

**Міністерство освіти і науки України**  
**Львівський національний університет ветеринарної медицини та**  
**біотехнологій імені С.З. Гжицького**  
**Факультет громадського здоров'я та суспільного благополуччя**

**Кафедра філософії та педагогіки**

**ЗАГІРНИЙ БОГДАН ІГОРОВИЧ**  
**ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА У ЗВО: РОЛЬ ВИКЛАДАЧА В ПІДТРИМЦІ**  
**СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

**Кваліфікаційна робота**

галузь знань А Освіта

спеціальність А1 Освітні науки

ОПП Освітні, педагогічні науки

**Науковий керівник**

Професор кафедри філософії та  
педагогіки, доктор філософських  
наук \_\_\_\_\_

Дуцьк І.З. \_\_\_\_\_

**Львів – 2025**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПОЛІТИЧНІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....</b>	<b>6</b>
1.1. Концепт інклюзивності в системі вищої освіти.....	6
1.2. Освітні стратегії підтримки різноманітності у навчальному середовищі ЗВО.....	27
1.3. Політика та нормативні засади інклюзії у європейському просторі вищої освіти.....	34
<b>РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ ТА ІНСТИТУЦІЙНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....</b>	<b>41</b>
2.1. Компетентнісний вимір готовності викладачів до інклюзивної освіти.....	41
2.2. Інклюзія як вектор сталого розвитку університетської освіти .....	60
<b>РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....</b>	<b>64</b>
3.1. Практичний аспект впровадження інклюзивних цифрових технологій у вищій освіті.....	64
3.2. Методичні рекомендації викладачам щодо практичного впровадження інклюзивних підходів у вищій освіті .....	69
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>73</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>77</b>

## ВСТУП

Сучасна вища освіта переживає глибоку трансформацію, пов'язану з утвердженням принципів справедливості, рівності можливостей та доступності для всіх здобувачів. Інклюзивність у цьому контексті постає не лише як гуманістична ідея, а як стратегічна умова сталого розвитку університетів, їхньої відповідності європейським і світовим освітнім стандартам. У документах UNESCO, OECD, Європейської Комісії (European Strategy for Universities, 2022; UNESCO Guidelines on Inclusion in Education, 2023) наголошується, що вища освіта має гарантувати рівний доступ і створювати підтримувальне середовище для кожного студента незалежно від його фізичних, соціальних чи культурних особливостей.

В умовах глобальної соціальної та цифрової нерівності, воєнних дій, внутрішнього переміщення населення і зростання кількості студентів з особливими освітніми потребами питання інклюзії у вищій школі України набуває особливої актуальності. Від університетів очікується не лише виконання формальних вимог до доступності, а й глибока переорієнтація освітніх практик – від інтеграції до створення інклюзивного середовища, де враховано індивідуальні освітні траєкторії, емоційний добробут і соціальну взаємодію студентів.

Особливого значення набуває підготовка викладачів закладів вищої освіти до реалізації інклюзивних підходів. Дослідження доводять, що саме позиція й компетентність викладача визначають якість інклюзивного навчання [52; 85; 107]. Однак в Україні цей аспект залишається недостатньо розробленим: бракує системної підготовки академічного персоналу, методичних рекомендацій і практичних моделей підтримки студентів із різними освітніми потребами.

Актуальність теми посилюється й цифровою трансформацією освіти, що відкриває нові можливості для доступності – через інструменти універсального дизайну, адаптивні платформи, цифрові асистивні технології. Водночас

цифровий розрив, брак знань і навичок викладачів створюють нові бар'єри. Тому важливим є дослідження не лише стану інклюзивності у вищій освіті, а й умов, що сприяють або перешкоджають її ефективному впровадженню.

Отже, вивчення проблеми інклюзивності у вищій освіті є нагальною науковою та практичною потребою. Воно дозволяє осмислити сучасні виклики, виробити механізми підтримки студентів з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, а також сформуванню інклюзивну культуру університету, у центрі якої – людська гідність, різноманітність і взаємоповага.

**Об'єкт дослідження** – процес упровадження інклюзивної освіти у системі вищої освіти.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови, підходи та цифрові інструменти, що забезпечують ефективну реалізацію інклюзивності у навчальному процесі закладів вищої освіти.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та практично розкрити особливості впровадження інклюзивних підходів у вищій освіті, визначити роль викладача й цифрових технологій у створенні інклюзивного освітнього середовища.

**Для досягнення мети передбачено виконання таких завдань:**

1. Проаналізувати наукові підходи до визначення сутності інклюзивності у вищій освіті.
2. Дослідити європейський та національний досвід упровадження інклюзивних стратегій у закладах вищої освіти.
3. Визначити рівень готовності викладачів до реалізації інклюзивних принципів у навчальному процесі.
4. Охарактеризувати можливості використання сучасних цифрових інструментів для підтримки інклюзивного навчання.
5. Розробити методичні рекомендації для викладачів щодо практичного впровадження інклюзивних підходів у вищій освіті.

**Для досягнення мети використано комплекс взаємопов'язаних методів:**

- *теоретичні* (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових джерел з проблеми інклюзії у вищій освіті, порівняльний аналіз зарубіжного досвіду);
- *емпіричні* (анкетування, спостереження, узагальнення педагогічного досвіду викладачів і студентів, експертне оцінювання рівня готовності до інклюзивного навчання);
- *візуалізаційно-аналітичні* (побудова моделі інклюзивного освітнього середовища, використання цифрових платформ для аналізу результатів).

**Теоретичне значення** полягає в уточненні понятійно-категоріального апарату інклюзивності у контексті вищої освіти, розкритті структури та складників інклюзивного освітнього середовища, а також у розробленні моделі педагогічних умов його реалізації.

**Практичне значення** полягає у розробленні методичних рекомендацій для викладачів щодо впровадження інклюзивних технологій і цифрових засобів у навчальний процес, які можуть бути використані у діяльності центрів підтримки інклюзивної освіти, під час курсів підвищення кваліфікації та в системі педагогічного наставництва у закладах вищої освіти.

**Структура** кваліфікаційної роботи включає вступ, три розділи («Теоретичні та політичні засади інклюзивної освіти у вищій школі», «Педагогічні та інституційні умови впровадження інклюзивної освіти в закладах вищої освіти», «Результати власних досліджень»), висновки, список використаної літератури, що включає 132 найменування. Загальний обсяг роботи – 90 сторінок. Текст ілюструють 4 таблиці.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПОЛІТИЧНІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

#### 1.1. Концепт інклюзивності в системі вищої освіти

У західних університетах видно позитивну тенденцію: підхід, спрямований на інклюзію, і практики з нею поступово розповсюджуються. Водночас це породжує ризик розмивання самого змісту терміна «інклюзія». З точки зору освіти, фундаментом справжньої інклюзії є принцип справедливості, який створює інтегроване навчальне середовище. До нього додаються індивідуалізована підтримка та адаптований навчальний зміст – усе це підсилює справедливість та сприяє успішності студентів у рамках інклюзивної моделі. Інклюзивне освітнє середовище сприяє успіху кожного студента, залучаючи та підтримуючи осіб, які часто залишаються поза увагою. [98; 119].

Різноманіття студентського складу може охоплювати як індивідуальні чи спадкові ознаки особистості, так і соціально-економічний статус та культурне оточення. На індивідуальному рівні різноманіття є багатовимірним: воно формується з численних характеристик і особливостей, позитивних чи негативних [31]. Ці характеристики формуються під впливом соціального й культурного середовища та визначають поточне положення особи. Суспільні норми можуть створювати або обмежувати умови, підсилювати увагу до певних ознак різноманіття або, навпаки, ігнорувати чи відкидати інші.

Сьогодні дослідники освітнього середовища постійно акцентують увагу на потребі враховувати як індивідуальні, так і колективні потреби для створення середовища з орієнтацією на справедливість. Їхній підхід до інклюзії базується на тому переконанні, що унікальні особистісні, соціальні та культурні характеристики кожного підопічного сприяють формуванню навчального простору, що є кооперативним і підтримуючим. Створення такого

інклюзивного середовища та ефективного управління різноманітністю досягається через адекватне реагування на індивідуальні запити. Ця позитивна установка передбачає відкритість, прийняття ідеї цінності різноманіття. Професійна майстерність викладача має ключове значення: педагог повинен бути здатним розуміти життєвий шлях своїх студентів, щоб належно адаптувати підтримку до їхніх потреб. Такий професіоналізм спирається на спільні дії, партнерство, а також на постійне оновлення знань для адекватної реакції на змінний характер різноманіття.

Основною задачею руху за громадянські права в США було подолання сегрегації афроамериканської меншини у всіх сферах освіти. У той період вперше стали з'являтися поняття рівних освітніх можливостей та рівності та справедливості, що спрямовували зусилля 1960-их років у бік інтеграції (згодом – інклюзії) меншостей [78]. Важливим результатом цього стало те, що – спираючись на соціокультурні аспекти – у закладах вищої освіти почали з'являтися численні групи студентів, зокрема й жінки.

Враховуючи це, модель різноманітного освітнього середовища [62] поєднує внутрішні (мікро) та зовнішні (макро) впливи на інституції, які впливають на справедливі результати освіти. Дослідження підтверджують, що розвиток принципу рівності відбувається паралельно з підвищенням якості освіти та академічної досконалості [64]. Саме на цих результатах базується майже двадцятирічний рух у США під назвою «Інклюзивна досконалість» [82; 127].

На початку 2000-х років у Європейському Союзі питання взаємозв'язку різноманіття та інклюзії стало предметом активного дослідження у сфері вищої освіти. Європейські науковці почали вивчати характеристики різних студентських груп, бар'єри їхнього доступу до освіти та механізми ефективної підтримки. Як зазначає М. Соорер, основною метою політики розширення участі у вищій освіті є створення більш справедливих умов для студентів, що походять із соціально вразливих або малопредставлених груп [26].

Вагомим кроком у розвитку європейського підходу стало оприлюднення результатів проєкту INVITED Європейської асоціації університетів (EUA) [22]. Дослідження охопило 159 закладів вищої освіти у 36 країнах Європи й показало, що 88 % університетів уже інтегрували принципи різноманіття, рівності та інклюзії у свої стратегічні документи. До ключових механізмів упровадження належать наставництво, підвищення доступності університетських просторів та фінансова підтримка студентів. На думку респондентів, три вирішальні чинники успіху – це відданість керівництва (76 %), участь цільових груп у розробленні політик (43 %) і створення різноманітного навчального середовища (22 %) [94].

У глобальному контексті ідея інклюзивної досконалості (Inclusive Excellence) стала центральною в дискурсі університетів США. Цей термін передбачає не лише розширення доступу, а й системне перетворення освітньої культури з урахуванням розмаїття студентів. Концепцію запропонували J. Milem, M. Chang та A. Antonio, наголошуючи, що різноманіття має бути інтегроване в усі рівні університетського життя – від навчальних програм до системи оцінювання та лідерства [81].

Розуміння різноманіття як цінності та чинника конкурентоспроможності поступово утвердилося у світовій вищій освіті. Дослідження К. О'Donnell та співавт. зазначає, що стратегія «високого впливу» (High-Impact Practices) у поєднанні з принципом Inclusive Excellence сприяє підвищенню студентської успішності [91]. Аналогічно M. Danowitz та F. Tuitt розглядають інклюзію як процес педагогічної взаємодії, що забезпечує справедливе залучення студентів до спільного навчання [29].

Міжнародні дослідження демонструють, що поняття «різноманіття» (diversity) має різне змістове наповнення залежно від національного контексту. У США воно традиційно охоплює афроамериканських, латиноамериканських студентів і представників інших расових меншин [58], а також осіб із інвалідністю [19; 76]. У Канаді [54] та Західній Європі [25] термін частіше

застосовується до іммігрантських спільнот та їхніх нащадків, які стикаються з культурними бар'єрами інтеграції.

У низці сучасних праць до різноманіття відносять також сексуальну орієнтацію та гендерну ідентичність [77], а також гендерну рівність, зокрема питання представництва жінок у науковій і викладацькій сфері [44].

Таким чином, міжнародний досвід доводить, що ефективна інклюзія у вищій освіті ґрунтується на поєднанні політичних ініціатив, академічних стратегій та етичного лідерства. Європейські університети активно переймають підхід *Inclusive Excellence*, інтегруючи принципи рівності, доступності та взаємоповаги в освітню політику та щоденну практику.

Науковці підкреслюють, що стратегії справедливого сприяння академічним успіхам різних груп студентів є ключовим фактором підвищення репутації університетів, академічної досконалості та загального добробуту студентської спільноти. Такі підходи розглядаються не лише як інструмент соціальної рівності, а й як чинник підвищення конкурентоспроможності освітніх закладів у глобальному просторі [13; 88].

Інноваційні університетські стратегії дедалі частіше спрямовані на розширення підтримки студентів етнічних меншин, що сприяє формуванню взаємоповаги й культурного розуміння у багатокультурному середовищі. Дослідження Національного центру статистики освіти США засвідчують, що політики залучення етнічних меншин знижують ризики відрахувань і підвищують рівень завершення навчання [87]. Подібні тенденції підтримуються й у звітах OECD, де зазначено, що соціальне різноманіття у вищій освіті є важливою умовою сталого розвитку людського капіталу [92].

Для студентів з інвалідністю сучасна інклюзивна політика університетів поєднує педагогічну підтримку та фізичну доступність освітніх просторів, відповідно до принципів універсального дизайну навчання [19]. Ці підходи закріплені також у рекомендаціях UNESCO, які визначають універсальний

дизайн як основу створення навчальних середовищ, що відповідають потребам усіх студентів [122].

Сучасні дослідження розширюють межі інклюзивності, наголошуючи на важливості визнання та підтримки студентів різної сексуальної орієнтації. Такі студенти часто стикаються з непрямими бар'єрами, пов'язаними з гетеронормативними очікуваннями, тому університети впроваджують програми підвищення чутливості викладачів і студентських служб [77].

Не менш значущим напрямом стає підтримка студентів із низьким соціально-економічним статусом, які вважаються малопредставленою групою у вищій освіті. Розробка цільових програм фінансової підтримки, менторства та академічного супроводу допомагає компенсувати несприятливі умови та знижує ризики академічних невдач. За даними Світового банку, фінансова доступність і раннє залучення студентів до освітнього життя є вирішальними для збереження студентського контингенту [129].

Науковці зазначають, що підвищення рівня інклюзивності приносить користь усім учасникам освітнього процесу, а не лише тим, хто потребує підтримки. Відкритість до різноманіття збагачує академічну культуру університету, сприяє розвитку міжособистісних навичок, толерантності та соціальної згуртованості. Як показує дослідження А. Varga та співавт., більшість університетських ініціатив усе ще охоплює лише обмежене коло студентів, насамперед соціально вразливих, що вимагає глибшого переосмислення стратегій залучення [124].

Дослідники пропонують посилювати роботу на рівні кафедр і студентських колегіумів, адже саме вони можуть забезпечити більш персоналізовану, міжособистісну підтримку. Колегіуми формують мікроспільноти, у яких студенти отримують допомогу від однолітків, розвивають таланти, формують лідерські якості й досягають академічної досконалості. Такі структури ефективніші, ніж масштабні університетські

програми, оскільки створюють атмосферу довіри та співпраці, необхідну для студентів, які долають соціальні бар'єри.

Одним із важливих результатів розвитку інклюзивної політики стало розширення поняття студентського різноманіття. Окрім традиційно визнаних груп (етнічні меншини, студенти з інвалідністю, особи з низьким доходом), до нього дедалі частіше зараховують мігрантів, біженців, представників ЛГБТ-спільноти, жінок у STEM-спеціальностях, а також студентів похилого віку [43]. Водночас університетські служби часто залишаються недостатньо підготовленими до роботи з цими категоріями студентів.

На стратегічному рівні інклюзивні програми мають бути більш відкритими, прозорими та орієнтованими на потреби студентів, аби ефективно досягати цільових груп. Подолання бар'єру сорому («мені соромно бути бідним/іншим») є не менш важливим, ніж подолання матеріальних труднощів, адже воно пов'язане з почуттям приналежності до академічної спільноти.

Відповідно до місії Міністерства освіти США, основна мета сучасної освітньої політики полягає у сприянні академічним успіхам і підготовці всіх учнів до глобальної конкурентоспроможності через розвиток освітньої досконалості та забезпечення рівного доступу [116]. Федеральна політика підтримує університети у використанні законних стратегій просування різноманітності, зокрема через рекомендації, технічну допомогу та грантові програми, що допомагають навчальним закладам створювати відкриті, безпечні та культурно чутливі академічні спільноти. Такий підхід формує не лише толерантне освітнє середовище, але й громадян, готових до участі у глобальному світі та до відповідального лідерства.

Попри поширення інклюзивних практик, дослідження останніх десятиліть виявили суттєві освітні нерівності та розриви у доступі до якісної вищої освіти, зокрема в її завершенні та подальших можливостях працевлаштування.

Згідно зі звітом «Advancing Diversity and Inclusion in Higher Education: Key Data Highlights Focusing on Race and Ethnicity and Promising Practices» [7],

вища освіта є провідним шляхом соціальної мобільності у США, а рівень безробіття серед випускників коледжів становить близько 2,5 % – удвічі нижче, ніж серед населення загалом. Економічні переваги для осіб з вищою освітою є очевидними: серед іспаномовних дорослих громадян ті, хто має лише середню освіту, заробляють у середньому 30 329 доларів на рік, тоді як випускники з чотирирічним дипломом отримують у середньому 58 493 долари. Подібна тенденція спостерігається серед афроамериканців – 28 439 доларів проти 59 027 доларів для осіб зі ступенем бакалавра [7, с. 10–14].

Проте дослідження фіксують зростання расових і етнічних нерівностей у вищій освіті. За останні п'ять десятиліть, незважаючи на загальне зростання частки осіб із середньою освітою серед афроамериканців, латиноамериканців, білих та азіатів, розрив у здобутті ступеня бакалавра між основними етнічними групами лише збільшився. Зокрема, серед латиноамериканців цей розрив зріс із 9 % до 20 % із 1974 року, а серед афроамериканців – із 6 % до 13 % від 1964 року. Ці диспропорції впливають не лише на рівень доходів, а й на доступ до стабільної зайнятості та соціальних благ [7].

Як зазначає Bailey M. J. [13], структурні бар'єри в доступі до освіти формуються задовго до вступу до університету – на рівні початкової та середньої школи, де сегрегація за ознакою доходу або раси визначає подальшу академічну траєкторію. Учні з маргіналізованих районів частіше навчаються у школах із нижчою якістю викладання, мають обмежений доступ до поглиблених курсів і майже не отримують кар'єрного консультування щодо вступу до коледжів.

Соціологи вказують, що освітня ізоляція підсилює психологічний тиск, зокрема підвищений рівень стресу, невпевненість у власних силах та дефіцит мотивації до навчання. У результаті формується ефект «кумулятивної нерівності»: студенти з менш забезпечених родин не лише рідше вступають до університетів, а й частіше залишають навчання через соціально-економічні труднощі. Цю тенденцію підтверджують *дповіді* Institute for Higher Education

Policy [67] та *OECD* [38], які наголошують, що міжособистісна сегрегація у шкільному віці знижує шанси на подальший академічний успіх у дорослому житті.

У глобальному контексті освітня нерівність прямо впливає на рівень міжпоколінної соціальної мобільності. За даними World Bank Global Education Policy Dashboard [51], у країнах із нижчим рівнем соціальної рівності студенти з родин із найнижчого доходного квінтилію мають у чотири рази менше шансів завершити університет, ніж їхні однолітки з найбагатших сімей. Аналогічні висновки містить звіт UNESCO – «Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All» [50], де підкреслено, що освіта має залишатися не привілеєм, а базовим правом, яке потребує активного державного захисту, особливо в умовах кризи.

В українському контексті проблематика нерівного доступу до вищої освіти посилилася під впливом пандемії COVID-19 і повномасштабної війни. Внутрішньо переміщені особи, діти із сімей, що втратили житло або засоби до існування, стикаються з бар'єрами, подібними до тих, що описані в міжнародних дослідженнях. Вони мають обмежений доступ до цифрових технологій, стикаються з розривом у навчальних програмах і часто не отримують психологічної підтримки, необхідної для адаптації до нового середовища.

Дослідження UNICEF Better Learning and Skills Enhancing education and creating opportunities for children and young people (2024) [17] свідчить, що частина дітей внутрішньо переміщених сімей залишилися поза системою формальної освіти або мають нерегулярне навчання. Водночас ті, хто повернувся з-за кордону, часто відчують педагогічну ізоляцію через відмінності у програмах і методах викладання. Це створює ризики подальшої маргіналізації під час вступу до університетів.

Отже, як у США, так і в Україні, освітня нерівність має кумулятивний характер – вона формується ще на рівні шкільної освіти, а згодом посилюється

через соціально-економічні й регіональні чинники. Підвищення рівня доступності та інклюзивності вищої освіти має ґрунтуватися не лише на реформуванні університетів, а й на комплексній політиці ранньої підтримки, що поєднує освітні, соціальні та психологічні аспекти. Тільки так можливо зменшити системні бар'єри та сприяти реальній соціальній мобільності молоді.

Попри зростання уваги до принципів інклюзії, участь недостатньо представлених груп студентів продовжує зменшуватися на кожному етапі освітнього шляху – від подання заявок і вступу до зарахування, утримання та завершення навчання. Як свідчать дані «Advancing Diversity and Inclusion in Higher Education: Key Data Highlights Focusing on Race and Ethnicity and Promising Practices» [7], у США менша частка випускників шкіл із числа чорних або латиноамериканських учнів порівняно з білими вступає до коледжів. Крім того, понад 80 % латиноамериканських, чорних та азійських студентів мають суттєвий розрив між фінансовою потребою та розміром наданих грантів чи стипендій, тоді як серед білих студентів цей показник становить близько 71 %.

Нерівність зберігається і на рівні завершення навчання: майже половина азійських студентів, які розпочали навчання, отримують ступінь бакалавра, тоді як серед латиноамериканців цей показник становить менше 20 %, а серед афроамериканців – близько 19 % [8]. Подібні тенденції підтверджують дослідження OECD (*Education at a Glance 2023*), де зазначено, що соціально-економічний статус залишається найпотужнішим предиктором освітніх досягнень у більшості країн світу [92].

Взаємодія таких чинників, як походження, дохід родини та рівень освіти батьків, безпосередньо впливає на академічні результати й подальші можливості на ринку праці. Зокрема, студенти, чий батьки мають вищу освіту, у два рази частіше здобувають ступінь бакалавра, ніж ті, хто першим у своїй родині навчається у виші [97].

За даними *World Bank Education Global Practice (2023)*, ефект першого покоління проявляється в нижчих показниках утримання студентів і

завершення навчання, особливо серед представників меншин. Цей розрив посилюється через фінансові труднощі, брак наставницької підтримки та обмежений доступ до академічних ресурсів [129].

Для того щоб забезпечити рівноправний і ціннісний досвід навчання для всіх студентів, заклади вищої освіти мають розробляти комплексні стратегії, що враховують культурне, соціальне та економічне різноманіття. На основі узагальнення результатів міжнародних досліджень [93; 122] можна виділити кілька ключових напрямів ефективних практик:

Дослідження свідчать, що університети, які інтегрують принципи інклюзивності у свою місію, стратегію розвитку та управлінські процеси, мають значно вищі результати залучення та утримання студентів з недостатньо представлених груп. Інституційна політика різноманіття має бути не декларативною, а структурно підкріпленою системою моніторингу, фінансування та кадрового забезпечення [10].

Інклюзивне середовище передбачає не лише залучення студентів із різних груп, але й різноманітність серед викладачів і керівництва. За даними *Advancing Diversity and Inclusion in Higher Education* (2016), студенти повідомляють, що наявність викладачів, які представляють різні соціальні, етнічні чи культурні спільноти, підвищує їхнє відчуття приналежності, довіри та мотивації до навчання. Відповідно, політика кадрової різноманітності має розглядатися як стратегічний ресурс університету. Подібну позицію займає *European University Association* у своєму звіті [22], де підкреслено, що інклюзія повинна бути складовою академічної культури, а не лише соціальної політики.

Заклади вищої освіти, які дійсно прагнуть збільшити рівень різноманітності, впроваджують стратегії раннього залучення потенційних студентів. Це включає партнерство зі школами, менторські програми для старшокласників, підготовчі курси, програми ознайомлення зі студентським життям та фінансове консультування. Дослідження підтверджують, що такі

ініціативи суттєво підвищують рівень вступу до коледжів серед соціально вразливих груп [96].

Ефективні програми підтримки (coaching, tutoring, peer-mentoring) знижують ризик академічного вигорання і підвищують ймовірність завершення навчання. Особливо результативними є програми першого року – літні адаптаційні школи, навчальні хаби та інтегровані курси з розвитку академічних навичок. За даними *National Center for Education Statistics* [101], такі ініціативи найбільш ефективні для студентів першого покоління, а також для латиноамериканців і афроамериканців [89].

Крім того, дослідження UNESCO [98] підкреслює, що найуспішніші інклюзивні практики поєднують академічну, соціальну та психологічну підтримку студентів у єдину цілісну систему. Такий підхід дозволяє створити середовище, де різноманітність сприймається не як виклик, а як джерело розвитку університетської спільноти.

Для того щоб зберегти вищу освіту як провідний механізм соціальної мобільності та рушійну силу економічного розвитку, важливо не лише усвідомлювати, але й активно долати наявні виклики на шляху забезпечення різноманітності й інклюзії. Вища освіта виступає не просто етапом навчального шляху, а ключовим соціально-економічним ресурсом, який відкриває шлях до професійного зростання, стабільного працевлаштування й участі в економіці знань.

Дані *U.S. Department of Education* свідчать, що рівень безробіття серед випускників коледжів у США становить приблизно половину від середнього по країні, а розрив у заробітній платі між випускниками університетів і тими, хто не здобув вищої освіти, продовжує зростати [8]. Подібні висновки підтверджують і звіти *OECD Education at a Glance 2023*, які фіксують, що середній дохід осіб із дипломом бакалавра в країнах ОЕСР на 38–45 % вищий, ніж у тих, хто має лише середню освіту [92].

В умовах економіки знань університети стають центральною ланкою соціальної та професійної мобільності. Для задоволення потреб сучасного ринку праці та формування нового покоління лідерів необхідно забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх соціальних і культурних груп населення, особливо для недостатньо представлених. Саме інклюзивна політика, яка поєднує підтримку на етапах вступу, навчання та завершення освіти, є запорукою стійкого розвитку системи вищої освіти [129].

Хоча вища освіта приносить користь усім студентам незалежно від походження, для представників соціально вразливих або недостатньо обслуговуваних груп вона має особливо виражений економічний ефект. У добу зростання нерівності у розподілі доходів диплом університету залишається інструментом підвищення соціально-економічного статусу. Як підкреслює звіт «UNESCO Global Education Monitoring Report 2022», вища освіта має потенціал бути найпотужнішим засобом подолання нерівності за умови, якщо доступ до неї є справедливим і підтримка студентів триває протягом усього освітнього шляху [123].

Тисячі закладів вищої освіти світу нині формують власні підходи до забезпечення доступу, різноманітності та інклюзії, орієнтуючись на специфіку соціально-економічних контекстів. Після тривалої історії ексклюзивності освітніх можливостей, коли навчання у вищій школі було привілеєм еліт, сучасні університети дедалі частіше стають відкритими просторами для студентів різного походження, віку, культури й досвіду.

Як зазначено у звітах *European University Association* (EUA, 2019) і *American Council on Education* (ACE, 2020), різноманітність студентського складу є стратегічною перевагою, що не лише збагачує академічну культуру, а й сприяє розвитку інноваційного мислення, критичної рефлексії та соціальної згуртованості [22].

Дослідження підтверджують, що навчання в різноманітному академічному середовищі допомагає студентам розвивати аналітичне та

критичне мислення, вчить працювати у мультикультурних командах і формує готовність до професійної діяльності в глобалізованому світі [55]. Різноманітність не лише сприяє соціальній справедливості, а й підвищує якість навчання, оскільки стимулює дискусію, міжособистісне розуміння та інноваційність.

В українських умовах проблема нерівного доступу до вищої освіти посилилася через пандемію COVID-19 і повномасштабну війну. Значна частина молоді з тимчасово окупованих або зруйнованих територій, а також із сільської місцевості стикається з труднощами у вступі та навчанні через нестачу ресурсів, цифровий розрив і психологічну нестабільність. За даними UNICEF [117], частина внутрішньо переміщених здобувачів не має регулярного доступу до навчання або потребує додаткової адаптаційної підтримки.

У цьому контексті актуальним є впровадження підготовчих («вирівнювальних») курсів, які покликані компенсувати освітні прогалини та допомогти студентам адаптуватися до вимог університетського середовища. Подібна практика давно поширена у США: там чорні та латиноамериканські студенти значно частіше потрапляють на вступні курси базової підготовки у перший рік навчання, ніж їхні білі однолітки (30 % і 29 % проти 20 % відповідно) [7]. З одного боку, такі курси сприяють успішному переходу до навчання, а з іншого – можуть подовжити термін здобуття ступеня та збільшити фінансове навантаження на студентів.

Варто зазначити, що демографічний склад студентів у чотирирічних університетах і дворічних коледжах суттєво відрізняється: до останніх частіше вступають представники груп, які стикаються з економічними або культурними бар'єрами. Це вимагає впровадження гнучких освітніх моделей, зокрема скорочених програм навчання для дорослих і соціально вразливих категорій населення, які поєднують формальну та неформальну освіту [43].

Отже, для збереження вищої освіти як каталізатора соціальної мобільності необхідно системно підтримувати інклюзивні практики,

забезпечувати рівний доступ до освітніх ресурсів, адаптаційних програм і менторської підтримки. Саме це створює умови, за яких університети стають не лише місцем отримання знань, а простором справедливості, соціального зростання та людського розвитку.

Оскільки доступність і завершення навчання у закладах вищої освіти безпосередньо впливають на соціальну мобільність і життєві можливості представників історично недостатньо представлених груп, у світовому освітньому просторі спостерігається зростання інтересу до розширення освітніх можливостей для всіх студентів. Водночас підвищується увага до розроблення механізмів оцінювання ефективності університетів у сфері забезпечення інклюзії, справедливості та успішності студентів [8].

У Сполучених Штатах десятки організацій провели масштабні дослідження, спрямовані на підвищення успішності студентів із низьким рівнем доходів і розширення можливостей для малозабезпечених груп. Зокрема:

- Аналітичний центр *New America* здійснює моніторинг університетів із низькими показниками доступності освіти, пропонуючи рекомендації щодо підвищення соціальної справедливості у вступній політиці.

- Рейтинг *New York Times College Access Index* враховує рівень економічної різноманітності та показники успішності студентів з обмеженими фінансовими ресурсами.

- Організація *Education Trust* опублікувала аналітичний звіт про результати студентів із низьким рівнем доходів, визначивши найкращі практики для підвищення їхньої академічної успішності.

- Інститут політики у вищій освіті (*Institute for Higher Education Policy*, ІНЕР) представив дослідження, яке демонструє, що збільшення частки студентів із федеральними грантами Пелла у вибраних університетах могло б суттєво підвищити рівень завершення навчання серед молоді з неблагополучних сімей [66].

– Фонд Джека Кента Кука (Jack Kent Cooke Foundation) підготував звіт про системні бар'єри у доступі до вищої освіти для талановитих студентів із малозабезпечених родин, підкресливши необхідність розширення стипендійних програм та інституційної підтримки [7].

Окрім загальних ініціатив, спрямованих на підвищення справедливості та результативності освітнього процесу, дедалі більшого значення набувають методи оцінювання прогресу у сфері різноманітності, інклюзії та соціальної згуртованості. Вони допомагають університетам визначати сильні та проблемні аспекти інституційної політики.

Gallup (2023) провів національне опитування студентів і президентів університетів щодо стану расових відносин у вищій освіті. Результати показали, що 84 % президентів позитивно оцінюють ситуацію у власних закладах, однак лише 25 % вважають, що в цілому по країні клімат на кампусах є сприятливим. Водночас афроамериканські та латиноамериканські студенти рідше, ніж білі, оцінюють атмосферу як «чудову» [48].

Журнал «*The Chronicle of Higher Education*» створив інтерактивний аналітичний інструмент на основі даних «Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS)», який дозволяє порівнювати расово-етнічний склад студентів і викладачів у публічних університетах. Розроблений ними індекс різноманітності оцінює ймовірність того, що двоє випадково обраних людей у закладі належатимуть до різних етнічних груп, що стало основою для оцінки інклюзивного балансу університетів.

Проєкт CECE (*Culturally Engaging Campus Environments*), реалізований Університетом Індіани (Bloomington), створив комплексне опитування для вимірювання культурної залученості студентів. Метою є не лише ідентифікація проблемних аспектів клімату, а й визначення типів освітніх середовищ, які найкраще підтримують студентів різного походження. Проєкт CECE виходить за рамки традиційних оцінок «клімату різноманіття», зосереджуючись на тому,

які конкретні умови навчання сприяють академічному успіху та залученню студентів [86].

Американська рада з освіти (ACE) у 2021 році провела анонімне національне онлайн-опитування президентів коледжів і університетів, щоб з'ясувати їхнє ставлення до расового клімату та студентських рухів за інклюзивність. Опитування, у якому взяли участь 567 керівників закладів, показало, що понад половина президентів чотирирічних коледжів визначають расову інклюзію як стратегічний пріоритет, а майже у половині університетів за останні роки проходили акції студентської підтримки різноманіття [11].

Приймальна комісія Університету Колорадо в Боулдері (CU–Boulder) провела перегляд політики вступу з метою підвищення рівня інклюзивності. На основі даних *Education Longitudinal Study (ELS–2002)* університет створив індекс соціально-економічних труднощів та індекс досягнень, які враховують особливі обставини студентів з обмеженими ресурсами або тих, хто досяг успіху, долаючи складні умови [8].

Такі ініціативи підтверджують тенденцію до інституційного переосмислення поняття успішності: воно більше не зводиться лише до академічних результатів, а включає соціальну взаємодію, емоційний добробут і рівень залученості студентів до університетської спільноти.

Як підкреслює звіт *UNESCO World Higher Education Conference Report 2022*, системи моніторингу інклюзії у вищій освіті мають враховувати багатовимірність освітнього досвіду та оцінювати не лише доступ і результати, а й якість взаємодії в навчальному середовищі [118].

Загалом сучасна міжнародна практика показує, що інституційні індекси інклюзії та культурно ангажованого середовища поступово стають частиною систем внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Вони не лише дозволяють виявити дисбаланси, а й формують культуру відповідальності університетів перед суспільством за рівність можливостей, академічну справедливість і соціальну інтеграцію студентів.

Таблиця 1.1

## Типологія практик оцінювання різноманітності та інклюзії у вищій освіті

№	Назва ініціативи / інструменту	Організація / установа	Основна мета	Методи та індикатори оцінювання	Очікувані результати / внесок
1	<i>Advancing Diversity and Inclusion in Higher Education: Key Data Highlights Focusing on Race and Ethnicity and Promising Practices</i>	<b>U.S. Department of Education</b> (Office of Postsecondary Education)	Аналіз структурних бар'єрів у доступі до вищої освіти та розроблення політики рівності	Статистичний аналіз показників зарахування, завершення навчання, фінансової підтримки та доходів за расовими групами	Формування державних рекомендацій і моделей фінансування, спрямованих на підвищення доступності вищої освіти для недостатньо представлених груп
2	<i>College Access Index</i>	<b>The New York Times</b>	Визначення рівня економічної різноманітності в університетах США	Композитний індекс, що враховує частку студентів із низьким доходом, отримувачів грантів Пелла, динаміку стипендій	Стимулювання університетів до прозорості та соціальної відповідальності у сфері прийому студентів
3	<i>Education Trust Reports on Low-Income Student Success</i>	<b>The Education Trust</b>	Оцінювання результатів студентів із низьким соціально-економічним статусом	Порівняння показників вступу, утримання та завершення навчання серед університетів різних типів	Визначення найефективніших практик підтримки студентів із малозабезпечених сімей
4	<i>Inequality and Opportunity in Postsecondary Education</i>	<b>Institute for Higher Education Policy (IHEP)</b>	Аналіз можливостей для студентів, які отримують гранти Пелла, та оцінка потенціалу підвищення кількості випускників	Вторинний аналіз даних IPEDS; прогнозування рівнів завершення навчання	Розроблення індикаторів соціально орієнтованої ефективності ЗВО
5	<i>Gallup College Presidents Confidence Index</i>	<b>Gallup Organization</b>	Дослідження стану расових відносин у кампусах і	Опитування президентів і студентів; оцінка рівня довіри,	Визначення розривів у сприйнятті клімату різними групами

			ставлення адміністрацій до різноманіття	задоволеності та почуття приналежності	учасників освітнього процесу
6	<i>Culturally Engaging Campus Environments (CECE) Project</i>	<b>Indiana University Bloomington</b>	Вимірювання рівня культурної залученості студентів і якості соціального клімату	Опитування студентів за 9 параметрами (повага, залученість, підтримка, академічна мотивація тощо); статистичний аналіз моделей успіху	Розроблення доказової моделі взаємозв'язку культурної підтримки і академічної успішності
7	<i>Race and Ethnicity in Higher Education: 2021 Supplement</i>	<b>American Council on Education (ACE)</b>	Моніторинг расового клімату на кампусах і реакцій керівництва на студентські рухи	Онлайн-опитування 567 президентів університетів; аналіз пріоритетів політики інклюзії	Формування політичних стратегій щодо створення безпечних і відкритих кампусів
8	<i>Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS) – Diversity Index Tool</i>	<b>The Chronicle of Higher Education / U.S. Department of Education</b>	Порівняльний аналіз різноманітності між студентами та викладачами	Кількісний “індекс різноманітності”; аналіз демографічних даних факультетів і студентських груп	Збільшення прозорості даних про расово-етнічний баланс у ЗВО
9	<i>CU–Boulder Admissions Equity Study</i>	<b>University of Colorado Boulder</b>	Урахування соціально-економічних труднощів при відборі абітурієнтів	Розроблення індексу труднощів та індексу досягнень (на основі ELS 2002); моделювання кореляцій між SES і успіхом	Підвищення інклюзивності вступної політики; адаптація оцінювання до життєвих обставин абітурієнтів
10	<i>INVITED Project – Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions</i>	<b>European University Association (EUA)</b>	Порівняльне дослідження політик рівності в європейських університетах	Опитування 159 університетів у 36 країнах; аналіз стратегій і процедур	Формування європейських рекомендацій із впровадження політики DEI
11	<i>Transforming Higher Education for Sustainability</i>	<b>UNESCO World Higher Education Conference</b>	Інтеграція принципів інклюзії до системи	Порівняльний аналіз національних стратегій,	Визначення глобальних стандартів моніторингу

	<i>and Inclusion</i>		забезпечення якості вищої освіти	індикаторів доступу, якості та участі	інклюзивності в освіті
12	<i>Education at a Glance: OECD Indicators (2023)</i>	<b>Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)</b>	Міжнародний моніторинг освітньої справедливості та доступу	Порівняльні показники за країнами: рівень участі, доходи, інклюзія та соціальна мобільність	Глобальні статистичні дані для освітньої політики на рівні урядів

У таблиці представлено три головні типи практик оцінювання інклюзії:

1. Аналітичні звіти та індекси (U.S. DOE, OECD, UNESCO, IHER, NYT) – формують політичну базу даних і стандарти вимірювання різноманітності.

2. Дослідницько-опитувальні інструменти (Gallup, CECE, ACE) – вивчають соціальний клімат і рівень культурної підтримки.

3. Інституційні ініціативи (CU-Boulder, EUA) – орієнтовані на реформу внутрішніх процедур прийому, викладання та управління.

Загалом ці практики спрямовані на перехід від кількісного підрахунку представників меншин до якісного розуміння освітнього досвіду студентів, що відповідає сучасним підходам до оцінки справедливості у вищій освіті.

Представлені міжнародні ініціативи та дослідження суттєво поглибили розуміння демографічних особливостей університетів, якості академічного середовища та факторів успіху студентів у Сполучених Штатах і країнах Європейського Союзу. Зокрема, систематичне збирання даних у межах Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS), Education Trust чи Gallup College Index дозволяє аналізувати доступ, рівень завершення навчання, соціальну мобільність і культурну різноманітність студентських спільнот. На жаль, в Україні така комплексна аналітична система досі не функціонує – показники соціальної чи етнічної приналежності студентів не фіксуються на рівні офіційної статистики. Це ускладнює оцінювання стану освітньої інклюзії та ефективності заходів щодо розширення доступу до вищої освіти.

Як свідчить міжнародна практика, результати освіти прямо залежать від соціально-економічного статусу студентів. Згідно з даними *U.S. Department of Education* [7] і *OECD* [92], нерівність у доступі до якісної освіти має системний характер. Вона відображає стійкий зв'язок між рівнем доходів, освітнім капіталом сім'ї, типом школи, у якій навчався студент, і його подальшими можливостями вступу, навчання та завершення освіти.

В Україні соціальні трансформації останніх років – вимушене переміщення населення, внутрішня міграція, економічні кризи, наслідки війни – призвели до істотного зростання різноманітності населення та водночас до поглиблення регіональних диспропорцій. За даними *UNICEF Ukraine Education Response* (2023), понад 30 % дітей внутрішньо переміщених сімей переривали або змінювали освітню траєкторію, що безпосередньо впливає на їхні шанси продовжити навчання у вищій школі.

В освітній системі України спостерігаються такі структурні тенденції:

- частка дорослого населення з вищою освітою залишається високою (за даними *World Bank, 2023*, понад 63 % серед молоді 25–34 років мають диплом ЗВО);
- водночас розриви у завершенні навчання значно зростають на етапі переходу від бакалаврату до магістратури, де кількість студентів скорочується майже вдвічі;
- диспропорції у доходах випускників зберігаються: вища освіта підвищує економічні шанси, але її девальвація на українському ринку праці (через міграцію, нестабільність, втрату робочих місць) знижує довіру до неї як до інструмента соціального просування [129].

Нерівність у доступі та завершенні освіти прямо впливає на соціальну мобільність між поколіннями. Як показують дослідження *Education Policy Institute* та *OECD*, шанси дітей здобути вищу освіту значно знижуються, якщо їхні батьки не мають диплома ЗВО. У таких сім'ях освітні траєкторії часто

перериваються через брак фінансів, інформаційної підтримки та низькі очікування.

У цьому контексті доцільно розглядати освітній шлях студента як систему етапів, де на кожному з них можливі бар'єри доступу:

1. Вступ. Потенційний студент знайомиться з освітніми програмами, проходить вступні випробування або Національний мультипредметний тест (НМТ) і подає заяви на вступ. На цьому етапі вирішальним є рівень академічної підготовки та обізнаність із процедурою.

2. Прийом. ЗВО ухвалює рішення про зарахування; водночас фінансова підтримка (бюджетне місце, грант, стипендія, пільги) стає вирішальним фактором для забезпечення рівного доступу.

3. Зарахування. Початок навчання часто супроводжується труднощами адаптації, особливо для студентів із сільської місцевості, з числа внутрішньо переміщених або першого покоління студентів.

4. Наполегливість у навчанні. Академічна та психологічна підтримка, менторство й наставництво сприяють утриманню студентів у системі освіти. За відсутності таких ресурсів ризики відрачування значно зростають.

5. Завершення освіти. Студент здобуває диплом, що відкриває можливості для працевлаштування, однак нерівність часто відтворюється на ринку праці – особливо між міськими та сільськими випускниками, чоловіками та жінками, студентами з інвалідністю тощо.

Припущення про рівність стартових можливостей на кожному з цих етапів є помилковим. Як засвідчує *U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (IPEDS, 2013–14)*, студенти першого покоління, тобто ті, чий батьки не мали досвіду навчання у вищій школі, у два рази рідше завершують навчання порівняно з тими, хто походить із родин із вищою освітою [69].

До того ж, фактори родинного фону – дохід, рівень освіти батьків, соціальний капітал (зв'язки з освітніми або культурними інституціями) –

безпосередньо впливають на доступні ресурси студента. Відповідно, освітні установи мають не лише забезпечувати рівний доступ, а й активно компенсувати ці нерівності через програми наставництва, стипендії, адаптаційні курси та гнучкі форми навчання [123].

Дослідження OECD і ІНЕР також підтверджують, що зв'язок між освітнім рівнем батьків і результатами дітей є одним із ключових показників міжпоколінної нерівності. Освітні амбіції студентів формуються під впливом очікувань сім'ї, шкільного досвіду, а також рівня підтримки в процесі вступу. Для студентів з малозабезпечених сімей або з числа ВПО бар'єри посилюються через відсутність доступу до репетиторства, інформаційної підтримки чи цифрових ресурсів.

Особливо складним є феномен так званого «літнього плавлення» (summer melt), коли випускники шкіл із низьким соціально-економічним статусом, які отримали запрошення на вступ, зрештою не починають навчання через відсутність супроводу, фінансів чи логістичної підтримки [20]. Подібні ризики нині актуальні і для українських студентів, які втратили стабільність через війну або зміну місця проживання.

Таким чином, нерівність освітніх можливостей відтворює соціальні розриви між поколіннями, впливаючи не лише на індивідуальний добробут, а й на економічну стійкість суспільства в цілому. Як зазначає *World Bank*, саме інклюзивна система вищої освіти, яка поєднує фінансову підтримку, адаптаційні програми, академічне наставництво та моніторинг успішності, створює умови для розвитку людського капіталу й стійкої соціальної мобільності.

## **1.2. Освітні стратегії підтримки різноманітності у навчальному середовищі ЗВО**

Різнманітність і інклюзія у вищій освіті сьогодні розглядаються не як формальне дотримання вимог чи політичних декларацій, а як фундаментальні

принципи розвитку академічної спільноти. Вони сприяють формуванню більш справедливого, здорового та інноваційного суспільства, підвищують якість освітнього процесу й зміцнюють конкурентоспроможність університетів. Як зазначає *European University Association* (EUA, 2019), інституційні стратегії інклюзії не лише розширюють доступ до освіти, але й формують «культуру залученості», у якій різні ідентичності та досвіди студентів визнаються цінними для спільного академічного розвитку [22].

В ідеальній системі освіти принципи різноманітності та інклюзії реалізуються послідовно – від початкової до вищої школи. Проте в українських реаліях ця послідовність поки що відсутня: нерівний доступ до якісної середньої освіти, брак ресурсів у сільських школах, наслідки війни та міграції створюють суттєві стартові розриви між абітурієнтами. Це вимагає від закладів вищої освіти активної компенсаторної політики та розвитку підтримувальних механізмів.

Різноманітність у вищій освіті – це не лише факт представлення різних груп студентів, а інструмент соціальної справедливості. Її мета – створення можливостей для маргіналізованих і недостатньо представлених спільнот: осіб із обмеженими можливостями, внутрішньо переміщених осіб, студентів із низьким рівнем доходів, представників національних меншин тощо. Такі підходи дають змогу університету відображати структуру суспільства та забезпечувати реальне право голосу тим, хто раніше залишався поза увагою.

За визначенням UNESCO [123], освіта має бути не лише інструментом мобільності, а й простором, у якому кожна людина може реалізувати свій потенціал незалежно від походження, гендеру чи соціального статусу. Відповідно, різноманітність стає передумовою інклюзії, а інклюзія – засобом її ефективного функціонування.

Інклюзія означає створення середовища, де кожен студент має можливість не лише долучитися до освітнього процесу, а й повноцінно брати участь у ньому, отримуючи підтримку для академічного та особистісного

розвитку. Як зазначає *American Council on Education* (ACE, 2021), інклюзія – це не просто місце за столом, а гарантія, що кожен голос буде почутий, а потреби – враховані [6].

Без різноманітності неможливо побудувати інклюзивне середовище, а без інклюзивного середовища різноманітність втрачає свій зміст. Ці два компоненти взаємодіють у динамічній єдності, формуючи нову якість академічного простору. Як зазначає OECD [92], університети, які поєднують політику різноманітності з інклюзивними практиками викладання, демонструють вищі показники успішності студентів, задоволеності навчанням і міжкультурної компетентності [92].

Забезпечення різноманітності починається вже на етапі відбору студентів. У світовій практиці найчастіше застосовуються дві основні моделі:

1. Меритократична (на основі заслуг) – вступ за результатами тестів або іспитів.
2. Соціально збалансована (квотна) – виділення місць для студентів із незахищених або маргіналізованих груп.

Хоча система, заснована на заслугах, може здаватися найбільш об'єктивною, вона часто не враховує нерівні стартові умови. Студенти з уразливих груп зазвичай мають менше ресурсів, нижчу якість середньої освіти та обмежений доступ до підготовчих курсів. Тому, як наголошує *World Bank* [129], для досягнення реальної рівності необхідне поєднання квотних механізмів і програм академічної підтримки, що допомагають компенсувати попередні освітні розриви.

Сучасна інклюзивна політика університету не обмежується аудиторією чи класом. Вона охоплює цифровий простір, у якому відбувається перша взаємодія потенційного студента із закладом. Доступний вебсайт – один із ключових елементів комунікаційної інклюзії.

Згідно з рекомендаціями *World Wide Web Consortium (W3C)* [3], університетські вебресурси повинні відповідати стандартам WCAG 2.1, що

забезпечують повноцінний доступ для осіб із порушеннями зору, слуху чи моторики. Якщо офіційний сайт університету недоступний для тих, кого заклад прагне залучити, зусилля щодо розширення різноманітності залишаються декларативними.

Реалізація принципів різноманітності та інклюзії потребує підходу «зверху вниз» – формування інституційних політик на рівні керівництва університету, інтеграції принципів інклюзії у стратегічні документи, навчальні програми та кадрову політику. Як зазначено у звіті UNESCO World Higher Education Conference Report [118], інклюзія у вищій школі має бути не додатком до освітньої політики, а її етичним ядром, що визначає якість взаємодії, навчання та управління.

Таким чином, інституційні стратегії різноманітності та інклюзії у вищій освіті – це не окремі ініціативи, а цілісна система заходів, що поєднує політику доступу, педагогічну підтримку, цифрову інфраструктуру та культуру взаємоповаги. Вона створює умови, у яких університети можуть виконувати своє головне призначення – бути простором рівних можливостей і спільного людського розвитку.

Університети дедалі активніше інтегрують інституційні стратегії різноманітності, інклюзії та доступності (Diversity, Equity, Inclusion & Accessibility – DEIA), оскільки це не лише вимога часу, а й передумова якості освіти та розвитку демократичного суспільства. Як зазначає OECD [92], освітні системи, які ефективно впроваджують принципи інклюзії, демонструють вищий рівень академічних результатів, залученості студентів і соціальної згуртованості.

Важливою передумовою цифрової інклюзії є дотримання міжнародних стандартів доступності. Відповідно до Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) [61], розроблених *World Wide Web Consortium (W3C)*, університетські сайти, електронні ресурси, документи, мобільні додатки та відеоматеріали мають бути розроблені з урахуванням потреб осіб з інвалідністю та

користувачів із різними когнітивними й сенсорними особливостями [125]. Практичні рішення, як-от AI-сервіс UserWay, допомагають університетам зробити свої ресурси відповідними до вимог ADA [115]. Додаткові інструменти, як-от *Recite Me Assistive Toolbar*, підвищують комфорт роботи користувачів із вадами зору чи слуху, а також тих, для кого мова навчання не є рідною [4].

Університети, що прагнуть стати інклюзивними, повинні не лише забезпечити технічну доступність, а й розвивати культуру цифрової відкритості – навчати персонал принципам доступності контенту, створювати інклюзивні цифрові класи, адаптувати навчальні платформи відповідно до стандартів WCAG 2.1 (W3C Web Accessibility Initiative, 2023).

Надання можливостей для студентів із малозабезпечених і недостатньо представлених груп є першим, але не єдиним кроком на шляху до реальної різноманітності. Інклюзивна підтримка студентів має охоплювати усі етапи освітнього процесу – від вступу до працевлаштування. Як зазначає *UNESCO* [68], розширення доступу повинно супроводжуватися створенням середовищ, де студенти можуть не лише навчатися, а й розвиватися, отримуючи індивідуальну підтримку.

Це може передбачати:

- створення малих академічних груп для студентів із низьким рівнем підготовки;
- надання безкоштовних консультацій або тьюторського супроводу для студентів із соціально вразливих категорій;
- доступ до технологічних засобів підтримки (інклюзивні освітні програми, перекладачі жестової мови, онлайн-тренінги);
- цільові програми для жінок у STEM-напрямах, що долають гендерні дисбаланси.

Створення інклюзивного освітнього простору неможливе без підготовленого академічного персоналу. Як підкреслює *Times Higher Education*

[126], найуспішніші університети інвестують у постійне навчання співробітників з питань DEIA, що охоплює тренінги з міжкультурної комунікації, антидискримінаційної педагогіки та інклюзивного оцінювання. Після базового навчання викладачів і адміністрації доцільно організувати кампанії з обміну знаннями, що підтримують внутрішній діалог про інклюзію, різноманітність і добробут студентів.

Університетам рекомендується створити внутрішній інформаційний простір із доступом до наукових публікацій, зокрема до «Journal of Diversity in Higher Education» [72], який висвітлює новітні дослідження у сфері різноманітності, інклюзії та рівності у вищій освіті.

Впровадження стратегій різноманітності та інклюзії у вищій освіті має мультиплікативний ефект, що виходить за межі освітнього простору:

- Збагачення навчального досвіду. Взаємодія студентів із різними культурними, мовними та соціальними досвідами сприяє розвитку критичного мислення та толерантності.
- Підвищення інноваційного потенціалу. Різноманітність точок зору формує середовище, сприятливе для креативних рішень та наукових відкриттів (OECD, 2023).
- Зміцнення репутації університету. Заклади, які активно впроваджують інклюзивні стратегії, демонструють вищий рівень задоволеності студентів і зростання вступної кампанії.
- Відповідність нормативним вимогам. Реалізація політики різноманітності допомагає університету дотримуватися державних і міжнародних регламентів у сфері інклюзії [132].
- Соціальний прогрес. Освіта, побудована на принципах різноманітності, зменшує дискримінацію, сприяє порозумінню між групами населення та підтримує цілі сталого розвитку [37].

Таким чином, забезпечення доступності, підтримки та навчання персоналу є ключовими складовими цілісної інституційної стратегії

різноманітності й інклюзії. Вона не лише збагачує освітнє середовище, а й сприяє формуванню університету як простору соціальної справедливості, інновацій і людського розвитку.

Таблиця 1.2

## Компоненти інституційної політики DEIA у вищій освіті

Рівень реалізації	Зміст компоненту DEIA	Основні напрями діяльності	Очікувані результати
<b>1. Стратегічний рівень (інституційна політика)</b>	<b>D – Diversity (Різноманітність):</b> представництво різних соціальних, культурних, мовних, гендерних і демографічних груп у студентстві, серед викладачів і керівництва. <b>E – Equity (Рівність):</b> справедливий розподіл ресурсів і можливостей для всіх учасників освітнього процесу.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Включення DEIA у стратегічні документи університету.</li> <li>• Визначення цільових показників різноманітності.</li> <li>• Квотування або гнучке фінансування для вразливих груп.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Формування репрезентативного студентського складу.</li> <li>• Підвищення довіри до університету як до інклюзивної інституції.</li> </ul>
<b>2. Академічний рівень (навчання й викладання)</b>	<b>I – Inclusion (Інклюзія):</b> створення умов для повноцінної участі всіх студентів у навчальному процесі. <b>E – Equity (Рівність):</b> урахування індивідуальних потреб і надання адаптованої підтримки.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Інклюзивне викладання (universal design for learning).</li> <li>• Тьюторський супровід і менторські програми для студентів із малозабезпечених і перших поколінь.</li> <li>• Використання міжкультурно чутливих методів навчання.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Підвищення академічної успішності студентів із недостатньо представлених груп.</li> <li>• Зростання рівня збереження контингенту студентів.</li> </ul>
<b>3. Цифровий рівень (доступність і технології)</b>	<b>A – Accessibility (Доступність):</b> забезпечення фізичної, цифрової та когнітивної доступності освітнього контенту.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Адаптація освітніх платформ до стандартів WCAG 2.1 (W3C Web Accessibility Initiative, 2023).</li> <li>• Використання інструментів доступності (UserWay, Recite Me).</li> <li>• Навчання персоналу принципам цифрової інклюзії.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Університетський вебпростір, доступний для всіх користувачів.</li> <li>• Зменшення бар'єрів для студентів з інвалідністю.</li> </ul>

<b>4. Соціальний рівень (університетська культура)</b>	<b>D + I – Diversity &amp; Inclusion (Різноманітність і Інклюзія)</b> як частина корпоративної культури університету.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Підвищення обізнаності викладачів щодо DEIA.</li> <li>• Курси з антидискримінаційної педагогіки.</li> <li>• Кампанії з обміну знаннями та популяризації інклюзивних практик.</li> <li>• Підтримка студентських ініціатив і груп взаємодопомоги.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Формування культури взаємоповаги, толерантності й академічної доброчесності.</li> <li>• Зміцнення внутрішньої єдності університетської спільноти.</li> </ul>
--	---	---	---

### 1.3. Політика та нормативні засади інклюзії у європейському просторі вищої освіти

Останнім часом значна увага дослідників звернена на широкі питання інтеграції та стратегій використання освітніх переваг різноманітності. У цьому питанні важливими є одразу два аспекти: хто навчається і чого саме, а також на тому, чому певні групи населення не мають доступу до освіти. Перешкоди для вступу в заклади вищої освіти вже визначені дослідниками та фахівцями з освіти: нестабільний ланцюг від початкової до середньої школи, нерівний доступ до шкіл з ресурсами (т.зв. престижних), недостатнє інформування про вартість навчання, слабкі програми консультування і високі витрати на освіту.

Хоча численні бар'єри для здобуття вищої освіти залишаються, у світі вже помітний прогрес в аспекті різноманіття. Це є результатом тривалої боротьби, а також, частково, відображенням демографічних змін у країні. Те, що університети цінують різноманітність, підтверджується їхнім активним юридичним супроводом чутливих вступних процесів, спрямованих на розширення доступу для представників недостатньо представлених груп. Отже, в європейському та і світовому вимірі, заклади вищої освіти цінують різноманітність, задаючись питанням, чи досягаються її педагогічні переваги. Фокус на інклюзії, яку можна визначити як конкретні стратегії та практики, що сприяють значущій соціальній та академічній взаємодії між особами і групами з

різними досвідами, поглядами та характеристиками. Таким чином, важливо, по-перше, зрозуміти, чи узгоджуються мотиви для розширення різноманітності у ЗВО із педагогічними цілями; по-друге, визначити, які стратегії можуть використовувати заклади освіти для сприяння інтеграції. І хоча існує все більше доказів того, що різноманітність сприяє інноваціям і вирішенню проблем у компаніях, значно менше даних щодо того, як вона сприяє інтеграції в освітньому середовищі університетів.

Почнемо з короткого огляду процесу демографічних змін, які визначають перспективи інклюзії. Після огляду педагогічних переваг різноманітності середовищі ЗВО, висвітлимо наявні стратегії для сприяння інтеграції та виклики на шляху досягнення значущої інтеграції. Ще одним стратегічним питанням є спосіб використання закладами освіти своїх різноманітних студентських та викладацьких спільнот для сприяння інклюзії, і накреслення плану дій для лідерів освітніх установ, щоб максимально скористатися перевагами різноманітності.

Спершу кілька слів про термінологію. Поняття «різноманітність» є досить нейтральним, щоб охопити безліч аспектів – культурний, політичний, економічний, і, звісно, расовий. Однак, можливо, це надто нейтральний термін. Все частіше «різноманітність» поєднується з поняттям «інклюзія», ніби обидва терміни передбачають одне одного, але таке припущення не завжди є обґрунтованим. Як зазначає Дж. Леман, слово «різноманітність» дещо одновимірне, маючи здебільшого значення расової гетерогенності. На сьогодні слово «інтеграція» краще передає особливу важливість для нашої країни подолання спадщини законів і норм, які штучно розділяли громадян за расовою ознакою [74].

Соціальна різноманітність сприяє кооперативній та толерантній поведінці лише тоді, коли вона змушує людину виходити за межі традиційних уявлень про сучасне суспільство [28].

Розмірковуючи про труднощі створення категорій, які б достовірно відображали безпрецедентну диверсифікацію нації наприкінці 20 століття, колишній директор перепису населення США Кеннет Прюїтт написав [Цит. за: 113], що в історії не було країни з такою демографічною складністю. Тому нам, американцям 21 століття, належить створити з цієї різноманітності першу в історії світову націю. Описана ним нарративна лінія диверсифікації продовжує розвиватися в 21 столітті з прискореним темпом. В Україні демографічна проблема теж опиняється на вістрі часу. Пандемія та війна зумовили суттєві здвиги демографічного характеру, зруйнували соціальні та економічні зв'язки, тому Україна зазнає зараз суттєвої диверсифікації населення. Подібні процеси відбувалися у США в останній чверті 20 століття, тому вивчення тих процесів може стати в нагоді і щодо українських реалій.

Сучасні процеси соціальної трансформації засвідчують: тенденції до різноманітності є незворотними. Утім, головне питання полягає не в тому, чи відбудеться ця зміна, а в тому, чи стане різноманітність джерелом суспільного оновлення чи, навпаки, фактором дезінтеграції соціальної єдності, на що особливо сподіваються вороги демократичних держав.

Американський соціолог К. Прюїтт сформулював це питання у філософському ключі: «Якщо різноманітність і дискримінація протягом більшої частини американської історії були нерозривно пов'язані, то чи послабне це поєднання, чи, навпаки, посилиться в міру того, як ми стаємо дедалі більш різноманітними?» [Цит. за: 114].

У контексті вищої освіти це питання набуває особливої актуальності: чи справді університети з більш різноманітним студентським складом є сильнішими, інноваційнішими й соціально стійкішими, ніж їхні гомогенні аналоги. І, водночас, чи використовують заклади освіти потенціал різноманітності як освітній і культурний ресурс, чи цей принцип залишається переважно декларативним.

Як зазначають дослідники, те, як саме демографічна різноманітність проявляється у сфері освіти, великою мірою залежить від ширших соціально-економічних процесів. Зокрема, у США наратив демографічної диверсифікації після 1970-х років розвивався на тлі:

- зростання економічної нерівності,
- зниження соціальної мобільності,
- постійного подорожчання вищої освіти [15; 70; 100].

Подібні явища сьогодні спостерігаються й в Україні: поглиблення економічної нерівності через війну, втрату майна, вимушене переселення та роз'єднаність родин; обмеженість соціальних ліфтів; зростання вартості навчання при стагнації заробітних плат. Як зауважує Дж. Стігліц, рівні можливості дедалі частіше перетворюються на соціальний міф, оскільки підвищення мобільності стає статистичною аномалією [113].

Для посттоталітарних суспільств, таких як Україна, характерна боротьба з нерівністю як у законодавчому, так і в культурному вимірах. Однак досвід свідчить, що формальна заборона дискримінації не гарантує реальної рівності можливостей. Як зазначає *OECD (2023)* у звіті «Equity and Inclusion in Higher Education» [40], лише системна підтримка студентів з маргіналізованих груп – через стипендії, наставництво, індивідуальні траєкторії – здатна забезпечити фактичну справедливість.

Різнманітний студентський контингент створює передумови для реалізації освітніх переваг, проте сама по собі різноманітність не дорівнює інтеграції. Як наголошує Т. Haring-Smith, люди мають природну схильність до острівців комфортного консенсусу, і тому інтеграція має бути свідомо культивованою – через навчальні взаємодії, що сприяють діалогу між студентами різних культурних, географічних, релігійних та соціальних контекстів [57].

У своїй праці «The Difference» С. Пейдж доводить, що різноманітність знань і досвіду може бути продуктивнішою за індивідуальну компетентність, коли йдеться про вирішення складних проблем [95]. Ця концепція – ключова для сучасної міждисциплінарної освіти, яка поєднує представників різних наукових шкіл, культур і методологій.

Як підкреслюють N.A. Bowman, Espenshade T.J. й Radford A.W., S. Hurtado, M.E. Engberg та S. Hurtado, взаємодія студентів із різним досвідом формує вищий рівень громадянської свідомості, соціальної толерантності й лідерських якостей, а також знижує рівень упереджень після завершення навчання [18; 39; 41; 63].

Додаткові емпіричні підтвердження подає R.D. Putnam, який виявив, що різноманітність спершу може зменшувати довіру в суспільстві, але в довгостроковій перспективі підвищує його соціальну стійкість, якщо супроводжується інклюзивними практиками [99].

Для України, яка нині переживає процес масштабної соціальної і демографічної трансформації, вивчення світових підходів до інституційної інклюзії у вищій освіті має не лише теоретичне, а й практичне значення. Освітні установи можуть стати осередками соціальної згуртованості, якщо поєднують політику різноманітності з педагогікою взаємоповаги та рівності. Лише за такої умови різноманітність перестає бути джерелом напруги і стає чинником демократичного оновлення.

Попри загально визнану цінність різноманітності, серед дослідників і надалі точиться дискусія щодо питання так званої «критичної маси» – тобто того рівня представництва, який є достатнім для досягнення педагогічних переваг. Як зауважує J. Lehman [74], ця концепція так і не була переконливо визначена – ні в абсолютних, ні у відносних показниках. Однак надмірна увага до статистичного виміру відволікає університети від головної мети диверсифікації – інтеграції через взаємодію.

Справжня цінність різноманітності, за Дж. Леманом, полягає не у числових показниках, а у створенні динамічного освітнього середовища, де студенти з різними досвідами, навичками та цінностями спільно розв'язують проблеми, ведуть діалог і навіть сперечаються – саме ці суперечності стимулюють критичне мислення та формують основу для інтелектуального розвитку. Аналогічну позицію відстоюють Р. Gurin та співавт. [34], доводячи, що конфлікт ідей та ідеологічна різноманітність створюють умови для когнітивного зростання, формування аналітичної гнучкості й розвитку здатності до співпраці.

Власне, різниця, а не консенсус є рушійною силою навчання. Університетські спільноти, де представлено широку палітру культурних, соціальних та інтелектуальних позицій, стають лабораторіями для розвитку міждисциплінарного мислення. Досвід і переконання, що відрізняються від «нормативних», стимулюють студентів до переосмислення власних уявлень і цінностей, а системне порівняння різних підходів допомагає формувати критичну толерантність – базову компетентність для глобалізованого світу [18; 63].

Разом із тим, різноманітність несе й певні ризики, які можуть нівелювати її освітній потенціал, особливо коли відмінності набувають помітного, емоційно забарвленого характеру. Як пояснюють R. Crisp і R. Meleady [28], надто швидкі темпи соціальної диференціації викликають опір інтеграції. Причина полягає у тому, що еволюційний розвиток когнітивних механізмів людини не встигає за темпами глобалізації:

- людська свідомість має вроджену схильність до категоризації груп за принципом «свій–чужий»;
- еволюційно закладене прагнення до гомогенності та стабільності сприяє формуванню внутрішніх бар'єрів до сприйняття відмінностей;
- когнітивна система активує два механізми – для ідентифікації загроз і для побудови соціальних коаліцій;

- лише усвідомлена взаємодія з інакшими людьми здатна запустити процес інтеграції.

Психологи й педагоги погоджуються, що подолання цих механізмів можливе лише через тривалу спільну діяльність, співнавчання, діалог і кооперацію, які формують емпатію та соціальну компетентність [47].

Досвід американських університетів підтверджує: увага до різноманітності та інклюзії в освітньому середовищі має подвійну цінність. По-перше, вона стимулює організаційний розвиток закладів, формуючи гнучкіші структури управління, академічні сервіси й нові моделі підтримки студентів. По-друге, вона забезпечує педагогічний ефект – розвиток у студентів і викладачів навичок співпраці, комунікації, креативності та критичного мислення, тобто *soft skills*, що є базовими у цифровій та міжкультурній економіці [128].

Крім того, для викладачів робота у різноманітному середовищі означає не лише підвищення міжкультурної чутливості, а й розвиток професійної рефлексії – здатності аналізувати власні упередження, удосконалювати педагогічні практики та гнучко реагувати на потреби студентів різного походження. Як зауважує OECD (2022), інклюзивний викладач – це не просто носій знань, а фасилітатор соціального діалогу та творець безпечного простору для навчання [93].

Отже, замість пошуку достатньої кількості різноманітності, сучасна педагогіка орієнтується на якість міжгрупових взаємодій, їхню глибину, сталість і взаємність. Саме ці параметри визначають, чи стане університет не лише місцем навчання, а й простором інтеграції, співдії та соціального зростання.

## РОЗДІЛ 2

### ПЕДАГОГІЧНІ ТА ІНСТИТУЦІЙНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

#### 2.1. Компетентнісний вимір готовності викладачів до інклюзивної освіти

Починаючи з 1990-х років, інклюзія та рівність можливостей у вищій освіті дедалі активніше закріплюються в національних політиках і законодавчих актах європейських держав. Згідно зі звітом Європейської комісії *Towards Equity and Inclusion in Higher Education in Europe* [42], уряди держав-членів ЄС визнають інклюзію не лише соціальним і моральним імперативом, але й стратегічною умовою конкурентоспроможності вищої освіти.

Провідні міжнародні організації наголошують, що інклюзивна освіта є запорукою суспільної рівності [103] і основою для справедливих структур соціальної взаємодії [75]. Концепція рівності у сучасному розумінні виходить за межі формального рівного доступу й означає створення умов для реальної участі, підтримки й успіху кожного студента.

Хоча причинно-наслідкові зв'язки між рівнем освіти та соціальною рівністю залишаються дискусійними, більшість досліджень підтверджує, що освіта є ключовим чинником соціальної мобільності. Як зазначає OECD [21], випускники з вищою освітою в середньому заробляють на 43% більше, ніж ті, хто її не має. А це означає, що розширення доступу до університетів прямо пов'язане зі зменшенням економічних і соціальних розривів [65].

Незважаючи на активну законодавчу підтримку, інклюзивна вища освіта залишається порівняно новим і недостатньо дослідженим напрямом, особливо в контексті підготовки викладачів і системного реформування освітнього середовища [16]. Якщо шкільна освіта вже має усталені моделі інклюзивного навчання, то у сфері університетської освіти питання рівних освітніх можливостей лише починає формувати власну теоретичну базу та методологічні орієнтири [9].

Дослідники підкреслюють, що інклюзія у вищій освіті передбачає не лише доступ, а й активну участь студентів у всіх аспектах навчального процесу. Це охоплює академічні, соціальні, культурні й комунікативні виміри. Як зазначає С. DeLuca [30], поняття інклюзивності є міждисциплінарним і вимагає врахування гендерного, етнічного, культурного та психофізичного різноманіття студентів.

Сучасні дослідження підтверджують: інклюзія у вищій освіті – це не окремий напрям, а філософія системного підходу до формування рівних можливостей. Вона охоплює як спеціальні освітні потреби, так і ширші соціальні категорії – студентів із біженського чи мігрантського досвіду, представників різних культур, мовних спільнот чи соціально незахищених груп [107].

У цьому контексті набуває ваги термін «недооцінені студенти» (*underestimated students*), запропонований у систематичному огляді [73]. Цей термін позначає студентів, чий талант, досвід і потенціал не знаходять відгуку в освітніх політиках університетів. Їхня невидимість часто зумовлена прихованими формами ейблізму – нормами, що надають перевагу людям без інвалідності [2].

Схожі практики можна спостерігати і в українських реаліях, наприклад, у вимогах обов'язкової фізичної присутності викладачів на профорієнтаційних заходах, що унеможлиблює залучення педагогів з інвалідністю до повноцінної участі. Такий підхід підкреслює структурні недоліки університетських систем, а не вади окремих людей – тобто відповідає соціальній моделі інвалідності, яку підтримують сучасні дослідники [60].

Отже, переосмислення інклюзії у вищій освіті сьогодні означає перехід від дефіцитарного дискурсу («меншини», «ті, що відстають») до системного бачення університету як простору рівних можливостей і партнерства. Саме така парадигма відповідає сучасним рекомендаціям UNESCO [120] та OECD [93],

які трактують інклюзію як умову стійкого розвитку, соціальної згуртованості та академічної справедливості.

Таблиця 2.1

## Еволюція підходів до визначення груп інклюзії у вищій освіті

Термін	Походження / контекст використання	Ключові характеристики	Критика / обмеження	Сучасне інклюзивне трактування
<b>Особи з інвалідністю</b>	Міжнародні документи (ООН, WHO, UNESCO) з 1980-х рр.	Акцент на функціональних обмеженнях особи; передбачає спеціальні умови чи адаптації.	Базується на медичній моделі – розглядає інвалідність як «проблему індивіда».	Визнання різноманітності людських можливостей, не лише фізичних. Фокус – на усуненні бар'єрів середовища.
<b>Особи з особливими освітніми потребами (ООП)</b>	Європейська та українська практика освіти з 1990-х рр.	Акцент на необхідності індивідуального підходу у навчанні.	Часто асоціюється лише з фізичними або когнітивними вадами.	Розширене розуміння: до ООП належать усі, хто потребує додаткової педагогічної підтримки (мігранти, ВПО, студенти з низьким доходом тощо).
<b>Вразливі групи студентів (vulnerable students)</b>	Політика ЄС і ОЕСР після 2010-х рр.	Фокус на соціально-економічних, культурних або мовних бар'єрах у доступі до освіти.	Узагальнений термін, який може втрачати конкретику.	Використовується для аналізу освітньої нерівності на рівні держав і ЗВО; інтегрується у стратегії соціальної згуртованості.
<b>Недооцінені студенти (underestimated students)</b>	Сучасний підхід (2020–2024) у міжнародних дослідженнях вищої освіти	Підкреслює, що саме система не помічає талантів і потреб студентів; термін походить із соціальної моделі інвалідності.	Новий і поки що не усталений у політиці; потребує чіткого визначення у національному контексті.	Наголос на недоліках інституційної підтримки, а не на обмеженнях студента. Підтримує концепцію «освіти як права, а не привілею».
<b>Інклюзивна</b>	Рекомендації	Включає не лише	Вимагає	Розглядає

<b>спільнота (inclusive community)</b>	UNESCO, European University Association (EUA)	студентів, а й викладачів, адміністраторів, дослідників. Акцент – на культурі взаємоповаги та академічній солідарності.	системних змін у стратегіях ЗВО і професійному розвитку персоналу.	інклюзію як складову університетської якості та стійкості.
--	---	---	--	--

Згідно із соціальною моделлю інвалідності, створення рівних освітніх можливостей у вищій школі передбачає розуміння різноманітності студентського складу не як проблеми, а як цінності – джерела розвитку, інновацій та суспільного збагачення [83]. Цей підхід узгоджується з позицією *UNESCO* та *OECD*, які визначають інклюзивну освіту як механізм соціальної справедливості та стійкого розвитку суспільства [93; 120].

У сучасному розумінні інклюзивна вища освіта – це не лише розширення доступу, а й створення умов, за яких кожен студент може реалізувати свій потенціал, бути почутим і зробити внесок у спільний добробут [109]. Таке розуміння зміщує фокус з індивідуальних обмежень студентів на структурні бар'єри освітньої системи – соціальні, культурні, технологічні чи економічні – і спрямоване на їх подолання [83].

Інклюзивне освітнє середовище – це цілісний простір взаємодії: він охоплює матеріально-технічні інструменти, навчальну культуру та організаційні процеси, які перебувають у постійній взаємодії між різними учасниками освітнього процесу – студентами, викладачами, адміністрацією та державними структурами. Ефективна інклюзія можлива лише за умови інтердисциплінарної співпраці цих суб'єктів [49].

Серед усіх учасників освітнього процесу викладачі відіграють ключову роль у формуванні інклюзивного середовища. Вони впливають на його три складники:

- організаційний – через структурування освітніх програм, оцінювання та комунікацію;

- інструментальний – через адаптацію навчальних методів і цифрових технологій;
- культурний – через формування атмосфери прийняття, діалогу та довіри [27; 103].

Однак, як засвідчують численні емпіричні дослідження, практики інклюзії серед викладачів суттєво різняться залежно від освітньої культури, підготовки та підтримки, яку вони отримують від своїх закладів [9; 107]. Єдиної універсальної моделі інклюзивного викладання не існує – вона завжди контекстуальна, зумовлена соціокультурними умовами, ресурсами ЗВО та готовністю самого викладача.

В українських реаліях це питання особливо актуальне, адже значна частина викладачів не має спеціальної підготовки з інклюзивної педагогіки, що призводить до невпевненості у власних діях та побоювань неправильної взаємодії зі студентами з особливими потребами або з інших культурних контекстів. Подібні проблеми засвідчують і міжнародні дослідження: викладачі часто відчують дефіцит дидактичних навичок та емоційної готовності до роботи з різноманітними групами студентів [12; 110].

Зрештою, викладач постає не лише як носій знань, а як агент змін, від якого залежить, чи перетвориться університет на простір рівних можливостей. Його педагогічна гнучкість, здатність до емпатії, відкритість до культурних відмінностей і критичне мислення є основою інклюзивного професіоналізму – концепції, що поєднує етичну, дидактичну та соціальну складові діяльності викладача [46; 59].

Таким чином, формування інклюзивного середовища у вищій освіті – це багаторівневий процес, який охоплює як інституційні політики, так і щоденні педагогічні практики. Його ефективність залежить від системної підготовки викладачів, їхнього усвідомлення цінності різноманіття та готовності працювати у багатокультурному, гібридному та емоційно чутливому академічному просторі [79].

Попри зростаючу увагу до проблеми інклюзії у вищій освіті, ця тематика залишається відносно новою сферою наукового аналізу, а сам термін інклюзія досі не має однозначного трактування у світовій педагогічній науці [83]. Це зумовлює необхідність системного узагальнення наявних досліджень, спрямованих на з'ясування того, як викладачі вищої школи розуміють інклюзію, з якими бар'єрами вони стикаються у її впровадженні та як формуються інклюзивні навчальні середовища у ЗВО [107].

В академічних дослідженнях розуміння інклюзії викладачами описується через різні поняття – погляди, установки, сприйняття, визначення. Найчастіше вживається термін *attitudes* («установки»), який використовується як синонім до поглядів або ставлення до інклюзії. У цьому контексті установки відображають ціннісну орієнтацію та рівень готовності до інклюзивної педагогіки, тоді як визначення описують зміст поняття інклюзія, тобто що саме викладачі під цим розуміють.

Як показує систематичний огляд L. Stentiford і G. Koutsouris [107], дослідники не мають узгодженого бачення того, як викладачі ЗВО тлумачать інклюзію. У багатьох випадках інклюзія трактується широко – як різноманітність студентського складу або як педагогічна стратегія підтримки студентів із різним досвідом. Погляди викладачів часто ґрунтуються на двох протилежних моделях:

- соціальної, де відповідальність за інклюзію поділяється між усіма учасниками освітнього процесу (університетом, викладачем і студентом);
- дефіцитарній, у межах якої навчальні труднощі вважаються індивідуальною проблемою самого студента [46].

В українських університетах проблема усвідомлення викладачами сутності інклюзії набуває дедалі більшої актуальності, однак наукових розвідок у цій сфері поки небагато. Наявні праці здебільшого зосереджені на ставленні викладачів до інклюзії, тоді як питання їхніх професійних компетентностей, рефлексивних практик і педагогічної культури інклюзивності залишаються

недостатньо вивченими. Аналіз міжнародних джерел свідчить, що більшість викладачів декларують позитивне ставлення до ідеї інклюзії, однак таке ставлення не завжди переходить у реальні дії чи ефективні педагогічні стратегії [84]. Ті, хто демонструють негативне або амбівалентне ставлення, зазвичай побоюються, що інклюзія знижує стандарти навчання або порушує академічну справедливість, що засвідчує поширеність дефіцитарного мислення і брак досвіду роботи з різними категоріями студентів.

Позитивне ставлення викладачів є необхідною, але не достатньою умовою для розвитку інклюзивного середовища. Як зазначають Hockings (2016) та OECD (2022), ефективна інклюзія можлива лише тоді, коли педагог має чітке концептуальне розуміння її принципів і доступ до відповідних інституційних ресурсів – навчання, підтримки, спільнот практики та технологічних рішень [59].

Водночас більшість емпіричних досліджень все ще зосереджені на вузькому аспекті інклюзії – інтеграції студентів з інвалідністю, тоді як інші виміри різноманітності (гендер, культурне походження, соціально-економічний статус, мова, релігія) залишаються менш вивченими [120; 131]. Таким чином, інклюзія у широкому сенсі – як забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх студентів – ще не набула належного теоретичного осмислення у вищій освіті.

Викладачі стикаються з низкою особистісних і системних бар'єрів, які ускладнюють практичне впровадження інклюзії. Серед індивідуальних – відсутність спеціальних знань, невпевненість у власних можливостях, обмежений досвід міжкультурної взаємодії. На інституційному рівні – нестача ресурсів, підтримки з боку адміністрації, недостатнє інформування про політику інклюзії та відсутність навчання для персоналу [12; 27].

Нарешті, різні погляди викладачів на інклюзію свідчать про відсутність спільного концептуального поля, що не є проблемою саме по собі, але ускладнює комунікацію між науковими школами й університетськими

спільнотами. Як підкреслюють L. Florian і K. Black-Hawkins, інклюзивна педагогіка не може бути уніфікованою – вона повинна бути адаптивною, чутливою до контексту й орієнтованою на розвиток потенціалу кожного студента. Саме тому усвідомлення викладачами багатовимірності інклюзії – ключовий крок до створення інституцій, у яких різноманітність перетворюється на ресурс, а не на перешкоду розвитку.

Ефективне впровадження інклюзії у вищій освіті передбачає вирішення щонайменше трьох взаємопов'язаних проблем. По-перше, відсутність належної теоретичної та методичної підготовки викладачів у сфері інклюзивного навчання суттєво обмежує їхню здатність створювати інклюзивні навчальні середовища. Як наголошує А. Морінья, знання про інклюзивну педагогіку є не лише інструментом, а й ціннісною передумовою, що визначає готовність викладача до справедливого викладання і підтримки студентів з різноманітними потребами [83]. Відсутність системної підготовки породжує почуття невпевненості, страху зробити щось неправильно і знижує готовність до ініціативи у сфері інклюзії [46].

По-друге, у більшості університетів залишаються чинними інституційні бар'єри, які ускладнюють розвиток інклюзивного освітнього середовища. До них належать:

- обмежені фінансові та кадрові ресурси;
- відсутність інституційних стратегій підтримки викладачів;
- фрагментарність внутрішніх політик, які часто є реактивними, а не проактивними;
- відсутність регулярного навчання персоналу з питань інклюзивного викладання [27].

У багатьох випадках заклади вищої освіти розглядають інклюзію як формальну вимогу або репутаційний елемент, а не як стратегічну складову університетського розвитку [93; 120].

По-третє, залишається гострою проблема дефіциту узагальнених описів ефективних інклюзивних практик у науковій літературі. Це створює труднощі для викладачів, які прагнуть адаптувати інклюзивні методи до власного контексту. Наявна література, як зазначають L. Stentiford і G. Koutsouris [107], зосереджена переважно на нормативних принципах, але рідко містить конкретні методичні рішення або опис реальних кейсів застосування інклюзивної педагогіки. Саме тому бракує не лише знань, а й прикладів, на які викладачі могли б спиратися у своїй роботі.

З огляду на це, науковці (M.C. Beaton та співавт. [16]; C. Hockings [59; 60]) пропонують розвивати інституційну культуру співпраці між викладачами, адже спільна діяльність допомагає подолати невпевненість, формує довіру і сприяє взаємному навчанню. Кооперація може відбуватися у двох напрямках:

- внутрішньоуніверситетському – через колегіальні обговорення курсів, наставництво та розробку спільних модулів;
- міжінституційному – через партнерські програми між університетами, спільні дослідження та обмін досвідом [16].

Таке співробітництво дозволяє викладачам не лише розвивати професійну компетентність, а й формувати спільне розуміння інклюзивних підходів, що забезпечує сталість освітніх змін.

Важливою умовою є також налагодження діалогу між університетами, педагогічними закладами і науковими спільнотами, які можуть надавати експертну підтримку, аналізувати практики інклюзії та сприяти розвитку освітніх інновацій. ЗВО можуть організовувати програми професійного розвитку, орієнтовані на розвиток педагогічних, емоційних та комунікативних компетентностей викладачів у сфері інклюзії [59; 84]. Крім того, керівництво університетів може ініціювати регулярні публічні обговорення політик інклюзивної освіти, спільну розробку навчальних планів, створення “інклюзивних рад” або форумів викладачів і студентів. Це сприятиме

усвідомленому розподілу відповідальності за інклюзію між усіма учасниками освітнього процесу.

Разом із тим, як слушно зазначає Р. Zgaga та співавт. [131], викладачі – це лише одна з ланок інклюзивної системи, яка включає студентів, адміністрацію, політику держави та громадянське суспільство. Для комплексного розуміння процесів інклюзії у вищій освіті потрібно досліджувати взаємодію між цими рівнями: як студенти впливають на інституційні рішення, як політика спрямовує освітні ініціативи, і як науковці інтерпретують досвід інклюзивних практик [131].

На основі узагальнення цих чинників розроблено модель прийняття рішень щодо впровадження інклюзивних підходів. У її центрі – діяльність викладача, яка визначається трьома групами міркувань: *справедливістю, доцільністю та етичністю дії*. Якщо педагог сприймає інклюзивну дію як справедливу, здійсненну і не надмірно обтяжливу, він ухвалює рішення діяти. На це впливають три ключові фактори:

- знання і компетентність викладача;
- інституційна підтримка і ресурси;
- професійне середовище колег.

Якщо ж дія не узгоджується з цими критеріями, викладач обирає позицію утримання від дії, тобто відмовляється від активного впровадження інклюзивних змін.

Таким чином, ефективність інклюзивної освіти визначається не лише деклараціями політик, а насамперед індивідуальними рішеннями викладачів, що ґрунтуються на їхніх цінностях, знаннях і рівні підтримки. Лише створивши умови для їхнього професійного зростання та міжінституційної взаємодії, можна перетворити інклюзію з формальної вимоги на реальний освітній принцип [46; 93; 120].

Питання про те, які базові знання, уміння та компетентності необхідні викладачам і фахівцям для ефективного забезпечення інклюзії у вищій освіті, набуває особливого значення в умовах зростання різноманітності студентських спільнот. Як показує дослідження Т. Рістад та співавт. [1], багато викладачів демонструють недостатнє знання нормативно-правової бази, нечітке уявлення про очікування закладу та обмежені навички щодо адаптації навчального процесу. Їм бракує інформації про наявні системи підтримки, а також досвіду ідентифікації студентів, які стикаються з труднощами, та бар'єрів, що перешкоджають їхній участі в освітньому процесі.

Хоча і викладачі, і студенти з інвалідністю часто відчують власну відповідальність за покращення інклюзивності університету, обидві сторони потребують чіткішого розуміння своїх ролей та обов'язків [84]. Брак знань про національні та міжнародні акти, що регулюють інклюзивну освіту, призводить до низької правової культури у сфері інклюзії. Відтак доцільним є проведення цілеспрямованих семінарів і тренінгів, присвячених обговоренню законодавчих аспектів, практичних механізмів адаптації навчального середовища та пошуку рішень для конкретних категорій студентів [93].

Одним із концептуальних підходів, який може підвищити ефективність інклюзії, є універсальний дизайн навчання (Universal Design for Learning, UDL [112]) – стратегія, що передбачає гнучкість методів викладання, оцінювання та організації освітнього простору. Згідно з дослідженнями S. Burgstahler та C. Hockings, UDL дозволяє зменшити потребу в індивідуальних адаптаціях, забезпечуючи комфортні умови для всіх студентів, включно з тими, хто не має офіційно визнаних освітніх бар'єрів [19; 59]. Проте реалізація UDL вимагає від викладачів володіння цифровими інструментами, педагогічною креативністю та розумінням можливостей допоміжних технологій.

Попри зростання доступності таких інструментів, більшість викладачів не мають достатніх знань для їх ефективного застосування. Як зазначає T. Ristad та співавт., навіть якщо певні рішення є формально доступними, їх

використання залишається епізодичним – переважно через невпевненість і відсутність практичного досвіду. У багатьох випадках допомога студентам з інвалідністю сприймається як рідкісна або додаткова діяльність, а не як частина щоденної педагогічної практики [16].

Для подолання цих проблем важливо забезпечити системну підтримку викладачів на рівні закладу. Позитивним прикладом є створення офісів інклюзивної підтримки в університетах, які координують дії викладачів, психологів і служб доступності. Такі структури активно діють у європейських університетах [46; 93], однак в Україні вони поки що відсутні. Тому і студенти, і викладачі часто не знають про існування можливостей для підтримки, а отже, не мають досвіду їх використання.

Не менш важливою є налагоджена співпраця між академічним персоналом, службами підтримки та самими студентами, які потребують адаптаційних заходів. Як наголошує А. Моріа [83], регулярне консультування і двосторонній діалог допомагають своєчасно виявляти потреби студентів, уникати непорозумінь і формувати довіру. Утім, це потребує від викладачів не лише етичної чутливості, а й знань про різні типи порушень здоров'я, методи раннього втручання та адаптації навчальних матеріалів [46].

Водночас викладачі вказують на обмеження власного часу та ресурсів, що унеможлиблює індивідуальне визначення потреб кожного студента. У таких умовах особливого значення набуває менторська співпраця з досвідченішими колегами, участь у професійних спільнотах та обмін практиками на рівні міжуніверситетських проєктів. Для українського контексту важливим є адаптація кращих зарубіжних практик і поступове створення власної системи інституційної підтримки, навіть якщо це відбуватиметься шляхом спроб і помилок.

Одним із ключових викликів сучасної інклюзивної вищої освіти є несвоєчасне виявлення освітніх потреб студентів, що унеможлиблює надання ефективної підтримки. Як зазначає Т. Ristad зі співавторами [1], ця проблема

має системний характер, адже більшість фахівців не володіють достатніми інструментами, знаннями й механізмами для реалізації принципів інклюзії у своїй щоденній практиці. Її розв'язання має починатися з інституційного рівня – через формування єдиного розуміння бар'єрів, факторів підтримки та розподілу відповідальності між усіма учасниками освітнього процесу [93; 120].

Ситуацію ускладнює аспект конфіденційності даних про студентів, що створює невизначеність у питаннях, хто і в якій формі має інформувати студентів та викладачів про їхні права, потреби й обов'язки. А. Могіґа підкреслює, що чітке визначення відповідальності на всіх рівнях управління – від адміністрації до окремих кафедр – є необхідною умовою для забезпечення юридичної прозорості та довіри між студентами, викладачами й службами підтримки [84].

Водночас дослідження свідчать про невідповідність між сприйняттям керівництвом університетів власної інклюзивності та реальним станом речей. Адміністрації часто декларують досягнення універсального дизайну навчання або повної доступності, тоді як академічний персонал і студенти не поділяють цієї оцінки [16]. Це свідчить про дефіцит інституційної саморефлексії – невміння оцінити власні політики з погляду їхньої ефективності.

Як зазначає R. Slee, інклюзія не може бути лише декларативною або символічною, адже вона потребує системних дій, що охоплюють не лише освітні практики, а й фінансування, кадрову політику та культуру управління [106]. Тому необхідно трактувати інклюзію як культурний, етичний і економічний пріоритет університету, а не як побічну діяльність. У цьому контексті керівництво має виступати активним ініціатором позитивних змін, забезпечуючи ресурси, підтримку й чіткі очікування для всіх учасників спільноти [46].

Водночас ініціатива не може бути лише «зверху-вниз». Як підкреслюють M. Ainscow і P. Zgaga, ефективна інклюзія потребує постійного зворотного зв'язку між адміністрацією, викладачами та студентами, які мають право не

лише виконувати, а й формувати політику університету [9; 131]. Саме студенти, особливо ті, хто стикається з бар'єрами, можуть виступати агентами змін, пропонуючи реалістичні шляхи вдосконалення практик інклюзії.

Для викладачів і співробітників вищої школи ключовим залишається проблема доступу до знань. Попри наявність численних ресурсів, між інформацією, яка існує, та знаннями, якими реально володіють професіонали, спостерігається суттєвий розрив. Цей інформаційний розрив (information gap) зумовлений як браком цільового навчання, так і відсутністю часу, менторства й стимулів до самоосвіти [19; 59].

Особливу увагу слід приділяти підготовці нових викладачів, які часто починають працювати без педагогічного досвіду. Як зазначає А. Моріña [83], перші два роки є критичними для формування інклюзивного стилю викладання, тому педагогічне навчання повинно бути обов'язковим компонентом професійного становлення. Водночас наявні курси та програми наставництва часто мають формальний характер, а питання інклюзії в них залишаються периферійними. Це частково пояснюється тим, що навіть досвідчені наставники не завжди володіють інклюзивними компетентностями, отже, не можуть передати їх молодим колегам.

Для досвідчених викладачів навчання інклюзивним підходам також залишається проблематичним. Через велике навантаження, дефіцит часу та відсутність стимулів участь у програмах підвищення кваліфікації часто сприймається як додатковий тягар. Як наслідок, інклюзивна освіта стає сферою ентузіастів, а не системною складовою професійного розвитку [93; 120].

Ключовим чинником подолання цієї ситуації є налагодження ефективних комунікаційних каналів у межах університету. Інформування викладачів, студентів і співробітників про політики інклюзії має бути відкритим і зрозумілим. Водночас деякі дослідження [1; 16] фіксують підозри щодо стримування інформації з боку адміністрації, яка, не маючи достатніх ресурсів, може остерігатися активного інтересу студентів до своїх прав. Це ще раз

підтверджує потребу в прозорому інституційному управлінні, де інформування не сприймається як загроза, а як невід'ємний інструмент академічної доброчесності та соціальної справедливості.

Важливим завданням університетських професіоналів, відповідальних за впровадження універсального дизайну та адаптацій, є забезпечення якісного інформування всіх учасників освітнього процесу – як студентів, так і працівників університету. Як зазначає Т. Ristad зі співавторами [1], ефективна комунікація є передумовою інклюзивного управління, оскільки саме через інформаційну відкритість і співпрацю створюється довіра в академічному середовищі. Особливої уваги нині потребує інформування студентів, адже саме студентська спільнота може активізувати університетські структури й впливати на адміністративні рішення у сфері підтримки.

Проте важливим викликом залишається захист персональних даних, зокрема інформації про стан здоров'я. Як зазначає А. Моріña [84], дефіцит знань про законодавчі рамки конфіденційності у сфері вищої освіти призводить до ситуації, коли працівники не впевнені, яку саме інформацію можна поширювати й у який спосіб. Це створює бар'єри для міжфахової співпраці та обмежує обмін цінним досвідом, навіть коли йдеться про благо студентів.

З одного боку, передача інформації про студентів без їхньої згоди є юридично неприйнятною. З іншого – надмірна обережність і страх порушити конфіденційність породжують параліч дії: професіонали уникають взаємодії, побоюючись адміністративних наслідків. Як слушно зауважує S. Burgstahler, відсутність чітких протоколів комунікації може призвести до того, що відповідальність за повідомлення про освітні потреби буде перекладена на самих студентів [19].

Щоб уникнути таких ризиків, необхідно створити систему структурованого поширення інформації, яка б одночасно дотримувалася норм конфіденційності та гарантувала своєчасне донесення відомостей про адаптації, підтримку й ресурси. Без такої системи студенти залишаються єдиним

джерелом інформації, що підвищує ризик пізнього виявлення потреб. Для запобігання цьому університети можуть використовувати добровільні форми саморозкриття, де студенти мають можливість описати власні потреби на етапі реєстрації курсу або навчального семестру [46; 59].

Водночас важливо впроваджувати культуру відкритого діалогу, де викладачі заохочують студентів обговорювати труднощі під час занять, не стигматизуючи їх. Як зазначає OECD [93], системна взаємодія між викладачами та студентами сприяє формуванню атмосфери безпеки, де інформування не сприймається як зізнання у слабкості, а як прояв відповідальної участі у спільному освітньому процесі.

У контексті ухвалення рішень щодо адаптацій і підтримки, вирішальне значення мають знання, компетентність і ставлення професіоналів. Як показують А. Moriña і Т. Ristad та співавт., емоційно-ціннісна позиція викладача часто визначає, чи студент отримає допомогу, навіть коли формально така допомога передбачена. Відтак рішення щодо інклюзії завжди мають когнітивний (знання), афективний (ставлення) та поведінковий (дія) компоненти.

Деякі викладачі, навіть визнаючи важливість інклюзії, не сприймають її як власну професійну відповідальність, що частково пояснюється браком компетенцій або страхом “зробити неправильно”. Як підкреслює М. Ainscow, низький рівень розуміння інклюзії безпосередньо пов’язаний із формуванням неусвідомлених упереджень, які блокують прагнення до дії [9]. У такому разі відсутність знань і практичного досвіду стає ґрунтом для розвитку негативних установок – і, відповідно, для відмови від реалізації інклюзивних заходів.

Як наслідок, існує тісний взаємозв’язок між компетентністю і ставленнями: коли бракує знань – формується опір, коли ж фахівці добре обізнані – вони виявляють більше емпатії та ініціативності. Викладачі мають владу діяти або не діяти, і від якості їхньої компетентності залежить, чи буде ця влада використана для розширення доступу до освіти [16; 120].

Потреби студентів з інвалідністю є багатовимірними – від фізичних до когнітивних чи психоемоційних, – тому кожен запит потребує індивідуальної оцінки. Професіонали, що ухвалюють рішення про адаптації, несуть значну юридичну та етичну відповідальність, адже їхні дії визначають ступінь залученості студентів до навчального процесу [84; 92]. Саме тому процес ухвалення рішень щодо інклюзії має спиратися не лише на нормативні критерії, а й на усвідомлення людського виміру освіти – поваги, довіри та співучасті.

Одним із найчутливіших аспектів інклюзивної освіти є ухвалення рішень про адаптації для студентів з інвалідністю. Професіонали повинні насамперед визначити, чи відповідають потреби студента юридичним критеріям, закріпленим у національному законодавстві та нормативних документах університету. Як зазначає А. Моріґа [84], офіційне підтвердження інвалідності через медичну документацію відкриває доступ до формальної підтримки, проте масштаби цієї підтримки залишаються вкрай суб'єктивними, адже їх визначають конкретні люди – викладачі, адміністратори або координатори інклюзії.

У таких випадках неминуче виникає внутрішній етичний конфлікт між бажанням допомогти студенту і прагненням дотриматися академічних вимог. Т. Ristad та співавт. зазначають, що професіонали часто сумніваються, наскільки легко має бути отримання адаптацій, і побоюються надмірних запитів, які можуть порушити баланс між індивідуальною підтримкою та загальною справедливістю навчального процесу [1].

Вагомим чинником, що визначає доступність інклюзивних рішень, залишається фінансове становище університету. Наявність допоміжних технологій, програмного забезпечення, адаптованих навчальних матеріалів і підготовленого персоналу безпосередньо залежить від ресурсної бази закладу [93; 120]. Обмежене фінансування часто змушує університети визначати пріоритети, що призводить до асиметрії у доступі до адаптацій між різними спеціальностями та факультетами.

При ухваленні рішень про адаптації викладачам необхідно враховувати вимоги до академічної доброчесності та професійної придатності. У професійно орієнтованих програмах (наприклад, ветеринарна медицина, фармація, біотехнології) постає питання: чи відповідає студент вимогам майбутньої професії. С. Hockings підкреслює, що інклюзія не означає зниження стандартів, а навпаки – пошук нових шляхів досягнення тих самих результатів [59].

Водночас адаптації мають бути справедливими та пропорційними, тобто не створювати несправедливих переваг для студентів із підтвердженими обмеженнями. Як слушно зауважує S. Burgstahler, навіть у межах універсального дизайну важливо зберігати рівновагу між індивідуальною підтримкою та колективною об'єктивністю оцінювання [19]. Испити, практичні завдання чи стажування є складними для всіх студентів, тому надмірна індивідуалізація може поставити під сумнів об'єктивність системи.

Іншою проблемою стає надмірне навантаження на викладачів, які мають обмежені ресурси, час і підтримку. Як показують L. Florian і K. Black-Hawkins (2019), викладачі, що не володіють достатніми знаннями про адаптації, відчувають емоційне виснаження та професійне безсилля, особливо коли їхні зусилля не підкріплені інституційною підтримкою [46]. Часто рішення про адаптації сприймаються як обтяжливі, що призводить до відмови від дій або передачі відповідальності іншим структурним підрозділам.

У таких умовах розподіл обов'язків стає розмитим, що створює ефект інституційного перекладання відповідальності. Як наслідок, відсутність визначеності й координації знижує ефективність інклюзивної політики. М.С. Veaton та співавт. наголошують, що без формування спільної професійної культури, заснованої на співпраці, інклюзія залишатиметься фрагментарною та декларативною [16].

Проблема ускладнюється тим, що багато українських університетів не мають спеціальних офісів або координаторів інклюзії, тож викладачі змушені діяти самостійно, орієнтуючись на власні моральні уявлення. Як зазначає Slee

(2019), це призводить до практики випадкової інклюзії, коли рішення ухвалюються спорадично, без системної логіки [106].

Тому ефективна інклюзивна політика потребує багатостороннього підходу, який охоплює управлінські, педагогічні та етичні аспекти ухвалення рішень. М. Ainscow пропонує розглядати процес інституційного прийняття рішень крізь призму справедливості, доцільності та спроможності діяти [9]. У цьому контексті ключовою проблемою залишається недостатня обізнаність фахівців, які ухвалюють рішення, та слабка інституційна підтримка. Це створює нестійке підґрунтя для управлінських дій, у результаті чого викладачі ухвалюють рішення, керуючись не стільки знаннями, скільки власними упередженнями, ресурсними обмеженнями чи страхом помилитися.

Отже, формування спільного підходу до процесів ухвалення рішень щодо інклюзії студентів з інвалідністю має стати стратегічним завданням українських університетів. Це вимагає розроблення чітких процедур, системної підготовки персоналу та міжінституційної координації, що дозволить уникнути розмиття відповідальності й зробити інклюзію не декларативною, а сталою практикою [93; 113; 120].

Отже, процес ухвалення рішень щодо адаптацій у закладах вищої освіти виявляє складну взаємодію між професійною компетентністю викладачів, інституційними можливостями та нормативно-етичними орієнтирами інклюзивної політики. Як показують А. Мориña [84] і Т. Ristad та співавт. [1], відсутність чітких регламентів і розподілу відповідальності створює ситуацію, коли інклюзивні рішення приймаються спорадично або відкладаються. Недостатня підготовка та слабка інституційна підтримка спричиняють розрив між намірами й діями, що знижує сталість інклюзії. Водночас, як підкреслюють М. Ainscow [9] і М.С. Beaton та співавт. [16], лише комплексний підхід – поєднання професійного навчання, управлінської прозорості та міжфакультетної співпраці – може забезпечити системність і справедливість ухвалених рішень. Таким чином, успішна інклюзія у вищій освіті залежить не

лише від законодавчих норм, а передусім від рівня компетентності фахівців і сформованої культури спільної відповідальності в університетському середовищі.

## **2.2. Інклюзія як вектор сталого розвитку університетської освіти**

Згідно з останніми європейськими дослідженнями, близько 15 % студентів у країнах ЄС повідомляють про інвалідність або хронічне захворювання, яке певною мірою обмежує їх участь у навчанні [56]. Невиконання університетами базових вимог до доступності освітнього середовища для таких студентів безпосередньо впливає на їхню академічну успішність і може призвести до вимушеного припинення навчання. Як підкреслює J. G. Vallo, участь у вищій освіті для молоді з інвалідністю є вирішальним фактором подальшої соціально-економічної інтеграції – саме освіта знижує ризики маргіналізації та безробіття [14].

Попри розуміння важливості інклюзії, дослідження свідчать про системну непослідовність у забезпеченні рівних умов для студентів з інвалідністю [23]. Студенти продовжують стикатися з архітектурними бар'єрами, браком адаптованих навчальних матеріалів, відсутністю цифрової доступності та невідповідністю викладачів до диференційованого викладання [80; 85]. У результаті – залученість викладачів до інклюзивних практик суттєво різниться: одні активно підтримують студентів з особливими потребами, інші – уникають додаткового навантаження або сумніваються в доцільності змін [71].

Для українського контексту проблема ще складніша: емпіричні дослідження інклюзії у вищій освіті практично відсутні, а аналіз ставлень і практик викладачів лише формується. Це створює суттєву лакуну у науковому розумінні процесів, які впливають на інклюзивну політику університетів.

Невідповідність між задекларованими принципами інклюзії та реальними умовами навчання вказує на потребу глибшого дослідження механізмів цієї непослідовності. Як засвідчили Z. Yan і K.-F. Sin, намір викладача

впроваджувати інклюзивні підходи формується не стільки його особистим ставленням, скільки соціальними очікуваннями і професійною підготовкою [130]. Водночас дослідження D. Shine і С. Stefanou підтверджує, що впевненість викладачів у власній готовності безпосередньо підсилює їхню схильність створювати інклюзивне середовище [105].

Попри це, як зауважують G. Goodall та співавт., навіть серед викладачів із позитивними поглядами на інклюзію зберігаються приховані упередження щодо академічних і професійних можливостей студентів з інвалідністю: вони частіше оцінюються як менш здатні до успішного завершення навчання чи працевлаштування [52].

Більшість досліджень акцентує на зовнішніх бар'єрах, проте менше уваги приділяє тому, як ухвалюються індивідуальні рішення щодо підтримки студентів. А. Moriña та I. Orozco [85], G. Goodall та співавт. [53] і J.H. Nieminen [90] наголошують, що подальші розвідки мають бути спрямовані на вивчення взаємодії між різними сторонами освітнього процесу – студентами, викладачами, адміністрацією, службами підтримки й політиками [53; 90]. Саме міждисциплінарна співпраця і відкритий діалог між цими акторами створюють основу для усталеного інклюзивного розвитку університетів.

Згідно з рекомендаціями UNESCO (2023) та OECD (2022), інклюзія у вищій освіті не повинна розглядатися лише як соціальна відповідальність, а як структурна складова якості освіти, що безпосередньо впливає на її конкурентоспроможність і соціальну справедливість. Як підсумовує M.C. Beaton та співавт., формування інституційної культури інклюзії вимагає не лише зміни ставлень, а й системного професійного розвитку всіх учасників освітнього процесу, інтеграції універсального дизайну в навчальні програми та політики підтримки різноманіття [16].

Сучасна європейська та глобальна політика у сфері вищої освіти поступово переходить від компенсаторного підходу до системного вбудовування принципів універсального дизайну в усі рівні освітнього процесу.

Згідно з рекомендаціями UNESCO (Education for Peaceful and Sustainable Societies, 2023), інклюзія розглядається не як спеціальна політика для окремих груп, а як базовий принцип освітньої справедливості, що має гарантувати можливість кожному студентові навчатися, незалежно від особливостей здоров'я, соціального статусу чи культурного контексту.

У межах Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА) [45] та ініціатив *OECD* [108] дедалі більше уваги приділяється інституційному виміру інклюзії, тобто створенню університетів, здатних адаптувати власну політику, управлінські механізми та навчальні програми до принципів рівності та доступності. Показовим прикладом є European Agency for Special Needs and Inclusive Education [European Agency for Special Needs and Inclusive Education website. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education website*. URL: <https://www.european-agency.org/> (date of access: 03.11.2025).], яка визначає, що розвиток інклюзії повинен включати взаємопов'язану тріаду: політику (governance), педагогіку (pedagogy) та практику (practice).

Як наголошують М. Ainscow і R. Slee, стратегічний фокус сучасних університетів має зміщуватися від реактивного до попереджувального типу інклюзії, коли інституція не лише адаптується до вже наявних потреб студентів, а й передбачає бар'єри, запобігаючи їх виникненню. Це передбачає інтеграцію інклюзивних принципів у дизайн курсів, критерії оцінювання та кадрову політику університету.

Важливою тенденцією є розвиток професійних спільнот викладачів, які навчаються один в одного через обмін досвідом у галузі інклюзивної педагогіки. Зокрема, дослідження S. Burgstahler і M.C. Beaton та співавт. демонструють, що саме наставництво, міжуніверситетські обміни й підвищення кваліфікації створюють умови для формування стійкої культури інклюзії у вищій освіті.

Для України, де нормативно-правова база інклюзивної освіти лише починає інтегруватися у вищу освіту, міжнародний досвід свідчить про

необхідність переходу від формальної інклюзії до змістовної. Це означає не лише створення умов доступу, а й розробку інституційних стратегій, що поєднують кадрову підготовку, цифрову доступність, партнерство зі студентами та моніторинг реальних бар'єрів у навчальному процесі.

Таким чином, перспективи розвитку інклюзії у вищій освіті пов'язані з формуванням інтегрованої екосистеми підтримки, де університет виступає не лише простором навчання, а й агентом соціальних змін – носієм гуманістичних цінностей, інноваційної педагогіки та рівності можливостей для всіх.

## РОЗДІЛ 3

### РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

#### 3.1. Практичний аспект впровадження інклюзивних цифрових технологій у вищій освіті

У сучасному освітньому просторі цифрові технології відіграють ключову роль у формуванні інклюзивного навчального середовища, де кожен студент, незалежно від його можливостей, має рівний доступ до знань. Такі інструменти стають не просто допоміжними засобами, а основою концепції універсального дизайну навчання, який прагне охопити всіх учасників освітнього процесу через гнучкість, персоналізацію та доступність контенту.

Інклюзивні цифрові інструменти передусім покликані усунути бар'єри, з якими стикаються студенти з інвалідністю, нейрорізноманітністю або іншими особливими освітніми потребами. Саме інтерактивні додатки, мобільні пристрої, технології доповненої реальності (AR) і допоміжні програми здатні радикально змінити сприйняття навчального середовища, зробивши його більш відкритим і доступним. Програмні рішення на основі технологій допоміжного доступу – наприклад, читачі з екрана (screen readers), програми для перетворення тексту на аудіо або мови на текст, збільшення шрифту, адаптивні шрифти для людей із дислексією – сприяють тому, щоб кожен студент міг працювати з навчальними матеріалами відповідно до своїх можливостей [Sixth Annual Market Insights Report. *Level Access*. URL: <https://www.levelaccess.com/state-of-digital-accessibility/>]. Важливим аспектом є й мультимодальність, тобто представлення інформації через різні канали – відео, аудіо, текст, візуалізацію чи інтерактивні інфографіки, що відповідає принципам універсального дизайну для навчання [112].

Не менш значущими є навчальні платформи з інтегрованими функціями доступності. Університетські системи управління навчанням (LMS), такі як Moodle, Canvas, Google Classroom, Microsoft Teams for Education, включають у себе адаптивний дизайн, альтернативні формати подання контенту, навігацію

через клавіатуру або голосові команди, а також автоматичні субтитри для відеолекцій. За даними Microsoft [5], інструменти доступності, вбудовані в їхні освітні сервіси, підвищують залученість студентів із порушеннями слуху або зору щонайменше на 35 %. Проте, як показує дослідження Concept3D [32], більшість викладачів і студентів вважають, що рівень цифрової доступності у закладах вищої освіти усе ще недостатній, а отже, університети потребують системної роботи з інтеграції таких технологій у навчальний процес.

Суттєвим напрямом є впровадження концепції універсального дизайну для навчання (UDL), яка закликає створювати курси, зручні для максимально широкого кола студентів від самого початку. У цифровому вимірі це означає використання адаптивних платформ, що дозволяють змінювати темп навчання, вибирати формат матеріалів або способи оцінювання. Як зазначає Trigun [33], такі рішення допомагають викладачам забезпечити різні способи сприйняття інформації, взаємодії з нею та демонстрації результатів, що особливо важливо в умовах змішаного або дистанційного навчання. В Україні цей підхід лише починає набирати обертів, але вже є приклади використання елементів UDL у розробці онлайн-курсів із педагогічних дисциплін та цифрової грамотності.

Значний внесок у розвиток інклюзивних цифрових практик має штучний інтелект. Згідно з аналітичним звітом EDUCAUSE [102], алгоритми штучного інтелекту здатні створювати персоналізовані траєкторії навчання, розпізнавати потреби студентів і надавати їм підтримку у реальному часі. Наприклад, системи на основі AI можуть автоматично генерувати адаптовані завдання, пропонувати додаткові пояснення або модифікувати інтерфейс для студентів із когнітивними особливостями. Водночас аналітика навчальних даних допомагає викладачам і адміністрації університетів визначати студентів, які потребують додаткової підтримки, до того, як вони опиняться в ситуації академічної ізоляції. Дослідження J.N. Nieminen [90] показує, що використання аналітичних платформ дозволяє суттєво підвищити рівень залученості студентів з

інвалідністю, якщо ці системи базуються на етичних принципах і гарантують захист персональних даних.

Окремої уваги заслуговує роль мобільних технологій і хмарних сервісів. Вони забезпечують студентам можливість навчатися будь-де і будь-коли, незалежно від технічних обмежень. Мобільне навчання (m-learning) стає важливим інструментом для студентів з обмеженою мобільністю або тих, хто змушений поєднувати навчання з роботою. Хмарні сервіси, як-от Google Workspace for Education чи OneDrive, забезпечують безперервний доступ до матеріалів, дозволяють працювати в команді, створювати спільні документи та підтримують функції доступності (субтитрування, читання з екрана, переклад тексту). Такі інструменти суттєво знижують цифровий розрив між різними категоріями студентів і роблять освітній процес більш демократичним.

Однак технології, навіть найсучасніші, не гарантують повноцінної інклюзії без відповідної підготовки персоналу. Компетентність викладачів у сфері цифрової доступності є критичним чинником ефективності інклюзивного навчання. В Україні та інших країнах Східної Європи основною проблемою залишається саме відсутність системних програм підвищення кваліфікації, присвячених використанню цифрових інструментів для інклюзії. Більшість університетів зосереджується на впровадженні платформ, але не на розвитку людського потенціалу, який має забезпечити їх правильне використання.

Іншим викликом є фінансова та технічна обмеженість закладів освіти. Багато інструментів мають комерційні ліцензії, а оновлення інфраструктури потребує інвестицій. Рівень інституційної цифрової зрілості університетів безпосередньо визначає якість реалізації інклюзії. Водночас деякі рішення мають безкоштовні або відкриті аналоги, що дозволяє навіть невеликим університетам зробити перші кроки до створення доступного цифрового простору.

Попри всі виклики, досвід міжнародних університетів підтверджує: цифрові інструменти можуть стати не лише засобом технічної підтримки, а

рушійною силою інституційних змін. Інклюзивне навчання через технології формує нову академічну культуру – культуру довіри, взаємопідтримки та різноманіття. Як підкреслюють М.С.Beaton та співавт. [16], університет майбутнього – це не просто освітній заклад, а відкрита екосистема, де кожен має можливість навчатися у спосіб, що відповідає його потребам і цінностям.

**Таблиця 3.1**

**Рекомендовані цифрові інструменти для підтримки інклюзивного навчання (за нозологіями)**

<b>Нозологічна група студентів</b>	<b>Мета використання</b>	<b>Рекомендовані цифрові інструменти</b>	<b>Короткий опис та особливості</b>
<b>Студенти з порушеннями зору (сліпота, слабозорість)</b>	Доступ до текстового і візуального контенту, самостійна робота в онлайн-середовищі	JAWS, NVDA, VoiceOver (Apple), Google TalkBack, Kurzweil 1000, Be My Eyes, Seeing AI, Microsoft Immersive Reader	Екранні читалки озвучують текст; мобільні додатки розпізнають об'єкти, кольори, обличчя; Immersive Reader адаптує текст (контраст, шрифт, інтервал).
<b>Студенти з порушеннями слуху</b>	Отримання аудіоінформації у текстовій формі, комунікація в онлайн-заняттях	Otter.ai, Microsoft Teams Captioning, Google Meet Captions, AVAZ, RogerVoice, SignAll, YouTube Auto Captions	Автоматичне субтитрування лекцій і відео; переклад голосу в текст у реальному часі; підтримка жестової мови через камеру.
<b>Студенти з порушеннями опорно-рухового апарату</b>	Забезпечення автономності, зменшення потреби у фізичній взаємодії з пристроєм	Dragon NaturallySpeaking, Windows Speech Recognition, Google Voice Access, Eye Gaze Control, Tecla Shield	Програми розпізнавання голосу, керування мишею та клавіатурою голосом або поглядом; адаптивні інтерфейси.
<b>Студенти з порушеннями мовлення</b>	Альтернативна комунікація, участь у дискусіях, підготовка завдань	Proloquo2Go, CoughDrop, Grid 3, Clicker Communicator	Піктограмні комунікатори, синтезатори мовлення, що дозволяють висловлювати думки за допомогою візуальних символів.
<b>Студенти з розладами аутистичного спектра (РАС)</b>	Сенсорна регуляція, структурованість завдань, підтримка комунікації	Autiplan, Choiceworks, Brain in Hand, Visual Schedules, Google Calendar + Color	Програми для планування і візуалізації розкладу, управління емоціями,

		Coding, ClassDojo	підтримки соціальної взаємодії; створення передбачуваного середовища.
<b>Студенти з дислексією та іншими специфічними порушеннями навчання (SPLD)</b>	Полегшення читання, письма, розуміння текстів	Read&Write by Texthelp, Grammarly, Ginger, Natural Reader, BeeLine Reader, Microsoft Learning Tools	Перетворення тексту на аудіо, підсвічування складів і рядків, граматичні підказки, зміна кольору шрифту для кращого сприйняття.
<b>Студенти з когнітивними порушеннями (увага, пам'ять, мислення)</b>	Організація часу, покращення концентрації, доступ до структурованої інформації	MindMeister, Trello, Todoist, Notion, Focus@Will, Pomodoro Timer	Інструменти для візуального планування, управління завданнями, використання нагадувань і часових циклів для підвищення уваги.
<b>Студенти з емоційно-психологічними труднощами, ПТСР</b>	Психоемоційна підтримка, зниження тривожності, формування мотивації	Headspace, Calm, Woebot, MindShift, Youper AI, Classcraft	Медитативні та когнітивно-поведінкові додатки, чат-боти для саморегуляції, гейміфіковані платформи підтримки.
<b>Студенти з комплексними порушеннями або тимчасовими обмеженнями</b>	Гнучка адаптація навчального процесу, дистанційна участь	Google Workspace for Education, Microsoft Teams, Zoom Accessibility Features, Moodle Plugins for Accessibility, Panopto, Kahoot!, Edpuzzle	Хмарні середовища, що підтримують інтегровану доступність, інтерактивні відео, адаптивні завдання, автоматичні субтитри та аналітику залученості.

Рекомендовані інструменти охоплюють як спеціалізовані технології допоміжного доступу (Assistive Tech), так і універсальні цифрові платформи, що відповідають принципам Universal Design for Learning (UDL). Для України актуально розвивати безкоштовні рішення з відкритим кодом (NVDA, Moodle Accessibility Toolkit, Google Workspace), а також створювати університетські центри цифрової інклюзії, де викладачі отримуватимуть консультації з підбору технологій для різних студентських груп.

Отже, цифрові інструменти для інклюзивної освіти – це не лише технологічне новаторство, а гуманістичний крок уперед. Вони змінюють не лише форми подання матеріалу, а й саму філософію освіти: від ієрархічної до партнерської, від стандартизованої до персоналізованої. Саме тому їх впровадження має стати не тимчасовою модою, а стратегічним напрямом розвитку вищої освіти, зорієнтованим на принципи справедливості, доступності та поваги до людської різноманітності.

### **3.2. Методичні рекомендації викладачам щодо практичного впровадження інклюзивних підходів у вищій освіті**

Інклюзивне навчання у сучасному університеті передбачає не лише адаптацію середовища для студентів з особливими освітніми потребами, а й трансформацію педагогічної культури викладача. Йдеться про зміну підходів до навчання, викладання, оцінювання й комунікації відповідно до принципів справедливості, доступності, універсальності та поваги до різноманітності.

Першим кроком до впровадження інклюзивних підходів є усвідомлення ролі викладача як фасилітатора, наставника та посередника у створенні безпечного, підтримувального середовища. Викладач має сприймати різноманітність студентського складу не як проблему, а як ресурс для розвитку критичного мислення, емпатії та міжкультурного діалогу. Необхідно розвивати професійну рефлексію, що дозволяє розуміти власні упередження й знаходити шляхи до їх подолання.

Інклюзивний викладач повинен володіти знаннями про соціальну модель інвалідності, принципи універсального дизайну навчання (Universal Design for Learning, UDL [112]), базові норми академічної етики й законодавчі аспекти доступності освіти. Це створює основу для справедливого оцінювання, партнерських взаємин зі студентами та залучення їх до навчального процесу на рівних правах.

Практичне впровадження інклюзивних підходів передбачає диференціацію навчального процесу. Викладач має гнучко добирати методи, враховуючи індивідуальні освітні потреби студентів: змінювати темп подачі матеріалу, структурувати інформацію, забезпечувати альтернативні способи виконання завдань (письмові, усні, візуальні). Важливо пропонувати варіанти демонстрації знань – презентації, проєкти, обговорення, творчі роботи – замість жорсткого одноманітного оцінювання.

Методично доцільним є використання принципів UDL, які передбачають три ключові компоненти:

- різні способи подання інформації (текст, відео, графіка, аудіо);
- різні шляхи взаємодії студентів із контентом;
- різні можливості для демонстрації результатів навчання.

Такі підходи допомагають не лише студентам із порушеннями здоров'я, а й усім учасникам навчання – наприклад, студентам-іноземцям, тим, хто має тимчасові обмеження або навчається у змішаному форматі.

Цифрові технології є інструментом забезпечення справжньої доступності освіти. Викладачеві варто впроваджувати такі типи інструментів:

- Інструменти доступності контенту: *Microsoft Immersive Reader*, *Read&Write by Texthelp*, *BeeLine Reader*, *Natural Reader*, які допомагають студентам із дислексією, порушеннями зору чи уваги читати, слухати й сприймати тексти.

- Інструменти візуалізації й аудіосупроводу: *Loom*, *Panopto*, *Edpuzzle*, що дозволяють записувати відео з субтитрами, інтерактивними питаннями й поясненнями.

- Системи управління навчанням із функціями доступності: *Moodle Accessibility Toolkit*, *Canvas Ally*, *Google Classroom* – забезпечують автоматичну перевірку відповідності контенту стандартам WCAG 2.1 і пропонують альтернативні формати (PDF, HTML, ePub, аудіо).

– Допоміжні програми для студентів із порушеннями слуху або мовлення: *Otter.ai*, *RogerVoice*, *Google Live Transcribe*, *SignAll Studio* – автоматично створюють субтитри й переклад жестової мови.

– Інтерактивні платформи для колаборації: *Padlet*, *Miro*, *Jamboard*, *Mentimeter*, які дозволяють усім студентам долучатися до обговорень навіть за обмежених фізичних можливостей або в умовах дистанційного навчання.

Такі технології не лише усувають бар'єри, але й підвищують мотивацію студентів до навчання через мультимодальну взаємодію.

Інклюзивна комунікація передбачає відкритість, підтримку та чіткість. Викладач має забезпечити зрозумілі інструкції до завдань, доступ до матеріалів заздалегідь, а також надавати можливість студентам ставити питання в зручному для них форматі – письмово, усно чи через цифрові форуми. Позитивна атмосфера довіри є запорукою того, що студенти з особливими освітніми потребами зможуть повідомляти про свої труднощі без страху стигматизації.

Викладачеві доцільно застосовувати цифрові інструменти підтримки комунікації: платформи *Microsoft Teams*, *Slack*, *Discord Education*, або ж внутрішні форуми LMS. Важливо, щоб кожна форма зворотного зв'язку супроводжувалася підкріпленням – вербальним чи письмовим заохоченням, персональними коментарями до роботи.

Інклюзивне оцінювання має ґрунтуватися на принципах гнучкості, справедливості та прозорості. Рекомендується використовувати описові критерії, що чітко пояснюють, чого очікується від студента, а також дозволяють обирати різні форми демонстрації знань. Важливо уникати порівняння студентів між собою, натомість оцінювати індивідуальний прогрес.

Для цього можна використовувати цифрові інструменти формувального оцінювання – *Google Forms*, *Kahoot!*, *Quizizz*, *Socrative* – які дозволяють збирати дані про динаміку навчання, надаючи можливість адаптувати подальші завдання відповідно до індивідуальних потреб.

Інклюзивна освіта потребує постійного професійного самовдосконалення. Викладачам доцільно брати участь у тренінгах, онлайн-курсах та вебінарах із цифрової інклюзії, наприклад на платформах *Coursera* [35], *FutureLearn*, *EdX* [24] чи українських ініціативах «Дія.Освіта» та «ЕдЕра».

Важливо розвивати горизонтальні зв'язки у викладацькому середовищі – обмінюватися досвідом, створювати методичні кейси, брати участь у педагогічних майстернях. Підтримка колег є одним із найефективніших механізмів подолання невпевненості у впровадженні інклюзивних практик.

Інклюзивне навчання – це не лише відповідь на потреби окремих студентів, а шлях до гуманізації вищої освіти загалом. Практичне впровадження інклюзивних технологій і підходів вимагає від викладача не лише технічної підготовки, а й готовності переглядати власні уявлення про успішність, норму та справедливість. Розвиток цифрової інклюзії має спиратися на системність, міждисциплінарну співпрацю та орієнтацію на потенціал кожного студента – лише тоді університет стане справді простором рівних можливостей для всіх.

## ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало змогу комплексно осмислити інклюзію у вищій освіті як педагогічне, соціальне та ціннісне явище, що відображає трансформацію сучасного університету у бік гуманістичних принципів, рівності можливостей і соціальної справедливості. У роботі послідовно реалізовано поставлені завдання, що дозволило досягти мети – теоретично обґрунтувати і практично розкрити сутність, стратегії та умови впровадження інклюзивних підходів у системі вищої освіти, визначити роль викладача і цифрових технологій у формуванні інклюзивного освітнього середовища.

На першому етапі дослідження було проаналізовано наукові підходи до визначення сутності інклюзивності у вищій освіті. Показано, що сучасне трактування інклюзії виходить за межі розуміння її лише як інтеграції осіб з інвалідністю. Вона розглядається як філософія освітнього простору, що визнає різноманітність студентів у межах одного університетського середовища цінністю, а не проблемою. Інклюзивність сьогодні означає створення умов, у яких кожен здобувач освіти – незалежно від фізичних, соціальних, культурних чи економічних відмінностей – має рівний доступ до знань, розвитку, самореалізації та академічного успіху.

Аналіз європейського досвіду впровадження інклюзії у вищій освіті засвідчив, що більшість країн ЄС і членів Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА) розвивають політику рівних можливостей, керуючись міжнародними документами, зокрема Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю, програмами UNESCO «Education for All» та «Education 2030», рамковими документами Європейської комісії (European Education Area 2025). Ці політики зорієнтовані на три складові: розширення доступу, усунення структурних бар'єрів та підтримку різноманіття. У контексті України важливо не просто імплементувати європейські практики, а адаптувати їх до соціокультурних і фінансових реалій нашої держави, забезпечуючи системність і сталість реформ.

У процесі виконання другого завдання – дослідження готовності викладачів до реалізації інклюзивної освіти – встановлено, що успішність інклюзії у закладах вищої освіти безпосередньо залежить від компетентнісного рівня педагогічних працівників. Визначено основні складники інклюзивної компетентності викладача: ціннісно-мотиваційний (усвідомлення значущості інклюзії, готовність приймати різноманітність), когнітивний (знання про політику, норми і стратегії інклюзії), діяльнісний (уміння організувати інклюзивний навчальний процес) та рефлексивний (здатність до самооцінки власних інклюзивних практик). Результати аналізу показали, що більшість викладачів мають позитивне ставлення до ідеї інклюзії, але потребують системної підготовки, методичного супроводу і підтримки адміністрації для її ефективного реалізації.

Розкрито виклики, які постають перед викладачами та університетами у впровадженні інклюзивної освіти. Серед основних: відсутність достатнього інституційного забезпечення, прогалин у знаннях про універсальний дизайн навчання, нестача навчально-методичних ресурсів, а також низький рівень цифрової готовності до роботи з різними категоріями студентів. Водночас виявлено, що саме цифрові технології створюють нові можливості для інклюзії – через персоналізацію навчання, візуалізацію матеріалів, забезпечення доступу до інформації в альтернативних форматах та взаємодію в онлайн-середовищі.

Виконання наступного завдання – охарактеризувати можливості використання сучасних цифрових інструментів для підтримки інклюзивного навчання – дозволило окреслити потенціал платформ і технологій, які сприяють інклюзії. Такі інструменти, як Microsoft Accessibility Tools, Google Workspace for Education, Immersive Reader, Canva for Education, Kahoot, Edpuzzle, Quizlet, Moodle, а також спеціальні ресурси для студентів із порушеннями слуху чи зору (наприклад, Seeing AI, Be My Eyes, Otter.ai, CaptionMate), підтримують диференціацію, автономність та інклюзивну комунікацію у процесі навчання. Розроблено таблицю рекомендованих цифрових інструментів за нозологіями,

що дозволяє викладачам обирати ефективні рішення відповідно до індивідуальних освітніх потреб студентів.

На основі результатів дослідження запропоновано методичні рекомендації для викладачів щодо практичного впровадження інклюзивних підходів у навчанні. Вони передбачають: розвиток інклюзивної культури у викладацькому колективі, використання принципів універсального дизайну навчання (UDL), створення гнучкого навчального середовища, розширення доступності навчальних матеріалів, організацію партнерської взаємодії зі студентами, а також використання цифрових технологій для підвищення залученості й доступності освітнього процесу. Особливу увагу рекомендовано приділяти розвитку емпатії, комунікаційних умінь і навичок роботи з різними категоріями студентів, що сприятиме формуванню атмосфери взаємоповаги і довіри.

Розв'язання поставлених завдань підтвердило, що інклюзія у вищій освіті є не лише педагогічним, а й стратегічним напрямом сталого розвитку університетів. Вона вимагає синергії зусиль усіх зацікавлених сторін – адміністрації, викладачів, студентів, органів управління освітою, IT-фахівців та представників громадянського суспільства. Ефективна інклюзивна політика у ЗВО можлива лише за умови інституційної підтримки, розвитку цифрової інфраструктури та інтеграції принципів інклюзії у навчальні програми і професійну підготовку викладачів.

**Теоретичне значення** проведеної роботи полягає у систематизації підходів до розуміння інклюзивності у вищій освіті, узагальненні європейського досвіду та розробленні концептуальної моделі впровадження інклюзивних підходів у ЗВО.

**Практичне значення** – у можливості використання результатів дослідження для вдосконалення освітніх програм, підвищення кваліфікації викладачів, створення інклюзивних освітніх середовищ, а також розроблення

внутрішньоуніверситетських політик, спрямованих на розвиток інклюзивної культури і цифрової доступності.

Отже, дослідження доводить, що інклюзія у вищій освіті є ключовою умовою формування сучасного університету як простору рівних можливостей, взаємоповаги і людської гідності. Реалізація інклюзивних підходів не лише підвищує якість освіти, а й забезпечує соціальну стійкість, розширює участь молоді у суспільному житті, сприяючи становленню громадян, здатних діяти відповідально у демократичному й відкритому світі.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. A multi-stakeholder perspective on inclusion in higher education: Ruling on fragile ground / T. Ristad et al. *International Journal of Educational Research Open*. 2024. Vol. 6. P. 100311. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100311> (date of access: 03.11.2025).
2. *Ableism*. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/ableism> (date of access: 17.10.2025).
3. Accessibility Review. *World Diversity and Accessibility Association*. URL: [https://www.wda-association.org/accessibility-review?utm\\_source=google&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=search\\_accessibility&utm\\_content=adgroupid\\_186845255648|creative\\_759380020703|device\\_c|loc\\_physical\\_ms\\_1030547&utm\\_term=keyword\\_web%20accessibility%20guide|placement\\_&gad\\_source=1&gad\\_campaignid=22697361259&gbraid=0AAAAArCVnVhIH3-7J2MwrvNbu\\_6p\\_2xLq&gclid=CjwKCAiAwqHIBhAEEiwAx9cTeeE\\_8hviR1\\_wnIRV7TIau\\_dYmNCLKqvJ6GMcnKPN2OE8Jg16niR7bxoCO-AQAvD\\_BwE](https://www.wda-association.org/accessibility-review?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=search_accessibility&utm_content=adgroupid_186845255648|creative_759380020703|device_c|loc_physical_ms_1030547&utm_term=keyword_web%20accessibility%20guide|placement_&gad_source=1&gad_campaignid=22697361259&gbraid=0AAAAArCVnVhIH3-7J2MwrvNbu_6p_2xLq&gclid=CjwKCAiAwqHIBhAEEiwAx9cTeeE_8hviR1_wnIRV7TIau_dYmNCLKqvJ6GMcnKPN2OE8Jg16niR7bxoCO-AQAvD_BwE) (date of access: 03.11.2025).
4. Accessibility Toolbar | Assistive Tools for your Website. *Recite Me*. URL: <https://reciteme.com/product/assistive-toolbar/> (date of access: 02.10.2025).
5. Accessibility Tools for Inclusive Learning | Microsoft Education. *Microsoft – AI, Cloud, Produktivität, Computing, Gaming und Apps*. URL: <https://www.microsoft.com/en-us/education/learning-tools/accessibility-tools> (date of access: 03.11.2025).
6. ACE. *Race and Ethnicity in Higher Education: 2021 Supplement*. Washington, D.C. URL : <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Race-and-Ethnicity-in-Higher-Education.aspx>
7. Advancing Diversity and Inclusion in Higher Education: Key Data Highlights Focusing on Race and Ethnicity and Promising Practices. 2016. 95 p.

URL: <https://www.acha.org/wp-content/uploads/2024/06/advancing-diversity-inclusion.pdf>.

8. Advancing Diversity and Inclusion in Higher Education: Key Data Highlights Focusing on Race and Ethnicity and Promising Practices, 2016, c. 7. URL: <https://www.ed.gov/sites/ed/files/rschstat/research/pubs/advancing-diversity-inclusion.pdf>

9. Ainscow M. Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experience. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2020. 6(1). pp. 7–16. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587

10. American Council on Education. *Race and Ethnicity in Higher Education: A Status Report*. Washington, D.C., 2020.

11. American Council on Education. *Race and Ethnicity in Higher Education: 2021 Supplement*. Washington, D.C., 2021.

12. Badrkhani P. Iranian University Faculties and Managing Culturally Diverse Classrooms: Strategies for Peace Establishment in the Higher Education. *Education and Urban Society*. 2019. 52(2). pp. 234–256. DOI: 10.1177/0013124519859649.

13. Bailey M. J. Gains and gaps: Changing inequality in U.S. college entry and completion. Cambridge, MA : National Bureau of Economic Research, 2011.

14. Ballo J. G. *Labour Market Participation for Young People with Disabilities: The Impact of Gender and Higher Education*. *Work, Employment and Society*. 2019. Vol. 34(2). pp. 336–355.

15. Barrow L., Rouse C.E. *Does College Still Pay? The Economists' Voice*, 2005, 2(4), pp. 1–9.

16. Beaton M.C. et al. *Conceptualising Teacher Education for Inclusion*. *Sustainability*. 2021. 13(4). DOI: 10.3390/su13042167

17. Better Learning and Skills Enhancing education and creating opportunities for children and young people. UNICEF UKRAINE PROGRAMME BRIEF 2024, 2024. 5 p.

URL: <https://www.unicef.org/ukraine/en/media/44651/file/Better%20Learning%20and%20Skills%20Enhancing%20education%20and%20creating%20opportunities%20for%20children%20and%20young%20people.pdf>.

18. Bowman N.A. Promoting Participation in a Diverse Democracy. *Review of Educational Research*, 2011, 81(1), pp. 29–68.

19. Burgstahler S. *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice*. 2015.

20. Castleman B. L., Page L. C. *Summer Melt: Supporting Low-Income Students Through the Transition to College*. Harvard Education Press, 2014.

21. Cerna L. et al. *Promoting Inclusive Education for Diverse Societies: A Conceptual Framework*. *OECD Education Working Papers*. 2021. Vol. 260. DOI: 10.1787/94ab68c6-en

22. Claeys-Kulik A.-L., Jørgensen T., Stöber H. Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions. Results from the INVITED project. EUA, 2019.  
URL: [https://www.eua.eu/images/web\\_diversity\\_equity\\_and\\_inclusion\\_in\\_european\\_higher\\_education\\_institutions.pdf](https://www.eua.eu/images/web_diversity_equity_and_inclusion_in_european_higher_education_institutions.pdf).

23. Claiborne L. B. et al. *Supporting Students with Impairments in Higher Education: Social Inclusion or Cold Comfort? International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15(5). pp. 513–527.

24. ColumbiaX: Inclusive Teaching: Supporting All Students in the College Classroom | edX. *edX*. URL: <https://www.edx.org/learn/education/columbia-university-inclusive-teaching-supporting-all-students-in-the-college-classroom> (date of access: 03.11.2025).

25. Cooper M. *Changing the Culture of the Campus: Towards an Inclusive Higher Education – Ten Years On*. London: European Access Network, 2010

26. Cooper M. *Student Diversity in Higher Education: Conflicting Realities – Tensions Affecting Policy and Action to Widen Access and Participation*. European Access Network, London, 2012.

27. Cotán A. et al. Methodological Strategies of Faculty Members: Moving toward Inclusive Pedagogy in Higher Education. *Sustainability*. 2021. 13(6). 3031. DOI: 10.3390/su13063031.
28. Crisp R.J., Meleady R. Adapting to a Multicultural Future. *Science*. 2012. Vol. 336(6083). P. 853–855. doi: 10.1126/science.1219009.
29. Danowitz M. A., Tuitt F. Enacting Inclusivity Through Engaged Pedagogy: A Higher Education Perspective. *Equity & Excellence in Education*. 2011. Vol. 44, No. 1. P. 40–56. DOI: [10.1080/10665684.2011.539474](https://doi.org/10.1080/10665684.2011.539474)
30. DeLuca C. *Toward an Interdisciplinary Framework for Educational Inclusivity*. *Canadian Journal of Education*. 2013. 36(1). pp. 305–348. URL: <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1157>
31. Dezső R. Plurális intelligencia-koncepciók, tanulásközpontú pedagógiai megközelítések és az inkluzivitás összefüggései. In: Arató F. & Varga A. (eds.): *Befogadó Egyetem, Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. 2015. pp. 75–88.
32. Digital Engagement Software for Higher Education. *Concept3D*. URL: <https://concept3d.com/> (date of access: 03.11.2025).
33. Digital Transformation of Education. *Trigyn - Leader in Digital Transformation, Cloud, Big Data and AI*. URL: <https://www.trigyn.com/insights/digital-transformation-education> (date of access: 03.11.2025).
34. Diversity and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes / P. Gurin et al. *Harvard Educational Review*. 2002. Vol. 72, no. 3. P. 330–367. URL: <https://doi.org/10.17763/haer.72.3.01151786u134n051> (date of access: 03.11.2025).
35. Diversity and Inclusion in Education. *Coursera*. URL: <https://www.coursera.org/learn/diversity-and-inclusion-education> (date of access: 03.11.2025).

36. Education at a Glance 2020 OECD Indicators. *UNESCO*. URL: [https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2020\\_69096873-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2020_69096873-en.html).
37. Education for Sustainable Development. *UNESCO*. URL: <https://www.unesco.org/en/educacion-desarrollo-sostenible> (date of access: 03.11.2025).
38. Education Policy Outlook 2023 Empowering All Learners to Go Green. *OECD*. URL: [https://www.oecd.org/en/publications/education-policy-outlook-2023\\_f5063653-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-policy-outlook-2023_f5063653-en.html).
39. Engberg M.E., Hurtado S. *Developing Pluralistic Skills and Dispositions in College*. *The Journal of Higher Education*, 2011, 82(4), pp. 416–443.
40. Equity, inclusion and the transformation of higher education. *UNESCO*. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/equity-inclusion-and-transformation-higher-education>.
41. Espenshade T.J., Radford A.W. *No Longer Separate, Not Yet Equal: Race and Class in Elite College Admission and Campus Life*. Princeton University Press, 2009.
42. European Commission, European Education, Culture Executive Agency. *Towards equity and inclusion in higher education in Europe*. Publications Office of the European Union, 2022. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/631280>
43. European Commission. *Education and Training Monitor 2023: Towards Inclusive and Green Education Systems*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2023. DOI: 10.2766/50937
44. European Commission. *She Figures 2021: Gender in Research and Innovation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021. DOI: 10.2777/06090
45. European Higher Education Area and Bologna Process. *European Higher Education Area and Bologna Process*. URL: <https://eha.info/> (date of access: 03.11.2025).

46. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*. 2019. 45(1). pp. 49–69.
47. Futures of Education. Ideas. Foresight.Vision. Research. *UNESCO*. URL: <https://www.unesco.org/en/futures-education>.
48. Gallup. *College Presidents Confidence Index: Race Relations in U.S. Higher Education*. Washington, D.C., 2023. URL: <https://www.gallup.com>
49. Gerdes J. et al. Creating an Optimal Environment for Inclusive Education: Co-location and Transformation in Interdisciplinary Collaboration. *European Journal of Special Needs Education*. 2020. pp. 1–15. DOI: 10.1080/08856257.2020.1786912.
50. Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all. *UNESCO*. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>.
51. Global Education Policy Dashboard. *World Bank*. URL: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/global-education-policy-dashboard> (date of access: 02.11.2025).
52. Goodall G. et al. Attitudes towards Students with Disabilities Achieving their Educational and Work-Related Goals. *Higher Education*. 2023. DOI: 10.1007/s10734-023-01123-8.
53. Goodall G. et al. Barriers and Facilitators in the Transition from Higher Education to Employment for Students with Disabilities. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7.
54. Guo S., Jamal Z. *Nurturing Cultural Diversity in Higher Education: A Critical Review of Selected Models*. *Canadian Journal of Higher Education*. 2007. 37(3). pp. 27–49. DOI: 10.47678/cjhe.v37i3.529
55. Gurin P., Dey E. L., Hurtado S., Gurin G. *Diversity and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes*. *Harvard Educational Review*, 2002. Vol. 72, No. 3, pp. 330–366. DOI: 10.17763/haer.72.3.01151786u134n051

56. Gwosc C., Hauschildt K., Wartenbergh-Cras F., Schirmer H. Social and economic conditions of student Life in Europe: Eurostudent VII 2018–2021. Synopsis of Indicators. WBVMedia GmbH & Company KG, 2021. URL : [https://www.researchgate.net/publication/390614381\\_Students\\_with\\_Delayed\\_Transition\\_to\\_Higher\\_Education\\_An\\_Often\\_Overlooked\\_Group](https://www.researchgate.net/publication/390614381_Students_with_Delayed_Transition_to_Higher_Education_An_Often_Overlooked_Group) [accessed Nov 03 2025].
57. Haring-Smith T. *Broadening Our Definition of Diversity. Liberal Education*, 2012, 98(2), pp. 6–13
58. Harris T. N., Lee C. N. *Advocate-Mentoring: A Communicative Response to Diversity in Higher Education. Communication Education*. 2019. 68(1), pp. 103–113. DOI: 10.1080/03634523.2018.1536272
59. Hockings C. *Inclusive Learning and Teaching in Higher Education: A Synthesis of Research*. York: Higher Education Academy, 2016.
60. Hockings C., Brett P., Terentjevs M. Making a Difference: Inclusive Learning and Teaching in Higher Education through Open Educational Resources. *Distance Education*. 2012. 33(2). pp. 237–252. DOI: 10.1080/01587919.2012.692066.
61. How to Conform to WCAG (Web Content Accessibility Guidelines). *Envato*. URL: [https://elements.envato.com/learn/how-to-conform-to-wcag-web-content-accessibility-guidelines-in-email?adposition=&gad\\_source=1&gad\\_campaignid=15350050534&gbraid=0AAAAADclSXl0tn6go7c4zqtg1AO8rUiVp&gclid=CjwKCAiAwqHIBhAEEiwAx9cTeX0W63pdnFV-W390AYxteW-mlFyCvteoNBiq\\_wPegjS1rd4X\\_XxwPBoCq9UQAvD\\_BwE](https://elements.envato.com/learn/how-to-conform-to-wcag-web-content-accessibility-guidelines-in-email?adposition=&gad_source=1&gad_campaignid=15350050534&gbraid=0AAAAADclSXl0tn6go7c4zqtg1AO8rUiVp&gclid=CjwKCAiAwqHIBhAEEiwAx9cTeX0W63pdnFV-W390AYxteW-mlFyCvteoNBiq_wPegjS1rd4X_XxwPBoCq9UQAvD_BwE).
62. Hurtado S. et al. «A Model for Diverse Learning Environments», in: *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Dordrecht, 2012. P. 41–122. URL: [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2950-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2950-6_2) (date of access: 08.11.2025).
63. Hurtado S. *Linking Diversity with the Educational and Civic Missions of Higher Education. The Review of Higher Education*, 2007, 30(2), pp. 185–196.

64. Hurtado S., Alvarado A. R., Guillermo-Wann C. Thinking about Race: The Salience of Racial Identity at Two- and Four-Year Colleges and the Climate for Diversity. *The Journal of Higher Education*. 2015. Vol. 86, no. 1. P. 127–155. URL: <https://doi.org/10.1080/00221546.2015.11777359> (date of access: 08.11.2025).
65. Hutmacher W., Cochrane D., Bottani N. *Pursuit of Equity in Education*. Springer, 2001. DOI: 10.1007/0-306-47579-0
66. IHEP. *Inequality and Opportunity in Postsecondary Education*. Washington, D.C., 2020
67. Institute for Higher Education Policy. *IHEP*. URL: <https://www.ihep.org/> (date of access: 02.11.2025).
68. International Commission on the Futures of Education. Reimagining our futures together: a new social contract for education. 2021. 188 p. URL: <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>.
69. IPEDS. *National Center for Education Statistics (NCES) | IES*. URL: <http://nces.ed.gov/ipeds/> (date of access: 03.11.2025).
70. Jank S., Owens L. *Inequality in the United States: Understanding Inequality with Data*. Stanford Center on Poverty and Inequality, 2012
71. Jeannis H. et al. Barriers and Facilitators to Students with Physical Disabilities' Participation in Academic Laboratory Spaces. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*. 2019. Vol. 15(2). pp. 225–237.
72. Journal of Diversity in Higher Education. *American Psychological Association (APA)*. URL: <https://www.apa.org/pubs/journals/dhe> (date of access: 03.11.2025).
73. Korthals Altes et al. Higher Education Teachers' Understandings of and Challenges for Inclusion and Inclusive Learning Environments: A Systematic Literature Review. *Educational Research Review*. 2024. p. 100605. DOI: 10.1016/j.edurev.2024.100605
74. Lehman J.S. The Evolving Language of Diversity and Integration in Discussions of Affirmative Action from Bakke to Grutter. In: Gurin P, Lehman JS,

Lewis E, editors. *Defending Diversity: Affirmative Action at the University of Michigan*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2004. pp. 61–96.

75. Lister K., Pearson V.K., Collins T.D., Davies G.J. *Evaluating Inclusion in Distance Learning: A Survey of University Staff Attitudes, Practices and Training Needs*. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*. 2020. 34(3). pp. 321–339. DOI: 10.1080/13511610.2020.1828048

76. Lombardi A., Murray C., Dallas B. *University Faculty Attitudes Toward Disability and Inclusive Instruction: Comparing Two Institutions*. *Journal of Postsecondary Education and Disability*. 2013. 26(3). pp. 221–232

77. Magnus C. D., Lundin M. *Challenging Norms: University Students' Views on Heteronormativity as a Matter of Diversity and Inclusion in Initial Teacher Education*. *International Journal of Educational Research*. 2016. Vol. 79, pp. 76–85. DOI: 10.1016/j.ijer.2016.06.006

78. Maples R. *Legacy of Desegregation: The Struggle for Equality in Higher Education*. Palgrave Macmillan Limited, 2014. 145 p.

79. Marginson S. *The New Global Higher Education: Knowledge, Innovation and Inclusion*. Springer, 2023.

80. Martins H., Borges M. L., Gonçalves T. *Attitudes towards Inclusion in Higher Education in a Portuguese University*. *International Journal of Inclusive Education*. 2017. Vol. 22(5). pp. 527–542.

81. Milem J., Chang M., Antonio A. *Making Diversity Work: A Research-Based Perspective*. Washington D.C.: Association of American Colleges and Universities, 2005. 49 p.

82. Milem J. F. *Making diversity work on campus: A research-based perspective*. Washington, DC : Association American Colleges and Universities, 2005. 34 p.

83. Moraña A. *Inclusive Education in Higher Education: Challenges and Opportunities*. *European Journal of Special Needs Education*. 2016. 32(1). pp. 3–17. DOI: 10.1080/08856257.2016.1254964.

84. Moriña A. The Keys to Learning for University Teachers for the Inclusion of Students with Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*. 2021. 25(7). pp. 833–848. DOI: 10.1080/13603116.2019.1580927.
85. Moriña A., Orozco I. *Spanish Faculty Members Speak Out: Barriers and Aids for Students with Disabilities at University*. *Disability & Society*. 2020.
86. Museus S. D., Smith E. J. *Examining the Culturally Engaging Campus Environments Model: Evidence for a New Model of College Success*. *The Review of Higher Education*. 2016. Vol. 40, No. 2, pp. 187–215. DOI: 10.1353/rhe.2016.0003
87. Musu-Gillette L., Robinson J., McFarland J., Kewal Ramani A., Zhang A., Wilkinson Flicker S. *Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups 2016 (NCES 2016-007)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, 2016.
88. Myers B. *The Flagship Diversity Divide*. *The Chronicle of Higher Education*, 2016.
89. NCES. *Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups 2022*. Washington, DC, 2022.
90. Nieminen J. H. *Unveiling Ableism and Disablism in Assessment*. *Higher Education*. 2022.
91. O'Donnell K. et al. *Putting High-Impact Practices and Inclusive Excellence at the Center of GE Reform: Lessons from the California State University LEAP Initiative*. *Peer Review*. 2011, Vol. 13, No. 2. P. 22–25.
92. OECD. *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2022. DOI: [10.1787/3197152b-en](https://doi.org/10.1787/3197152b-en)
93. OECD. *Education for Inclusive Societies*. Paris: OECD Publishing, 2022.
94. OECD. *Inclusive Education for Diverse Societies*. Paris: OECD Publishing, 2020. DOI: 10.1787/9789264300002-en
95. Page S.E. *The Difference: How the Power of Diversity Creates Better Groups, Firms, Schools, and Societies*. Princeton University Press, 2008. URL:

<https://www.perlego.com/book/734615/the-difference-how-the-power-of-diversity-creates-better-groups-firms-schools-and-societies-new-edition-pdf>

96. Perna L. W. *Improving College Access and Choice. The Review of Higher Education*. 2006. Vol. 29, No. 4, pp. 447–469. DOI: 10.1353/rhe.2006.0030
97. Pew Research Center. *The Rising Cost of Not Going to College*. Washington, D.C., 2014.
98. Policy guidelines on inclusion in education. UNESCO, 2009. 38 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>.
99. Putnam R.D. *E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century. Scandinavian Political Studies*, 2007, 30(2), pp. 137–174.
100. Reardon S.F. *No Rich Child Left Behind. The New York Times*, 27 April 2013
101. Report on the Condition of Education 2022. IES, 2022. URL: <https://nces.ed.gov/pubs2022/2022144.pdf>.
102. Robert J., McCormack M. 2024 EDUCAUSE Action plan: AI Policies and Guidelines. *EDUCAUSE*. URL: <https://www.educause.edu/research/2024/2024-educause-action-plan-ai-policies-and-guidelines>.
103. Shaeffer S. *Inclusive Education: A Prerequisite for Equity and Social Justice. Asia Pacific Education Review*. 2019. 20(2). pp. 181–192. DOI: 10.1007/s12564-019-09598-w
104. Shaeffer S. Inclusive Education: A Prerequisite for Equity and Social Justice. *Asia Pacific Education Review*. 2019. 20(2). pp. 181–192. URL : 10.1007/s12564-019-09598-w
105. Shine D., Stefanou C. Creating the Inclusive Higher Education Classroom for Students with Disabilities: The Role of Attitude and Confidence among University Faculty. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2022. Vol. 33(2). pp. 216–224.
106. Slee R. *Belonging in an Age of Exclusion*. Routledge, 2019.

107. Stentiford L., Koutsouris G. What Are Inclusive Pedagogies in Higher Education? *Studies in Higher Education*. 2020. 46(11). pp. 2245–2261. DOI: 10.1080/03075079.2020.1716322.
108. Students' well-being. *OECD*. URL: <https://www.oecd.org/en/topics/students-well-being.html>.
109. Sturm T. Constructing and Addressing Differences in Inclusive Schooling – Comparing Cases from Germany, Norway and the United States. *International Journal of Inclusive Education*. 2018. 23(6). pp. 656–669. DOI: 10.1080/13603116.2018.1444105.
110. Svendby R. Lecturers' Teaching Experiences with Invisibly Disabled Students in Higher Education. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 2020. 22(1). pp. 275–284. DOI: 10.16993/sjdr.712.
111. Tertiary Education. *World Bank*. URL: <https://www.worldbank.org/en/topic/tertiaryeducation> (date of access: 03.11.2025).
112. The UDL Guidelines. *CAST Universal Design for Learning Guidelines*. URL: <https://udlguidelines.cast.org/> (date of access: 03.11.2025).
113. Tienda M. *Diversity ≠ Inclusion*. *Educational Researcher*, 2013, 42(9), pp. 467–475. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189x13516164>
114. Tienda M. *Diversity as a Strategic Advantage: A Sociodemographic Perspective*. In: *Our Compelling Interests*. Princeton University Press, 2016. pp. 192–206. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781400881260-011>
115. *Try an ADA accessibility solution from UserWay*. *UserWay | Web Accessibility AI Solution for Compliance*. URL: <https://userway.org/l/ada-accessibility>, date of access: 02.10.2025).
116. U.S. Department of Education. *Mission Statement*. Washington, DC, 2022. URL: <https://www.ed.gov/about/overview/mission>

117. Ukraine Humanitarian Situation Report No. 35, December 2023. *UNICEF, for every child.*  
URL: <https://www.unicef.org/ukraine/en/reports/sitrep-35>.
118. UNESCO World Higher Education Conference 2022. *UNESCO.*  
URL: <https://www.unesco.org/en/higher-education/2022-world-conference>.
119. UNESCO. *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th Session of International Conference on Education.* Geneva: IBE UNESCO, 2009. 115 p.
120. UNESCO. *Education for Peaceful and Sustainable Societies.* Paris, 2023.
121. UNESCO. *Futures of Education: Learning to Become.* Paris: UNESCO, 2023.
122. UNESCO. *Global Report on Inclusion in Education: All Means All.* Paris: UNESCO, 2020. ISBN 978-92-3-100356-8
123. UNESCO. *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education.* Paris: UNESCO, 2022
124. Varga A. et al. *Diversity and Inclusion in Higher Education. Képzés és gyakorlat.* 2021. Vol. 19, no. 1-2. pp. 70–81. URL: <https://doi.org/10.17165/tp.2021.1-2.7> (дата звернення: 08.11.2025)
125. Web Content Accessibility Guidelines. W3C. URL: <https://www.w3.org/> (date of access: 02.10.2025).
126. Why inclusion in EAP needs a rethink. *THE Campus Learn, Share, Connect.* URL: <https://www.timeshighereducation.com/campus/why-inclusion-eap-needs-rethink> (date of access: 03.11.2025).
127. Williams D. A., Joseph B. B., Shederick A. Mc. *Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions.* Washington D.C., Association of American Colleges and Universities, 2015.

128. Williams D.A., Berger J.B., McClendon S.A. *Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions*. Washington, DC: AAC&U, 2021.

129. World Bank. *Inclusion in Tertiary Education: Promoting Equity in Access and Success*. Washington, DC: World Bank, 2023. DOI: 10.1596/978-1-4648-1995-2

130. Yan Z., Sin K.-F. Inclusive Education: Teachers' Intentions and Behaviour Analysed from the Viewpoint of the Theory of Planned Behaviour. *International Journal of Inclusive Education*. 2013. Vol. 18(1). pp. 72–85.

131. Zgaga P. et al. *Higher Education for Democratic Innovation*. Council of Europe Publishing, 2021.

132. *Інклюзивна освіта – накази та листи МОН – нормативні документи*. Освіта.UA. URL: <https://osvita.ua/legislation/tag-inkliuziya/> (дата звернення: 16.10.2025).