

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

**Кафедра філософії та педагогіки**

**МОТЬКО ОСТАП ЮРІЙОВИЧ**

**ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО ЯК ЧИННИК**  
**ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ООП**

**Кваліфікаційна робота**

галузь знань А Освіта

спеціальність А1 Освітні науки

ОПП Освітні, педагогічні науки

**Науковий керівник**

Завідувач кафедри філософії та

педагогіки, доктор педагогічних

наук, професор\_\_\_\_\_

Смолінська О.Є.\_\_\_\_\_

**Львів – 2025**



## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО .....</b>	<b>12</b>
1.1. Огляд літературних джерел.....	12
1.2. Поняття «інклюзивна компетентність» у сучасній педагогічній науці.....	21
1.3. Психолого-педагогічні особливості студентів з ООП .....	31
<b>РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО.....</b>	<b>39</b>
2.1. Педагогічні умови, що сприяють розвитку інклюзивної компетентності викладачів.....	39
2.2. Умови організації освітнього середовища для студентів з ООП.....	43
<b>РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....</b>	<b>51</b>
3.1. Обґрунтування структури та змісту методичної розробки «Використання асистивних технологій у роботі зі студентами з особливими освітніми потребами».....	51
3.2. Методологія розробки та впровадження програми підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої освіти «Інклюзивна компетентність викладача: теорія, практика, технології».....	58
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>63</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>66</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>83</b>

## ВСТУП

Актуальність вивчення теми «Інклюзивна компетентність викладача закладу вищої освіти як чинник ефективного навчання студентів з особливими освітніми потребами» зумовлена масштабними трансформаційними процесами, які переживає система вищої освіти України в умовах війни, глобалізації та євроінтеграційного курсу. З одного боку, у світовому та національному освітньому просторі формується стійкий тренд на розширення доступу до університетської освіти для різних категорій студентів, включно з тими, хто має особливі освітні потреби. З іншого боку, в українських реаліях зростає кількість студентів, у тому числі – потенційних, які після отриманих на війні поранень, інвалідності чи психологічних травм повертаються до цивільного життя і прагнуть здобути освіту для подальшої професійної реалізації. Значна частина з них – це ветерани війни, які мають специфічні потреби у навчанні, соціалізації та психологічній підтримці.

За даними досліджень, проведених у країнах, що мають тривалий досвід інтеграції ветеранів у вищу освіту [15], успішність їхнього навчання значною мірою залежить не лише від доступності матеріально-технічної бази чи адаптованих програм, а й від рівня підготовки викладачів до роботи з такою категорією студентів. У цьому контексті постає потреба у формуванні інклюзивної компетентності як системного результату педагогічної освіти чи вдосконалення, що поєднує педагогічні, психологічні, методичні та соціально-комунікативні уміння викладача.

Інклюзивна компетентність передбачає готовність сприймати різноманітність студентського контингенту як норму, розуміти особливості психофізичного розвитку та соціальної адаптації студентів з ООП, володіти навичками використання універсального дизайну навчання (Universal Design for Learning (UDL) [114]), універсального дизайну викладання (Universal Design of Instruction (UDI) [19]), асистивних технологій [41; 96], диференційованих методів оцінювання [83], діджитал-компетентністю [107], емоційною

компетентністю [102] та іншими професійними якостями. Особливої ваги ці вміння набувають, коли мова йде про студентів-ветеранів, які можуть мати порушення слуху, зору, опорно-рухового апарату, когнітивні труднощі чи посттравматичний стресовий розлад. Як свідчить досвід університетів США та Великої Британії [72; 87], саме компетентність і чуйність викладача створюють умови, за яких студенти-ветерани відчують себе не об'єктами особливого ставлення, а повноправними учасниками академічної спільноти.

Важливим чинником актуальності є й те, що інклюзивне навчання у ЗВО розглядається не як спеціальна опція для окремих категорій студентів, а як базовий принцип організації освітнього процесу. Це вимагає від викладачів вміння конструювати навчальне середовище так, щоб воно було доступним і результативним для всіх. При цьому міжнародна практика [23; 48] доводить, що ефективність інклюзивного викладання залежить від поєднання педагогічної майстерності, цифрових компетентностей та навичок роботи у мультидисциплінарній команді з психологами, адаптологами, фахівцями з реабілітації.

Для України ця тема набуває особливої гостроти у зв'язку з масштабами повернення ветеранів до цивільного життя та зростаючим потенціалом цього сегменту, якому поки що не видно кінця-краю. ЗВО стають не лише місцем здобування знань, а й простором соціальної адаптації та психологічного відновлення. Викладач, який володіє інклюзивною компетентністю, здатен забезпечити безбар'єрний освітній процес, що включає індивідуалізовану підтримку, врахування особистісних ресурсів і потреб, створення сприятливого психологічного клімату, як бачимо, справа не лише в пандусах.

Проблематика формування такої компетентності є порівняно новою для українського наукового дискурсу, проте в міжнародних дослідженнях накопичений значний теоретичний і практичний досвід, що може бути адаптований до українськи реалій. Вивчення й систематизація цього досвіду, аналіз стану готовності наших викладачів, виявлення бар'єрів і можливостей

розвитку інклюзивної компетентності мають не лише наукову, а й вагому соціально-економічну цінність.

Таким чином, актуальність теми зумовлюється поєднанням глобальних освітніх тенденцій і національних викликів, пов'язаних із війною, поверненням ветеранів, стрімкими демографічними змінами та потребою у забезпеченні рівного доступу різних категорій населення до якісної вищої освіти. Інклюзивна компетентність викладача виступає ключовою умовою ефективного навчання студентів з ООП, у тому числі – ветеранів війни, а її розвиток – пріоритетним завданням сучасної освітньої політики.

Однак актуальність вивчення теми «Інклюзивна компетентність викладача закладу вищої освіти як чинник ефективного навчання студентів з особливими освітніми потребами» не обмежується лише контекстом роботи з ветеранами війни, хоча ця категорія студентів є нині особливо важливою в українському суспільстві. Ширший контингент студентів з ООП у ЗВО охоплює осіб із сенсорними, моторними, когнітивними, мовленнєвими порушеннями, з хронічними захворюваннями, розладами спектра аутизму, синдромом дефіциту уваги та гіперактивності, специфічними труднощами у навчанні (дислексія, дискалькулія), а також студентів, які зазнали психологічних травм, зокрема внаслідок воєнних дій, втрати близьких чи вимушеного переселення, як і студентів старших вікових категорій.

Зростання кількості таких студентів у вищій освіті є глобальною тенденцією, зумовленою як гуманізацією суспільства, так і розширенням доступу до університетського навчання завдяки міжнародним та національним програмам інклюзії [9; 39; 62; 63; 66; 69; 70; 106]. У багатьох країнах, включно з Україною, впроваджуються політики рівних можливостей та безбар'єрного освітнього простору, що передбачають адаптацію фізичного середовища, навчальних матеріалів, методів викладання і системи оцінювання. Однак ключовим чинником успішної інклюзії залишається людський фактор – рівень підготовленості викладача.

Інклюзивна компетентність у цьому контексті означає не лише здатність розпізнати й урахувати особливості конкретного студента, а й уміння проєктувати навчальний процес так, щоб він був доступним для максимально широкого кола здобувачів без необхідності подальших суттєвих модифікацій. Це передбачає володіння принципами універсального дизайну навчання (UDL), знання асистивних технологій, уміння застосовувати гнучкі стратегії викладання та оцінювання. Так, студенти з порушеннями зору можуть потребувати матеріалів у форматі шрифту Брайля чи аудіоверсій, особи з порушеннями слуху – субтитрів та сурдоперекладу, а студенти з розладами спектра аутизму – чіткої структури навчального курсу і передбачуваності завдань.

Дослідження показують, що бар'єри в освіті для таких студентів часто виникають не стільки через відсутність ресурсів, скільки через недостатню обізнаність і готовність викладачів до інклюзивної роботи. Коли викладач не володіє інклюзивною компетентністю, навіть формально доступне середовище може залишатися фактично непрохідним для студентів з ООП через недосконалі методи викладання, неадаптовані форми контролю знань чи психологічно неприйнятну атмосферу, що й формує відповідну якість навчального середовища.

Актуальність цієї теми підсилюється ще й тим, що інклюзивна компетентність має розглядатися як невід'ємна частина загальної професійної компетентності викладача, а не як вузькоспеціалізована навичка. Вона сприяє розвитку гнучкості мислення, толерантності, креативності у пошуку педагогічних рішень, що позитивно впливає на весь навчальний процес і якість вищої освіти загалом. Як зазначають L. Florian та K. Black-Hawkins [44], педагогіка, зорієнтована на різноманіття, дає змогу підвищити залученість і мотивацію не лише студентів з ООП, а й усіх здобувачів освіти.

У випадку України, де наслідки війни посилюють загальну соціальну вразливість багатьох груп, до числа студентів з ООП також належать

внутрішньо переміщені особи, діти з сімей, що втратили годувальників, або ті, хто пережив тривалу ізоляцію та має проблеми з комунікацією. Потреба у комплексному підході до навчання таких студентів робить інклюзивну компетентність викладача не просто бажаною, а стратегічно необхідною.

Окремої уваги заслуговує інклюзивна категорія дорослих і людей похилого віку, які здобувають вищу освіту. В умовах демографічних змін і зростання тривалості життя університети в багатьох країнах інтегрують принципи «lifelong learning» та «age-friendly university», орієнтуючи навчальні програми на студентів старшого віку. Дослідження показують, що навчання у пізнішому віці не лише підвищує рівень соціальної інтеграції, а й сприяє психологічному благополуччю, когнітивній активності та подовженню працездатності [6; 25; 47; 104; 121]. Міжнародна Age-Friendly University Global Network (AFU) [9], започаткована Dublin City University спільно з Arizona State University, об'єднує понад 100 університетів світу, які взяли на себе зобов'язання впроваджувати 10 принципів дружнього до віку навчання: від створення гнучких форматів курсів – до забезпечення міжпоколіннього обміну знаннями.

Важливим є й розвиток цифрової інклюзії для літніх студентів, адже бар'єри доступу до ІКТ часто стають основною причиною нерівності в освітніх можливостях. Проєкти на кшталт Erasmus+ «Digital Education for Older Adults» спрямовані на розвиток цифрових компетентностей людей старшого віку та створення безпечного, зрозумілого й доступного навчального середовища [32]. Для університетів це означає потребу в підготовці викладачів, здатних працювати з гетерогенними аудиторіями, де молоді студенти навчаються разом із тими, кому за 60, а навчальні матеріали та методи викладання враховують як когнітивні, так і соціокультурні особливості вікової групи.

Отже, актуальність вивчення інклюзивної компетентності викладача зумовлюється потребою у формуванні готовності до роботи з широким спектром студентів з ООП, включно з ветеранами війни, особами з

інвалідністю, порушеннями розвитку, хронічними захворюваннями та психологічними травмами, дорослими та літніми здобувачами. Володіння цією компетентністю дозволяє забезпечити рівний доступ до якісної освіти, сприяє академічній успішності та соціальній інтеграції студентів, а також формує більш гуманістичне, справедливе та ефективне освітнє середовище.

**Об'єкт дослідження** – процес професійної діяльності викладача закладу вищої освіти в умовах інклюзивного навчання студентів з особливими освітніми потребами.

**Предмет дослідження** – інклюзивна компетентність викладача закладу вищої освіти як комплекс професійних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей, що забезпечують ефективне навчання студентів з особливими освітніми потребами, у тому числі ветеранів війни, людей літнього віку, та сприяють їхній академічній успішності й соціальній інтеграції.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та розробити педагогічні умови, методи й практичні рекомендації щодо формування інклюзивної компетентності викладачів закладів вищої освіти з метою підвищення якості навчання студентів з особливими освітніми потребами.

#### **Завдання дослідження**

1. Проаналізувати сутність і зміст поняття «інклюзивна компетентність» у сучасній педагогічній науці, виявити його структурні компоненти та зв'язок із загальною професійною компетентністю викладача ЗВО.

2. Визначити психолого-педагогічні особливості студентів з особливими освітніми потребами та з'ясувати їх вплив на організацію навчального процесу.

3. Дослідити вплив рівня інклюзивної компетентності викладача на якість навчання й академічну успішність студентів з ООП.

4. Обґрунтувати педагогічні умови, що сприяють розвитку інклюзивної компетентності викладачів закладів вищої освіти, з урахуванням міжнародного та вітчизняного досвіду.

5. Розробити й апробувати комплекс форм і методів роботи – викладачами для формування їхньої інклюзивної компетентності, спрямованих на їх ефективну інтеграцію в навчальний процес і студентське середовище.

6. Створити модель програми та методичні матеріали підвищення кваліфікації викладачів з питань інклюзивного навчання у ЗВО та сформулювати практичні рекомендації щодо її впровадження.

Для виконання поставлених завдань доцільне застосування комплексу **методів** дослідження. У процесі виконання магістерської роботи використано комплекс методів теоретичного й емпіричного дослідження, що дали змогу досягти поставленої мети, реалізувати дослідницькі завдання та забезпечити наукову обґрунтованість отриманих результатів. *Теоретичні* методи дослідження застосовувалися для аналізу, синтезу та систематизації знань про інклюзивну компетентність викладача ЗВО в сучасному педагогічному дискурсі. *Практичні* методи використані для укладання програми підвищення кваліфікації викладачів «Інклюзивна компетентність викладача закладу вищої освіти: теорія, практика, технології» та методичної розробки теми «Використання асистивних технологій у роботі зі студентами з особливими освітніми потребами».

**Теоретичне** значення дослідження полягає в уточненні, поглибленні та систематизації наукових уявлень про феномен інклюзивної компетентності викладача закладу вищої освіти як складного інтегративного утворення, що охоплює знання, уміння, особистісні якості, ціннісні орієнтації та професійні установки, необхідні для ефективної взаємодії зі студентами з особливими освітніми потребами (ООП).

У межах дослідження уточнено зміст поняття «інклюзивна компетентність» у контексті вищої освіти, розглянуто її структурні компоненти

та взаємозв'язок з іншими видами професійної компетентності викладача. На основі аналізу вітчизняного і зарубіжного досвіду визначено основні педагогічні умови, що сприяють її формуванню, з урахуванням сучасних освітніх тенденцій, таких як універсальний дизайн навчання (UDL), універсальний дизайн викладання (UDI), цифрова інклюзія, міждисциплінарна взаємодія в освітньому середовищі.

Результати дослідження розширюють поняттєво-категоріальний апарат педагогіки вищої освіти в частині розуміння специфіки організації інклюзивного освітнього процесу для дорослих здобувачів освіти, включно з ветеранами війни, особами з травматичним досвідом, студентами з когнітивними, сенсорними, фізичними й емоційними особливостями, дорослими та літніми студентами. Запропонована модель інклюзивної компетентності викладача може бути використана для подальших теоретичних розвідок, порівняльних досліджень та розробки освітніх політик у сфері інклюзивної вищої освіти.

**Практичне** значення роботи визначається можливістю безпосереднього застосування отриманих результатів у діяльності закладів вищої освіти, що реалізують політику інклюзії. Зокрема, запропоновані форми, методи і технології формування інклюзивної компетентності можуть бути впроваджені у систему післядипломної педагогічної освіти, програми підвищення кваліфікації викладачів, тьюторів, методистів та адміністративного персоналу.

Розроблена авторська програма підвищення кваліфікації «Інклюзивна компетентність викладача ЗВО: теорія, практика, технології», що включає модульний підхід, міждисциплінарний зміст, практикум, елементи наставництва й рефлексивної діяльності, може бути використана як готовий інструмент для внутрішньої сертифікації чи професійного вдосконалення педагогічних кадрів. Вона спрямована на підвищення готовності викладачів до роботи зі студентами з ООП, що сприятиме підвищенню якості вищої освіти, її відкритості та доступності для різних категорій населення.

Окрему практичну цінність мають узагальнені методичні рекомендації щодо використання принципів асистивних технологій, що можуть бути впроваджені в щоденну освітню практику ЗВО. Крім того, результати дослідження можуть стати підґрунтям для розробки локальних регламентів, положень та внутрішніх стандартів інклюзивного навчання в університетах, а також сприяти удосконаленню освітніх програм підготовки майбутніх викладачів та педагогів у магістратурі.

**Структура** кваліфікаційної роботи включає вступ, три розділи («Теоретичні основи формування інклюзивної компетентності викладача ЗВО», «Педагогічні умови та методи формування інклюзивної компетентності викладача ЗВО», «Результати власних досліджень»), висновки, список використаної літератури, що включає 121 найменування. Загальний обсяг роботи – 82 сторінки. Текст ілюструють 2 рисунки, 2 додатки.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО

#### 1.1. Огляд літературних джерел

Сутність інклюзивної компетентності викладача у контексті закладу вищої освіти зростає через визнання її науковими дослідженнями як інтегративної категорії, що охоплює знання, уміння, установки та ціннісні орієнтації. Уявлення про педагогічну професійність виходить за межі суто методичної підготовки й передбачає уміння працювати з різноманітністю студентських потреб, зокрема у випадках ООП. Відоме систематичне дослідження W. Vantieghem та співавт. визначає, що інклюзивна компетентність фахівця є набором компонентів: знання індивідуальної диференціації, навички адаптації, толерантні установки, комунікативна майстерність, рефлексивність та здатність працювати в команді [36].

Питання, наскільки викладачі вищої школи розуміють інклюзію, було предметом дослідження T. Korthals Altes та співавт., які продемонстрували, що хоча викладачі й вважають себе прихильниками університетської інклюзії, їхня фактична компетентність залишається низькою: бракує розуміння конкретних форм адаптації, оцінювання, взаємодії зі студентами з ООП [59]. Аналогічну тенденцію виявлено в окремих країнах, наприклад у Голландії: дослідження серед викладачів закладів вищої освіти виявило брак системної підготовки до проєктування інклюзивного навчального середовища [26].

Такий розрив між прихильністю до інклюзії та реальним професійним потенціалом викладача підкреслює дієвість інтервенційних підходів: K. Hermans та співавт. [49] продемонстрували, що триденні модулі підвищення кваліфікації сприяли значному зростанню самооцінки щодо можливості викладати інклюзивно й застосовувати адаптивні викладацькі стратегії.

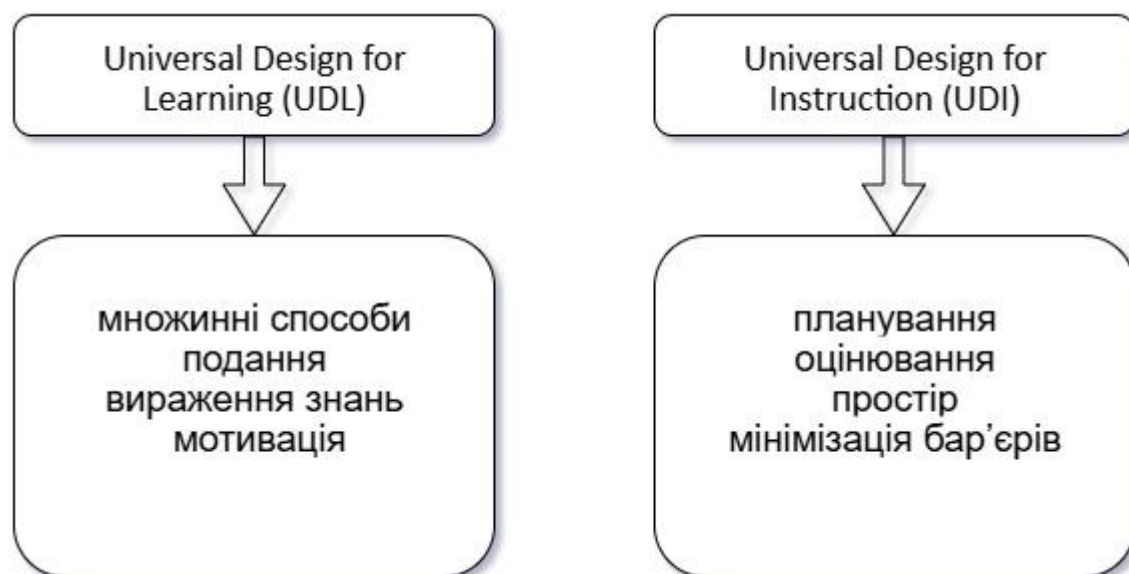
Комунікативні та соціально-емоційні компетенції сприяють інклюзії. Так, наприклад, E. Calandri та співавт. у систематичному огляді зв'язку між емоційною компетентністю викладача й інклюзією показали, що рівень емпатії, стресостійкості й толерантності прямо впливає на інтеграцію студентів з ООП у навчальний процес [102].

У дослідженні A. Osuna-Juárez та N. González-Castellano [85] проаналізовані особливості сприйняття викладачів і студентів з ООП: вони підкреслюють важливість якісного професійного навчання, перегляду оцінювання та структурної підтримки викладача як ключових умов інклюзивності.

Систематичний огляд N. Oswal та співавт. містить результати вивчення практик інклюзивної освіти у закладах вищої освіти в ОАЕ та підтверджує відомості попередніх дослідників про те, що використання технологій, попри позитивні результати, залишається обмеженим через недостатню підготовку викладачів і слабкі інституційні підходи [4].

На основі вищезгаданих досліджень можна виділити ключові компоненти інклюзивної компетентності викладача: знання нормативної бази, здатність до диференціації навчання, комунікативна гнучкість, рефлексивна позиція, вміння працювати в команді з підтримки студентів.

Universal Design for Learning (UDL) [114] та Universal Design for Instruction (UDI) [19] відіграють роль концептуальної платформи таких знань. Відомим є UDL як набір принципів: множинні способи подання, вираження знань та мотивації. UDI розширює це на дизайн інструкцій: планування, оцінювання, простір, мінімізація бар'єрів. DO-IT Center (США) вже понад 20 років впроваджує ці принципи у підготовку викладачів та адмінперсоналу університетів, що призвело до суттєвого підвищення успішності студентів з ООП (рис. 1.1).



**Рис. 1.1.** Контент діяльності викладача в інклюзивній освіті

Уміння викладача адаптувати оцінювання відіграє важливу роль. Наприклад, J.H. Nieminen та співавт. виявили, що традиційні форми тестування часто є суттєвим бар'єром, і лише варіативні, диференційовані підходи сприяють реальній інклюзії [83].

Узагальнюючи цю частину теоретичного огляду, можна стверджувати, що інклюзивна компетентність викладача – це не одновимірне знання чи методика, а складна система, яка вимагає багатомодульної підготовки, практики, розбудови ціннісних орієнтацій та постійної рефлексії.

Практичні інтервенції, спрямовані на розвиток інклюзивної компетентності викладачів у ЗВО, теж дедалі частіше вивчаються і впроваджуються. K. Hermans та співавт. [49] показали успішність коротких інтенсивних тренінгів, адже учасники після триденного модуля демонстрували не лише зміну установок, а й практичні уміння адаптувати матеріали, планувати завдання з урахуванням потреб студентів.

W. S. E. Chow та співавт. у своєму огляді виявили, що основними потребами викладачів для реалізації інклюзивного навчання є не апаратура, а знання, методична підтримка, наставництво та доступ до практичних

кейсів [22]. Це свідчить про те, що розвиток компетентності можливий через створення середовища підтримки, де викладачі можуть обмінюватися досвідом й отримувати консультації.

У дослідженні А. Т. Kebede в Ефіопії викладачі, які отримали спеціалізовану підготовку з інклюзії, показали значне зростання компетентності в плануванні занять, адаптації матеріалів, оцінювання студентів з ООП [73]. Однак у цьому ж дослідженні було зазначено, що ефективність залежить від контексту, тобто ресурсної бази ЗВО, політик підтримки, соціальної культури освітнього середовища.

У контексті вищої освіти фокус на внутрішню самоцінність викладача також має значення. V. J. Llorent (2024) у поглибленому дослідженні показав, що коли викладач бачить соціально-емоційні результати студентів (реструктуризація ставлення, підвищена мотивація), йому легше мотивувати себе для подальшого вивчення інклюзивних підходів [75].

Систематичний огляд J. M. Fernández-Batanero і співавт. (2022) виявив ключові бар'єри доступу студентів з ООП до університетської освіти: фізичні, цифрові, методичні, установчі. Але він також підтвердив, що цільові програми підвищення кваліфікації викладачів із акцентом на UDL, UDI, АТ, адаптивні форми оцінювання і менторську підтримку можуть помітно знизити дієвість цих бар'єрів [41].

Досвід DO-IT Center у США демонструє значущість інституту навчання викладачів університетів універсальному навчальному дизайну. Їхній досвід показав, що курси, проведені тими викладачами, які пройшли тренінг, дали кращі результати студентам з інвалідністю порівняно з викладачами без підготовки.

Крім того, концепція co-teaching (спільне викладання), коли викладач загального курсу працює разом зі спеціальним педагогом, зміцнює інклюзивність. Це дозволяє поєднати знання предмету та специфіку адаптації. Методика co-teaching описана як модель, що дозволяє викладачеві вчитися на

практиці, гнучко реагувати на потреби студентів, обмінюватися досвідом у реальному часі [57].

Підсумовуючи, міжнародна практика доводить, що ефективне формування інклюзивної компетентності викладача ЗВО є можливим за умови:

- структурованої програмної підготовки з елементами теорії, практики й рефлексії;
- моделювання реальних кейсів і peer-learning (метод навчання, де люди навчаються один в одного, працюючи разом як рівні);
- підтримки через наставництво та мережі викладачів;
- використання технологій (UDL, UDI, АТ, адаптивних форм оцінювання);
- інтеграції принципів інклюзивної педагогіки в повсякденну викладацьку діяльність.

Такий підхід забезпечує трансформацію не лише окремої освітньої практики, а й інституційної культури університету, сприяє створенню інклюзивного освітнього середовища, де студенти з ООП мають реальні шанси на академічний успіх, а викладачі – на професійну реалізацію й педагогічну автономію.

Асистивні технології (АТ) відіграють ключову роль в інклюзивному освітньому середовищі університету, створюючи можливості доступу до навчальних матеріалів для студентів з порушеннями зору, слуху, моторики, когнітивними або мовними інвалідностями. Подальший огляд охоплює актуальні стратегії, результати емпіричних досліджень та методичні підходи для викладачів ЗВО в контексті АТ.

У дослідженні J. M. Fernández-Batanero та співавт. [41] представлено широкий систематичний огляд використання АТ у вищій освіті. Автори виявили, що асистивні технології суттєво поліпшують академічні результати студентів з ООП, проте основна перешкода – недостатня обізнаність викладачів і брак методичних рекомендацій щодо впровадження. Аналогічна проблема висвітлена у А.Т. Kebede і Т. N. Phasha (2024) [73], адже, незважаючи на

наявність інструментів, їхнє використання залишається низьким внаслідок відсутності тренінгів і підтримки.

Структурна модель UDL, інтегрована в роботу DO-IT Center у США, показала, що викладачі, які пройшли тренінги з UDL і АТ, створювали більш доступні курси та отримували кращі відгуки від студентів з інвалідністю. К. Papadopoulos та співавт. (2024) у кількісному дослідженні довели, що використання авторегулювання через АТ (наприклад, текст у мікс-форматі, субтитри, читачі екрану) суттєво підвищує участь студентів, особливо для тих, у кого наявні когнітивні розлади [13].

Важливою складовою є оцінювання реакції студентів на програми з АТ. R. Stewart (2024) виявив, що студенти спостерігають підвищення автономії, зниження психологічного дискомфорту й легшу участь в академічному житті після впровадження АТ [96]. Популяризація відкритого доступу через відкритий педагогічний код та спільний розвиток матеріалів із підтримкою АТ є ефективною стратегією: її опис адаптований у проєктах із відкритими освітніми ресурсами (OER), що включають версії із субтитрами, аудіоверсіями та альтернативними форматами.

Підготовка викладачів закладів вищої освіти до ефективного застосування асистивних технологій є ключовим чинником інклюзивного освітнього середовища. Як засвідчує систематичний огляд, проведений [41], впровадження таких засобів, як NVDA (екранний зчитувач із відкритим кодом), Immersive Reader (інструмент для полегшеного сприйняття тексту) чи адаптивні клавіатури, значно полегшує доступність навчального матеріалу для студентів з ООП. Однак автори підкреслюють, що одним із головних бар'єрів є саме брак цифрової та інклюзивної компетентності викладачів, а також відсутність системної підготовки щодо використання АТ у вищій освіті. Виявлено, що лише незначна частка навчальних курсів містить елементи підготовки педагогів до роботи зі студентами з особливими освітніми потребами за допомогою цифрових інструментів і технологій J.M. Fernández-Batanero та співавт. [41].

У рамках дослідницького проекту, реалізованого Університетом штату Вашингтон (США) у співпраці з DO-IT Center (Disabilities, Opportunities, Internetworking, and Technology) [34], було розроблено серію тренінгів для викладачів університетів, спрямованих на оволодіння UDL- та UDI-підходами та використання асистивних технологій у навчальному процесі. Результати звіту підтверджують, що після завершення навчання викладачі адаптували не лише навчальні матеріали, а й стратегії оцінювання та взаємодії зі студентами. Зокрема, було зафіксовано зростання кількості доступних форматів (наприклад, презентацій з описом для читачів екрану, транскрибованих лекцій, аудіоверсій) у 78 % викладачів, які пройшли курс [18].

Ці дані свідчать про те, що підвищення кваліфікації з акцентом на використання асистивних технологій має не лише індивідуальну, а й системну цінність для університетів. Викладачі, які володіють такими технологіями, спроможні забезпечити гнучкість і доступність контенту відповідно до принципів UDL (Universal Design for Learning), а також оперативно адаптувати навчальне середовище до потреб різних груп студентів, зокрема осіб з інвалідністю, ветеранів, дорослих здобувачів освіти. Уже реалізовані шаблони і політики в університетах ЄС (наприклад, Euridice проєкт) підтверджують, що системна підтримка викладачів (через онлайн-інструменти, методичні посібники, централізовану технічну допомогу) значно покращує статус інклюзивності в ЗВО. J.M. Fernandez-Batanero та співавт. [31] також підкреслюють, що ефективна політична стратегія включає інтеграцію підготовки викладачів у структурі університетської освіти, в тому числі – до акредитаційних процесів.

Таким чином, актуальне наукове знання показує: асистивні технології – не просто інструмент, а компонент педагогічної культури, яка має бути підтримана теоретично, впроваджена через тренінги, рефлексивні стратегії та системну підтримку на інституційному рівні.

Цифрові інструменти – складова інклюзивного навчання, що підсилює ефективність інтеграції студентів з ООП. У цій частині огляду літератури ми подаємо огляд ключових досліджень про цифрові платформи, методики адаптації, дистанційне/змішане навчання як частину інклюзивної компетентності викладача.

Е. García-Toledano та співавт. (2023) у своїй статті [10] підкреслюють, що викладачі зі сформованою цифровою інклюзивною компетентністю можуть адаптувати навчальну платформу (Moodle, Teams, Zoom) під специфіку ООП шляхом налаштувань доступності (закладки, навігація, субтитри). Дистанційна освіта споріднена з сучасними моделями UDL, і Tongam E. Panggabean та співавтори у статті «Assessing the Effect of Online Learning Platforms in Promoting Inclusive Education for Students with Disabilities» [12], оцінювали ефективність онлайн-платформ для студентів із інвалідністю. Результати показали, що платформи з повноцінними функціями доступності та принципами UDL (Universal Design for Learning) значно підвищують освітні результати та задоволеність студентів з ООП, хоча для різних категорій студентів потрібен додатковий рівень адаптації. Робота Т.-А. Garrad та співавт. [53] демонструє, що інструменти інтерактивного навчання (віртуальні лабораторії, тести з адаптивними підказками, інтерактивні підручники) поліпшують залучення студентів з ООП, навіть із низьким попереднім досвідом роботи з технологіями.

Концепція *blended learning*, адаптована для інклюзивного контексту, розглянута в [14; 61; 97]. Тут автори поєднали онлайн-курси із реальними зустрічами, включно з менторингом викладача, асистивними форматами, адаптивними методами контролю знань – і досягли підвищення успішності студентів з ООП порівняно із класичним форматом.

А. Osuna-Juárez та N. González-Castellano (2023) [85] вказують, що сприйняття викладачами онлайн-інклюзивних інструментів залежить від їхньої самооцінки цифрових компетентностей та підтримки закладом освіти. Підходи,

що використовуються в інклюзивній освіті дорослих, підкреслюють роль психологічної підтримки у цифровому середовищі – використання емпатичних платформ, адаптивних комунікаційних стратегій і спеціальних чат-ботів для студентів з ПТСР [118].

Цифрова інклюзивність також включає підтримку через мобільні додатки, освітні боти та соціальні платформи. Наприклад, автори [17] описують проєкт, у якому студенти з ООП використовували додаток для планування навчання й адаптації завдань, що зменшило кількість пропущених дедлайнів та підвищило академічні результати.

Врешті, реформування викладання через цифрові платформи (як освітня політика) є ключовою умовою сталості інклюзивного навчання. Європейська агенція та університети-партнери [39] рекомендують інтеграцію цифрової інклюзивності у професійну кваліфікацію викладачів, включно з онлайн-курсами, коучингом, онлайн-ресурсами і тестуванням навичок.

Таким чином, цифрова інклюзивність – це ширша парадигма, яка включає АТ у форматі фізичного продукту й адаптацію цифрового середовища, методик, освітніх платформ. Викладач зі сформованими цифровими й технологічними компетентностями може перетворювати освітній процес, зробивши його доступним, гнучким та підтримувальним для студентів з ООП та різними життєвими обставинами.

## **1.2. Поняття «інклюзивна компетентність» у сучасній педагогічній науці**

Сучасна педагогічна наука дедалі виразніше усвідомлює необхідність переосмислення ролі викладача в умовах зростаючого розмаїття студентських аудиторій. Університети і школи все частіше стикаються із завданням не просто враховувати відмінності між учасниками освітнього процесу, а й активно створювати умови, що підтримують повноцінну участь кожного. У цьому

контексті виникає потреба в новому типі професійної готовності – інклюзивній компетентності.

Поняття інклюзивної компетентності в освітніх дослідженнях трактується не як суто технічна здатність адаптувати навчальні матеріали до особливостей певних груп студентів, а як цілісний прояв педагогічної культури, що втілює у собі етичне, пізнавальне, рефлексивне та практичне спрямування. Дослідження, проведені G.S. Ashimkhanova та її колегами [45], окреслюють інклюзивну компетентність як інтегративну здатність, що поєднує глибоке розуміння соціальних і педагогічних передумов інклюзії з практичним умінням реалізовувати освітній процес так, аби він був справді відкритим для кожного здобувача освіти.

Теоретичні моделі, присвячені вивченню цього явища, не обмежуються класичними підходами до професійної компетентності як набору знань і навичок. Так, у праці W. Vantieghem та співавторів [36] інклюзивна компетентність постає як динамічна структура, що охоплює не лише змістовне опанування політик і стратегій інклюзії, а й глибоку ціннісну установку педагога, його готовність до постійного осмислення власної позиції, критичної оцінки упереджень і постійної адаптації до змін у студентському середовищі.

У таких підходах компетентність не розглядається як остаточний результат підготовки викладача. Навпаки, вона розуміється як безперервний процес саморефлексії, етичного вибору та міжособистісного діалогу. Це добре узгоджується з філософією інклюзивної педагогіки, яка вважається не сукупністю технік, а способом бачити потенціал кожної людини та відповідально діяти в ім'я створення освітньої справедливості.

Сутність інклюзивної педагогіки, як її трактують у дослідницьких осередках, пов'язана передусім з тим, яким чином викладач бачить роль кожного студента в навчальному процесі. Дослідники з Georgetown University Center for New Designs in Learning and Scholarship (CNDLS) підкреслюють, що інклюзивна педагогіка має бути вбудована в саму канву освітнього

проектування – від формулювання цілей курсу до способів організації дискусій та оцінювання досягнень. Ідеться не лише про усунення бар'єрів, а про активне створення умов для рівноправної участі всіх студентів незалежно від соціального походження, фізичних можливостей, мовних чи культурних відмінностей [65] означає, що інклюзивна компетентність формується не лише через знання нормативних документів чи ознайомлення з категоріями особливих освітніх потреб, а передусім через зміну оптики – перехід від орієнтації на «норму» до прийняття різноманіття як цінності. Відповідно – процес професійного становлення викладача в інклюзивному контексті передбачає не лише зовнішнє навчання, а й глибоку внутрішню трансформацію. У цьому сенсі важливими є результати дослідження A.G. Jackson-Summers та її колег [5], які у рамках систематичного огляду досвіду CIRTL (Center for the Integration of Research, Teaching and Learning) [67] продемонстрували, що зміни у ставленні до інклюзії нерідко передують формуванню стійких педагогічних стратегій, а отже – мають розглядатися як частина компетентності, а не лише як її передумова.

У світлі цих підходів важливим стає не просто впровадження окремих інструментів чи методик, а створення цілісної інституційної культури, в якій підтримка інклюзивності є органічною частиною освітньої практики. У дослідженнях Y. Luo та H. Li [76], присвячених інклюзивним підходам у вищій освіті Китаю, показано, що ефективність професійного зростання викладачів значною мірою залежить від рівня співпраці між педагогами, адміністрацією, батьками, а також міждисциплінарними командами. Це свідчить про те, що інклюзивна компетентність не може розглядатися винятково як індивідуальна риса. Вона формується у соціальному середовищі, що підтримує відкритість до діалогу, готовність до змін і переосмислення власної ролі в освіті.

Окремої уваги заслуговують дослідження, що аналізують взаємозв'язок між інклюзивною компетентністю викладача та академічними результатами студентів. У публікації C. J. Valdez та N. C. Kelp [117] наведено дані, які

свідчать, що викладачі, які застосовували елементи інклюзивного підходу в STEM-напрямах, досягали вищого рівня залученості та задоволення серед студентів, особливо представників меншин. Це підтверджує: інклюзивна компетентність має безпосередній вплив на якість освітнього досвіду, а отже, є не другорядною характеристикою викладача, а визначальною [117].

Однак, незважаючи на посилення уваги до теми інклюзивної освіти, чимало програм підготовки викладачів залишають цю сферу поза увагою або ж обмежуються поверховим інформуванням без належного практичного занурення. А.Т. Kebede та Т.Н. Phasha [73] наводять приклад ефіопських університетів, де формальні курси з інклюзивної освіти не супроводжуються практикою або рефлексивним аналізом, унаслідок чого випускники демонструють низьку впевненість у своїй готовності працювати в інклюзивному середовищі. Це ще раз підтверджує: інклюзивна компетентність не виникає автоматично внаслідок отримання інформації – вона потребує досвіду, супроводу та можливості помилятися в безпечному середовищі.

З огляду на викладене, можна стверджувати, що інклюзивна компетентність викладача є системною характеристикою, яка охоплює когнітивні, емоційні, міжособистісні й етичні аспекти його професійної діяльності. Вона вимагає не лише знання політик інклюзії, а й здатності працювати з неоднозначністю, управляти емоційно складними ситуаціями, підтримувати автономію студентів і стимулювати взаємоповагу в спільному освітньому просторі.

Таким чином, інклюзивна компетентність не зводиться до набору інструментів, які можна застосувати в якихось «особливих» випадках. Вона є фундаментальним способом педагогічного мислення і дії в сучасному світі, де розмаїття більше є не винятком, а новою нормою.

Питання структури інклюзивної компетентності викладача не зводиться до суто аналітичного поділу складових. Воно зачіпає більш глибоку проблему: яким саме чином ця компетентність формується, виявляється та підтримується

в освітньому процесі, що постійно змінюється під впливом соціокультурних трансформацій. Саме тому структура інклюзивної компетентності вимагає концептуального осмислення, яке враховує як особистісні характеристики викладача, так і контекст професійного середовища, в якому він працює.

Наукова думка все частіше схиляється до ідеї, що інклюзивна компетентність не може бути зведена до одномірної чи уніфікованої моделі. У роботі W. Vantieghem та співавт. [36] простежується спроба визначити внутрішню архітектуру цієї компетентності через тривимірну систему, в якій взаємодіють установки, ситуаційно зумовлені навички та безпосереднє педагогічне виконання. Власне, дослідники наголошують на тому, що ключовим виміром компетентності виступає ставлення до різноманіття не як до проблеми, яку потрібно розв'язати, а як до джерела педагогічного потенціалу.

Під впливом ідей інклюзивної педагогіки (*inclusive pedagogy*), які утвердилися в академічному дискурсі після публікації [108], з'являється нове розуміння структури компетентності. Відповідно до цього підходу, вона постає як процесна, контекстуальна та взаємозалежна конструкція. Викладач, що діє в інклюзивному освітньому просторі, не керується жорсткими шаблонами дій, а постійно адаптується, рефлексує, переглядає власні рішення. Отже, структура компетентності є водночас сталою у своїх засадах та гнучкою у способах реалізації.

Значний вклад у розвиток структурного бачення інклюзивної компетентності зроблено в межах проєкту CIRTL (Center for the Integration of Research, Teaching and Learning) [67], дослідження якого систематизовано у праці A.G. Jackson-Summers та співавт. [5]. У фокусі уваги цього підходу перебуває не механістична передача знань, а побудова взаємодії між викладачем і студентом, заснованої на принципах соціальної справедливості, поваги до відмінностей та чутливості до маргіналізації. Такий підхід наголошує на тому, що компетентність не може існувати поза етичним виміром, а її структура охоплює як комунікативні, так і проєктно-аналітичні здатності

викладача, що виявляються у здатності будувати інклюзивний навчальний простір.

Показовим є також дослідження Y. Luo і H. Li, у якому структура інклюзивної компетентності подається крізь взаємодію між емоційною зрілістю викладача, його когнітивною гнучкістю та контекстом педагогічної взаємодії. Автори демонструють, що найбільш ефективні освітні практики виникають тоді, коли викладач не лише володіє знанням про інклюзію, а й здатен пережити досвід іншого як суб'єктний, емоційно забарвлений та соціально складний. У цій моделі особливу роль відіграє здатність до міжособистісної емпатії як центрального ресурсу для формування навчального середовища довіри і підтримки [76].

Ще одним важливим підходом є акцент на рефлексивному вимірі інклюзивної компетентності. Дослідники, які працюють у сфері вищої педагогічної освіти, підкреслюють, що справжня здатність діяти інклюзивно виникає лише там, де викладач постійно осмислює власну практику, аналізує реакції студентів, переосмислює успіхи і невдачі. Така позиція відображає ідею D. A. Schön про «рефлексію в дії» [92], де процес викладання постає не як лінійна передача знань, а як живий і непередбачуваний обмін досвідом, що потребує чуйності та самосвідомості. У цій книжці Дональд Шон описує механізми професійної практики через концепцію «рефлексії в дії», коли фахівець, діючи в складній ситуації, одночасно аналізує власні дії, приймає рішення та коригує їх у процесі роботи. Цей підхід набув широкого поширення в освіті, особливо в підготовці вчителів і викладачів, оскільки дозволяє пояснити, як формується педагогічна компетентність у реальному, а не лише в теоретичному контексті.

Таким чином, структура інклюзивної компетентності не може бути відокремлена від педагогічної філософії, в якій вона виникає. Вона формується на перетині знання, етики, емоційного досвіду та професійної самосвідомості. Її не можна звести до чітко окреслених компонентів, адже її зміст виявляється у

практиках, що ґрунтуються на глибокій повазі до людської гідності й різноманіття. Саме тому педагогічна наука сьогодні дедалі частіше звертається до ідей екології викладання – простору, в якому кожна взаємодія формує або підтримує інклюзивність як цінність, що втілюється у щоденних рішеннях викладача.

Питання оцінювання рівня сформованості інклюзивної компетентності викладача постає як одне з найбільш складних у сучасній педагогічній науці. З одного боку, це пов'язано з багатовимірною природою самої компетентності, яка охоплює не лише знання й навички, а й установки, переконання, емоційні реакції, здатність до критичної рефлексії. З іншого боку, будь-яка модель оцінювання в цій сфері повинна враховувати контекст взаємодії викладача з різноманітною аудиторією та бути чутливою до соціокультурних особливостей освітнього середовища.

У наукових джерелах можна простежити тенденцію до відмови від уніфікованих лінійних шкал оцінювання на користь комплексних і багатокомпонентних моделей, що враховують не лише кількісні, а й якісні показники. Зокрема, у дослідженні W. Vantieghem та співавторів пропонується розглядати інклюзивну компетентність через взаємодію трьох вимірів: когнітивного, емоційного та поведінкового. Такий підхід дає змогу оцінити не лише наявність знань про інклюзію, а й рівень емпатійної відкритості викладача до студентів з різними освітніми потребами, а також його реальну практику (досвід діяльності) у навчальному процесі. Особливу увагу автори звертають на те, що справжній рівень компетентності виявляється у складних і неоднозначних ситуаціях, які вимагають від викладача не шаблонного реагування, а гнучкого мислення і моральної чутливості [36].

Окремого значення набуває ідея ситуаційного оцінювання, відповідно до якої компетентність не визначається лише за підсумками тестування чи самооцінки, а вивчається на основі спостереження за поведінкою викладача у конкретному професійному контексті. Y. Luo і H. Li [76], досліджуючи

професійну готовність викладачів до інклюзивної освіти в Китаї, наголошують, що ключовим індикатором сформованості компетентності виступає здатність до адаптивної дії. Замість орієнтації на готові рішення автори звертають увагу на процеси професійного аналізу ситуацій, побудову комунікації з урахуванням соціальних відмінностей і здатність до зміни власних освітніх стратегій у відповідь на зворотний зв'язок від студентів.

В окремих дослідницьких підходах висувається ідея континууму розвитку інклюзивної компетентності, згідно з якою оцінювання не має фіксувати «рівень» як статичну ознаку, а повинне окреслювати динаміку становлення. Ця концепція має особливе значення в умовах постійних змін соціального контексту і розширення уявлень про інклюзію. A.G. Jackson-Summers та співавт. [5], аналізуючи підходи до формування і підтримки інклюзивної педагогіки в університетах США, наголошують, що традиційні моделі оцінювання часто ігнорують змістовну складову міжособистісної взаємодії між викладачем і студентами. Натомість у моделі, яку пропонують автори, ключовою точкою уваги є рівень залученості викладача в етичний, критичний і комунікативний вимір освітнього процесу. Саме через цю оптику компетентність набуває статусу не стільки результату, скільки орієнтиру професійного розвитку.

Варто відзначити й намагання створити інструменти для більш об'єктивного вимірювання інклюзивної компетентності. Такі інструменти зазвичай поєднують елементи опитувальників, кейс-аналізу, портфоліо, рефлексивного щоденника та експертної оцінки. Наприклад, у дослідженні A.T. Kebede і T.N. Phasha [73] описано практику використання інтерв'ю і тематичних спостережень, що дозволяють отримати глибше уявлення про мотиваційні і світоглядні установки викладача, а також про механізми його взаємодії зі студентами в умовах культурного або когнітивного різноманіття.

Не менш важливою складовою процесу оцінювання є сама участь викладача у цьому процесі як суб'єкта, а не об'єкта діагностики. Самооцінка,

якщо вона базується на продуманому інструментарії та супроводжується професійною підтримкою, дає змогу актуалізувати потенціал до розвитку, виявити зони зростання, а не лише «проблемні» місця. Такий підхід розширює розуміння оцінювання як співтворення, а не як контроль.

У результаті можна стверджувати, що сучасні моделі оцінювання рівня інклюзивної компетентності дедалі більше тяжіють до процесно зорієнтованих підходів, які визнають значущість емоційних і моральних аспектів професійної діяльності. Йдеться не про технічне визначення відповідності стандарту, а про комплексне осмислення того, як викладач взаємодіє з різноманіттям, наскільки його педагогічна практика є відкритою до змін і чи здатен він бачити в інклюзії не виклик, а ресурс розвитку всієї академічної спільноти.

У статті, опублікованій у 2025 році, В.М. Пугач та співавт., розглядається формування інклюзивної компетентності викладачів закладів вищої освіти. Автори виокремлюють її інтегративну структуру – мотиваційно-особистісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивно-оцінний аспекти. Вони підкреслюють, що це поняття є частиною загальної професійної компетентності викладача, і фокусують увагу на ролі педагога як чинника створення підтримуючого академічного простору для студентів з ООП. Автори наголошують на важливості моніторингу самооцінки готовності педагога до роботи в умовах інклюзивного навчання, а також на ролі методичного супроводу та змін у роботі кафедр для інтеграції інклюзивної практики у професійну діяльність [46].

У статті Т. Качалової та співавт. також аргументовано обґрунтовується, що інклюзивна компетентність є невід'ємною частиною професійної компетентності викладача ЗВО. Автори визначають її сутність через структуру, що охоплює мотиваційний, когнітивний, операційний і рефлексивний компоненти. При цьому розглядають професійні сфери (інформаційну, комунікативну, морально-психологічну, предметно-операційну) й акцентують увагу на проектуванні індивідуальних програм підтримки студентів з ООП.

Згадується роль ознайомлення з різними нозологіями, інноваційними технологіями та створення безбар'єрного освітнього середовища [2].

У монографії «Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я» [1] автори розглядають інклюзивну компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я, трактуючи її як інтегральний утворюваний професійний ресурс. Хоча значна частина роботи орієнтована на підготовку вчителів для початкової школи, структура включає комунікативні, поведінкові, емоційні та технологічні елементи. Цей авторський підхід підкреслює важливість готовності працювати з особливими освітніми потребами у різних нозологіях, а також роль професійного становлення і використання інноваційних методик.

У статті [43] поданий концептуальний аналіз категоріального апарату, що охоплює поняття «компетентність», «професійна компетентність» та «інклюзивна компетентність» як взаємопов'язані складники професійної готовності педагога. Автор підкреслює, що професійна компетентність фахівця формується як єдність теоретичної обізнаності та практичної здатності ефективно реалізовувати функції, пов'язані з професійною діяльністю. Інклюзивна освіта в цьому дослідженні трактується як система освітніх послуг, що забезпечує реалізацію базового права дитини на доступну освіту у своєму середовищі проживання, що відповідає сучасним демократичним підходам до організації навчання.

Інклюзивна компетентність розглядається як рівень сформованості знань і вмінь, які забезпечують здатність педагога здійснювати професійну діяльність в умовах інклюзивного освітнього простору. При цьому детально аналізується внутрішня структура цього феномена, виокремлюються ключові функціональні складові, серед яких мотиваційна, когнітивна, рефлексивна та операційна.

Мотиваційна складова інтерпретується як внутрішній особистісний ресурс, що відображає ціннісну орієнтацію викладача, його потреби та професійні мотиви, які зумовлюють готовність до інклюзивного навчання.

Когнітивна компонента, своєю чергою характеризується глибиною і системністю знань про соціально-педагогічні процеси, що відбуваються в інклюзивному середовищі, а також здатністю педагога до їх осмислення та використання у власній діяльності. Рефлексивна складова виявляється в умінні критично аналізувати результати власної діяльності, оцінювати особисті професійні здобутки, здійснювати самоконтроль і саморегуляцію, що, зрештою, сприяє професійному саморозвитку. Операційний компонент визначається як практична здатність реалізовувати соціально-педагогічні завдання, спрямовані на підтримку процесу інклюзії дітей і молоді з особливими освітніми потребами у межах освітньої інституції. У підсумку обґрунтована необхідність включення інклюзивної компетентності до переліку ключових складових професійної компетентності педагога як її спеціалізованого елемента, що має визначальне значення для забезпечення доступної та рівноправної освіти.

Із цих досліджень видно, що українські автори в основному віддають перевагу комплексним структурам, які поєднують когнітивну підготовленість педагога (знання про особливості ООП, політичні й нормативні аспекти), мотиваційно-ціннісні установки (готовність до інклюзивності як етичної імперативи), операційні навички (здатність реалізовувати адаптивні стратегії в навчальному процесі), а також механізми рефлексії та оцінювання власної практики.

Попри різницю у фокусі (вища освіта чи підготовка вчителів) – усі підходи зводяться до бачення інклюзивної компетентності як динамічного, саморозвивального процесу, що вимагає як особистісної готовності, так і умовної підтримки на рівні освітнього середовища.

### **1.3. Психолого-педагогічні особливості студентів з ООП**

Сучасні дослідження вищої освіти виокремлюють кілька основних груп студентів з ООП, що включають осіб з різноманітними типами потреб: ті, хто має труднощі навчання (*learning difficulties*), когнітивні порушення, сенсорні чи

фізичні обмеження, а також із соціально-емоційними проблемами (social, emotional and mental health needs) або комунікативними розладами (autism spectrum disorders, speech and language needs) [60]. Ці класифікації широко застосовуються у зверненнях до категорій підтримки вищої освіти, зокрема у Великій Британії, але їх також органічно адаптують у багатьох інших країнах [21].

Для прикладу, статистичні дані з Великої Британії 2019/20 навчального року показують, що лише близько 17,5% студентів із виявленими ООП розпочали навчання у ЗВО до 19 років, тимчасом як серед студентів без таких потреб цей показник становив 47,5%. Серед тих, хто вступив, найвищий рівень включення спостерігався серед студентів із сенсорними або фізичними порушеннями (32,8%), тимчасом як студенти з когнітивними порушеннями або соціально-емоційними труднощами вступали найрідше (лише 10,4%) [21].

Це дозволяє зробити висновок, що певні типи потреб легше адаптуються до вищої освіти, тимчасом як інші створюють серйозні перепони. Що ж стосується України, то хоча повні дані з типологізацією студентів ООП у вищій освіті поки не систематизовані, документи описують осіб з фізичними, сенсорними, інтелектуальними або комплексними порушеннями як тих, хто має право на індивідуальні освітні стандарти, адаптацію й психолого-педагогічний супровід у включеному середовищі. Але ці документи стосуються не вищої освіти [3]. Українське законодавство гарантує доступ до вищої освіти в межах принципів універсального дизайну та «розумних пристосувань», що охоплюють широкий спектр потреб, зокрема фізичні, психоемоційні та когнітивні.

Часткові наочні дані з дослідження «Modeling the Development Process of Inclusive Education in Ukraine» (2022) демонструють, що частка студентів з ООП, які навчаються в інклюзивних класах на різних рівнях освіти, зростає, хоча доступ до університетів та вищих закладів все ще ускладнений через інфраструктурні бар'єри або відсутність повноцінної підтримки [79].

Деякі специфічні приклади включають Open International University «Україна», який забезпечує навчання для понад 1,5 тисячі студентів з інвалідністю і працює з дистанційними форматами, орієнтованими на фізичні обмеження, зокрема з порушенням рухової функції, слуху чи зору [24].

Таким чином, у ЗВО можуть навчатися студенти з такими основними категоріями ООП:

- фізичні і сенсорні порушення, включно з порушеннями зору, слуху, руховими обмеженнями;
- когнітивні порушення та специфічні труднощі в навчанні, як-от дислексія, порушення уваги, інтелектуальні затримки;
- комунікативно-емоційні потреби, зокрема студенти з порушеннями спілкування (РАС), емоційними або поведінковими розладами;
- комплексні або множинні порушення, коли поєднується декілька типів потреб;
- ветерани війни;
- особи віком 60 +.

#### *Психолого-педагогічна характеристика студентів із фізичними та сенсорними порушеннями*

Особи з порушеннями зору являють собою дуже гетерогенну групу (від часткової втрати зору до повної сліпоти), і їхні освітні можливості залежать не лише від рівня зорової функції, а й від віку появи порушення, розвитку інших сенсорних систем, доступності адаптивних технологій. Дослідження систематичних оглядів акцентує на тому, що учні з вадами зору часто відчують соціальну ізоляцію навіть у загальних навчальних групах [77]. Зокрема, вони можуть не брати участі в аудиторних активностях, таких як заняття з математики, фізкультури чи природничих наук, що в підсумку негативно впливає на їхню академічну успішність і рівень самооцінки [78].

Студенти з порушеннями слуху стикаються із серйозними труднощами в спілкуванні, особливо коли відсутні адекватні технічні засоби (субтитри, перекладачі жестової мови, тихі кімнати для навчання). Згідно з емпіричними даними, їхнє сприйняття інклюзивного освітнього середовища часто є змішаним: хоча загалом досвід включення оцінюють позитивно, недостатня підготовка викладачів закладає бар'єри для ефективної участі в академічних дискусіях або доступу до матеріалу [71].

Студенти з руховими обмеженнями можуть зіткнутися з фізичними бар'єрами на кампусі, обмеженим доступом до лабораторій і труднощами в організації робочого простору. Незважаючи на це, вони часто володіють сильно розвинутою мотивацією до навчання і можуть демонструвати високу академічну активність – за доступних умов та підтримки з боку інституції

Загалом університетські студенти з фізичними або сенсорними порушеннями мають підвищений ризик емоційних труднощів – особливо у сфері психічного здоров'я, тривожності, депресії або соціальної ізоляції (студенти з фізичними порушеннями мають вищу частоту заявлених проблем, навіть якщо використовують позитивні стратегії копінгу) [94].

*Психолого-педагогічна характеристика студентів із когнітивними порушеннями та специфічними труднощами в навчанні*

Студенти з навчальними труднощами, включно з дислексією, часто стикаються з труднощами у процесі читання, письма, декодування слів та сприйняття текстової інформації. Вони мають характерні слабкості в роботі робочої пам'яті, швидкості обробки інформації та формуванні семантичної флюентності (гнучкості), що ускладнює ефективне виконання академічних завдань та знижує мотивацію через відчуття недостатності власних способностей. Ці проблеми призводять до заниженої самооцінки й часто асоціюються з емоційним дискомфортом, тривожністю та підвищеною вразливістю до академічного вигорання або відмови від навчання [110].

РДУГ (розлад дефіциту уваги з гіперактивністю) у багатьох студентів поєднується із навчальними труднощами, зокрема з дислексією, і характеризується імпульсивністю та труднощами з організацією, плануванням, управлінням часом. Студенти з РДУГ демонструють значно нижчий рівень академічної успішності, частіше відкладають завдання, мають труднощі з концентрацією під час лекцій і вивчення матеріалу. Вони ізольовані в соціально-академічному середовищі, схильні до зниження самооцінки і пригніченого настрою через повторювані невдачі в організації навчального процесу [7; 91; 115].

Студенти з умовами коморбідності (поєднанням РН (розлади навчання) +РДУГ) опиняються під найбільшим ризиком академічних складнощів. Такі поєднання пов'язуються з більш тяжкими порушеннями уваги, погіршеною здатністю до саморегуляції та істотно нижчою академічною успішністю порівняно зі студентами з окремо РН або РДУГ.

Особи з інтелектуальними затримками або значними когнітивними порушеннями потребують інтенсивного індивідуального підходу. Вони часто мають обмеження у сфері адаптивної поведінки, соціальних навичок, навичок повсякденного життя, що створює потребу в структурованому середовищі з високим рівнем підтримки та практичної навчальної допомоги [56].

*Психолого-педагогічна характеристика студентів із комунікативно-емоційними потребами*

Особи з розладами аутистичного спектра (РАС) характеризуються труднощами у сфері соціальної взаємодії та невербальної комунікації, а також наявністю стереотипної поведінки, рутинних інтересів і підвищеною чутливістю до емоційного або сенсорного стимулу. Такі студент(к)и часто мають інтелект у межах норми, однак їхній академічний успіх значною мірою обмежується труднощами в соціальній інтеграції, роботі в групах, управлінні тривогою та комунікації з викладачами [28; 38].

Університетське середовище може провокувати у студентів з РАС інтенсивні стресові реакції: переповнені лекційні зали, шум, яскраве освітлення або зміна розкладу здатні спричинити емоційне перевантаження або паніку. Перехід до вищої освіти часто супроводжується втратою знайомих структур і підтримки, що поглиблює відчуття ізоляції [89; 103].

Для студентів з емоційними або поведінковими розладами може бути характерною підвищена тривожність, депресивні настрої, а також труднощі в емоційній регуляції, що підсилюються соціальними бар'єрами або недостатньою підтримкою з боку викладачів. У комбінації з РАС ця когнітивно-емоційна динаміка створює додаткові ризики розвитку академічної нестійкості, заниженої самооцінки і навіть відмови від навчання [28; 52].

Студенти, які почуваються соціально виключеними або ж ідентифікують межі власних комунікативних можливостей, можуть навмисно маскувати свої особливості, прагнучи прийняття. Однак це підвищує ризик психологічного виснаження – феномен, відомий як «маскування», коли особистість стикається із подвійним емоційним тягарем: тримання балансу між маскою й автентичним «Я» [103].

#### *Психолого-педагогічна характеристика студентів-ветеранів війни*

Студенти, які повернулись із військової служби, відчувають унікальні психологічні, соціальні та освітні виклики, що відрізняють їхній досвід від традиційної студентської аудиторії. Згідно з дослідженнями, багато студентів-ветеранів мають більший середній вік (в межах 24–40 років), часто є першопрохідцями у своїх родинах на освітньому шляху, одружені, мають дітей, що створює додаткові обов'язки під час навчання у ЗВО [82].

Дослідження S. Whiteman et al. (2013) демонструє, що ветерани відчувають значно нижчий рівень емоційної підтримки з боку одногрупників порівняно з тими, хто не має відповідного досвіду з військового середовища, що може спричинити соціальну ізоляцію навіть із часом, коли рівень підтримки поступово зростає [105]. Хоча емоційна підтримка призводить до загального

поліпшення адаптації та академічної успішності, її психологічний захисний ефект проявляється слабше у ветеранів, ніж у цивільних студентів

Вивчення окремих феноменів, проведене С. Carter та співавт. (2023), виявило культурні конфлікти між ветеранами та представниками академічного середовища, обумовлені розбіжностями в культурних нормах (тактика ієрархії, мовлення, очікування щодо ролі у суспільстві). Брак розуміння специфіки військового досвіду часто спонукає до очікування, що ветеран «відійде» від своїх військових культурних цінностей, щоб відповідати академічній культурі, що, як показує дослідження, не є ефективною стратегією інтеграції [116].

Більш високий рівень академічної успішності серед студентів-ветеранів підтверджено в дослідженні NVEST: вони мають вищі середні оцінки (на  $\approx 0.40$ ) та частіше обирають професії у сфері STEM та бізнесу. Найчастіше вони – студенти закладів вищої освіти у першому поколінні та демонструють надзвичайну внутрішню мотивацію, дисципліну й цінність практичних навичок, набутих під час служби [30].

Водночас студенти-ветерани можуть зіштовхнутися з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР), травматичними ушкодженнями мозку (ЧМТ) або тривожними розладами, які мають значний вплив на функціонування в контексті університетського навчання. Водночас вони менше звертаються за підтримкою психотерапевтів, а наявні студентські консультативні центри часто не повністю готові до специфіки їхніх потреб [98].

#### *Психолого-педагогічна характеристика студентів віком 60+*

Особи віком понад 60 років, які повертаються до формального навчання або долучаються до освітніх програм як студенти, зазвичай належать до категорії нетрадиційних дорослих учнів або навіть посттрадиційних учнів. У багатьох країнах ринок освіти все більше орієнтується на громадян інших поколінь, адже кількість таких учнів зростає: близько 60 % від загальної кількості студентів закладів вищої освіти становлять дорослі, які поєднують навчання з роботою, домашніми чи соціальними обов'язками [35; 88].

Навіть якщо такі студенти демонструють вищу за середню зацікавленість і внутрішню мотивацію до навчання, вони стикаються з власними віковими бар'єрами: це може бути зневага з боку однолітків, зниження швидкості обробки інформації, порушення уваги чи пам'яті, а також обмеження у фізичній мобільності або сенсорній сприйнятливості. Попри це – такі студенти часто приносять в аудиторію цінний досвід, стійкість, дисципліну, чітку мету та дорожню карту власного розвитку, які роблять їх активними та надійними учасниками навчального процесу [20; 29].

Емоційно такі студенти можуть почуватися соціально ізольованими, особливо у середовищі, де переважають молодші викладачі та одногрупники. Завдання утримати баланс між навчальною самореалізацією та сімейними, фінансовими або кар'єрними обов'язками часто стає джерелом емоційного навантаження. Водночас їхня самоідентифікація як «наполегливих учнів», що роблять вибір на користь освіти у зрілому віці, формує стійкий образ особистості з високою самоусвідомленістю та рефлексивністю [27; 112].

## РОЗДІЛ 2

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО

#### **2.1. Педагогічні умови, що сприяють розвитку інклюзивної компетентності викладачів**

У сучасній освітній парадигмі розвиток інклюзивної компетентності педагогів розглядається не лише як мета окремої тренінгової програми, а й як результат системної педагогічної організації професійної підготовки, що ґрунтується на ряді умовних, але взаємозалежних чинників. По-перше, утвердження інституційної культури інклюзії в закладі освіти має вирізнятися системною підтримкою викладачів: це проявляється у включенні курсів з інклюзивної педагогіки в програму підготовки викладача, менторській підтримці на ранніх етапах кар'єри, формалізованому обміні досвідом серед колег. Ця комунікативно-рефлексивна траєкторія дозволяє переходити від розуміння «інклюзії як проєкту» до її розуміння як сутності та культури викладацької діяльності [5].

Однією з найважливіших умов є забезпечення освітнього середовища, зорієнтованого на колективне навчання та підтримку, де процеси педагогічного розвитку відбуваються у взаємодії: через модель наставництва (peer-mentoring), спільну рефлексію, аналіз кейсів. У таких умовах викладачі не лише здобувають знання, а й розвивають рефлексивну здатність аналізу власної практики у реальному контексті, що є ключовою особливістю сучасного концепту «рефлексії в дії» [92]. Саме через цей діалогічний та практико-орієнтований підхід і формується здатність адекватно реагувати на потреби студентів з ООП [92].

Не менш важливою умовою є створення умов для міждисциплінарної співпраці: коли педагог працює в команді з психологами, соціальними

педагогами, фахівцями з адаптивних технологій та адміністрацією ЗВО. Такий комплексний підхід дозволяє більш точно реагувати на індивідуальні запити студентів та посилює професійну готовність викладача не лише поодиноці, а й у тісному координованому просторі [76].

Варто звернути увагу й на інноваційні стратегії навчально-методичної діяльності, що активно інтегрують принципи універсального дизайну для навчання (UDL). Викладачі, які опанували цей підхід, здатні проектувати освітню програму так, щоб вона передбачала різні способи сприйняття, включення, вираження знань усіма студентами, незалежно від особистісних характеристик. Систематичні дослідження підтверджують: формування навичок дизайну інклюзивного курсу суттєво підвищує рівень інклюзивної компетентності [5; 117].

Також важливою педагогічною умовою визнана прагматична підтримка технологічними адаптаціями та інструментами доступу: надання викладачам досвіду роботи з такими засобами, як автоматичне транскрибування лекцій, створення субтитрованих відео, адаптаційні платформи для осіб з ООП, що дозволяє викладачам не лише звикнути до технологій, а й інтегрувати їх у щоденну практику.

Усі перераховані вище умови взаємопов'язані та спонукають викладача до сталого професійного розвитку. Формально на рівні державної чи університетської стратегії вони можуть бути закріплені через політику інклюзивності, стандарти для викладацької діяльності та контекстно-адаптивні методичні рекомендації. Проте ефективність такої політики залежить від конкретного втілення: чи існує підтримка впровадження, супровід, зворотний зв'язок і реальна рефлексія всередині викладацького середовища.

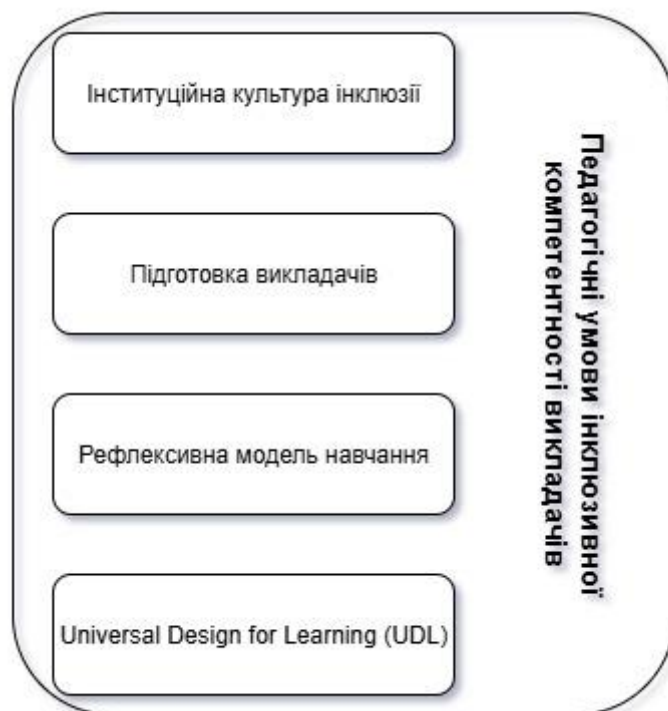
Однією з ключових педагогічних умов є застосування *цільових програм професійного розвитку*, які поєднують теоретичну підготовку, практичне стажування, тривалу підтримку наставників. У дослідженні педагогічних програм Ізраїлю зазначається, що інтеграція теорії інклюзії з польовими

практиками (fieldwork) сприяє становленню у викладачів цілісного ставлення до інклюзивного навчання. Структура програми побудована таким чином, що учасники навчаються аналізувати реальні кейси, адаптувати методики до конкретного контексту й отримувати постійний фідбек від наставників і координаторів [74].

Подібні підходи формуються у моделях професійного розвитку, де викладачі розглядаються як активні рефлексивні практики. Науковці підкреслюють, що ефективна підготовка включає регулярні сесії супервізії, спільні обговорення реальних педагогічних викликів і модель наставництва (peer mentoring). Учасники отримують можливість обмінюватися досвідом, критично аналізувати власне викладання та розвивати здатність до рефлексії в умовах різноманітного студентського середовища [80].

Важливо, що методи підготовки викладачів спрямовані не лише на передачу знань, а й на формування внутрішньої переконаності та ціннісного ставлення до різноманіття студентів. Як показує систематичний огляд [90], курси з UDL демонструють значущий вплив на розвиток бачення цінностей різноманіття, а також на формування здатності до планування доступних уроків [90]. Більшості досліджень вдалося встановити позитивну кореляцію між інтенсивністю тренінгу та зростанням здатності проєктувати інклюзивне навчання, незалежно від тривалості програми чи контексту роботи викладача.

Отже, одним із фундаментальних педагогічних стимулів є впровадження Universal Design for Learning (UDL) як основної рамки для розвитку інклюзивної компетентності. UDL спирається на принципи мозкових досліджень і когнітивної психології, які доводять, що навчальні середовища мають бути розроблені так, аби знижувати бар'єри для всіх студентів та враховувати мінливість їхніх потреб [114] (рис. 2.1).



**Рис. 2.1.** Педагогічні умови інклюзивної компетентності викладачів

Систематичний огляд, здійснений [90], виявив, що включення UDL у програми підготовки викладачів призводить до статистично значущих змін у трьох ключових сферах: готовність цінувати різноманіття учнів, вміння створювати доступне планування уроку та впроваджувати його на практиці [90]. Зокрема, навіть короткі інтенсиви з UDL сприяли підвищенню якості проєктування заняття та розробки матеріалів, орієнтованих на інклюзивність.

За версією CAST, рамка UDL побудована на трьох принципах: Engagement (мотивація та залучення), Representation (мультиmodalне (різноманітне) подання інформації), Action & Expression (гнучкість у способах демонстрації знань). Ці принципи дають методичну основу викладачеві для проєктування курсу таким чином, щоб кожний студент мав можливість бути почутим й успішним.

У практиці це означає, що методичні умови викладання мають включати етап навчання викладачів методам UDL – від розуміння засад до створення

макетів занять із урахуванням різних варіантів подачі та демонстрації навчального матеріалу. Комплексна методична підтримка і спільне аналізування планів занять за UDL підвищують не лише технічні навички, а й внутрішню мотивацію до інклюзивного підходу [80].

Справді важливо підкреслити інтеграцію методів підготовки викладачів та впровадження UDL як взаємопов'язану умову. Професійна підготовка, в якій UDL розглядається не як додатковий модуль, а як центральна модель в проєктуванні освітнього процесу, створює умови для того, щоб інклюзивна компетентність формувалася як частина викладацької культури. Як показують міжнародні приклади (наприклад Ірландія, Ізраїль), саме інтеграція UDL у педагогічну підготовку дозволяє уникнути ситуації, коли інклюзія викладається окремою дисципліною, замість того щоб бути внутрішньою основою підходу до навчання [74].

Таким чином, педагогічні умови, що гарантують формування інклюзивної компетентності викладачів, лежать у двох взаємопов'язаних площинах: якісна, рефлексивна, практично зорієнтована підготовка та системне впровадження Universal Design for Learning як основи проєктування навчального простору. Це – шлях до створення культури інклюзивності, а не лише технічного оволодіння методиками, і саме такий підхід має стати основою майбутніх педагогічних стратегій у сфері університетської освіти.

## **2.2. Умови організації освітнього середовища для студентів з ООП**

*Освітнє середовище, необхідне для підтримки студентів з фізичними та сенсорними порушеннями*

На підставі сучасних підходів до інклюзивної педагогіки опишемо ключові характеристики середовища, яке сприяє академічній і психологічній адаптації студентів з фізичними та сенсорними порушеннями.

Насамперед – університет має впровадити політики та інструменти Універсального дизайну навчання (Universal Design for Learning, UDL), які

забезпечують сприйнятливість, операційність, зрозумілість і технічну доступність матеріалів. Дослідження підтверджують, що освітні ресурси повинні бути сумісні з принципами доступності: наприклад, мати текстову альтернативу, субтитри, тактильні або аудіоматеріали, щоб не залежати винятково від зорового або слухового сприйняття [8].

Друге, наявність системної педагогічної теорії з акцентом на бар'єри, яку називають *disability pedagogy*. Вона передбачає, що викладач усвідомлює специфіку порушень, уникає дефіцитного мислення щодо студентів з ООП і працює в напрямку створення навчального середовища, де фізичні та сенсорні відмінності не стають перешкодою для участі [33].

Третє, університети мають забезпечувати підтримку через спеціалізовані сервіси – центри адаптації, перекладацькі служби жестової мови, матеріали в брайлевому форматі або у формі 3D/тактильних моделей (особливо для студентів із вадами зору). Практика використання тактильних моделей показала, що студенти з вадами зору ефективно розвивають просторове мислення й незалежність у навчанні, коли такі матеріали створюються і заохочують участь студентів у цьому процесі [101].

По-четверте, важливим є комплексний супровід психолого-педагогічного характеру, що охоплює регулярні консультації, програми підтримки психічного здоров'я, групи підтримки або наставництва. Систематичний огляд García та співавт. (2024) показав високу потребу в такій підтримці саме серед студентів з фізичними порушеннями, незважаючи на те, що вони більш активно залучають позитивні допінг-стратегії [94].

Насамкінець, ефективна інклюзія потребує координації на рівнях адміністрації, викладачів і студентів. Університет має розробити чіткі політики підтримки, визначати обов'язки відповідальних підрозділів, стимулювати міждисциплінарну співпрацю між факультетами, службами підтримки і студентськими організаціями для забезпечення доступу до навчання всіх студентів, незалежно від виду порушення [81].

У результаті – психолого-педагогічна підтримка студентів із фізичними та сенсорними порушеннями потребує поєднання адаптивного контенту, спеціалізованого викладання, технологічної підтримки, стабільної емпіричної підтримки для забезпечення їх соціальної інтеграції та академічного успіху.

*Освітнє середовище, необхідне для підтримки студентів із когнітивними труднощами*

Насамперед освітнє середовище має бути побудоване на принципах Універсального дизайну для навчання (UDL). Це означає забезпечення альтернативних способів подання матеріалів, таких як аудіотексти, візуальні схеми, мультимодальні підходи до навчання, підтримка технологічних адаптацій (наприклад, програмне забезпечення для перекладу тексту на мову, голосовий друк) – усе це робить можливим залучення студентів із дислексією або РДУГ до академічного процесу на рівних із іншими [48; 56].

Другим чинником є індивідуалізація оцінювання. Студенти з дислексією або РДУГ особливо вразливі до стандартизованого тестування, обмеженого в часі або залежного від швидкості читання/обробки інформації. Дослідження показують, що підтримка, яка задовольняє базові психологічні потреби студентів (компетентності, автономії, належності), прямо корелює з підвищенням мотивації, успішності та загального задоволення навчанням [55; 110].

Не менш важливим є психолого-педагогічний супровід: регулярні консультації, коучинг навчальних стратегій, тьюторська підтримка, групи взаємодопомоги. Такий підхід допомагає студентам з РДУГ і РН поліпшити власну організацію навчання, знизити рівень тривожності, підвищити рівень академічної оптимізації та емоційного благополуччя [91; 115].

Також необхідно інтегрувати адаптивні технології як частину навчального процесу. Застосункові технології можуть значно зменшувати бар'єри в читанні, письмі та обробці інформації для студентів із специфічними

труднощами в навчанні. Використання таких засобів сприяє підвищенню академічної участі й зниженню відчуття неповноцінності [48].

Врешті, на інституційному рівні важливо формувати комунікаційно включене середовище: політики підтримки, підготовка викладачів щодо розуміння навчальних розладів і РДУГ, застосування принципів соціальної справедливості в освіті. А також забезпечення інтегрованої взаємодії між студентами, викладачами, тьюторськими службами та адміністрацією з метою створення сталого клімату прийняття та підтримки когнітивного різноманіття [91].

У підсумку, психолого-педагогічна підтримка студентів із когнітивними порушеннями повинна базуватися на поєднанні технологічних інструментів, адаптованих методів навчання, індивідуалізації оцінювання й активної підтримки соціально-емоційного благополуччя. Це створює не тільки академічні можливості, а й сприятливу освітню екосистему для розвитку цих студентів.

*Освітнє середовище для підтримки студентів із комунікативно-емоційними потребами*

Відповідно до рекомендацій сучасної педагогіки, для створення інклюзивного освітнього середовища важливо реалізувати комплекс підходів, зокрема:

Індивідуалізовану, чітко структуровану програму переходу до ЗВО, що включає заздалегідь ознайомлення з кампусом, ключовими персонами супроводу й адаптований орієнтаційний період. Це дозволяє зменшити стрес через зміну контексту та покращити академічну адаптацію [93].

Соціально-емоційну підтримку доцільно забезпечувати через моделі наставництва, peer-mentoring і коучинг, що виводить студентів зі стану соціальної ізоляції. Дослідження демонструють, що така підтримка знижує тривогу, підвищує самооцінку, сприяє академічній участі [54; 119].

Комунікаційну підтримку реалізують з використанням доповнювальної та альтернативної комунікації (augmentative and alternative communication (AAC)), де потрібно. Це включає символічні системи, планшети для альтернативної комунікації, відеомодельовання соціальних ситуацій – все це допомагає зрозуміти вербальні й невербальні сигнали (AAC оцінюється спеціальною командою фахівців).

Підготовку викладачів до роботи з РАС – курси підвищення кваліфікації, воркшопи з розуміння соціальних і комунікативних потреб студентів, а також інтеграції принципів справедливості та доступності в методи оцінювання й організацію курсу [11].

Академічні й психологічні сервіси повинні працювати як цілісна система підтримки: семінари з управління стресом, психотерапевтичні групи, консультації з mental health, а також створення «тихих зон» або сенсорно-захищених просторів на кампусі для зняття тривоги [103].

Універсальний дизайн навчання (UDL) має передбачати зрозумілі та передбачувані структури курсу, доступність темпу навчання й очікувань, а також мультисенсорні формати подання інформації – це допомагає студентам з РАС включатися в лекції, семінари та групові заняття без надмірного емоційного навантаження [100].

Таким чином, психолого-педагогічна підтримка студентів із комунікативно-емоційними потребами повинна базуватися на чутливому, структурованому підході: від підготовки до переходу до університету, до створення соціально-емоційної підтримки у вигляді наставництва і реєг-груп, через підготовку викладачів, комунікаційні технології, до універсального дизайну та психотерапевтичних ресурсів. Це забезпечує можливість успішної академічної та соціальної адаптації таких студентів у ЗВО.

#### *Освітнє середовище для підтримки студентів-ветеранів*

У науковій літературі панує думка про важливість створення атмосфери справжньої підтримки, зорієнтованої на задоволення характерних потреб

ветеранів. Досвід університетів США демонструє значущість наявності волонтерських центрів підтримки ветеранів, таких як Veterans Education and Transition Services (VETS) у University of Arizona. Вони забезпечують допомогу з реєстрацією використання пільг, академічне консультування, peer-mentoring, роботу спеціалізованих спільнот студентів-ветеранів, що значно підвищує рівень соціального включення й адаптації [50].

Спеціальна підготовка викладачів, націлена на розуміння культурного бекграунду ветеранів, визнання їхніх навичок та досвіду, а не спонукання до їхнього «розумового переусвідомлення», є ключовим чинником підтримки. Недостатня обізнаність часто створює бар'єри у комунікації й формуванні відчуття приналежності ветеранів до академічної спільноти [111; 116].

Взаємопідтримка (peer-підтримка) – через студентські організації на кшталт Student Veterans of America – демонструє значущий внесок у психологічне благополуччя ветеранів, зокрема у зниження початкового дефіциту емоційної підтримки та сприяння належності до спільноти.

Психологічні та психотерапевтичні сервіси повинні бути адаптованими до ветеранів, з урахуванням програм для ПТСР та ЧМТ (як-от Warrior Care Network [113] або Combat Stress Intervention Program [86]). Такі інтервенції надають ефективну підтримку в роботі з травмою, часто зокрема через групову терапію або спеціалізовані моделі психологічного втручання.

Підсумовуючи зазначимо, що комплекс психолого-педагогічної підтримки має включати фізичні навчальні простори для ветеранів (центри обслуговування), культурну чутливість персоналу, peer-групи, адаптацію академічного контенту, гнучкість у форматах навчання, персональні консультації та підтримку ментального здоров'я. Це створює освітнє середовище, в якому студент-ветеран може навчатися, розвиватися і виконати свою академічну роль без необхідності відмовлятися від своєї ідентичності та цивільного досвіду.

### *Освітнє середовище, яке підтримує студентів 60+*

Університети й інші заклади вищої освіти повинні враховувати особливості дорослих учнів зрілого віку, зокрема через впровадження тенденцій геррагогіки – теорії, яка акцентує важливість вікової чутливості у підходах до навчання людей похилого віку. Цей підхід передбачає активну участь студентів у формуванні навчальної програми, практичну орієнтацію, а також підтримку вікових змін у сприйнятті, пам'яті та моторних функціях.

Ключовим елементом є андрагогіка – теорія навчання дорослих, запропонована М. Knowles, згідно з якою викладач сприймається не як наставник, а радше як фасилітатор, а навчання має бути спрямоване на самостійний вибір, актуальність інформації та ефективне поєднання з життєвим досвідом студента.

Освітнє середовище для студентів старшого віку також повинно включати гнучкість у форматах навчання: можливість асинхронного або онлайн-доступу до лекцій та семінарів, адаптивні терміни виконання завдань, курси, що акцентують на практичній компетенції. Наприклад, актуальність курсу, чітка структура та відсутність технічної складності підтримують академічну мотивацію та успішність цієї групи [95; 120].

Наступним важливим компонентом є соціальна підтримка: створення спільнот взаємодопомоги, таких як University of the Third Age (U3A), де студенти старшого віку можуть обмінюватися досвідом, навчатися разом і залучатися до міжпоколінного інтервенційного навчання.

Психолого-педагогічний супровід також є необхідним: консультації, групи для обговорення труднощів поєднання навчання з особистими чи професійними обов'язками, підтримка цифрової грамотності та оперативної організації навчання. Це особливо актуально після пандемії COVID-19, коли багато студентів 60+ опинилися вперше перед вимогою дистанційної освіти [58].

Загалом психолого-педагогічна підтримка студентів віком 60+ має базуватися на повазі до їхнього життєвого досвіду, гнучкому підході до навчання, відповідній структурі курсів, соціальній підтримці, адаптації освітніх технологій. Такий підхід створює інклюзивне середовище, де студенти віком за 60 мають можливість не лише здобувати знання, а й ефективно реалізовувати свою життєву зрілість через освіту.

## РОЗДІЛ 3

### РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

#### **3.1. Обґрунтування структури та змісту методичної розробки «Використання асистивних технологій у роботі зі студентами з особливими освітніми потребами»**

Процес навчання викладачів закладів вищої освіти використанню асистивних технологій є однією з ключових умов формування їхньої інклюзивної компетентності. Сучасні реалії, що супроводжуються зростанням кількості студентів з особливими освітніми потребами (ООП), вимагають від викладача не лише загального уявлення про принципи інклюзивного навчання, а й володіння конкретними інструментами, здатними забезпечити доступність і якість освітнього процесу для всіх здобувачів освіти. У зв'язку з цим процес професійного навчання викладачів асистивних технологій набуває цілісного, системного характеру, що поєднує теоретичну підготовку, практичну діяльність, рефлексію й впровадження інноваційних рішень у власну педагогічну практику.

Навчання викладачів у сфері асистивних технологій передбачає низку взаємопов'язаних етапів, кожен з яких виконує важливу функцію у становленні технологічної інклюзивної грамотності. Початковим компонентом навчального процесу є підготовчий етап, під час якого відбувається діагностика вихідного рівня обізнаності викладачів, визначаються їхні очікування, досвід використання цифрових інструментів та рівень мотивації до впровадження інклюзивних практик. Анкетування, співбесіди та самозвіти дозволяють сформувати навчальні групи з урахуванням професійного профілю та особистих потреб. На цьому етапі важливо не лише зібрати аналітичні дані, а й сформувати позитивну установку на навчання, подолати можливі побоювання, зняти напругу, пов'язану з відчуттям браку технічної підготовки.

Подальшим етапом є теоретико-практична підготовка, що забезпечує викладачеві необхідне уявлення про асистивні технології, їхні види, принципи функціонування, умови ефективного застосування в навчальному процесі. Теоретичні заняття зазвичай мають модульну структуру й охоплюють такі ключові теми, як поняття та класифікація асистивних технологій, законодавчі основи інклюзивного навчання, універсальний дизайн для навчання (UDL), характеристика студентів з різними освітніми потребами та відповідні технологічні рішення. Особливу увагу приділено огляду реальних програм і додатків, які можуть бути застосовані у вищій освіті без спеціального обладнання: NVDA (екранний диктор), Natural Reader (Free & Online), Microsoft Immersive Reader, Google Voice Typing, CapCut (створення субтитрів), Ghotit Real Writer (для підтримки студентів із дислексією), Seeing AI, Read&Write for Google Chrome тощо.

Після ознайомлення з теоретичним підґрунтям викладачі переходять до демонстраційної та практичної роботи. Вона охоплює виконання завдань, спрямованих на освоєння базових навичок роботи з АТ: встановлення програм, налаштування параметрів, обробку навчальних матеріалів, адаптацію презентацій та відео, створення інтерфейсно-доступного контенту. Практика обов'язково включає моделювання педагогічних ситуацій, наприклад взаємодію з гіпотетичним студентом з ООП, вибір оптимального засобу підтримки, проєктування навчального завдання з урахуванням індивідуальних потреб. Важливо, щоби практична частина реалізувалася не ізольовано, а в атмосфері колегіальності, через обговорення, групову роботу, аналіз прикладів, зворотний зв'язок. Саме в такий спосіб створюється професійна спільнота, що сприяє формуванню готовності до змін.

Наступною важливою складовою процесу навчання є етап рефлексії та критичного осмислення досвіду. Він передбачає виконання рефлексивних завдань: написання есе, заповнення щоденників навчання, обговорення викликів і труднощів, які виникали у процесі опанування АТ. Такий компонент

є особливо важливим, оскільки дозволяє викладачеві вийти за межі технічного рівня й усвідомити глибші зміни у власному педагогічному мисленні. З'являється розуміння того, що інклюзивність – це не лише про технології, а й про цінності, повагу до інакшості, прийняття потреб студента не як винятку, а як норми нового академічного середовища.

Рефлексивний компонент нерозривно пов'язаний із наступним етапом – впровадженням набутих знань у реальний навчальний процес. На цьому етапі викладач застосовує щонайменше одну з опанованих АТ у викладанні власного курсу: адаптує фрагмент модуля, створює доступний навчальний ресурс, тестує його у взаємодії зі студентами, отримує зворотний зв'язок і здійснює самооцінку результатів. Це має супроводжуватися аналітичним описом, оформленням кейсу чи звіту, що дозволяє не лише закріпити практичний результат, а й створити умови для його поширення серед колег.

Завершенням циклу навчання є підсумкова сесія, під час якої учасники презентують результати впровадження, обмінюються досвідом, обговорюють труднощі, демонструють власні розробки. Ця сесія має важливе значення для формування професійної впевненості, оскільки дозволяє побачити результати не лише в індивідуальному вимірі, а й у ширшому – як внесок у трансформацію освітнього середовища ЗВО. Презентація адаптованих матеріалів, відео, відгуків студентів сприяє появі відчуття цінності особистих зусиль, а отже – підтримує подальший професійний розвиток.

Важливо, що всі компоненти процесу навчання викладачів асистивних технологій ґрунтуються на засадах андрагогічного підходу. Під час навчання дорослих пріоритетними є самостійність, практична спрямованість, врахування попереднього досвіду, мотивація до змін, а також створення безпечного простору для помилки та зростання. Програма навчання максимально адаптована до реальних потреб викладачів: використовуються доступні безкоштовні інструменти, обговорюються кейси, близькі до щоденної практики, надається підтримка через інструкції, шаблони, консультації.

Процес навчання викладачів асистивних технологій не обмежується рамками одного тренінгу. Він має бути інтегрованим у системну політику закладу вищої освіти, що передбачає регулярне оновлення цифрової грамотності, створення центрів підтримки інклюзії, поширення успішного досвіду, стимулювання peer learning, забезпечення сертифікації та офіційного визнання інклюзивної педагогічної компетентності. Лише в такому контексті навчання асистивних технологій може мати довготривалий ефект, сприяти сталим інституційним змінам, підвищенню якості освітнього процесу та забезпеченню права кожного студента на рівний доступ до знань.

Підтвердженням ефективності такої моделі є дані міжнародних досліджень, зокрема робота [42], яка демонструє, що навіть короткотривалі навчальні модулі значно підвищують рівень упевненості викладачів у роботі з АТ. Дослідження К. Paradoroulos та співавт. [13] вказує на позитивний вплив практико зорієнтованих тренінгів на розвиток інклюзивного мислення. За даними аналізу [84], застосування UDL-підходу у навчанні викладачів призводить до зменшення відчуження студентів з ООП та поліпшення їхньої академічної успішності.

Таким чином, процес навчання викладачів асистивних технологій є не лише засобом підвищення кваліфікації, а й інструментом глибокої трансформації освітнього простору, спрямованої на гуманізацію, доступність і педагогічну відповідальність. Його ефективність залежить від поєднання методичної логіки, практичної насиченості, рефлексивності й ціннісної орієнтації. Саме такий підхід дозволяє сформувавши у викладача не просто технічну спроможність користуватися інструментами, а здатність створювати умови для навчального успіху кожного студента, незалежно від його освітніх потреб.

У контексті реалізації принципів інклюзивної освіти у вищій освіті ключового значення набуває готовність викладача до впровадження цифрових інструментів, які забезпечують рівний доступ до освітніх послуг для студентів з

особливими освітніми потребами (ООП). Одним із найбільш ефективних засобів компенсації та підтримки таких здобувачів освіти є асистивні технології (АТ). Однак численні дослідження [13; 41] вказують на те, що недостатня обізнаність викладачів щодо можливостей і принципів використання асистивних технологій часто стає основним бар'єром на шляху до реальної інклюзивності. У цьому контексті виникає необхідність у створенні структурованої, змістовно насиченої та педагогічно обґрунтованої методичної розробки, що забезпечить підвищення рівня технологічної інклюзивної компетентності викладачів.

Методична розробка, представлена в межах цього дослідження (див. Додаток Б), побудована з урахуванням актуальних наукових підходів до інклюзивної освіти, моделей розвитку цифрової педагогіки та принципів андрогогіки. Її зміст структуровано на основі трьох функціональних компонентів інклюзивної компетентності викладача: когнітивного, операційного та рефлексивного. Така логіка відповідає узагальненим моделям професійного розвитку у сфері інклюзії, а також рекомендаціям міжнародних програм, зокрема UDL (Universal Design for Learning) та HeDiCom (Higher Education Digital Competence Framework) [107].

Перший тематичний блок методичної розробки присвячено теоретичним засадам використання асистивних технологій у вищій освіті. Тут подано класифікацію асистивних технологій (програмних і апаратних), наведено приклади інструментів для різних категорій студентів (NVDA, Microsoft Immersive Reader, SpeechTexter, диктувальні модулі Google і Microsoft, платформи для створення субтитрів тощо), описано переваги та обмеження їх використання. Такий вступ дає змогу викладачам зорієнтуватися в термінології, усвідомити взаємозв'язок між категорією студентів і конкретними технологічними рішеннями. Особливу увагу приділено студентам з порушеннями зору, слуху, моторики, аутистичного спектра, дислексією та ПТСР, що особливо актуально для сучасного українського контексту.

Другий блок має практичне спрямування та включає низку вправ, які розвивають у викладачів здатність самостійно опановувати й застосовувати АТ у власному педагогічному процесі. Практика побудована за принципом поступового ускладнення: від базових технічних дій (інсталяція програм, налаштування параметрів доступності) до складніших (створення адаптованих навчальних матеріалів, відеоуроків з субтитрами, модифікація оцінювання з урахуванням особливостей студента). Кожне завдання супроводжується інструкцією, контрольними запитаннями, прикладами й рекомендаціями щодо адаптації. В окрему вправу винесено аналіз кейсів – ситуаційної моделі взаємодії викладача з уявним студентом з ООП, що дає змогу учасникам відпрацювати навички педагогічної інтуїції, прийняття інклюзивного рішення, співпраці з іншими учасниками освітнього процесу.

Третій блок – рефлексивний – спрямований на усвідомлення викладачем власного досвіду, виявлення труднощів, відкриттів, готовності змінювати освітні підходи. Передбачено підготовку мініесе на тему «Як асистивні технології змінюють моє бачення педагогіки», ведення щоденника впровадження АТ у викладання та публічне мікровикладання – презентацію адаптованого фрагменту свого курсу з елементами АТ. Це не лише стимулює професійний розвиток, а й створює середовище взаємного навчання, підтримки та обміну практиками, що повністю узгоджується з принципами peer learning і наставництва у вищій освіті.

Систему оцінювання в межах методичної розробки побудовано на основі формувального підходу: учасники не просто демонструють результат, а й аналізують його, отримують зворотний зв'язок від колег, удосконалюють продукт. Такий підхід підвищує рівень залучення, сприяє переходу від зовнішньої до внутрішньої мотивації. Водночас методика допускає формалізовані форми оцінювання: чек-листи, рубрики, критерії ефективності адаптації завдань.

Окрему увагу в структурі методичних матеріалів приділено компоненту професійної автономії. У розділі «Ресурси для подальшого навчання» запропоновано перелік актуальних платформ (CAST, DO-IT Center, АТІА, Microsoft Inclusive Classroom), відеоінструкцій, дослідницьких статей, що дозволяє викладачу підтримувати власну динаміку зростання. Це відповідає положенням HeDiCom Framework, де професійна автономія є одним із маркерів зрілості цифрової компетентності викладача.

Зміст розробки також адаптований до українського контексту: враховано сучасні реалії воєнного часу, психологічну травмованість частини студентів, обмеження ресурсної бази ЗВО. У рекомендаціях акцент зроблено на безкоштовні чи умовно безкоштовні інструменти, доступні на вітчизняному ринку, що робить застосування матеріалів реалістичним і досяжним навіть для тих закладів, які не мають спеціального технічного забезпечення.

У такий спосіб методична розробка виконує не лише навчальну функцію, а й трансформативну. Вона сприяє зміні уявлень про педагогіку як таку, стимулює викладача переосмислити поняття «норма», «успішність», «доступність», «оцінювання», формує ціннісно-орієнтоване ставлення до різноманіття студентського контингенту. Це наближає вітчизняну вищу освіту до європейської моделі університету як інклюзивного простору, де кожен здобувач освіти має змогу реалізувати свій потенціал у межах власних можливостей.

Таким чином, структура, зміст і методичні рішення, закладені в основу розробки з теми «Асистивні технології у роботі зі студентами з ООП», повністю відповідають сучасним запитам вищої освіти. Вони базуються на міжнародному досвіді, враховують український контекст, зорієнтовані на практичну реалізацію, підтримку професійного зростання викладача і розвиток гуманістичної парадигми викладання. Методична розробка може бути використана як складова програми підвищення кваліфікації, як самостійний

тренінговий модуль або як елемент сертифікації інклюзивної педагогічної компетентності викладача.

### **3.2. Методологія розробки та впровадження програми підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої освіти «Інклюзивна компетентність викладача: теорія, практика, технології»**

Сучасна вища освіта переживає етапи масштабної трансформації, зумовленої не лише глобальними освітніми трендами, а й особливостями національного соціокультурного та політичного контексту. В Україні, крім завдань, пов'язаних із модернізацією освітнього середовища у напрямі цифровізації та забезпечення академічної доброчесності, особливої актуальності набуває питання інклюзивної освіти. Війна суттєво вплинула на контингент студентів закладів вищої освіти: серед здобувачів освіти зростає частка осіб з особливими освітніми потребами (ООП), до яких належать ветерани війни, внутрішньо переміщені особи, студенти з фізичними та сенсорними порушеннями, психоемоційними травмами, а також ті, хто має хронічні захворювання або специфічні труднощі у навчанні, наприклад люди вікової категорії 60+.

У цьому контексті роль викладача набуває ключового значення: саме він, у співпраці з іншими фахівцями, забезпечує адаптацію змісту, методів і форм навчання під індивідуальні потреби студента, зберігаючи при цьому академічні стандарти та сприяючи успішній інтеграції кожного здобувача освіти в університетське середовище. Дослідження Y. Kimhi та A. Bar Nir [74] переконливо доводить, що ефективність інклюзивної освіти у вищій освіті залежить від збалансованого поєднання теоретичної підготовки та практичного відпрацювання методів роботи з ООП, причому практика має відбуватися в реальних або змодельованих умовах, максимально наближених до навчальної аудиторії [51].

Методологічна основа розробленої програми підвищення кваліфікації (*див. Додаток А*) ґрунтується на кількох принципових положеннях. По-перше, це компетентнісний підхід, який передбачає формування у викладачів не лише знань, а й умінь, цінностей та установок, необхідних для роботи в інклюзивному середовищі. По-друге, це модульна структура навчання, що дає змогу інтегрувати різні аспекти інклюзивної компетентності: від нормативно-правових засад і психолого-педагогічних характеристик студентів – до володіння технологіями універсального дизайну навчання [109] та асистивними технологіями. По-третє, програма розроблена з урахуванням принципів *Universal Design for Learning*, які передбачають варіативність способів подання навчального матеріалу, можливостей для демонстрації засвоєних знань та методів мотиваційної підтримки студентів з різними потребами [114].

Окремим завданням при створенні програми стало забезпечення міждисциплінарності: у роботу над її змістом інтегровані психологічні, соціальні, медичні та інформаційно-технологічні компоненти, що відповідає підходу, який рекомендують міжнародні організації, зокрема *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* [40]. Як зазначають *E. García-Toledano* та співавт. [10], міждисциплінарна співпраця дозволяє формувати комплексну підтримку студентів з ООП і зменшувати ризики їхньої академічної ізоляції (*MDPI Education Sciences* [37]).

#### *Обґрунтування вибору тематики модулів*

Тематика модулів програми безпосередньо корелює з міжнародними рекомендаціями щодо розвитку інклюзивної компетентності викладачів. Наприклад, автори [45] виділяють чотири ключові складові цієї компетентності – когнітивну, мотиваційну, рефлексивну та операційну. У нашій програмі когнітивний компонент реалізується через теоретичні модулі (Модуль 1 і Модуль 2), мотиваційний – через обговорення кейсів та роботу з реальними історіями студентів і ветеранів, рефлексивний – через ведення щоденників і

групові дискусії, операційний – через практикум (Модуль 7), у межах якого учасники розробляють та апробовують власні адаптовані заняття.

Модулі 3 і 4 присвячені універсальному дизайну навчання та асистивним технологіям, що повністю відповідає міжнародним освітнім стандартам і дослідженням, які підкреслюють значення гнучких, доступних навчальних середовищ [64]. Модуль 5 фокусується на комунікативних стратегіях і створенні безпечного середовища – відповідно до рекомендацій С. Vifulco та С. Due [16], які наголошують, що інклюзивне навчання починається з мікропрактик поваги й емпатії у взаємодії зі студентами.

Модуль 6 присвячено міждисциплінарній співпраці, що є необхідною умовою успішної інтеграції студентів з ООП у вищу освіту, оскільки дозволяє об'єднати зусилля викладачів, психологів, тьюторів, соціальних педагогів, реабілітологів і фахівців з інформаційних технологій.

Модуль 7 – це практикум, де учасники відпрацьовують отримані знання і навички на кейсах, що відображають реальні ситуації у роботі з різними категоріями студентів з ООП. Цей підхід підтримують і Y. Kimhi й A. Bar Nir (2025) [74], які зазначають, що симуляції й рольові ігри значно підвищують готовність викладачів до реальних викликів інклюзивної аудиторії.

#### *Методичні прийоми і технології навчання у програмі*

Програма використовує поєднання лекційно-дискусійного формату, тренінгів, аналізу кейсів, рольових ігор, роботи в малих групах, peer-mentoring (форма наставництва, де ментор і підопічний (або «mentee») перебувають на одному рівні кар'єрного розвитку або віку) та ведення рефлексивних щоденників. Така комбінація методів дозволяє враховувати різні стилі навчання учасників, сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та формуванню практичних навичок.

Важливим компонентом є peer-mentoring, коли більш досвідчені учасники програми допомагають колегам у розробці й апробації інклюзивних занять. Цей підхід відповідає рекомендаціям UNESCO та дослідженням, які

демонструють ефективність наставництва у підвищенні якості викладання в інклюзивних групах.

Рефлексивний компонент реалізується через ведення навчальних щоденників, у яких викладачі фіксують власні спостереження, труднощі, успіхи і плани вдосконалення. Обговорення цих записів у групах сприяє обміну досвідом і створенню спільноти практиків.

#### *Оцінювання результатів програми*

Для оцінки ефективності програми передбачено багаторівневу систему моніторингу:

- вхідне і вихідне анкетування учасників щодо рівня їхньої готовності до роботи з ООП;
- спостереження за практичними заняттями та оцінка адаптованих планів занять;
- аналіз рефлексивних щоденників;
- peer-feedback у групах;
- збір зворотного зв'язку від студентів з ООП, з якими працювали викладачі-учасники програми.

Таким чином, методологія програми ґрунтується на інтеграції сучасних міжнародних практик, підтверджених дослідженнями, з урахуванням українського контексту та актуальних соціально-освітніх викликів. Її модульна структура, поєднання теоретичного й практичного компонентів, міждисциплінарний підхід, орієнтація на рефлексію та наставництво роблять цю програму ефективним інструментом розвитку інклюзивної компетентності викладачів закладів вищої освіти.

## ВИСНОВКИ

Результати проведеного теоретичного дослідження підтверджують актуальність формування інклюзивної компетентності викладача закладу вищої освіти як ключової складової професійної підготовки в умовах трансформації освітнього середовища. Інклюзивна компетентність розглядається не як окрема навичка чи техніка, а як багатовимірне інтегративне утворення, що охоплює знання, ставлення, цінності та дії, спрямовані на забезпечення якісного та доступного навчання для всіх студентів, незалежно від їхніх особливих освітніх потреб. Визначено, що викладач, який володіє інклюзивною компетентністю, здатен критично оцінювати бар'єри у навчанні, адаптувати методи викладання до індивідуальних потреб студентів і створювати сприятливе психолого-педагогічне середовище, що сприяє самореалізації кожного здобувача освіти.

Аналіз сучасної англomовної та української наукової літератури засвідчив, що концепт інклюзивної компетентності викладача формується на перетині різних наукових підходів – педагогічного, психологічного, соціального, етичного, правового. Дослідники зазначають, що компетентність у сфері інклюзії виходить за межі знань про нормативно-правові акти чи адаптацію змісту навчання. Вона охоплює критичне осмислення власних установок щодо різноманіття, здатність встановлювати емоційно безпечні взаємини зі студентами з ООП, дотримання принципів універсального дизайну навчання (UDL), а також готовність до неперервного професійного розвитку у сфері інклюзії. Підтверджено необхідність інтердисциплінарного підходу до підготовки викладачів, що забезпечує їхню здатність функціонувати в умовах змінного, складного та різноманітного освітнього середовища.

У межах дослідження було охарактеризовано основні категорії студентів з особливими освітніми потребами, які навчаються у ЗВО: студенти з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату; студенти з когнітивними порушеннями, розладами спектра аутизму, емоційними та поведінковими

розладами; ветерани війни та студенти старшого віку (60+). Встановлено, що кожна з груп має свої унікальні психолого-педагогічні характеристики, які потребують адаптованих методик навчання, модифікації освітнього середовища, а також високого рівня емпатії, педагогічної гнучкості та міжособистісної компетентності з боку викладача. Особлива увага приділяється створенню безбар'єрного освітнього простору, комунікативній доступності, емоційній безпеці та підтримці самостійності студентів з ООП.

Розглянуто різні підходи до структурування інклюзивної компетентності, зокрема моделі, що включають когнітивний, мотиваційний, операційний та рефлексивний компоненти. Окреслено потенціал таких моделей для системного формування компетентності під час навчання та підвищення кваліфікації. Зазначено, що ефективна діагностика рівня сформованості інклюзивної компетентності передбачає використання комплексних методів: анкетування, кейс-аналізу, самооцінювання, педагогічного спостереження та портфолію. Визначено доцільність впровадження структурованих опитувальників, спрямованих на виявлення рівня емпатійності, толерантності, обізнаності про нозології та здатності до адаптації навчального процесу під індивідуальні потреби студентів.

Формування інклюзивної компетентності можливе лише за умови створення відповідного педагогічного середовища, яке охоплює кілька ключових складових. До таких умов належать: набуття практичного досвіду в інклюзивному середовищі; впровадження принципів UDL у планування та реалізацію навчальних курсів; використання інструментів критичної рефлексії (журнали спостережень, колегіальні обговорення, супервізійні сесії); наявність адміністративної підтримки та інституційної політики інклюзії. Ефективність розвитку компетентності посилюється через залучення до мережевих спільнот практиків, участь у міждисциплінарних тренінгах, доступ до технологічних ресурсів і матеріалів. Отже, педагогічні умови мають не лише підтримувати

процес навчання, а й стимулювати зміни в особистісній і професійній ідентичності викладача.

Емпірична частина дослідження дозволила встановити рівень сформованості інклюзивної компетентності викладачів ЗВО за окремими компонентами. Було виявлено, що когнітивна та мотиваційна складові загалом проявляються на достатньому рівні, однак операційна та рефлексивна компоненти демонструють певну фрагментарність і потребують методичної підтримки. Спостерігається зацікавленість у професійному розвитку та готовність до інклюзивної трансформації навчального процесу. Дані підтверджують необхідність інтеграції інклюзивної тематики в усі рівні педагогічної освіти.

На основі виконаного теоретико-емпіричного дослідження зроблено висновок про досягнення мети магістерської роботи – визначити педагогічні умови, що сприяють розвитку інклюзивної компетентності викладачів ЗВО. Усі поставлені завдання реалізовано: проаналізовано наукові підходи до розуміння інклюзивної компетентності; охарактеризовано основні категорії студентів з ООП; здійснено структурно-компонентний аналіз інклюзивної компетентності; описано ефективні педагогічні умови; проведена практична розробка програми підвищення кваліфікації та методична розробка, що сприятимуть формуванню окремих компонентів компетентності. Отримані результати мають як теоретичне, так і практичне значення, вони можуть бути використані для удосконалення програм підвищення кваліфікації, розробки інституційних стратегій інклюзії, формування освітньої політики на рівні закладів вищої освіти.

Отже, розвиток інклюзивної компетентності викладачів – ключова умова модернізації освітнього процесу в контексті забезпечення рівного доступу до якісної вищої освіти для всіх студентів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ, 2015. 117 с.
2. Інклюзивна компетентність викладача ЗВО: сутність, структура / Т. Качалова та ін. Research Notes. 2023. № 2. С. 127–134. URL: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-pp-2-127-134> (дата звернення: 06.08.2025).
3. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ від 08.06.2018 № 609. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#n11>.
4. A Systematic Review of Inclusive Education Strategies for Students of Determination in Higher Education Institutions: Current Challenges and Future Directions / N. Oswal et al. Education Sciences. 2025. Vol. 15, no. 5. P. 518. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci15050518> (date of access: 05.08.2025).
5. A systematic review of inclusive pedagogical research using the CIRTl inclusive pedagogy framework: multi-disciplinary and STEM perspectives, current trends and a research agenda / A. G. Jackson-Summers et al. Discover Education. 2024. Vol. 3, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00093-y> (date of access: 06.08.2025).
6. Ackermann T. P., Seifert A. Older Adults' Engagement in Senior University Lectures and the Effect of Individual Motivations. Frontiers in Education. 2021. Vol. 6. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.591481> (date of access: 05.08.2025).
7. ADHD and Higher Education | EBSCO. EBSCO Information Services, Inc. | [www.ebsco.com](http://www.ebsco.com). URL: <https://www.ebsco.com/research-starters/education/adhd-and-higher-education> (date of access: 06.08.2025).

8. Advancing Personalized and Inclusive Education for Students with Disability Through Artificial Intelligence: Perspectives, Challenges, and Opportunities / S. Ahmed et al. *Digital*. 2025. Vol. 5, no. 2. P. 11. URL: <https://doi.org/10.3390/digital5020011> (date of access: 06.08.2025).
9. Age-Friendly University Global Network. Age-Friendly University Global Network. URL: <https://www.afugn.org/> (date of access: 05.08.2025).
10. Analyzing Teachers' Perception of the Development of Lifelong Learning as Personal, Social and Learning to Learn Competence in University Students / E. García-Toledano et al. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13, no. 11. P. 1086. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci13111086> (date of access: 05.08.2025).
11. Are Universities Ready to Support Autistic Students? A Call to Increase Coordinated Campus Efforts / M. G. Blaskowitz et al. *Autism in Adulthood*. 2025. URL: <https://doi.org/10.1089/aut.2024.0293> (date of access: 06.08.2025).
12. Assessing the Effect of Online Learning Platforms in Promoting Inclusive Education for Students with Disabilities / T. E. Panggabean et al. *International Education Trend Issues*. 2024. Vol. 2, no. 2. P. 287–297. URL: <https://doi.org/10.56442/ieti.v2i2.696> (date of access: 05.08.2025).
13. Assistive Technology for Higher Education Students with Disabilities: A Qualitative Research / K. Papadopoulos et al. *Digital*. 2024. Vol. 4, no. 2. P. 501–511. URL: <https://doi.org/10.3390/digital4020025> (date of access: 05.08.2025).
14. Bartz J. All Inclusive?! Empirical Insights into Individual Experiences of Students with Disabilities and Mental Disorders at German Universities and Implications for Inclusive Higher Education. *Education Sciences*. 2020. Vol. 10, no. 9. P. 223. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci10090223> (date of access: 05.08.2025).
15. Belanger B., Steele A., Philhower K. Tailoring Higher Education Options for Smaller Institutions to Meet Veterans' Needs: Enhancing Inclusion in Higher Education: Practical Solutions by Veterans for Veterans. *Journal of Veterans*

Studies. 2021. Vol. 7, no. 1. P. 138. URL: <https://doi.org/10.21061/jvs.v7i1.229> (date of access: 05.08.2025).

16. Bifulco C., Drue C. A collaborative model for faculty development: Helping faculty develop inclusive teaching practices. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*. URL: <https://doi.org/10.3998/tia.3168> (date of access: 05.08.2025).

17. Boza-Chua A., Andrade-Arenas L. Inclusive Education: Mobile App for Students with Hearing Impairment. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*. 2022. Vol. 16, no. 18. P. 78–93. URL: <https://doi.org/10.3991/ijim.v16i18.33857> (date of access: 05.08.2025).

18. Burgstahler C. *Creating Inclusive Learning Opportunities in Higher Education: A Universal Design Toolkit*. 2020.

19. Burgstahler S. *Universal Design of Instruction (UDI): Definition, Principles, Guidelines, and Examples*. ERIC - Education Resources Information Center. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506547.pdf> (date of access: 05.08.2025).

20. Campbell S. 5 Valuable Traits of Older Students. *CAEL: Align Learning and Work*. URL: <https://www.cael.org/resouces/pathways-blog/5-valuable-traits-of-older-students> (date of access: 06.08.2025).

21. Cavaliere M. How are Students with Special Educational Needs Supported in Accessing Higher Education?. URL: [https://warwick.ac.uk/study/outreach/studentprojects/conferenceandstudentprojects/michael\\_cavaliere\\_-\\_how\\_are\\_students\\_with\\_special\\_educational\\_needs\\_supported\\_in\\_accessing\\_higher\\_education.pdf](https://warwick.ac.uk/study/outreach/studentprojects/conferenceandstudentprojects/michael_cavaliere_-_how_are_students_with_special_educational_needs_supported_in_accessing_higher_education.pdf).

22. Chow W. S. E., de Bruin K., Sharma U. A scoping review of perceived support needs of teachers for implementing inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 2023. P. 1–20. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2244956> (date of access: 05.08.2025).

23. Co-designing inclusive excellence in higher education: Students' and teachers' perspectives on the ideal online learning environment using the I-TPACK model / L. Saenen et al. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2024. Vol. 11, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03417-3> (date of access: 05.08.2025).
24. Contributors to Wikimedia projects. Open International University of Human Development "Ukraine" - Wikipedia. Wikipedia, the free encyclopedia. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Open\\_International\\_University\\_of\\_Human\\_Development\\_\"Ukraine\"?utm\\_source=chatgpt.com](https://en.wikipedia.org/wiki/Open_International_University_of_Human_Development_\) (date of access: 06.08.2025).
25. Creech A., Hallam S. *Critical geragogy: A framework for facilitating older learners in community music*. London Review of Education. 2015. URL: <https://doi.org/10.18546/lre.13.1.05> (date of access: 05.08.2025).
26. Cross-faculty perspectives of teachers on inclusive higher education: a university-wide study in the Netherlands / M. Willemse et al. *International Journal of Inclusive Education*. 2025. P. 1–16. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2518388> (date of access: 05.08.2025).
27. Dale Bloomberg L. *The Non-Traditional Adult Student is the New Normal*. Higher and Adult Education. URL: <https://www.tcpress.com/blog/charting-path-success-non-traditional-adult-student-normal/> (date of access: 06.08.2025).
28. Davis M. T., Watts G. W., López E. J. A systematic review of firsthand experiences and supports for students with autism spectrum disorder in higher education. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2021. Vol. 84. P. 101769. URL: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101769> (date of access: 06.08.2025).
29. DeAngelis T. [https://www.apa.org/monitor/2022/06/news-learners-all-ages?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.apa.org/monitor/2022/06/news-learners-all-ages?utm_source=chatgpt.com). APA. URL: <https://www.apa.org/monitor/2022/06/news-learners-all-ages> (date of access: 06.08.2025).
30. Did you know?. *The National Veteran Education Success Tracker*. URL: <https://studentveterans.org/research/nvest/>.

31. Digital competences for teacher professional development. Systematic review / J. M. Fernández-Batanero et al. *European Journal of Teacher Education*. 2020. P. 1–19. URL: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389> (date of access: 05.08.2025).
32. Digital Life Learning – garagErasmus Foundation. garagErasmus Foundation. URL: <https://garagerasmus.org/project/digital-life-learning/> (date of access: 05.08.2025).
33. Disability Pedagogy & Accessibility | Denver. Inclusive Teaching Practices | Denver. URL: <https://inclusive-teaching.du.edu/content/disability-pedagogy-accessibility> (date of access: 06.08.2025).
34. DO-IT: Disabilities, Opportunities, Internetworking, and Technology. DO-IT. URL: <https://doit.uw.edu/> (date of access: 05.08.2025).
35. Dunn T. When the Exception Becomes the Norm The Rise of Nontraditional Students in Higher Education. URL: <https://manhattan.institute/article/rise-of-nontraditional-students-in-higher-education>.
36. Education for all in action: Measuring teachers' competences for inclusive education / W. Vantieghem et al. *PLOS ONE*. 2023. Vol. 18, no. 11. P. e0291033. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291033> (date of access: 05.08.2025).
37. Education Sciences. URL: <https://www.mdpi.com/journal/education> (date of access: 05.08.2025).
38. Elias R., White S. W. Autism Goes to College: Understanding the Needs of a Student Population on the Rise. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2017. Vol. 48, no. 3. P. 732–746. URL: <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3075-7> (date of access: 06.08.2025).
39. EURIDICE. EURIDICE. URL: <https://euridice.eu/> (date of access: 05.08.2025).

40. 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: 05.08.2025).

41. Fernández-Batanero J. M., Montenegro-Rueda M., Fernández-Cerero J. Access and Participation of Students with Disabilities: The Challenge for Higher Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19, no. 19. P. 11918. URL: <https://doi.org/10.3390/ijerph191911918> (date of access: 05.08.2025).

42. Fernández-Cerero J., Montenegro-Rueda M., Fernández-Batanero J. M. Impact of University Teachers' Technological Training on Educational Inclusion and Quality of Life of Students with Disabilities: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023. Vol. 20, no. 3. P. 2576. URL: <https://doi.org/10.3390/ijerph20032576> (date of access: 05.08.2025).

43. Fihol N. A. Inclusive teacher competence: theoretical aspect. *Pedagogical sciences reality and perspectives*. 2020. No. 77. P. 199–202. URL: <https://doi.org/10.31392/npu-nc.series5.2020.77.44> (date of access: 06.08.2025).

44. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. 2011. Vol. 37, no. 5. P. 813–828. URL: <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096> (date of access: 05.08.2025).

45. Formation of inclusive competence of future special education teachers / G. S. Ashimkhanova et al. *Journal of Advanced Pharmacy Education and Research*. 2024. Vol. 14, no. 4. P. 155–162. URL: <https://doi.org/10.51847/cuvdehj7nl> (date of access: 06.08.2025).

46. Formation of inclusive competence of higher education teachers as a scientific problem / V. Puhach et al. *Academic Notes Series Pedagogical Science*. 2025. Vol. 1, no. 217. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-48-54> (date of access: 06.08.2025).

47. Formosa M. Active ageing in the fourth age: The experiences and perspectives of older persons in long-term care. *Geopolitical, Social Security and*

Freedom Journal. 2019. Vol. 2, no. 1. P. 78–92. URL: <https://doi.org/10.2478/gssfj-2019-0008> (date of access: 05.08.2025).

48. From Assistive Technologies to Metaverse – Technologies in Inclusive Higher Education for Students with Specific Learning Difficulties: A Review / G. Yenduri et al. IEEE Access. 2023. P. 1. URL: <https://doi.org/10.1109/access.2023.3289496> (date of access: 05.08.2025).

49. From Attitude to Action: A Preliminary Study on Enhancing Educators' Competence for Inclusive Higher Education / K. Hermans et al. Education Sciences. 2025. Vol. 15, no. 8. P. 942. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci15080942> (date of access: 05.08.2025).

50. From service to school: How the U of A supports military-connected students. University of Arizona News. URL: <https://news.arizona.edu/news/service-school-how-u-supports-military-connected-students> (date of access: 06.08.2025).

51. Frontiers in Education. Frontiers. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education> (date of access: 05.08.2025).

52. Furuhashi Y. Support for Higher Education Students with Autism Spectrum Disorder. Psychology. 2021. Vol. 12, no. 04. P. 567–579. URL: <https://doi.org/10.4236/psych.2021.124035> (date of access: 06.08.2025).

53. Garrad T.-A., Vlcek S., Page A. The Importance of the Promotion of Evidence-Based Practice as a Reasonable Adjustment in Mainstream Education Settings for Students With Autism Spectrum Disorder. Australasian Journal of Special and Inclusive Education. 2022. P. 1–12. URL: <https://doi.org/10.1017/jsi.2022.5> (date of access: 05.08.2025).

54. Gelbar N. W., Smith I., Reichow B. Systematic Review of Articles Describing Experience and Supports of Individuals with Autism Enrolled in College and University Programs. Journal of Autism and Developmental Disorders. 2014. Vol. 44, no. 10. P. 2593–2601. URL: <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2135-5> (date of access: 06.08.2025).

55. Goegan L., Parker P., Daniels L. Connecting Basic Psychological Needs and Assessment: Perspectives of Postsecondary Students with Dyslexia. *Journal of Postsecondary Education and Disability*. 2023. Vol. 36, no. 3. P. 241–255. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1434999.pdf>.

56. Grigal M., Dukes L. L., Walker Z. Advancing Access to Higher Education for Students with Intellectual Disability in the United States. *Disabilities*. 2021. Vol. 1, no. 4. P. 438–449. URL: <https://doi.org/10.3390/disabilities1040030> (date of access: 06.08.2025).

57. Group sharing та інші моделі co-teaching: коли ви - не єдиний викладач. Grade Education Centre. URL: <https://grade.ua/uk/blog/group-sharing-and-collaborative-teaching/> (дата звернення: 05.08.2025).

58. Hardison N. The Experiences of Older Adult Learners in Higher Education Transitioning to Online Learning During the Pandemic. 127 p. URL: <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi>.

59. Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: a systematic literature review / T. Korthals Altes et al. *Educational Research Review*. 2024. P. 100605. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605> (date of access: 05.08.2025).

60. Inclusion in Ukrainian universities from an inside perspective / N. Tsybuliak et al. *Scientific Reports*. 2024. Vol. 14, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1038/s41598-024-69084-1> (date of access: 06.08.2025).

61. Inclusive Blended Learning | Blended Learning Service. Blended Learning Service |. URL: <https://blendedlearning.cam.ac.uk/guidance-support/inclusive-blended-learning> (date of access: 05.08.2025).

62. Inclusive Design Research Centre | Inclusive Design Institute. Inclusive Design Institute. URL: <https://inclusivedesign.ca/research/ocadu/> (date of access: 05.08.2025).

63. Inclusive Higher Education Solutions - MSU Denver. MSU Denver. URL: <https://www.msudenver.edu/education/office-of-education-solutions/inclusive-higher-education-solutions/> (date of access: 05.08.2025).

64. Inclusive methodologies from the teaching perspective for improving performance in university students with disabilities / A. Lorenzo-Lledó et al. Journal of Technology and Science Education. 2020. Vol. 10, no. 1. P. 127. URL: <https://doi.org/10.3926/jotse.887> (date of access: 05.08.2025).

65. Inclusive Pedagogy - CNDLS. CNDLS - Center for New Designs in Learning and Scholarship. URL: <https://cndls.georgetown.edu/resources/inclusive-pedagogy/> (date of access: 06.08.2025).

66. Inclusive Post-Secondary Education (IPSE) - Georgia Council on Developmental Disabilities. Welcome to the Georgia Council on Developmental Disabilities - Georgia Council on Developmental Disabilities. URL: <https://gcdd.org/our-supported-programs?catid=105:general-content&id=3056:inclusive-post-secondary-education-ipse> (date of access: 05.08.2025).

67. Inclusive Teaching – CIRTL Network. CIRTL Network – Center for the Integration of Research, Teaching and Learning. URL: <https://cirtl.net/inclusive-teaching/> (date of access: 06.08.2025).

68. Inclusive Teaching Pedagogies. CSTA. URL: <https://csteachers.org/inclusive-teaching-pedagogies/>

69. InclusiveU | Inclusive Higher Education at Syracuse University. InclusiveU | at Syracuse University. URL: <https://taishoffcenter.syr.edu/inclusiveu/> (date of access: 05.08.2025).

70. International Organizations Supporting Inclusive Education – Inclusive Schools Network. Inclusive Schools Network. URL: <https://inclusiveschools.org/resource/international-organizations-supporting-inclusive-education/> (date of access: 05.08.2025).

71. Ishrat G., Khan S. Perceptions of Students with Hearing Impairment about Inclusive Education at Higher Education. *International Review of Basic and Applied Sciences*. 2021. Vol. 9, no. 4. P. 258–274. URL: [https://www.researchgate.net/publication/357527558\\_Perceptions\\_of\\_Students\\_with\\_Hearing\\_Impairment\\_about\\_Inclusive\\_Education\\_at\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/357527558_Perceptions_of_Students_with_Hearing_Impairment_about_Inclusive_Education_at_Higher_Education).

72. Issue Archive (2023) | Journal of Veterans Studies. *Journal of Veterans Studies*. URL: <https://journal-veterans-studies.org/issue/archive/2023> (date of access: 05.08.2025).

73. Kebede A. T., Phasha T. N. Developing teachers' competency for inclusive education in Ethiopia. *African Journal of Disability*. 2024. Vol. 13. URL: <https://doi.org/10.4102/ajod.v13i0.1383> (date of access: 05.08.2025).

74. Kimhi Y., Bar Nir A. Teacher training in transition to inclusive education. *Sec. Teacher Education*. 2025. No. 10. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1510314>.

75. Llorent V. J., Núñez-Flores M., Kaakinen M. Inclusive education by teachers to the development of the social and emotional competencies of their students in secondary education. *Learning and Instruction*. 2024. Vol. 91. P. 101892. URL: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101892> (date of access: 05.08.2025).

76. Luo Y., Li H. An evidence-based inclusive pedagogical approach in action and its insights for enhancing the professional competence of inclusive education teachers in China. *International Journal of Chinese Education*. 2024. Vol. 13, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1177/2212585x241242529> (date of access: 06.08.2025).

77. McLinden, M., Douglas, G., Hewett, R., Lynch, P., & Thistlethwaite, J. (2020, October 27). Teaching Learners with Vision Impairment: An Analysis of Evidence-Based Practice. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 6 Aug. 2025, from

<https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1233>.

78. Miyauchi H. A Systematic Review on Inclusive Education of Students with Visual Impairment. *Education Sciences*. 2020. Vol. 10, no. 11. P. 346. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci10110346> (date of access: 06.08.2025).

79. Modeling the development process of inclusive education in Ukraine / M. M. Kovtoniuk et al. *Informatyka, Automatyka, Pomiary w Gospodarce i Ochronie Środowiska*. 2022. Vol. 12, no. 4. P. 67–73. URL: <https://doi.org/10.35784/iapgos.3272> (date of access: 06.08.2025).

80. Moscato M., Pedone F. Enhancing inclusive teaching. A teacher professional development research grounded in UDL principles. *Pedagogical Perspective*. 2024. No. 2024: Special Issue: Rethinking How We Train Teachers of Tomorrow TSTT 2023 International Conference. URL: <https://doi.org/10.29329/pedper.2024.37>.

81. Mosia P. A., Phasha N. Access to curriculum for students with disabilities at higher education institutions: How does the National University of Lesotho fare?. *African Journal of Disability*. 2017. Vol. 6. URL: <https://doi.org/10.4102/ajod.v6i0.257> (date of access: 06.08.2025).

82. National University. Supporting Veteran Students: Keys to Success | NU. National University. URL: <https://www.nu.edu/blog/supporting-veteran-students/> (date of access: 06.08.2025).

83. Nieminen J. H., Moraña A., Biagiotti G. Assessment as a matter of inclusion: A meta-ethnographic review of the assessment experiences of students with disabilities in higher education. *Educational Research Review*. 2023. P. 100582. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100582> (date of access: 06.08.2025).

84. Nilholm C. Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice?. *European Journal of Special Needs Education*. 2020. P. 1–13. URL: <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547> (date of access: 05.08.2025).

85. Osuna-Juárez A., González-Castellano N. Understanding professors' and students with disabilities' perceptions of inclusive higher education: a systematic literature review. *European Journal of Special Needs Education*. 2023. P. 1–15. URL: <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2294238> (date of access: 05.08.2025).
86. Our treatment | Combat Stress. Mental health services for veterans | Combat Stress. URL: <https://combatstress.org.uk/get-help/how-we-help/our-treatment> (date of access: 06.08.2025).
87. Pantić N., Florian L. Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*. 2015. Vol. 6, no. 3. P. 27311. URL: <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311> (date of access: 05.08.2025).
88. Post-traditional Learners. American Council on Education. URL: <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Student-Support/Post-Traditional-Learners.aspx> (date of access: 06.08.2025).
89. Reidy T. 'Far too many are struggling': are universities failing autistic students?. *the Guardian*. URL: <https://www.theguardian.com/education/2019/dec/16/far-too-many-are-struggling-are-universities-failing-autistic-students> (date of access: 06.08.2025).
90. Rusconi L., Squillaci M. Effects of a Universal Design for Learning (UDL) Training Course on the Development Teachers' Competences: A Systematic Review. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13, no. 5. P. 466. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci13050466> (date of access: 06.08.2025).
91. Sarid M., Lipka O. Students with learning disabilities/attention-deficit/hyperactivity disorder in higher education dealing with remote learning: lessons learned from COVID-19 era. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1172771> (date of access: 06.08.2025).
92. Schön D. A. *Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Taylor & Francis Group, 2017. 384 p.
93. Sefotho M. M., Onyishi C. N. Transition to Higher Education for Students with Autism: Challenges and Support Needs. *International Journal of Higher*

Education. 2020. Vol. 10, no. 1. P. 201. URL: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n1p201> (date of access: 06.08.2025).

94. Solís García P., Real Castelao S., Barreiro-Collazo A. Trends and Challenges in the Mental Health of University Students with Disabilities: A Systematic Review. *Behavioral Sciences*. 2024. Vol. 14, no. 2. P. 111. URL: <https://doi.org/10.3390/bs14020111> (date of access: 06.08.2025).

95. Stamou P., Tsoli K., Babalis T. The role of counseling for non-traditional students in formal higher education: a scoping review. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1361410> (date of access: 06.08.2025).

96. Stewart R. The Impact of Assistive Technology on Academic Achievement and Inclusion for Students with Special Needs. 2024. URL: [https://www.researchgate.net/publication/380347303\\_The\\_Impact\\_of\\_Assistive\\_Technology\\_on\\_Academic\\_Achievement\\_and\\_Inclusion\\_for\\_Students\\_with\\_Special\\_Needs](https://www.researchgate.net/publication/380347303_The_Impact_of_Assistive_Technology_on_Academic_Achievement_and_Inclusion_for_Students_with_Special_Needs).

97. Strategic Blended Learning in Higher Education. Faculty Focus | Higher Ed Teaching & Learning. URL: <https://www.facultyfocus.com/articles/blended-flipped-learning/strategic-blended-learning-in-higher-education/> (date of access: 05.08.2025).

98. Student service members/veterans on campus: Challenges for reintegration. / B. Borsari et al. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2017. Vol. 87, no. 2. P. 166–175. URL: <https://doi.org/10.1037/ort0000199> (date of access: 06.08.2025).

99. Student Success – The Military, Veterans, & Families Initiative. Student Success. URL: <https://mvfi.gmu.edu/students/> (date of access: 06.08.2025).

100. Students with disabilities in higher education call for personal empowerment, equitable inclusive systems, and individualized accommodations / P. A. Bartolo et al. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1432682> (date of access: 06.08.2025).

101. Tactile Materials in Practice: Understanding the Experiences of Teachers of the Visually Impaired / M. Phutane et al. ACM Transactions on Accessible Computing. 2022. URL: <https://doi.org/10.1145/3508364> (date of access: 06.08.2025).

102. Teacher Emotional Competence for Inclusive Education: A Systematic Review / E. Calandri et al. Behavioral Sciences. 2025. Vol. 15, no. 3. P. 359. URL: <https://doi.org/10.3390/bs15030359> (date of access: 05.08.2025).

103. Teaching higher education staff to understand and support autistic students: evaluation of a novel training program / E. Jenks et al. Frontiers in Psychiatry. 2023. Vol. 14. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1264895> (date of access: 06.08.2025).

104. The benefits of lifelong learning for older adults. UNESCO. URL: <https://www.uil.unesco.org/en/thematic-studies-benefits-lifelong-learning-older-adults> (date of access: 05.08.2025).

105. The development and implications of peer emotional support for student service members/veterans and civilian college students. / S. D. Whiteman et al. Journal of Counseling Psychology. 2013. Vol. 60, no. 2. P. 265–278. URL: <https://doi.org/10.1037/a0031650> (date of access: 06.08.2025).

106. The GLOBAL Inclusive Certificate | Regis University. Regis University | Jesuit Catholic University in Colorado. URL: <https://www.regis.edu/academics/inclusive-education/global/> (date of access: 05.08.2025).

107. The HeDiCom framework: Higher Education teachers' digital competencies for the future / J. Tondeur et al. Educational technology research and development. 2023. URL: <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10193-5> (date of access: 05.08.2025).

108. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. European Agency for Special Needs and Inclusive Education website.

URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf> (date of access: 06.08.2025).

109. The UDL Guidelines. The UDL Guidelines. URL: <https://udlguidelines.cast.org/> (date of access: 05.08.2025).

110. The University Experiences of Students with Learning Disabilities / K. K. McGregor et al. *Learning Disabilities Research & Practice*. 2016. Vol. 31, no. 2. P. 90–102. URL: <https://doi.org/10.1111/ldrp.12102> (date of access: 06.08.2025).

111. The Veteran-Student Experience Lessons for Higher Education / S. Smith et al. *Journal of Military Learning*. 2018. URL: <https://www.armyupress.army.mil/Journals/Journal-of-Military-Learning/Journal-of-Military-Learning-Archives/April-2018-Edition/The-Veteran-Student-Experience-Lessons-for-Higher-Education/>.

112. Tilley B. P. What Makes a Student Non-traditional? A Comparison of Students Over and Under Age 25 in Online, Accelerated Psychology Courses. *Psychology Learning & Teaching*. 2014. Vol. 13, no. 2. P. 95–106. URL: <https://doi.org/10.2304/plat.2014.13.2.95> (date of access: 06.08.2025).

113. Treatment for Veterans Conditions: PTSD, TBI, and MST | WWP. Veterans Charity - Non Profit Organization for Veterans. URL: <https://www.woundedwarriorproject.org/programs/warrior-care-network> (date of access: 06.08.2025).

114. Universal Design for Learning | CAST. CAST. URL: <https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/> (date of access: 05.08.2025).

115. University students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): a consensus statement from the UK Adult ADHD Network (UKAAN) / J. A. Sedgwick-Müller et al. *BMC Psychiatry*. 2022. Vol. 22, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s12888-022-03898-z> (date of access: 06.08.2025).

116. Unlearning As Learning? A Critical Analysis of Student Veteran Support at a Veteran-Friendly Campus / C. Carter et al. *Journal of Veterans Studies*. 2023. Vol. 9, no. 1. URL: <https://doi.org/10.21061/jvs.v9i1.416> (date of access: 06.08.2025).
117. Valdez C. J., Kelp N. C. Student perceptions of inclusive pedagogy in undergraduate STEM classrooms. *Journal of Microbiology & Biology Education*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1128/jmbe.00097-23> (date of access: 06.08.2025).
118. Valencia-Londoño P. A., Cardona-Rodas H., Jiménez-Builes J. A. Artificial intelligence in education: advancing educational digital inclusion for adults older with diverse neuromuscular conditions. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1464030> (date of access: 05.08.2025).
119. Van Hees V., Moyson T., Roeyers H. Higher Education Experiences of Students with Autism Spectrum Disorder: Challenges, Benefits and Support Needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2014. Vol. 45, no. 6. P. 1673–1688. URL: <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2324-2> (date of access: 06.08.2025).
120. Winfield C., Hughes K., Huffman J. Non-Traditional Adult Learners After COVID-19: Applying National Standards for Online Teaching in Human Service Education. *Journal of Human Services*. 2023. Vol. 42, no. 2. URL: <https://doi.org/10.52678/001c.91200> (date of access: 06.08.2025).
121. Withnall A. *Improving Learning in Later Life*. Taylor & Francis Group, 2009. 162 p.

## ДОДАТКИ

Додаток А

### **Програма підвищення кваліфікації викладачів ЗВО «Інклюзивна компетентність викладача закладу вищої освіти: теорія, практика, технології»**

#### *1. Загальна характеристика програми*

Мета програми – розвиток і вдосконалення інклюзивної компетентності викладачів ЗВО, спрямованої на ефективне навчання студентів з особливими освітніми потребами, зокрема ветеранів війни та інших категорій, які потребують адаптованих освітніх умов.

#### *Завдання програми:*

сформувати у викладачів цілісне уявлення про сучасну концепцію інклюзивної освіти у вищій школі;

розвинути вміння аналізувати потреби студентів з ООП та адаптувати навчальний процес до їх можливостей;

ознайомити з методиками універсального дизайну навчання (UDL) та асистивними технологіями;

навчити створювати психологічно безпечне та підтримувальне середовище у групах з інклюзивними студентами;

сформувати навички міждисциплінарної взаємодії у команді підтримки;  
надати досвід розробки та апробації власних інклюзивних занять.

*Цільова аудиторія* – викладачі ЗВО, методисти, тьютори, науково-педагогічні працівники.

*Тривалість* – 60 академічних годин (2 кредити ЄКТС), у тому числі:

28 годин теоретичних занять;

16 годин практичних тренінгів;

16 годин самостійної роботи.

*Форма навчання* – змішана (онлайн + офлайн).

#### *2. Структура програми та зміст модулів*

Модуль 1. Теоретичні основи інклюзії у вищій школі (6 год.)

Міжнародні та національні стандарти інклюзивної освіти.

Нормативно-правова база України.

Поняття «інклюзивна компетентність викладача».

Модуль 2. Психолого-педагогічні особливості студентів з ООП (8 год.)  
Категорії студентів з ООП (сенсорні, моторні, когнітивні, психоемоційні порушення).

Особливості навчання ветеранів війни та студентів із ПТСР.

Освітні потреби та бар'єри доступу.

Модуль 3. Універсальний дизайн навчання (UDL) у ЗВО (6 год.)

Принципи UDL та їх застосування у вищій школі.

Адаптація програм, завдань та оцінювання.

Модуль 4. Асистивні технології та цифрові інструменти (6 год.)

Огляд сучасних асистивних технологій.

Інструменти доступності в Moodle, Google Workspace, Microsoft Teams.

Модуль 5. Методи ефективної комунікації та створення безпечного середовища (8 год.)

Емпатія і толерантність у викладанні.

Стратегії ненасильницької комунікації (NVC).

Запобігання конфліктам та булінгу.

Модуль 6. Міждисциплінарна співпраця у підтримці студентів з ООП (6 год.)

Ролі фахівців у команді підтримки.

Організація взаємодії викладача, психолога, тьютора, соціального педагога.

Модуль 7. Практикум з розробки інклюзивних занять (10 год.)

Аналіз кейсів.

Рольові ігри та моделювання ситуацій.

Розробка власного адаптованого заняття.

### *3. Очікувані результати навчання*

Після завершення програми учасники зможуть:

- розуміти нормативно-правові основи інклюзивної освіти у ЗВО;
- визначати потреби студентів з ООП і враховувати їх у навчальному процесі;
- адаптовувати навчальні програми та матеріали згідно з принципами UDL;
- використовувати асистивні технології та цифрові інструменти;
- ефективно комунікувати з інклюзивними групами;
- працювати у міждисциплінарній команді підтримки;
- розробляти та впроваджувати інклюзивні заняття.

**Методична розробка для викладачів ЗВО з теми: «Використання асистивних технологій у роботі зі студентами з особливими освітніми потребами»**

**1. Мета методичної розробки:** Сформувати у викладачів базові знання про асистивні технології та їх використання у вищій освіті для підтримки студентів з особливими освітніми потребами (ООП), а також розвинути практичні вміння щодо адаптації навчального процесу із залученням технологічних засобів підтримки.

**2. Завдання:**

- Ознайомити викладачів із поняттям «асистивні технології» та їх класифікацією;
- Продемонструвати можливості застосування різних типів асистивних технологій у вищій освіті;
- Розвивати навички використання програмних і апаратних засобів для підтримки студентів з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, когнітивними та психоемоційними труднощами;
- Надати приклади організації навчального процесу з урахуванням індивідуальних потреб студентів з ООП.

**3. Короткий теоретичний вступ:** Асистивні технології (АТ) – це будь-які пристрої, програмні засоби або методики, які допомагають особам з ООП виконувати навчальні завдання, комунікувати або взаємодіяти з навчальним середовищем. Вони поділяються на апаратні (спеціальні клавіатури, пристрої керування, слухові апарати тощо) та програмні (екранні лупи, синтезатори мовлення, диктувальні програми, спеціальні шрифти, додатки з читання тексту).

**4. Практична частина:**

**4.1. Інструктивно-методичні матеріали:**

- Скласти перелік безкоштовних програм:

- NVDA (екранний диктор);
- Google Chrome Extensions (Read&Write, Color Enhancer);
- Ghotit Real Writer (підтримка студентів з дислексією);
- Microsoft Immersive Reader (вбудований у Word, Edge);
- Google Docs Voice Typing (диктування);
- Be My Eyes (допомога для незрячих через волонтерів);
- Seeing AI (додаток від Microsoft);
- Subly або CapCut (для автоматичного створення субтитрів).

#### **4.2. Вправи для викладачів:**

- Вправа 1. Ознайомлення з NVDA: інсталяція, налаштування, читання документа;
- Вправа 2. Створення адаптованого навчального матеріалу з використанням Immersive Reader та Balabolka;
- Вправа 3. Створення відеолекції із субтитрами за допомогою CapCut;
- Вправа 4. Робота в парах: аналіз потреб студента з ООП і вибір АТ для його підтримки;
- Вправа 5. Практикум з інтерфейсом Google Docs Voice Typing для диктування тексту.

#### **5. Методичні рекомендації:**

- Рекомендувати починати із простих і доступних засобів (Immersive Reader, Read&Write);
- Включати студента в процес вибору технологій: надати кілька варіантів, пояснити функціональність;
- Тестувати навчальні матеріали на доступність за допомогою автоматичних сервісів (наприклад, <https://wave.webaim.org>);
- Формувати в студентів цифрову самостійність і впевненість у використанні АТ.

#### **6. Оцінювання результатів:**

- Рефлексивне есе викладача щодо використання однієї з АТ у його дисципліні;
- Презентація власного кейсу адаптації навчального модуля з використанням АТ;
- Проведення мікрОВикладання із залученням однієї з асистивних технологій.

#### **7. Додаткові ресурси:**

- <https://www.cast.org> (Universal Design for Learning);
- <https://www.w3.org/WAI/> (веб-доступність);
- <https://www.microsoft.com/en-us/education/educationblog> (Microsoft Inclusive Learning);
- <https://www.atia.org/home/at-resources/what-is-at/> (Асистивні технології у світі).

**8. Висновки:** Ефективне використання асистивних технологій не лише розширює доступ студентів з ООП до навчання, а й підвищує якість освіти загалом. Викладач, який володіє навичками роботи з АТ, сприяє формуванню інклюзивного освітнього середовища та створює умови для реалізації потенціалу кожного студента.