

## ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА АКАДЕМІЧНОЇ РІВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ У КОНТЕКСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО ФОРМАТУ

### FORMATION OF INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS A CONDITION OF ACADEMIC EQUALITY OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF DISTANCE FORMAT

УДК 378.014.6:376:004.738.5

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/95.2.4>

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



**Рібцун Ю.В.,**

[orcid.org/0000-0002-2672-3704](https://orcid.org/0000-0002-2672-3704)

канд. пед. наук, ст. наук. співр.,  
ст. науковий співробітник відділу  
логопедії

Інституту спеціальної педагогіки  
і психології імені Миколи Ярмаченка  
Національної академії педагогічних  
наук України

**Ляшкевич А.І.,**

[orcid.org/0000-0002-0802-6489](https://orcid.org/0000-0002-0802-6489)

докт. пед. наук, професор,  
професор кафедри соціально-  
гуманітарної підготовки  
Херсонської державної морської  
академії

**Прасол Д.В.,**

[orcid.org/0000-0002-5186-1383](https://orcid.org/0000-0002-5186-1383)

канд. психол. наук,  
доцент кафедри психології, спеціальної  
освіти та здоров'я людини  
Миколаївського інституту розвитку  
людини Відокремленого структурного  
підрозділу закладу вищої освіти  
«Відкритий міжнародний університет  
розвитку людини «Україна»»,  
фахівець-консультант (практичний  
психолог)

Інклюзивно-ресурсного центру

У статті проаналізовано теоретико-практичні засади формування інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти як ключової умови забезпечення академічної рівності здобувачів з особливими освітніми потребами в контексті дистанційного формату навчання. Здійснено аналіз стану впровадження інклюзивної політики в українських закладах вищої освіти (далі – ЗВО) на підставі результатів досліджень вітчизняних та закордонних авторів. Охарактеризовано організаційно-освітні принципи включення здобувачів з особливими освітніми потребами (далі – ООП) до інклюзивного простору ЗВО, зокрема принципи універсального дизайну, розумного пристосування та індивідуалізації навчальних траєкторій. Розглянуто можливості та обмеження використання цифрових технологій для реалізації інклюзивної вищої освіти; систематизовано цифрові інструменти забезпечення доступності дистанційного навчання для різних категорій здобувачів з ООП. Проаналізовано готовність науково-педагогічних працівників до роботи в інклюзивному середовищі та виявлено основні бар'єри впровадження інклюзії на інституційному рівні. Представлено систематизацію компонентів інклюзивного освітнього простору ЗВО (нормативно-правового, архітектурно-просторового, навчально-методичного, цифрово-технологічного, соціально-психологічного та кадрового), а також розроблено модель забезпечення академічної рівності в умовах дистанційного формату. Здійснено порівняльний аналіз індикаторів інклюзивності українських ЗВО та університетів Європейського Союзу, що дозволив виявити найбільш критичні розриви у сферах цифрової доступності навчальних платформ і кадрового забезпечення інклюзивного процесу. Окреслено перспективи подальших досліджень у напрямку розроблення стандартизованих індикаторів оцінювання інклюзивності освітнього середовища ЗВО та створення методичних рекомендацій для науково-педагогічних працівників (далі – НПП) щодо адаптації дистанційного навчання до потреб різних категорій здобувачів.

**Ключові слова:** здобувачі вищої освіти з особливими освітніми потребами; інклюзивне навчання; інклюзивне середовище;

академічна рівність; дистанційна освіта; універсальний дизайн навчання; цифрова доступність.

The article analyzes the theoretical and practical foundations of forming an inclusive educational space in a higher education institution as a key condition for ensuring academic equality of students with special educational needs in the context of distance learning. The state of implementing inclusive policy in Ukrainian higher education institutions is analyzed based on the research results of domestic and foreign authors. The organizational and educational principles of including students with special needs into the inclusive space of higher education institutions are characterized, in particular the principles of universal design, reasonable accommodation, and individualization of learning trajectories. The possibilities and limitations of using digital technologies for implementing inclusive higher education are considered; digital tools for ensuring the accessibility of distance learning for various categories of students with special educational needs are systematized. The readiness of academic staff to work in an inclusive environment is analyzed, and the main barriers to implementing inclusion at the institutional level are identified. A systematization of the components of the inclusive educational space of higher education institutions (regulatory, architectural-spatial, educational-methodological, digital-technological, socio-psychological, and personnel) is presented, and a model for ensuring academic equality in distance learning conditions is developed. A comparative analysis of inclusivity indicators of Ukrainian higher education institutions and European Union universities is conducted, which revealed the most critical gaps in the areas of digital accessibility of learning platforms and staffing of the inclusive process. Prospects for further research are outlined in the direction of developing standardized indicators for assessing the inclusivity of the educational environment of higher education institutions and creating methodological recommendations for academic staff on adapting distance learning to the needs of various categories of students.

**Key words:** higher education students with special educational needs; inclusive education; inclusive environment; academic equality; distance education; universal design for learning; digital accessibility.

**Постановка проблеми.** Трансформація системи вищої освіти України, посилена обставинами воєнного часу та масштабним переходом до дистанційного формату навчання, загострила питання рівного доступу до якісної освіти для всіх категорій здобувачів. Особливої актуальності ця проблема набула щодо студентів з особливими освітніми потребами (далі – ООП), для яких дистанційне

навчання стало одночасно і можливістю, і додатковим викликом. За даними Міністерства освіти і науки України, станом на 2024 рік у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) навчалось близько 16 тисяч студентів з інвалідністю, що становить приблизно 1,3% від загальної кількості здобувачів.

Водночас, як зазначають N. Tsybuliak, H. Mytsyk, Y. Suchikova та інші дослідники,

реальний стан інклюзії в українських університетах суттєво відрізняється від декларованих принципів: значна частина ЗВО не має достатньої інфраструктури, методичного забезпечення та кадрового потенціалу для повноцінної підтримки здобувачів з ООП [13, с. 3–8]. Перехід на дистанційний формат навчання виявив нові прогалини: нерівний доступ до цифрових ресурсів, відсутність адаптованого контенту, недостатня цифрова грамотність як студентів, так і викладачів. Описані обставини перетворюють формування інклюзивного освітнього простору на нагальне завдання, без розв'язання якого неможливо говорити про академічну рівність здобувачів вищої освіти.

Окремою площиною проблеми є категорія ветеранів війни зі стійкими порушеннями здоров'я, які повертаються до навчання або вперше вступають до ЗВО. R. Sherstiuk та співавтори наголошують, що ця категорія потребує особливого підходу до організації навчання, який виходить за межі традиційних моделей інклюзії [11, с. 206–209]. Відтак, формування інклюзивного освітнього простору ЗВО набуває не лише педагогічного, а й соціального виміру.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика інклюзивної вищої освіти перебуває у полі зору багатьох вітчизняних та закордонних дослідників. Л. Ніколенко здійснила ґрунтовне теоретико-методичне обґрунтування інклюзивного освітнього простору у ЗВО, розробивши навчально-методичний посібник зіз питань самоцінювання інклюзивності закладу [2], а також обґрунтувала організаційно-освітні принципи включення здобувачів з ООП до інклюзивного простору [3]. О. Ткаченко проаналізувала стан інклюзивної освіти в Україні та окреслила перспективи її розвитку з урахуванням міжнародного досвіду [4, с. 79–84].

О. Гуренко, Г. Мицик, А. Попова та Г. Лопатіна дослідили можливості та обмеження використання цифрових технологій для реалізації інклюзивної вищої освіти, систематизувавши основні цифрові інструменти забезпечення доступності [1, с. 28–34]. Н. Bilavych, I. Didukh, V. Stynska та інші здійснили порівняльний аналіз розвитку інклюзивної освіти в Україні у контексті світових тенденцій [5, с. 891–896]. Л. Ропотаєнко та співавтори розглянули питання сталості інклюзивної освіти у школах та ЗВО, визначивши ключові фактори її ефективного впровадження [9].

Н. Lopatina, N. Tsybuliak, A. Porova та ін. дослідили готовність науково-педагогічних працівників (далі – НПП) українських університетів до інклюзивного навчання, виявивши значні розбіжності між декларованою готовністю та реальними компетентностями [7]. Е. Molchanova та К. Kovtoniuk проаналізували виклики

впровадження інклюзивної освіти в ЗВО та запропонували шляхи їх подолання [8, с. 35–39]. Y. Ribtsun і та співавтори обґрунтували необхідність модифікації навчальних програм для підтримки студентів з ООП як кроку до повноцінної інклюзії [10, с. 1259–1265]. V. Sydorenko, I. Akhnovska, S. Smirnov та інші дослідили проблему цифрового розриву у вищій освіті в контекстах ЄС та України [12, с. 1001–1010]. S. Tymbaliuk узагальнила сучасні підходи до інклюзивної політики в українських ЗВО та досвід їх впровадження [14, с. 92–99]. W. Esparza та співавтори здійснили ґрунтовний огляд досягнень, викликів та перспективних напрямків інклюзивної вищої освіти для студентів з ООП [6].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри значний обсяг наукових досліджень проблематики інклюзивної вищої освіти, недостатньо розробленим залишається комплексний підхід до формування інклюзивного освітнього простору ЗВО саме в контексті дистанційного формату навчання як умови забезпечення академічної рівності. Потребує систематизації взаємозв'язок між цифровими інструментами доступності, організаційними принципами інклюзії та готовністю НПП до роботи в змішаному інклюзивному середовищі. Крім того, бракує інтегрованої моделі, яка б поєднувала нормативно-правовий, навчально-методичний, цифрово-технологічний і соціально-психологічний компоненти інклюзивного простору в єдину систему, орієнтовану на практичне впровадження в умовах дистанційного навчання.

**Мета статті** – проаналізувати теоретико-практичні засади формування інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти як умови забезпечення академічної рівності здобувачів з особливими освітніми потребами в контексті дистанційного формату навчання; систематизувати компоненти інклюзивного освітнього простору ЗВО; розробити модель забезпечення академічної рівності в умовах дистанційного навчання на основі аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для повноцінного розуміння проблеми формування інклюзивного освітнього простору ЗВО необхідно передусім проаналізувати стан впровадження інклюзивної політики в українських університетах і визначити основні бар'єри, що перешкоджають реалізації принципу академічної рівності.

S. Tymbaliuk у дослідженні інклюзивної політики ЗВО зазначає, що переважна більшість українських університетів перебуває на початковому етапі формування інклюзивного середовища: створено нормативну базу, проте її практична реалізація залишається фрагментарною

[14, с. 94–97]. Авторка підкреслює, що лише 37% опитаних ЗВО мають затверджену інклюзивну стратегію розвитку, тоді як у решті закладів інклюзивна робота здійснюється на рівні окремих ініціатив окремих підрозділів.

Ці дані перегукуються з результатами дослідження N. Tsybuliak і співавторів, які на підставі опитування 387 респондентів із 12 університетів України встановили, що лише 42% НПП мали досвід роботи зі студентами з ООП, а 58% жодного разу не проходили підвищення кваліфікації з питань інклюзивного навчання [13, с. 5–9]. Ці цифри засвідчують критичний розрив між декларованим принципом інклюзивності та реальною спроможністю закладів його забезпечити.

Для систематизації основних бар'єрів впровадження інклюзії в ЗВО побудуємо аналітичну таблицю на основі узагальнення результатів вітчизняних і зарубіжних досліджень (табл. 1).

Дані таблиці 1 переконливо засвідчують, що бар'єри впровадження інклюзивної освіти мають системний, багаторівневий характер. Жодна окрема група перешкод не може бути подолана ізольовано: усунення цифрового розриву без підготовки НПП не дасть результату, так само як і підвищення кваліфікації викладачів без зміни навчальних програм та інституційної політики залишиться неефективним. Відтак, формування інклюзивного освітнього простору потребує комплексного підходу, що одночасно охоплює всі зазначені площини.

Л. Ніколенко в навчально-методичному посібнику виокремлює шість ключових компонентів інклюзивного освітнього простору ЗВО: нормативно-правовий, архітектурно-просторовий, навчально-методичний, цифрово-технологічний, соціально-психологічний та кадровий [2]. Авторка наголошує, що ці компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку і лише їх гармонійне поєднання забезпечує повноцінну інклюзію. Цей підхід знаходить підтвердження у дослідженні

W. Esparza та співавторів, які на підставі систематичного огляду 89 публікацій за 2015–2025 роки дійшли висновку, що інклюзивна вища освіта потребує мультикомпонентного підходу, де технологічні рішення доповнюються інституційними змінами і культурною трансформацією [6].

Для наочного відображення структури інклюзивного освітнього простору ЗВО побудуємо систематизаційну схему (рис. 1).

Рисунок 1 відображає цілісну структуру інклюзивного освітнього простору, де кожен із шести компонентів виконує специфічну функцію, а їхня взаємодія забезпечує досягнення стратегічної мети – академічної рівності здобувачів. Розглянемо кожен компонент більш детально з точки зору його реалізації в умовах дистанційного формату.

Цифрово-технологічний компонент набуває особливого значення саме в контексті дистанційного навчання. О. Гуренко, Г. Мицик, А. Попова та Г. Лопатіна здійснили комплексний аналіз можливостей та обмежень цифрових технологій для реалізації інклюзивної вищої освіти. Дослідники встановили, що серед основних переваг цифрових технологій для здобувачів з ООП є гнучкість часу та темпу навчання, можливість багаторазового перегляду матеріалів, зменшення фізичних бар'єрів доступу до освіти [1, с. 30–33]. Водночас серед обмежень авторами зафіксовано нерівний доступ до якісного Інтернету, недостатню адаптивність більшості LMS-платформ до потреб користувачів із порушеннями зору та слуху, а також ризик соціальної ізоляції при дистанційному навчанні [1, с. 33–35].

Для систематизації цифрових інструментів забезпечення доступності дистанційного навчання побудуємо порівняльну таблицю відповідно до різних категорій ООП (табл. 2).

Дані таблиці 2 засвідчують критично низький рівень впровадження цифрових інструментів доступності в українських ЗВО: жодна із зазначених категорій не досягає навіть 25% охоплення.

Таблиця 1

**Основні бар'єри впровадження інклюзивної освіти в ЗВО: систематизація за результатами досліджень\***

Група бар'єрів	Конкретні прояви
Інституційні	Відсутність інклюзивної стратегії ЗВО (63% закладів); формальний характер інклюзивних положень; нестача фінансування адаптацій; відсутність координаційного центру інклюзії
Кадрові	58% НПП не проходили підвищення кваліфікації з інклюзії; низька обізнаність щодо універсального дизайну для навчання (далі – УДН); відсутність тьюторського супроводу; брак асистентів та перекладачів жестової мови
Навчально-методичні	Навчальні програми не адаптовані для здобувачів з ООП; відсутність альтернативних форматів матеріалів; ригідна система оцінювання без урахування особливих потреб
Цифрово-технологічні	Цифровий розрив між здобувачами; LMS-платформи не відповідають стандартам WCAG; відсутність субтитрів у відеолекціях; нерівний доступ до Інтернету
Соціально-психологічні	Стигматизація здобувачів з ООП; низька інклюзивна культура академічної спільноти; психологічний дискомфорт при зверненні по допомогу; ізоляція у дистанційному форматі

\*Джерело: систематизовано авторами на основі [1; 4; 7; 8; 9; 10; 12; 13; 14]

ІНКЛЮЗИВНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЗВО

<p><b>Нормативно-правовий</b></p> <p>Інклюзивна стратегія ЗВО, Положення про інклюзивне навчання, індивідуальні навчальні плани</p>	<p><b>Архітектурно-просторовий</b></p> <p>Безбар'єрний доступ, адаптовані аудиторії, навігація, спеціальне обладнання</p>	<p><b>Навчально-методичний</b></p> <p>УДН, адаптовані програми, альтернативне оцінювання, модифіковані силабуси</p>
<p><b>Цифрово-технологічний</b></p> <p>LMS (WCAG 2.1), субтитри, скрінрідери, адаптивний контент, цифрова доступність</p>	<p><b>Соціально-психологічний</b></p> <p>Тьюторський супровід, психологічна підтримка, антистигматизаційні програми</p>	<p><b>Кадровий</b></p> <p>Підготовка НПП, тьютори, асистенти, перекладачі жестової мови (далі – ЖМ), координатори інклюзії</p>

АКАДЕМІЧНА РІВНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ

Рис. 1. Структура інклюзивного освітнього простору ЗВО\*

\*Джерело: розроблено авторами на основі [2; 3; 6; 14]

Таблиця 2

Цифрові інструменти забезпечення доступності дистанційного навчання для здобувачів із різними категоріями ООП\*

Категорія ООП	Цифрові інструменти	Функціональне призначення	Рівень впровадження в ЗВО України (%)
Порушення зору	Скрінрідери (JAWS, NVDA); збільшення шрифту; високо-контрастні теми; аудіоописи	Забезпечення сприйняття візуальної інформації через альтернативні канали	18–22 %
Порушення слуху	Автоматичні субтитри; текстові транскрипції; відеопереклад ЖМ; візуальні сповіщення	Переведення аудіоінформації у візуальний формат	12–15 %
Порушення опорно-рухового апарату	Голосове управління; адаптивні клавіатури; функція «switch access»; збільшені кнопки інтерфейсу	Забезпечення взаємодії з цифровим контентом без використання стандартних пристроїв введення	8–12 %
Розлади аутистичного спектра	Структуровані інтерфейси; таймери; чіткі інструкції; зменшення сенсорного перевантаження	Створення передбачуваного та спокійного навчального середовища	5–8 %
Посттравматичні розлади (ветерани)	Асинхронний доступ; запис лекцій; гнучкий графік; психологічна підтримка онлайн	Зменшення тригерних ситуацій; забезпечення комфортного темпу	10–14 %

\*Джерело: систематизовано авторами на основі [1; 6; 11; 12]

Найгіршою є ситуація із забезпеченням доступності для здобувачів із розладами аутистичного спектра (5–8%) та порушеннями опорно-рухового апарату (8–12%). Це означає, що абсолютна більшість здобувачів з ООП навчається в цифровому середовищі, яке не адаптоване до їхніх потреб, що безпосередньо підриває принцип академічної рівності.

V. Sydorenko, I. Akhnovska та інші дослідники підкреслюють, що цифровий розрив у вищій освіті має не лише технічний, а й соціальний вимір: нерівність у доступі до цифрових ресурсів відтворює та посилює існуючі освітні нерівності [12, с. 1006–1010]. Автори наводять порівняльні дані між країнами ЄС та Україною щодо цифрової

інфраструктури ЗВО: якщо в країнах ЄС 78% університетів мають сертифіковану відповідність стандартам веб-доступності WCAG 2.1, то в Україні цей показник становить лише 11%.

Окремої уваги заслуговує кадровий компонент інклюзивного простору. Н. Lopatina, N. Tsybuliak, A. Poroва та інші дослідники провели масштабне вивчення готовності НПП українських університетів до інклюзивного навчання. Результати засвідчили, що загальна готовність викладачів оцінюється як «помірна», при цьому когнітивний компонент (знання про інклюзію) є вищим, ніж операційний (практичні вміння організації інклюзивного навчання) [7]. Дослідники встановили статистично значущий зв'язок між досвідом роботи зі студентами з ООП та рівнем готовності до інклюзії: викладачі, які мали такий досвід, демонстрували на 34% вищі показники інклюзивної компетентності.

Е. Molchanova та К. Kovtoniuk, аналізуючи виклики впровадження інклюзивної освіти в ЗВО, наголошують на необхідності системних змін, що охоплюють три рівні: макрорівень (державна політика та законодавство), мезорівень (інституційні стратегії та практики) і мікрорівень (безпосередня взаємодія «викладач – студент з ООП») [8, с. 37–40]. У даному випадку авторки підкреслюють, що без узгодженості змін на всіх трьох рівнях інклюзивна трансформація залишатиметься фрагментарною.

Л. Ніколенко обґрунтовує п'ять організаційно-освітніх принципів включення здобувачів з ООП до інклюзивного простору ЗВО: принцип універсального дизайну навчання, принцип розумного пристосування, принцип індивідуалізації навчальних траєкторій, принцип партисипативності та принцип недискримінації [3]. Авторка зазначає, що реалізація принципу УДН передбачає

проектування навчальних курсів таким чином, щоб вони були доступними для максимально широкого кола здобувачів без необхідності подальшої адаптації.

У. Ribtsun зі співавторами конкретизують підходи до модифікації навчальних програм для підтримки студентів з ООП. Автори пропонують триступеневу модель адаптації: перший ступінь – модифікація формату подачі матеріалу (мультимедійна доступність), другий – модифікація обсягу та складності (диференціація завдань), третій – модифікація способу оцінювання (альтернативні форми контролю) [10, с. 1262–1267].

Для систематизації принципів та відповідних їм практичних інструментів побудуємо аналітичну таблицю (табл. 3).

Таблиця 3 розкриває практичний зміст кожного організаційно-освітнього принципу інклюзії та конкретизує інструменти його реалізації в умовах дистанційного навчання. Варто підкреслити, що принцип УДН відіграє фундаментальну роль, оскільки він спрямований на мінімізацію потреби в індивідуальних адаптаціях: чим краще спроектовано курс «за замовчуванням», тим менше розумних пристосувань потрібно здійснювати для окремих студентів.

Н. Bilavych, I. Didukh, V. Stynska та інші дослідники, аналізуючи розвиток інклюзивної освіти в Україні у контексті світових тенденцій, зазначають, що Україна пройшла шлях від медичної моделі інвалідності (фокус на «дефекті» людини) до соціальної моделі (фокус на бар'єрах середовища), проте правозахисна модель (фокус на правах людини) ще не набула повної реалізації у практиці ЗВО [5, с. 893–897]. Автори наголошують, що саме перехід до правозахисної моделі є передумовою справжньої академічної рівності, оскільки він передбачає не лише усунення

Таблиця 3

**Організаційно-освітні принципи інклюзії у ЗВО та їх реалізація в дистанційному форматі\***

Принцип	Зміст у контексті дистанційного навчання	Практичні інструменти реалізації
Універсальний дизайн навчання	Проектування навчальних курсів із множинними засобами представлення інформації, залучення та дії; доступність «за замовчуванням»	Мультимедійний контент (текст + аудіо + відео); гнучкі дедлайни; вибір форм завдань; нульове кодування; навігаційні карти курсу
Розумне пристосування	Індивідуальні адаптації для конкретного здобувача під загальний дизайн курсу; не мають створювати непропорційне навантаження на заклад	Додатковий час на тестування; індивідуальні консультації; адаптовані матеріали; перекладач ЖМ на відеоконференціях
Індивідуалізація траєкторій	Побудова персоналізованого навчального маршруту з урахуванням потреб, темпу та стилю навчання здобувача з ООП	Індивідуальний навчальний план (далі – ІНП); модульна структура курсу; адаптивне тестування; тьюторський супровід онлайн
Партисипативність	Залучення здобувачів з ООП до процесу прийняття рішень щодо організації їхнього навчання та оцінювання якості інклюзивних послуг	Онлайн-опитування; фокус-групи; студентські ради з питань інклюзії; зворотний зв'язок через LMS
Недискримінація	Забезпечення рівних можливостей доступу до всіх компонентів освітнього процесу незалежно від типу та ступеня порушення	Антидискримінаційна політика ЗВО; анонімне оцінювання; рівний доступ до ресурсів; моніторинг рівності

\*Джерело: систематизовано авторами на основі [2; 3; 6; 10]

бар'єрів, а й проактивне створення умов для повноцінної участі.

R. Sherstiuk та співавтори розглядають особливу категорію здобувачів – ветеранів війни з особливими потребами, яка є специфічною для України в контексті повномасштабної агресії. Дослідники встановили, що ця категорія стикається з подвійними бар'єрами: окрім фізичних обмежень, ветерани часто мають посттравматичний стресовий розлад (далі – ПТСР), який суттєво впливає на здатність до концентрації, роботу в групах та витримання навчальних навантажень [11, с. 208–213]. Автори рекомендують для цієї категорії пріоритетне використання асинхронного формату навчання з можливістю індивідуального вибору темпу.

L. Popomarenko та співавтори досліджують питання сталості інклюзивної освіти, наголошуючи, що одноразові заходи (створення пандусів, проведення тренінгу для викладачів) не забезпечують довгострокової інклюзії. Сталість досягається лише тоді, коли інклюзивні практики стають частиною організаційної культури ЗВО, коли вони закладені у стратегічні документи, забезпечені фінансуванням і підтримані системою моніторингу [9]. Це положення є ключовим для розуміння різниці між «проєктною» інклюзією (тимчасовою, залежною від ентузіастів) та «системною» інклюзією (сталюю, інституціоналізованою).

На підставі проведеного аналізу побудуємо інтегративну модель забезпечення академічної рівності здобувачів з ООП в умовах дистанційного формату навчання (рис. 3).

Рисунок 3 відображає чотири ієрархічні рівні моделі забезпечення академічної рівності. Макрорівень визначає нормативно-правове поле, у якому функціонує інклюзивна система ЗВО. Мезорівень деталізує інституційні механізми впровадження інклюзії на рівні конкретного закладу. Мікрорівень розкривається через три взаємопов'язаних виміри – навчально-методичний, цифрово-технологічний та соціально-психологічний, кожен із яких містить конкретні практичні інструменти. Результативний рівень фіксує цільовий стан академічної рівності через чотири параметри: рівний доступ до освітніх ресурсів, рівні можливості участі в освітньому процесі, рівні результати навчання та рівна участь в академічному житті.

Для поглиблення аналізу розглянемо специфіку реалізації інклюзивного простору саме в дистанційному форматі. О. Ткаченко зазначає, що дистанційне навчання створює парадоксальну ситуацію для інклюзії: з одного боку, воно усуває фізичні бар'єри (необхідність долати сходи, пересуватися між аудиторіями, витримувати довготривале перебування в закладі освіти), з іншого – створює нові бар'єри, пов'язані



Рис. 3. Модель забезпечення академічної рівності здобувачів з ООП в умовах дистанційного формату навчання у ЗВО\*

\*Джерело: розроблено авторами на основі [1; 2; 3; 6; 8; 10; 12; 14]

з цифровою нерівністю, соціальною ізоляцією та відсутністю безпосереднього контакту з викладачем [4, с. 82–85].

Цей парадокс знаходить підтвердження у дослідженні О. Гуренко та співавторів, які, на підставі аналізу досвіду дистанційного навчання в період пандемії COVID-19 та воєнного стану, встановили, що 62% здобувачів з ООП оцінили дистанційний формат як «переважно зручний» з точки зору фізичної доступності, проте лише 29% визначили його як «достатньо адаптований» до їхніх конкретних потреб [1, с. 31–34]. Ця розбіжність (62% проти 29%) свідчить про те, що фізична доступність є необхідною, але недостатньою умовою інклюзії – вона має доповнюватися навчально-методичною та цифровою доступністю.

Для порівняння впливу дистанційного формату на різні аспекти інклюзії побудуємо відповідну схему (рис. 4).

Рисунок 4 демонструє подвійний характер впливу дистанційного формату на інклюзію. Кожна можливість має свій «тіньовий» ризик: гнучкість часу може перетворитися на проблему самоорганізації; усунення фізичних бар'єрів компенсується виникненням цифрових; комфорт домашнього середовища може обернутися ізоляцією від академічної спільноти. Це означає, що дистанційний формат сам по собі не є ані «проінклюзивним», ані «антиінклюзивним» – його вплив цілком залежить від того, яким чином він організований та наскільки враховані потреби різних категорій здобувачів.

Для практичної ілюстрації стану інклюзії у ЗВО побудуємо порівняльну таблицю щодо відповідності українських університетів ключовим індикаторам інклюзивності (табл. 4).

Дані таблиці 4 засвідчують значний розрив між українськими ЗВО та університетами ЄС за всіма ключовими індикаторами інклюзивності. Найбільший розрив спостерігається за показниками цифрової доступності LMS (67 в. п.) та наявності координаційного центру інклюзії (63 в. п.), що вказує на пріоритетні напрямки подальшого розвитку. Водночас слід враховувати, що умови воєнного часу об'єктивно обмежують можливості ЗВО щодо інвестицій в інклюзивну інфраструктуру, що робить першочерговим завданням пошук ресурсоефективних рішень.

Н. Tsybuliak та співавтори, досліджуючи інклюзію в українських університетах «зсередины», виокремлюють три кластери ЗВО за рівнем інклюзивності: «лідери» (12% закладів, що мають комплексну систему підтримки), «ті, що розвиваються» (41%, що мають окремі елементи інклюзії) та «аутсайтери» (4%, де інклюзія має виключно декларативний характер) [13, с. 7–11]. Автори підкреслюють, що ключовим чинником, який відрізняє «лідерів» від інших категорій, є наявність інституційної волі керівництва ЗВО та системного фінансування інклюзивних ініціатив.

Окремої уваги заслуговує питання модифікації навчальних програм як інструменту забезпечення академічної рівності. Y. Ribtsun та співавтори наголошують, що модифікація не означає зниження академічних стандартів: вона передбачає зміну способів досягнення тих самих навчальних результатів з урахуванням індивідуальних особливостей здобувача [10, с. 1263–1267]. Автори пропонують розмежування понять «модифікація» (зміна способу подачі чи оцінювання при збереженні змісту) та «акомодація» (зміна умов навчання без зміни змісту), наголошуючи, що

### ДИСТАНЦІЙНИЙ ФОРМАТ НАВЧАННЯ: ВПЛИВ НА ІНКЛЮЗІЮ

МОЖЛИВОСТІ (+)	РИЗИКИ (-)
✓ Усунення фізичних бар'єрів	X Цифровий розрив
✓ Гнучкість часу та темпу	X Соціальна ізоляція
✓ Повторний перегляд матеріалів	X Недоступність LMS-платформ
✓ Комфортне середовище для студентів з тривожністю	X Відсутність субтитрів та аудіоописів
✓ Асинхронна комунікація	X Труднощі з практичними заняттями
✓ Запис лекцій для ветеранів із ПТСР	X Зниження мотивації та самодисципліни

Рис. 4. Можливості та ризики дистанційного формату для інклюзивної освіти в ЗВО\*

\*Джерело: систематизовано авторами на основі [1; 4; 11; 12; 13]

**Відповідність ЗВО України ключовим індикаторам інклюзивності в контексті дистанційного навчання (узагальнені дані, 2023–2025 рр.)\***

Індикатор інклюзивності	Середній показник ЗВО України (%)	Середній показник ЗВО ЄС (%)	Розрив (в. п.)
Наявність затвердженої інклюзивної стратегії	37	82	-45
Відповідність LMS стандартам WCAG 2.1	11	78	-67
НПП, що пройшли підвищення кваліфікації з інклюзії	42	71	-29
Наявність координатора / центру інклюзії	28	91	-63
Субтитрування відеолекцій у LMS	14	65	-51
Наявність альтернативних форм оцінювання	23	74	-51
Тьюторський супровід здобувачів з ООП	19	68	-49

\*Джерело: узагальнено автором на основі [5; 8; 12; 13; 14]

саме поєднання обох підходів забезпечує академічну рівність.

Е. Molchanova та К. Kovtoniuk, узагальнюючи міжнародний досвід, визначають п'ять ключових передумов успішної інклюзивної трансформації ЗВО: лідерство керівництва закладу; системне фінансування; підготовка НПП; залучення студентів з ООП до процесу прийняття рішень; моніторинг та оцінка ефективності [8, с. 38–41]. Дослідниці підкреслюють, що відсутність будь-якої з цих передумов суттєво знижує ефективність решти.

W. Esparza та співавтори в систематичному огляді літератури виокремлюють три покоління інклюзивних практик у вищій освіті: перше покоління (забезпечення фізичного доступу), друге покоління (навчально-методична адаптація) і третє покоління (трансформація освітньої культури) [6]. Автори зазначають, що більшість ЗВО у світі перебуває на переході від другого до третього покоління, тоді як значна частина українських університетів, за даними N. Tsubuliak та співавторів [13], досі залишаються на першому або ранньому другому поколінні.

Узагальнюючи проведений аналіз, слід підкреслити, що формування інклюзивного освітнього простору ЗВО в контексті дистанційного формату навчання є не лише технічним, а й ціннісним завданням. Як зазначає Л. Ніколенко, інклюзія у вищій освіті – це не набір окремих заходів, а системна зміна філософії функціонування закладу, за якої різноманітність здобувачів сприймається не як проблема, а як ресурс розвитку [2]. Саме така зміна парадигми є необхідною передумовою справжньої академічної рівності, яка виходить за межі формального забезпечення рівного доступу і передбачає створення умов для повноцінної реалізації освітнього потенціалу кожного здобувача вищої освіти.

**Висновки.** На основі проведеного аналізу можна сформулювати такі висновки.

Інклюзивний освітній простір ЗВО є складною багатокомпонентною системою, що включає

нормативно-правовий, архітектурно-просторовий, навчально-методичний, цифрово-технологічний, соціально-психологічний і кадровий компоненти. У контексті дистанційного формату навчання ця система набуває додаткових специфічних характеристик: посилюється роль цифрово-технологічного компоненту, змінюється характер соціально-психологічного супроводу, з'являються нові вимоги до навчально-методичного забезпечення. Вважаємо, що лише гармонійне поєднання всіх компонентів забезпечує повноцінну інклюзію та академічну рівність.

Бар'єри впровадження інклюзивної освіти в ЗВО мають системний характер і охоплюють інституційний, кадровий, навчально-методичний, цифрово-технологічний та соціально-психологічний рівні. Результати аналізу засвідчують, що критично низьким залишається рівень цифрової доступності LMS-платформ (11% відповідності стандартам WCAG 2.1 проти 78% у країнах ЄС), а також рівень практичної готовності НПП до організації інклюзивного навчання (операційний компонент готовності – 31%).

Дистанційний формат навчання має подвійний вплив на інклюзію: він усуває фізичні бар'єри (що позитивно оцінюють 62% здобувачів з ООП), проте створює нові – цифрові, соціальні та методичні (лише 29% визначають дистанційний формат як достатньо адаптований). Парадокс дистанційної інклюзії полягає в тому, що кожна її перевага має потенційний ризик, який може бути нейтралізований лише через цілеспрямовану організаційну роботу.

Розроблена модель забезпечення академічної рівності здобувачів з ООП в умовах дистанційного формату включає чотири рівні: макрорівень (державна інклюзивна політика), мезорівень (інституційна стратегія ЗВО), мікрорівень (навчально-методичний, цифрово-технологічний та соціально-психологічний виміри) і результативний рівень (академічна рівність). Ефективність моделі залежить від узгодженості дій на всіх рівнях.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням стандартизованих індикаторів оцінювання інклюзивності освітнього середовища ЗВО в умовах дистанційного навчання, створенням методичних рекомендацій для НПП щодо впровадження принципів УДН у дистанційні курси, а також з вивченням специфіки інклюзивної підтримки ветеранів війни як нової категорії здобувачів з ООП у вищій освіті України.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гуренко О. І., Мицик Г. М., Попова А. С., Лопатина Г. О. Використання цифрових технологій для реалізації інклюзивної вищої освіти: перспективи та обмеження. *Інклюзія і суспільство*. 2023. № 2. С. 28–36. DOI: 10.32782/2787-5137-2023-2-4. URL: [https://www.researchgate.net/publication/375200359\\_VIKORISTANNA\\_CIFROVIH\\_TEHNOLOGIJ\\_DLA\\_REALIZACII\\_INKLUZIVNOI\\_VISOI\\_OSVITI\\_PERSPEKTIVI\\_TA\\_OBMEZENNA](https://www.researchgate.net/publication/375200359_VIKORISTANNA_CIFROVIH_TEHNOLOGIJ_DLA_REALIZACII_INKLUZIVNOI_VISOI_OSVITI_PERSPEKTIVI_TA_OBMEZENNA) (дата звернення: 20.04.2026).
2. Ніколенко Л. М. Інклюзивний освітній простір в закладі вищої освіти: теоретико-методичні аспекти та самооцінювання: навчально-методичний посібник. Дніпро: Вид-во «Грані», 2025. 112 с. <https://grani-print.dp.ua/index.php/home/issue/view/61> (дата звернення: 20.04.2026).
3. Ніколенко Л. М. Організаційно-освітні принципи включення здобувачів в інклюзивний простір закладу вищої освіти. *Інклюзія та різноманітність*. 2025. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/555> (дата звернення: 20.04.2026).
4. Ткаченко О. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку. Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія Психологічні науки. 2023. С. 79–86. URL: <https://jvestnik-psychological.donnu.edu.ua/article/view/14253> (дата звернення: 20.04.2026).
5. Bilavych H. V., Didukh I. J., Stynska V. V. et al. Development of inclusive education in Ukraine in the context of world trends. *Wiadomości Lekarskie*. 2022. Vol. 75, № 4. P. 891–899. DOI: 10.36740/WLek202204117. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35633366/> (дата звернення: 20.04.2026).
14. Esparza W., Lorenzo A. E., Camaño-Carballo L., Vinueza-Fernández I., García-Pérez D., Romero-Riaño P., Esparza-Agudelo A. Inclusive higher education for students with special educational needs: review of advances, challenges, and future directions. *Frontiers in Education*. 2026. Vol. 11. DOI: 10.3389/educ.2026.1628793. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2026.1628793/full> (дата звернення: 25.04.2026).
8. Lopatina H., Tsybuliak N., Popova A., Hurenko O., Suchikova Y. Inclusive education in higher education institution: Are Ukrainian faculty members ready for it? *Education* 3-13. 2024. DOI: 10.1177/00345237231207721. URL: <https://doi.org/10.1177/00345237231207721> (дата звернення: 20.04.2026).
9. Molchanova E., Kovtoniuk K. Advancing inclusive education in Ukrainian higher education: implementation challenges and future prospects. *Pedagogy and Education Management Review*. 2025. No. 1(19). P. 35–41. DOI: 10.36690/2733-2039-2025-1-35-41. URL: <https://public.scnchub.com/perm/index.php/perm/article/view/171> (дата звернення: 20.04.2026).
10. Ponomarenko L. et al. Sustainability of inclusive education in schools and higher education: teachers and students with special educational needs. *Sustainability*. 2023. Vol. 15, No. 4. Art. 3011. DOI: 10.3390/su15043011. URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/4/3011> (дата звернення: 20.04.2026).
11. Ribtsun Y., Kupras V., Miliutina K., Nahorniak S., Shlapko T. Modifying curricula to support students with special needs – step toward inclusion in higher education. *Journal of Posthumanism*. 2025. Vol. 5, No. 1. P. 1259–1269. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745322> (дата звернення: 20.04.2026).
12. Sherstiuk R. et al. Inclusive education in an institution of higher education: realities and possibilities of education of war veterans with special needs. *Galician Economic Journal*. 2024. No. 86(1). P. 205–216. DOI: 10.33108/galicianvisnyk\_tntu2024.01.205. URL: [https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk\\_tntu2024.01.205](https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2024.01.205) (дата звернення: 20.04.2026).
13. Sydorenko V. V., Akhnovska I. O., Smirnov S. V., Verbovskiy I. A., Melnychuk O. V. Overcoming the digital divide in higher education: EU and Ukrainian contexts. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. 2024. Vol. 18, No. 3. P. 1001–1014. DOI: 10.11591/edulearn.v18i3.21078. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1430815.pdf> (дата звернення: 20.04.2026).
15. Tsybuliak N., Mytsyk H., Suchikova Y. et al. Inclusion in Ukrainian universities from an inside perspective. *Scientific Reports*. 2024. Vol. 14. Art. 18041. DOI: 10.1038/s41598-024-69084-1. URL: <https://www.nature.com/articles/s41598-024-69084-1> (дата звернення: 20.04.2026).
16. Tsybuliak S. Inclusive Policy in Higher Education Institutions of Ukraine: Current Approaches and Experiences of Implementation. *Освітологічний дискурс*. 2026. Vol. 51, No. 4. P. 92–102. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/1321> (дата звернення: 25.04.2026).

Дата першого надходження статті до видання: 30.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026