітніх потреб. У цілому, тут успішно реалізується комплекс заходів, на котрі варто орієнтуватися кожному ЗВО на шляху до ефективної інклюзії. Унікальність підходу до інклюзивної вищої освіти Львівської політехніки полягає в поєднанні освітньої, соціальної та науково-дослідницької діяльності (видавництво спеціальної літератури, надання медичних послуг, соціальні консультації та інше). Усе це відображено у локальній Стратегії розвитку інклюзивної освіти, спрямованій на декларацію третьої місії університету – суспільне служіння. Досвід Львівської політехніки засвідчив, що системна реалізація інклюзивних практик можлива завдяки ефективному партнерству, цілеспрямованій інституційній політиці та

вмотивованій академічній спільноті. Однак, у більшості ЗВО України інклюзивні практики сьогодні перебувають на етапі формування і є досить розрізненими.

Порівняльний аналіз організації інклюзивної освіти у 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, переймаючи зарубіжний досвід у контексті інклюзії, варто акцентувати увагу на потенціалі української системи вищої освіти. У зв'язку з цим означено такі стратегічні цілі: напрацювання і вдосконалення нормативної бази щодо інклюзії в ЗВО; перехід до універсального дизайну в навчанні; мінімізація соціальних і психологічних бар'єрів; відкритість до різноманіття; налагодження персоналізованого академічного супроводу здобувачів з ООП; забезпечення належної матеріально-технічної підтримки через співпрацю із бізнесом та потенційними роботодавцями; упровадження технологічних рішень у вирішенні проблем інклюзивності.

У третьому розділі – **«Методологія формування системи інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти»** – обґрунтовано концепцію формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти; розроблено та охарактеризовано структурно-функціональну модель системи формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО; визначено критерії та показники сформованості інклюзивного освітнього простору в ЗВО; описано результати первинного оцінювання інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти.

Розкрито концепцію системи формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти, реалізація якої спрямована на подолання основного протиріччя дослідження – неготовність ЗВО відповідати актуальному суспільному запиту щодо надання якісної вищої освіти особам з ООП.

Головна ідея концепції полягає у проектуванні 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, у міждисциплінарному контексті концепція формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО поєднує різновекторні виміри; відповідає сучасним тенденціям розвитку вищої освіти (компетентнісний підхід, технологізація, гнучкість навчального процесу, розвиток *lifelong learning* та ін.); урахує теорії індивідуального розвитку (Л. Виготський), універсального дизайну освіти (D. Rose, E. Meyer), соціальної інклюзії (A. Giddens). Реалізація концептуальної ідеї дослідження базується на таких послідовних взаємопов'язаних концептах: *теоретико-базисний, проєктивно-методологічний, змістово-прикладний та результативно-прогностичний*.

Теоретико-базисний концепт охоплює основоположні теорії та концепції, які

складають підґрунтя розуміння сутності, структури та змісту системи формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО: самоактуалізації особистості, нормалізації (соціальної співвіднесеності), соціальної інтеграції, включення, людиноцентризму та концепції інклюзії, життєтворчості, сталого розвитку, побудови соціальної Європи (в аспекті соціальної інтеграції), «Суспільство для всіх» (в інтерпретації «Заклад вищої освіти для всіх»), «Освіта 4.0», «Суспільство 5.0», розвитку студентоцентрованого, інклюзивного, особистісно орієнтованого навчання, цілісного підходу, розвитку цифрових компетентностей, цифрової трансформації освіти й науки та деякі інші. Важливим складником теоретико-базисного концепту є положення й рекомендації міжнародних організацій стосовно сталого розвитку вищої освіти, рамка компетентностей XXI століття, ініціативи ЮНЕСКО щодо майбутнього освіти; методичні рекомендації ЄС щодо створення єдиного простору вищої освіти; державні законодавчі та програмні документи; зарубіжний і вітчизняний досвід успішної інклюзивності в ЗВО.

Проективно-методологічний концепт дозволяє виокремити сегменти інклюзивного освітнього простору ЗВО, прослідкувати їх взаємозв'язки, спроектувати систему формування такого простору на засадах компетентнісного підходу, виокремити критерії та показники сформованості системних сегментів.

Змістово-прикладний концепт розглядає формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО як складну систему, основними структурними сегментами якої виступають: інклюзивна організаційна культура (*гуманістично-ціннісний сегмент*), інституційна інклюзивна політика (*інституційно-організаційний сегмент*) та інклюзивна освітня практика (*технологічно-методичний сегмент*), а супровідними – співпраця та індекс інклюзії. Важливе місце в системі займає також сукупність зовнішніх взаємозв'язків. Ця система формування передбачає створення відносно кожного сегмента внутрішнього нормативного, змістовно-методичного, організаційного та технологічного забезпечення.

Результативно-прогностичний концепт забезпечує кількісний і якісний аналіз отриманих результатів та рефлексивне прогнозування можливих подальших якісних змін інклюзивного освітнього простору ЗВО.

Відтак, концепція формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО є комплексною поетапною науково-практичною програмою, відповідно до реалізації якої спроектовано цілісну відкриту систему формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО, котра охоплює сукупність методологічних підходів, різноаспектних зв'язків і способів співпраці, організаційно-педагогічних умов, засобів і ресурсів, що в синергії сприяють самореалізації усіх здобувачів вищої освіти (з акцентом на здобувачах з ООП), допомагають опанувати необхідними професійними компетентностями, максимально включитись у суспільне життя.

Розроблено структурно-функціональну модель системи та дано характеристику її складників (фігура 1). Ядро системи складають три конститутивні сегменти: *гуманістично-ціннісний* – організаційна інклюзивна культура, *інституційно-організаційний* – інституційна інклюзивна політика та *технологічно-методичний* – інклюзивна освітня практика. Для ефективного формування кожного сегмента передбачено освітню активність за організаційним, соціальним, психологічним, педагогічним та корекційно-реабілітаційним вимірами у їх

внутрішніх та зовнішніх взаємозв'язках.

Фігура 1

Структурно-функціональна модель системи формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО



Зокрема, 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. Супровідними сегментами системи виступають *співпраця* та *індекс інклюзії*, які пронизують усі взаємозв'язки та рівні і без яких неможливо досягти синергії та якості в інклюзивному освітньому просторі ЗВО. *Співпраця* – основний вид взаємодії в інклюзивному освітньому просторі, який наскрізно пов'язує усі рівні організації і є рушієм інклюзивного розвитку ЗВО. У співпраці відображаються інклюзивні цінності спільноти, розвиваються інклюзивні компетентності і твориться інклюзивна організаційна культура. *Індекс інклюзії* – інструмент для вимірювання ступеня доступності та успішності інклюзивних практик в освітньому закладі (За Т. Booth, 2007). Він представляє, наскільки ЗВО створює умови для включення і підтримки всіх здобувачів, дозволяє здійснювати системний моніторинг стану інклюзивного освітнього простору та розвитку інклюзивних процесів у ЗВО.

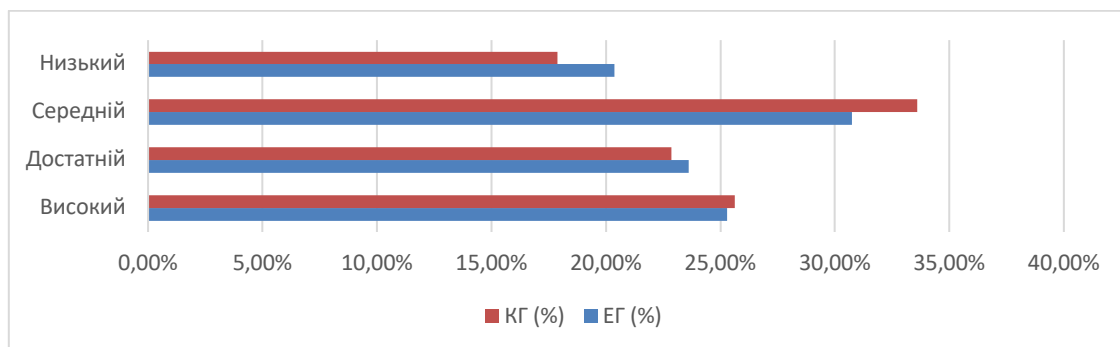
Акцентовано, що система формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО є динамічною, варіативною і гнучкою, складається з численних змінних і циклів

взаємозв'язку, що у своїй сукупності здатні змінити стандарти розвитку ЗВО відповідно до інклюзивних пріоритетів.

Модифіковано (за «Inclusion index: developing learning and participation in school life», Т. Booth), теоретично обґрунтовано та скомпоновано комплексну методику оцінювання інклюзивного освітнього простору в ЗВО. Для цього в межах кожного системного сегмента визначено відповідні критерії: у площині гуманістично-ціннісного сегмента «інклюзивна організаційна культура» – *взаємодія в інклюзивному середовищі та розвиток цінностей інклюзії*; в інституційно-організаційному сегменті «інституційна інклюзивна політика» – *сприяння розмаїттю та забезпечення відкритості ЗВО для всіх*; у технологічно-методичному сегменті «інклюзивна освітня практика» – *ефективне управління навчальним процесом і ресурсне забезпечення*. Для кожного критерію встановлено градацію сформованості інклюзивного освітнього простору за чотирма рівнями – високий, достатній, середній і низький, а також окреслено категоріальні показники кожного рівня, що дало змогу здійснювати комплексне оцінювання інклюзивного освітнього простору в ЗВО трьома основними категоріями учасників освітнього процесу: здобувачами вищої освіти, науково-педагогічними працівниками і співробітниками.

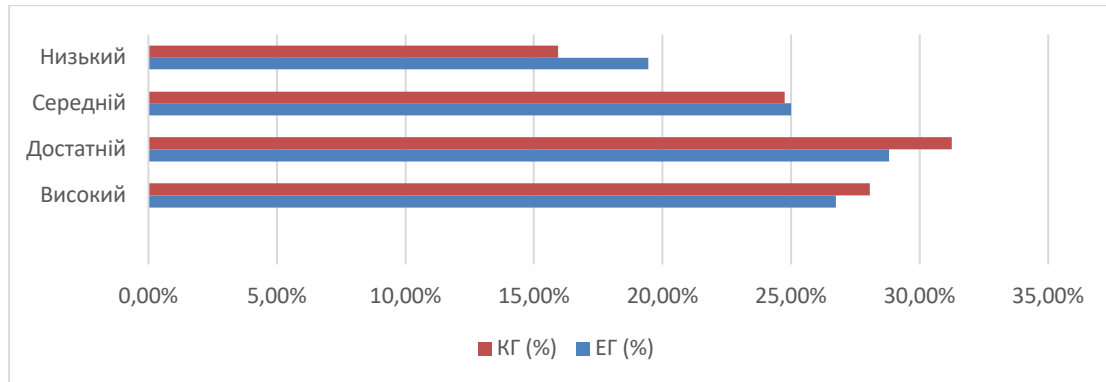
Застосована модифікована комплексна методика оцінювання в поєднанні з додатковими діагностичними психолого-педагогічними методиками («Ціннісні орієнтації» М. Рокича та «Емоційний відгук» А. Меграбяна - Н. Епштейна) й анкетними опитуваннями дала змогу виявити рівень сформованості досліджуваного явища, окреслити напрями і зміст подальшої експериментальної діяльності.

Розроблено програму педагогічного експерименту, відповідно до якої на констатувальному етапі виявлено початковий рівень сформованості інклюзивного освітнього простору в ЗВО за оцінками учасників дослідження кожного із системотвірних критеріїв. Критеріальний аналіз якісних оцінок показав однакову тенденцію в усіх категоріях респондентів: за критеріями *А 1 Взаємодія в інклюзивному освітньому просторі та А 2 Розвиток інклюзивних цінностей* сформованість ІОП ЗВО оцінена найвище, а за критеріями *Б 2 Підтримка різноманіття та В 2 Мобілізація ресурсів* – найнижче. Це є цілком логічним з огляду на загальні гуманістичні тенденції в суспільстві та недостатність знань з інклюзії в більшості учасників дослідження (що було засвідчено додатковими опитуваннями). Середні оцінки здобувачів вищої освіти ЕГ та КГ виявилися майже однаковими з мінімальними розбіжностями.

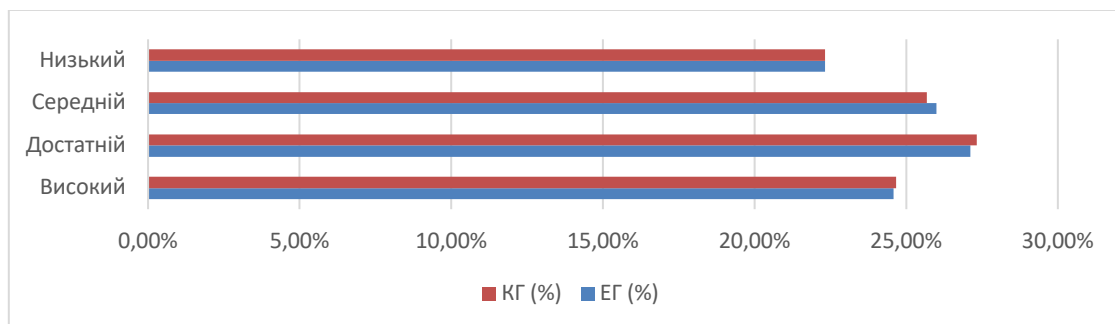


На високому рівні оцінили інклюзивний освітній простір ЗВО 25,28 % ЕГ та 25,64 % – КГ, на достатньому – 23,60 % ЕГ і 22,87 % – КГ, на середньому –

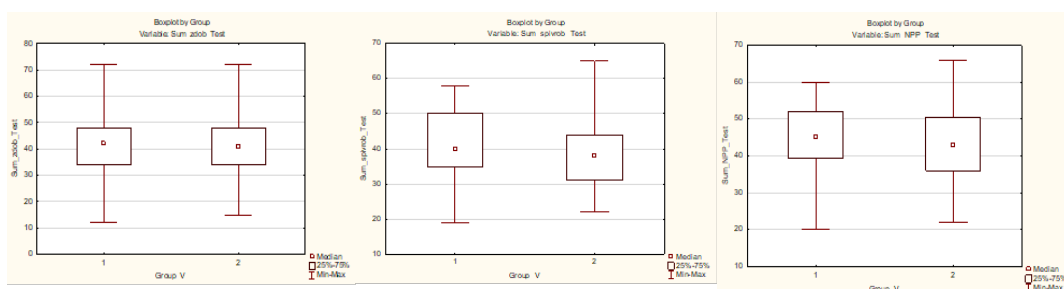
30,74 % ЕГ та 33,60 % – КГ, і на низькому – 20,38 % ЕГ та 17,88 % – КГ. Здобувачі вищої освіти приблизно однаково розподілили свої оцінки між усіма рівнями з незначною перевагою середнього рівня. У категорії НПП оцінки за кожним із рівнів також розподілилися майже рівномірно, без наявних помітних розбіжностей: 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 %, але з перевагою достатнього рівня. Тобто, науково-педагогічні працівники оцінили інклюзивний освітній простір в ЗВО дещо вище.



І в категорії співробітників не було зафіксовано якісних розбіжностей 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 %).



Загальний аналіз числових результатів продемонстрував, що між ЕГ та КГ на початковому етапі дослідження не спостерігається суттєвих відмінностей у рівневих оцінках жодного із критеріїв. Статистична перевірка числових показників, здійснена у комп'ютерних програмах STATISTICA 13.0 та JASP 0.19.3. за допомогою W-критерію Вілкоксона та U-критерію Мана-Уїтні, зафіксувала статистичну незначущість отриманих даних (зліва направо: аналіз узагальнених оцінок здобувачів ВО, НПП, співробітників). Це уможливило реалізацію запланованих експериментальних впливів та прогнозування їх ефективності.



За результатами початкової діагностики означено організаційно-педагогічні умови формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО та укладено стратегію їх реалізації на формувальному етапі експерименту.

У четвертому розділі – **«Практичні аспекти формування системи інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти»** розкрито змістово-методичне та організаційно-технологічне наповнення системи формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО; здійснено порівняльний аналіз результатів експериментального дослідження та окреслено перспективи розвитку інклюзивного простору в ЗВО в контексті Національної стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки.

На основі результатів первинного оцінювання спрогнозовано й реалізовано організаційно-педагогічні умови формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО відповідно до кожного системного сегмента, розроблено методичне забезпечення формувальної діяльності та виконано практичний етап, на якому вирішено емпіричні завдання дослідження.

Щодо формування інклюзивної організаційної культури в гуманістично-ціннісному сегменті роботу було зосереджено на таких аспектах, як: усвідомлення, розуміння і прийняття інклюзивних цінностей усіма учасниками інклюзивного освітнього простору в ЗВО; практична співпраця на засадах інклюзивних принципів; здійснення інклюзивної просвіти. Упроваджено наскрізну програму неформальної освіти «Інклюзивна культура особистості», яка допомогла усвідомленню кожним учасником освітнього простору інклюзивних цінностей, сприяла розумінню принципів суспільної інклюзії та формуванню основ особистісної інклюзивної культури. Програма структурована за трьома модулями, кожен із яких охоплює чотири споріднені теми, і упроваджена варіативно для кожної категорії учасників: здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних працівників та співробітників. Методи і форми її реалізації спрямовувались на розвиток особистісних якостей, установок і компетентностей, необхідних для сприяння рівності, взаємоповаги, прийняття різноманітності в освітньому просторі та активізацію участі кожного у створенні інклюзивної спільноти. Це підготувало учасників до подальших взаємодій на засадах інклюзії, гуманізму та демократичних цінностей. Доповнювали синергію формування інклюзивної культури просвітницька робота у співпраці з громадськими організаціями через реалізацію соціальних проєктів та волонтерських ініціатив. Під час такої діяльності учасники експериментальної роботи застосовували інклюзивний підхід, розвиваючи досвід взаємодії, заснованої на рівності, підтримці й гнучкості. У волонтерських інклюзивних заходах здобувачі та співробітники розвивали навички працювати в різноманітній команді, вести діалог із представниками різних соціальних груп тощо. Відбувалося неформальне навчання, стимулювалася саморефлексія, що позитивно вплинуло на соціальну згуртованість і професійну зрілість учасників експерименту. Медіапідтримка дозволила доносити до спільноти усю необхідну інформацію.

Щодо упровадження інституційної інклюзивної політики в інституційно-організаційному сегменті, діяльність була сфокусована на запровадженні основ інклюзивного лідерства; нормативному врегулюванні й підтримці інклюзивних процесів; звернення уваги на формування іміджу ЗВО як «закладу вищої освіти для

всіх». Реалізовано комплекс практичних ініціатив. В експериментальних ЗВО вивчено та проаналізовано основні стратегічні документи, які відображають вектори розвитку закладів, а також більш локальні інституційні положення, що на наш погляд, мають відображувати інклюзивні підходи в політиці закладу. Компаративний аналіз допоміг виявити стан відображення інклюзивного складника в системі освітньої діяльності ЗВО, рівень відповідності нормативної бази інклюзивним принципам та ілюстрацію в ній вектору дотримання цінностей інклюзії. За результатами аналітичної роботи надано конкретні рекомендації щодо увідповіднення управлінських документів принципам освітньої інклюзії. Розроблено зразки положень, які регламентують та спрямовують діяльність центрів підтримки здобувачів з ООП, започатковано/оптимізовано функціонування відповідних центрів. Практична робота щодо налагодження діяльності центру супроводу інклюзивного навчання та його співпраці з іншими структурами ЗВО полягала в реалізації низки завдань: розробка локальних нормативних положень щодо діяльності центру; унесення необхідних правок до нормативної бази організації освітнього процесу (навчання, практична підготовка, оцінювання тощо); актуалізація та систематизація інформації про осіб з ООП в закладі та зокрема, здобувачів з ООП; з'ясування особливих освітніх потреб здобувачів з ООП через анкетування; оцінювання ресурсів ЗВО для забезпечення особливих потреб здобувачів з ООП; налагодження взаємодії зі структурними підрозділами; налаштування алгоритму академічної підтримки здобувачів з ООП; розробка необхідних інформаційних та методичних матеріалів тощо. Розширено обізнаність управлінського персоналу щодо інклюзивного лідерства за авторською програмою підвищення кваліфікації «Інклюзивне лідерство». Активізовано молодіжні зусилля щодо втілення принципів соціальної інклюзії – започатковано роботу інклюзивних секторів студентського самоврядування.

Щодо розширення інклюзивної освітньої практики в технолого-методичному сегменті, велася робота з упровадження інклюзивного викладання через формування професійної інклюзивної компетентності викладачів; активного включення здобувачів з ООП в освітні процеси; забезпечення системного супроводу здобувачів з ООП у навчанні. Вироблено поетапну стратегію активізації особистісної позиції здобувачів з ООП стосовно побудови їх індивідуальної траєкторії навчання: перший етап – серія тренінгів зі згуртування студентської групи та налагодження комунікації; другий – включення здобувачів з ООП в соціальні заходи як дозвілльового, так і волонтерського характеру; третій – доповнення / коригування індивідуального навчального плану та оформлення чек-листа для викладачів. Така етапність дозволила здобувачам з ООП краще адаптуватись у молодіжному середовищі, комфортніше почуватися в навчальному процесі. Інклюзивна компетентність викладачів формувалася через такі механізми: удосконалення робочих програм педагогічного складника в освітніх програмах підготовки фахівців другого та третього рівнів вищої освіти; розроблення вибіркових навчальних курсів інклюзивної спрямованості для здобувачів другого та третього рівня вищої освіти; організацію спеціалізованих вебінарів, майстер-класів, тренінгів, консультацій з локальних питань інклюзивного навчання; запровадження курсу підвищення кваліфікації «Технології інклюзивного навчання в закладах вищої освіти»;

мотивацію до самоосвітньої активності та участі в 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 аудиторії здобувачів вищої освіти 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. Посилено увагу до таких сегментів викладацької діяльності, як: відбір матеріалу, який подається на лекційних заняттях (корекція викладу навчальної інформації з урахуванням потенційних запитів здобувачів з ООП); організація активної частини освітнього процесу (семінарські та практичні заняття, які передбачають динамічність навчального ритму і мають узгоджуватись із можливостями всіх студентів у групі); контроль (особливості проведення як поточного, так і підсумкового контролю) та якість отриманих знань (рівні можливості щодо засвоєння знань і навичок усіма здобувачами вищої освіти); увага до позааудиторного формату навчання (кореляція джерел і методів, які пропонує викладач, і використовує здобувач з ООП для зручності й ефективності сприйняття та обробки навчальної інформації).

Таким чином, системна формувальна робота показала позитивні результати: учасники експериментальних груп розвинули інклюзивні компетентності. Зокрема, поглибилося розуміння принципів інклюзії, активізувалося бажання саморозвитку в цьому напрямі.

Емпіричну діяльність формувального етапу забезпечено розробленими / укладеними методичними матеріалами (навчально-методичний посібник «Інклюзивний простір в закладі вищої освіти: теоретико-методичні аспекти та самооцінювання»; опитувальники й додаткові анкети; рекомендації щодо вдосконалення нормативної бази ЗВО в аспекті інклюзивності; локальні положення для координації супроводу інклюзивного навчання; робочі програми основних та вибіркових освітніх компонент; авторські курси неформальної освіти, просвітницькі матеріали з інклюзії та інше).

Здійснено контрольну діагностику та підтверджено ефективність системної діяльності щодо формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО через кількісно-якісний та статистичний аналіз результативних показників початкового й контрольного оцінювання. Кількісно-якісне порівняння дозволило констатувати, що оцінки здобувачів вищої освіти ЕГ високого й 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 %)). У КГ відбулися 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 виявлено (таблиця 1). Тобто, більшість здобувачів вищої освіти ЕГ, на відміну від констатувального оцінювання, вказали, що вони відчують доброзичливе ставлення до себе, покращилася співпраця і взаєморозуміння з викладачами та адміністрацією, які менше виокремлюють групи студентів (конкретних студентів) і не протиставляють їх іншим; інклюзивні цінності популяризуються серед здобувачів та заохочуються поза навчанням.

**Узагальнений порівняльний розподіл рівнів оцінювання
інклюзивного освітнього простору 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

Покращились умови для здобуття вищої освіти здобувачами з ООП; став прозорішим розподіл заохочень і винагород між студентами; викладачі забезпечують більш доступну форму представлення навчальної інформації, студентське самоврядування сприяє налагодженню комунікації здобувачів без бар'єрів та упереджень, за потреби надає підтримку. Здобувачі беруть більш активну участь у навчанні й допомагають один одному; вони розуміють, що індивідуальні відмінності – це ресурс, який допомагає у процесі навчання, і викладачі використовують цей ресурс. Ресурси ЗВО для здобувачів відомі і активніше використовуються ними; викладачі знаходять додаткові зовнішні ресурси для навчання й повноцінної участі в ньому всіх студентів. Ці оцінки продемонстрували вагомий позитивний ефект емпіричної роботи.

Оцінки НПП ЕГ також зазнали вагомих позитивних зрушень, що відобразилося у показниках кожного з рівнів. Високий: 43,87 % (+17,13 %), достатній: 41,55 % (+12,73 %), середній: 14,58 % (-10,42 %), низький: 0% (-19,44 %). Переважна частина викладачів відзначили, що відчують до себе доброзичливе ставлення; вони самі стали більш уважними до здобувачів; з'явилося більше взаєморозуміння з адміністрацією, здобувачі вищої освіти краще відгукуються на співпрацю; громадські організації частіше залучені до організації освітньої діяльності. ЗВО прагне мінімізувати усі види дискримінації; розподіл студентів по групах навчання став більш справедливим; з'явилося більше жінок на управлінських посадах; підтримка здобувачів з ООП координується. Підвищення професійної кваліфікації допомогло науково-педагогічним працівникам краще реагувати на різноманітні потреби здобувачів та ін. Це цілком корелювало з оцінками здобувачів і підтвердило їх об'єктивність. Натомість за критерієм В 2 оцінки майже не змінилися, хоча викладачі і відзначили більший спектр ресурсів, які можливо використовувати в інклюзивному викладанні, однак рівень володіння технологіями та технологічне забезпечення для інклюзивного викладання визнано ними не досить достатнім.

Викладачі з 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 %) – таблиця 2.

В оцінках співробітників відзначено позитивні зміни низького рівня (1,69 % (-20,62 %) й достатнього (47,46 % (+20,34 %)); оцінки високого та середнього рівнів не зазнали таких зрушень (середній: 24,01 % (-1,98 %), високий: 26,84 % (+2,26 %).

**Узагальнений порівняльний розподіл рівнів оцінювання
інклюзивного освітнього простору 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

Оцінки КГ покращилися мінімально (низький: 16,00 % (-6,33 %), середній: 29,00 % (+3,33 %), достатній: 30,00 % (+2,67 %), високий: 25,00 % (+0,33 %) – таблиця 3.

Таблиця 3

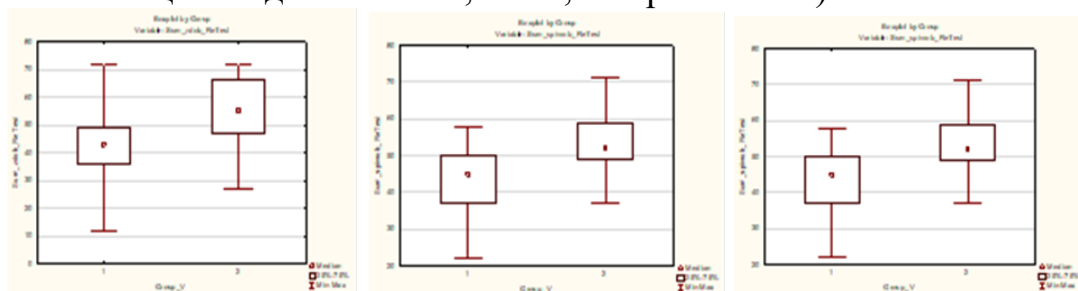
**Узагальнений порівняльний розподіл рівнів оцінювання
інклюзивного освітнього простору в ЗВО серед співробітників**

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

Співробітники ЕГ зафіксували менше позитивних змін і в їх оцінках переважило таке: вони відчують доброзичливе ставлення, у цілому працівники та здобувачі ставляться один до одного з повагою, але трапляються випадки нерівного ставлення чи недостатньої уваги до окремих осіб, час від часу виникають труднощі в комунікації; з'явилось більше уваги до їх досягнень і поціновування їх праці, утім не всі співробітники в колі цієї уваги; у колективі загалом визнається важливість мінімізації дискримінації, проте окремі працівники мають стереотипне мислення й значні упередження; більше працівників беруть участь у житті колективу, проте є певна частина, яка залишається осторонь; прийняття на роботу та кар'єрне зростання відбувається на основі загальних критеріїв. Новим працівникам надається початкова підтримка й розподіл обов'язків та винагород є здебільшого справедливим, але трапляються випадки суб'єктивного підходу до окремих працівників. Інформація надається в різних форматах, що дозволяє більшості працівників її сприймати, адміністрація підтримує комунікацію між різними підрозділами, але іноді виникають труднощі в обміні інформацією. Робочий процес враховує особисті потреби більшості працівників, але потребує адаптації для осіб з обмеженнями життєдіяльності. Працівники зрідка проявляють ініціативу, а розуміння ними ресурсів ЗВО залишилося обмеженим.

Шляхом аналізу числових даних за U-критерієм Мана-Уїтні підтверджено

статистично значущі відмінності між ЕГ та КГ здобувачів щодо рівня сформованості інклюзивного освітнього простору за всіма шістьма критеріями: А1, А2, В1, В2, В1, В2. В оцінках категорії НПП обчислене значення U у всіх критеріях, окрім В2 (Мобілізація ресурсів) – менше критичного, а отже наявні статистично значущі відмінності між ЕГ та КГ НПП. Оскільки можливості і рамки цього дослідження, обмежені педагогічними впливами, не передбачали суттєвих змін щодо ресурсного забезпечення ЗВО у повному, необхідному для реалізації освітньої інклюзії, обсязі, то можна твердити, що практична робота, спрямована на розширення уявлень учасників експерименту про ресурси в освітній інклюзії та можливості їх використання для формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО, була достатньо результативною. Статистичне обрахування результатів оцінок співробітників також показало, що в показниках критерію В2 – Мобілізація ресурсів – відсутні статистично значущі відмінності між ЕГ та КГ. Утім, розмір ефекту, обчислений для категорії співробітників за точково-бісеріальним коефіцієнтом кореляції, для цього критерію склав $r = -0.105$, що свідчить про середню, із тяжінням до великої, силу ефекту. Від'ємне значення точково-бісеріального коефіцієнта r у критерії U-Mann-Whitney означає, що ЕГ має загалом вищі значення, ніж КГ. Тобто, незначущі відмінності в оцінках співробітників критерію В2 не вплинули на загальну ефективність педагогічного експерименту, але вказали вектор, якому слід приділяти особливу увагу у подальшому. Порівняльні результати статистичної перевірки контрольного оцінювання представлені в боксових діаграмах (зліва направо: аналіз узагальнених оцінок здобувачів ВО, НПП, співробітників).



Таким чином, продемонстровано досягнення поставленої в експерименті мети й підтверджено, що системна робота щодо формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО дала позитивний результат і може успішно використовуватись на практиці. За результатами педагогічного експерименту окреслено перспективи розвитку інклюзивного освітнього простору в ЗВО, які охоплюють подальші якісні зміни у ставленні до інклюзії як особистісної та організаційної цінності, розвитку інклюзивного лідерства і ЗВО – як відкритої для всіх освітньої інституції, а також у вдосконаленні інклюзивних практик навчання і супроводу здобувачів з ООП. Конкретні кроки мають фокусуватися на більш тісній співпраці з роботодавцями щодо практичної професійної підготовки здобувачів ВО з ООП до конкретного робочого місця, розширенні адаптованих програм перекваліфікації осіб з ООП, які мають потребу у зміні професії, поглибленні міжнародної та внутрішньої академічної мобільності здобувачів ВО з ООП, упровадженні адаптивних програм дуальної освіти та системного післяуніверситетського супроводу випускників з ООП, удосконаленні інклюзивної професійної компетентності НПП та подальшій технологізації інклюзивного навчання.

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 уможливорює 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 ґрунтового 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 спроектовано систему формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО, яка представлена трьома взаємозумовленими сегментами: гуманістично-ціннісним (інклюзивна організаційна культура), інституційно-організаційним (інституційна інклюзивна політика) та технологічно-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 впливів. 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 вибіркового освітніх компонент щодо технологій інклюзивного навчання у вищій школі, активізація діяльності студентського самоврядування та виокремлення такого напрямку 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»; вибіркового 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 дослідженнях 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 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. K. D. 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 немовленими 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://futuraity-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 I*

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.fpsy.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). Інклюзивний 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 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 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 «Специметодика 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 «Специметодика 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 III 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

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 впровадження інклюзивних підходів у вищій освіті.

Сформульована власна квінтесенція понять «здобувач вищої освіти з особливими освітніми потребами» і «інклюзивна вища освіта» та представлена їх авторська інтерпретація. З'ясовано зміст та сутність поняття «інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти». Визначено конститутивну роль компетентнісного та системного підходів у формуванні інклюзивного освітнього простору у закладах вищої освіти. Розроблено структурно-функціональну модель системи формування інклюзивного освітнього простору у закладах вищої освіти, яка включає три взаємопов'язані сегменти: гуманістично-ціннісний, інституційно-організаційний та технологічно-методичний. Здійснено комплексне оцінювання інклюзивного освітнього простору у закладах вищої освіти. Визначено організаційно-педагогічні умови, за яких відбувається ефективне формування інклюзивного освітнього простору у закладах вищої освіти. Розроблено методичні матеріали із забезпечення системи формування інклюзивного освітнього простору у закладах вищої освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, заклад вищої освіти, особливі освітні потреби, інклюзивне навчання, інклюзивний освітній простір, компетентнісний підхід, вища освіта, інклюзивна взаємодія, здобувач 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.*

Підписано до друку 10.10.2025. Формат 60х90/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman.
Обл.- вид. арк. 1,89. Ум. друк. арк. 2,1. Наклад 100 прим. Зам. №11/25.

Віддруковано з оригінал-макета
Видавництво «Грані»
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру ДК № 2131 від 23.03.2005.
49004, м.Дніпро, вул. Гоголя 20-б/32
graniprint@gmail.com