



Riga Nordic University



**Educational and Rehabilitation
Institution of Higher Education
“Kamianets-Podilskyi State
Institute”**

**SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT
FOR INCLUSIVE EDUCATION AT A HEI
AS A FACTOR IN ENSURING PROFESSIONAL
WELL-BEING**

Scientific monograph



*Recommended for printing and distribution via Internet
by the Academic Council of Baltic Research Institute
of Transformation Economic Area Problems according
to the Minutes № 5 dated 26.05.2026*

Reviewers:

Deniss Djakons – Doctor of Economics, Professor, Rector of Riga Nordic University;

Shevchenko Volodymyr Mykolayovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow, Professor at the M.D. Yarmachenko Department of Deaf Education and Psychology, Mykhailo Dragomanov National University;

Toporivska Yaroslava Volodymyrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Arts, Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University.

Editorial Board:

Djakons Romans – Dr.sc.ing., Professor, Academician, Chairman of the Board of Riga Nordic University;

Tripak Marian Mykolaiovych – Doctor of Economics, Professor, Academician of NAS of Higher Education of Ukraine, Honored Worker of Education of Ukraine, Rector of ERIOHE “Kamianets-Podilskyi State Institute”;

Palyliulko Oksana Mykhailivna – PhD in History, Associate Professor, Dean of the Faculty of Social and Psychological Activities, Rehabilitation and Professional Education, ERIOHE “Kamianets-Podilskyi State Institute”;

Moiseiuk Vasyl Petrovych – PhD in Pedagogy, Head of the Department of Social Work and Sociocultural Activities named after T. Sosnovska, ERIOHE “Kamianets-Podilskyi State Institute”;

Voloshchuk Maryna Borysivna – Lecturer at the Department of Social Work and Sociocultural Activities named after T. Sosnovska, Head of the Office of International Relations, Communication and R&D Work, ERIOHE “Kamianets-Podilskyi State Institute”.

Social and Psychological Support for Inclusive Education at a HEI as a Factor in Ensuring Professional Well-Being : Scientific monograph. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2026. 284 p.

CONTENTS

CREATING AN INCLUSIVE ARCHITECTURAL AND DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A MEANS OF SUPPORTING THE PROFESSIONAL WELL-BEING OF TEACHING STAFF (Baieva Yu. Ye., Vysochan L. M., Partyko N. V.).....	1
1. Theoretical and methodological foundations for creating an inclusive educational environment in higher education institutions	2
2. Architectural, spatial and digital components of an inclusive educational environment in higher education institutions	5
3. Mechanisms for supporting the professional well-being of teaching staff within an inclusive educational environment	8
THE ROLE OF A SPEECH-LANGUAGE THERAPIST IN THE INTERDISCIPLINARY SUPPORT TEAM FOR A STUDENT WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (Balynska M. V., Tarusina V. S., Synelnyk-Zhurba O. S.)	14
1. The interdisciplinary support team for a student with SEN: composition, regulatory framework, and the place of the speech-language therapist	15
2. Functions of the speech-language therapist in the student support system: from assessment to counseling	17
3. Mechanisms of interaction and conditions for effective speech-language therapy work in the university environment	20
ERGONOMIC STANDARDS FOR INCLUSIVE SPACES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: TECHNICAL EQUIPMENT AND ORGANIZATIONAL EXPERIENCE (Hetman O. I., Shcherbakova O. V.).....	27
1. Creating an Inclusive Environment in Medical Offices: Practical Experience	28
2. Ergonomic Design and Technical Specifications of Inclusive Spaces.....	30
3. Application of Practical Experience in Equipping Inclusive Offices for Creating Accessible Spaces in Higher Education Institutions	35
4. Ergonomic and Architectural Design of Inclusive HEI Spaces as a Means of Preventing Professional Burnout	37

CONCEPTUALIZING PROFESSIONAL COMPETENCE IN MARITIME EDUCATION WITHIN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION (Liashkevych A. I.).....	42
1. Theoretical Foundations of the Formation of Professional Competence in the Context of Inclusive Education.....	44
2. Pedagogical Conditions for Developing Professional Competence in Future Maritime Professionals	50
3. Methods and Technologies for Developing Professional Competence in Future Maritime Professionals in the Context of Inclusive Education	52
4. A Model for Developing Professional Competence in Future Maritime Professionals in the Context of Inclusive Education	54
INCLUSIVE INSTITUTIONAL POLICIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: DIRECTIONS AND MECHANISMS FOR DEVELOPMENT (Nikolenko L. M.)	63
1. Adherence to inclusive priorities in management (development of inclusive leadership)	65
2. The development of higher education institutions as “nstitutions of higher education for all”	69
3. Regulation of inclusive processes through a clear internal regulatory framework	75
4. Promoting Diversity in the Corporate Environment.....	78
FEATURES OF THE PROCESS OF INTEGRATING STUDENTS WITH DISABILITIES INTO HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (Novhorodskyi R. H.).....	86
1. Disability as a Concept in Modern Science	87
2. A Study of the Integration of Students into the Educational Environment of Higher Education Institutions	92
3. Ensuring the effective integration of students with disabilities into the higher education environment	104
SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SUPPORTING AN INCLUSIVE ENVIRONMENT IN MUSIC EDUCATION INSTITUTIONS (Osmanova A. M., Osmanov D. M.)	111
1. Social and psychological aspects of supporting an inclusive environment in music education institutions.....	112
2. Social-psychological support and optimization of the inclusive educational environment in music education institutions.....	118

PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF PROFESSIONALS IN THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL SPHERE: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES (Palyliuko O. M., Shevchuk O. V.).....	127
1. Theoretical and Methodological Foundations of Practice-Oriented Training of Professionals in the Socio-Psychological Sphere	129
2. Professional Competencies of Professionals in the Socio-Psychological Sphere under Contemporary Social Challenges	130
3. Main Challenges of Practice-Oriented Training of Future Professionals	132
4. Educational Technologies and Practices for Developing the Professional Readiness of Specialists in the Socio-Psychological Sphere.....	133
5. Ukrainian and Foreign Experience of Practice-Oriented Training of Professionals in the Socio-Psychological Sphere.....	134
6. Opportunities for Modernizing Practice-Oriented Training in the Contemporary Educational Space	135
SPEECH-LANGUAGE THERAPY SUPPORT FOR STUDENTS WITH SPEECH DISORDERS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE HIGHER EDUCATION (Piekharieva A. S., Sokol T. V., Kolisnyk Ye. A.).....	140
1. Speech disorders in the student population: typology and consequences for learning	141
2. Principles of speech-language therapy support at university and its content	144
3. Forms of organisation of speech-language therapy support and conditions for their implementation in higher education institutions	146
TRANSFORMATION OF THE INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE IN THE CONTEXT OF DIGITALISATION AND CONTEMPORARY SOCIAL CHALLENGES (Romanyshyn R. Ya., Sustrietov A. S., Zghurska V. L.).....	153
1. Theoretical and methodological foundations for the development of inclusive education in higher education institutions in Ukraine	154
2. Digitalisation of the educational environment as a factor in the transformation of inclusive learning in higher education institutions	157
3. Social challenges and prospects for the development of inclusive education in higher education in Ukraine	161
SOCIO-PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF INTERACTION BETWEEN A TEACHER, A STUDENT WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, AND A SOCIAL WORKER IN HIGHER EDUCATION (Samoilova I. V., Nehutorova Yu. S., Diehtiarova O. B.)	167
1. Theoretical Foundations of Interaction of Participants in Inclusive Educational Process	169

2. Socio-Psychological Mechanisms of Interaction in Higher Education.....	171
3. Pedagogical Conditions and Practical Aspects of Interaction	174
THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT (Tonkonoh I. V., Korsun S. V.)	
1. Theoretical foundations and digital tools for language learning in an inclusive educational environment.....	183
2. Chatbots, conversational agents and speech recognition technologies as tools for developing foreign language competence in an inclusive environment.....	186
3. Intelligent analytics, benefits, risks and prospects for the development of artificial intelligence in language education in inclusive settings	189
DEVELOPMENT OF A STRESS-MINIMIZING INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR TEACHING STAFF (Tripak M. M., Moiseiuk V. P., Voloshchuk M. B.)	
1. Theoretical and methodological foundations of inclusion in the context of the psychological well-being of teaching staff	196
2. Professional stress factors for teaching staff and social pedagogues in the conditions of inclusive education	206
3. Organization of an inclusive learning environment: from architectural solutions to team interaction strategies and socio-psychological support.....	213
THE PHENOMENON OF RESILIENCE IN THE PROCESS OF PSYCHO-PEDAGOGICAL REHABILITATION: PERSONAL FACTORS IN OVERCOMING TRAUMA (Shevchenko V. M.)	
1. Theoretical and methodological foundations for studying the phenomenon of resilience	231
2. Personal factors in the formation and activation of resilience in the process of overcoming trauma	238
3. Resilience in the practice of psycho-pedagogical rehabilitation: tools for support and development	245
CREATING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT THAT MINIMIZES PROFESSIONAL STRESS FOR TEACHERS AND SOCIAL EDUCATORS (Shulha I. O.).....	
1. Inclusive educational environment as a current trend in higher education development	255
2. Creating an inclusive educational environment in higher education institutions.....	259
3. Advocacy in the field of inclusive education	264
4. Case studies.....	266

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО АРХІТЕКТУРНОГО ТА ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЗВО ЯК ЗАСОБУ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Баєва Ю. Є., Височан Л. М., Партико Н. В.

ВСТУП

У сучасних умовах трансформації системи вищої освіти особливої актуальності набуває проблема формування інклюзивного освітнього простору закладів вищої освіти, який забезпечує рівний доступ до освітніх ресурсів, сприяє реалізації принципів безбар'єрності та підтримує професійне здоров'я педагогічних працівників. Посилення вимог до якості освітнього процесу, цифровізація навчання, зростання психоемоційного навантаження на викладачів, а також необхідність адаптації до умов невизначеності та соціальних викликів зумовлюють потребу у створенні комфортного, безпечного та інклюзивного освітнього середовища. Інклюзивний архітектурний та цифровий освітній простір виступає важливим чинником забезпечення ефективної професійної діяльності педагогічних працівників. З одного боку, архітектурна доступність та ергономічність освітнього середовища створюють умови для фізичного комфорту та безпеки, а з іншого – цифрові технології розширюють можливості організації навчального процесу, забезпечують гнучкість освітніх форм і доступ до сучасних ресурсів. Водночас надмірне використання цифрових технологій, інтенсифікація професійної діяльності та необхідність постійної адаптації до нових освітніх умов можуть негативно впливати на професійне здоров'я педагогів, спричиняючи емоційне вигорання, стрес і професійну дезадаптацію. У цьому контексті особливого значення набуває комплексний підхід до формування інклюзивного освітнього простору, який поєднує архітектурні, цифрові, педагогічні та здоров'язбережувальні компоненти. Такий підхід спрямований не лише на забезпечення доступності освіти, але й на створення сприятливих умов для професійного розвитку, психологічного благополуччя та підтримки працездатності педагогічних працівників.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та аналіз особливостей формування інклюзивного архітектурного і цифрового освітнього простору закладу вищої освіти як засобу підтримки професійного здоров'я педагогічних працівників. Для досягнення

поставленої мети передбачено розв'язання таких завдань: уточнити сутність понять «інклюзивний освітній простір», «архітектурна доступність», «цифрова інклюзія», «професійне здоров'я педагогічних працівників»; проаналізувати сучасні наукові підходи до формування інклюзивного середовища у закладах вищої освіти; визначити основні компоненти інклюзивного архітектурного та цифрового освітнього простору; дослідити вплив освітнього середовища на професійне здоров'я педагогічних працівників; окреслити інноваційні підходи і практичні механізми підтримки професійного здоров'я педагогів у контексті цифровізації та інклюзивності освітнього процесу.

1. Теоретико-методологічні засади формування інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти

Концептуальні основи становлення та розвитку інклюзивної освіти закріплені у низці міжнародних нормативно-правових актів, що визначають сучасні орієнтири освітньої політики. Одним із ключових документів є Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (Convention on the Rights of Persons with Disabilities)¹, ратифікована Україною у 2009 році. У статті 24 цього документа наголошується на невід'ємному праві осіб з інвалідністю на освіту без дискримінації та на засадах рівних можливостей, що передбачає створення інклюзивної освітньої системи на всіх рівнях, зокрема й у сфері вищої освіти. При цьому акцент робиться не лише на доступності освіти, а й на необхідності забезпечення умов для повноцінної участі здобувачів у освітньому процесі з урахуванням їхніх індивідуальних потреб. Важливим міжнародним орієнтиром також виступає Саламанкська декларація та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами (Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994), у якій інклюзія визначається як базовий принцип розвитку сучасних освітніх систем. У документі підкреслюється необхідність трансформації освітнього середовища відповідно до різноманітності потреб здобувачів освіти, впровадження гнучких освітніх стратегій та створення умов для ефективної соціальної інтеграції. Зазначені положення актуалізують важливість комплексного підходу до формування інклюзивного освітнього простору, що поєднує архітектурну доступність, цифрову інклюзію та педагогічну підтримку всіх учасників освітнього процесу.

¹ Convention on the Rights of Persons with Disabilities. United Nations, 2006. URL: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

Авторка монографії² зазначає, що «Інклюзивна освіта – це концепція, яка ґрунтується на ідеї, що кожна дитина з ансамблем своїх персональних можливостей та обмежень має бути залученою в особистий та колективний пізнавально-розвивальний процес, і що звичайна школа зобов'язана приймати всіх дітей.

Інклюзивний освітній простір трактується як цілісне освітнє середовище, що забезпечує рівний доступ до освіти всім здобувачам незалежно від їхніх фізичних, психічних, соціальних чи інших особливостей. За визначенням UNESCO³, інклюзивна освіта передбачає трансформацію освітніх систем з метою врахування різноманіття потреб усіх учасників освітнього процесу.

На думку М. Ainscow⁴, інклюзивний освітній простір – це процес постійного вдосконалення освітніх практик, спрямований на усунення бар'єрів у навчанні та участі здобувачів освіти.

Архітектурна доступність розглядається як сукупність просторово-планувальних і технічних рішень, що забезпечують безперешкодний доступ до будівель, приміщень та інфраструктури для всіх категорій користувачів, включаючи осіб з інвалідністю. Відповідно до World Health Organization, доступне середовище є ключовим фактором соціальної інтеграції та рівної участі в освітніх процесах. Українські дослідники⁵ підкреслюють, що архітектурна доступність у ЗВО включає елементи універсального дизайну, ергономіку робочого простору та безпечність освітнього середовища.

Цифрова інклюзія визначається як забезпечення рівного доступу до цифрових технологій, інформаційних ресурсів та онлайн-освітніх сервісів для всіх учасників освітнього процесу. За визначенням OECD, цифрова інклюзія охоплює не лише доступ до технологій, а й розвиток цифрових компетентностей та здатність ефективно використовувати цифрові ресурси (OECD, 2021). Дослідниці О. Семеніхіна та А. Юрченко⁶ зазначають, що цифрова інклюзія у ЗВО

² Давиденко Г. Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація. Монографія. Вінниця: ТВОРИ, 2023. 240 с.

³ UNESCO. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris : UNESCO, 2009. 52 p.

⁴ Ainscow M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2020. Vol. 6, No. 1. P. 7–16.

⁵ Кравченко О. Інклюзивна освіта: теорія і практика : монографія. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. 320 с

⁶ Семеніхіна О. В., Юрченко А. О. Цифрова трансформація освіти: теорія і практика : монографія. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. 280 с.

передбачає адаптацію електронного контенту, використання асистуючих технологій та створення доступного онлайн-середовища.

За визначенням Г. Давиденко⁷: «Цифрова доступність – ключовий етап на шляху до цифрової інклюзії як сучасної концепції суспільства, яка стосується здатності його окремих осіб і груп отримувати доступ до цифрових технологій і ефективно використовувати їх не залежно від їхньої чутливості».

Професійне здоров'я педагогічних працівників розглядається як інтегральний стан фізичного, психічного та соціального благополуччя, що забезпечує ефективне виконання професійної діяльності. За визначенням World Health Organization, професійне здоров'я пов'язане зі здатністю працівника підтримувати працездатність та адаптуватися до умов професійної діяльності (WHO, 2010). Дослідники С. Maslach та М. Leiter⁸ акцентують увагу на взаємозв'язку професійного здоров'я з явищем емоційного вигорання, що є характерним для педагогічної діяльності.

У контексті формування інклюзивного архітектурного та цифрового освітнього простору закладу вищої освіти як засобу підтримки професійного здоров'я педагогічних працівників доцільним є розширення наукового терміноапарату шляхом введення поняття «інклюзивний клімат» та обґрунтування механізмів його формування і сталого підтримання. Феномен інклюзивного клімату доцільно розглядати як міждисциплінарне, синтетичне явище, що відображає якісні характеристики освітнього середовища ЗВО. Він постає як відносно стабільний, але динамічний і відкритий стан організованої системи, який формується у взаємодії архітектурних, цифрових і соціально-педагогічних компонентів освітнього простору. У межах такого підходу інклюзивний клімат передбачає створення умов для гармонійного, толерантного та взаємозбагачувального співіснування різних освітніх стилів, професійних потреб, індивідуальних можливостей та психоемоційних особливостей учасників освітнього процесу. Особливого значення інклюзивний клімат набуває у контексті підтримки професійного здоров'я педагогічних працівників, оскільки сприяє зниженню рівня стресу, попередженню емоційного вигорання та формуванню позитивного психологічного мікроклімату в освітньому середовищі. Важливо, що різноманітність освітніх і професійних практик

⁷ Давиденко Г. Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація. Монографія. Вінниця: ТВОРИ, 2023. 240 с.

⁸ Maslach С., Leiter М. Р. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. 2016. Vol. 15, No. 2. P. 103–111.

у такому середовищі не призводить до фрагментації, а, навпаки, виступає ресурсом для розширення можливостей взаємодії, обміну досвідом, розвитку комунікативних зв'язків і спільного продукування знань. Інклюзивний клімат у структурі архітектурного та цифрового освітнього простору ЗВО вважаємо за необхідне розглядати як важливий чинник забезпечення ефективної професійної діяльності педагогічних працівників і підтримки їхнього професійного благополуччя.

2. Архітектурно-просторові та цифрові компоненти інклюзивного освітнього середовища ЗВО

Упродовж останніх років у вітчизняному освітньому просторі сформувалося узгоджене розуміння необхідності комплексного підходу до створення інклюзивного освітнього середовища закладів вищої освіти, що передбачає врахування взаємопов'язаних архітектурних, педагогічних і цифрових чинників. Практика діяльності сучасних ЗВО свідчить про поступове утвердження моделі, в якій інклюзивність розглядається не лише як забезпечення фізичної доступності, а як системна характеристика освітнього простору, що охоплює організацію навчання, комунікації та професійної взаємодії. По-перше, особливого значення набуває реструктуризація педагогічної освіти, спрямована на підготовку фахівців до роботи в умовах інклюзивного, цифровізованого освітнього середовища. Йдеться про формування у педагогічних працівників цифрової компетентності, здатності використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології, адаптувати навчальні матеріали відповідно до різних освітніх потреб, а також ефективно поєднувати традиційні та інноваційні методи навчання. У цьому контексті архітектурно-просторові рішення мають забезпечувати ергономічність, безбар'єрність і безпечність освітнього середовища, що створює передумови для комфортної професійної діяльності педагогів. По-друге, важливим компонентом інклюзивного освітнього простору є інтерактивність та індивідуалізація освітнього процесу. Сучасні цифрові технології дозволяють враховувати індивідуальні освітні траєкторії здобувачів освіти, їхні когнітивні особливості, темп навчання і професійні інтереси⁹. Водночас інтерактивні форми навчання сприяють активній участі всіх учасників освітнього процесу, формуванню партнерських відносин між викладачем і здобувачем освіти, а також розвитку комунікативних і соціальних навичок. Таким чином,

⁹ Гуренко, О., Мицик, Г., Попова, А., Лопат, Г. Використання цифрових технологій для реалізації інклюзивної вищої освіти: перспективи та обмеження. *Інклюзія і суспільство*, 2023. 2, 28–36. <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-2-4>

індивідуалізація та інтерактивність виступають ключовими чинниками гармонізації освітнього середовища. По-третє, визначальним є визнання комунікації й цифровізації як базових, горизонтально орієнтованих компонентів сучасного освітнього простору. Цифрові платформи, онлайн-сервіси, хмарні технології забезпечують безперервну взаємодію між учасниками освітнього процесу, розширюють можливості доступу до освітніх ресурсів і сприяють формуванню відкритого освітнього середовища. При цьому інтерактивність у педагогічному розумінні виступає лише складовою ширшого феномену освітньої комунікації, що охоплює різні рівні взаємодії – від міжособистісної до мережевої. У межах формування інклюзивного архітектурного та цифрового освітнього простору закладу вищої освіти цифрові технології виконують комплекс взаємопов'язаних функцій, які забезпечують адаптивність, доступність і результативність освітнього процесу, а також сприяють підтримці професійного здоров'я педагогічних працівників. Передусім важливою є функція мобільності, яка передбачає здатність цифрового освітнього середовища оперативно трансформуватися відповідно до актуальних освітніх потреб. Завдяки використанню онлайн-платформ, хмарних сервісів і цифрових ресурсів забезпечується швидке формування навчального контенту, його адаптація та модифікація залежно від індивідуальних особливостей здобувачів освіти та змін у зовнішньому середовищі. Не менш значущою є функція гнучкості, що дозволяє реалізовувати різні формати навчання – очний, дистанційний, змішаний – без втрати якості освітнього процесу. Це забезпечує варіативність освітніх траєкторій, індивідуалізацію навчання та можливість врахування різноманітних освітніх запитів і можливостей здобувачів. Функція динамічності відображає здатність освітнього процесу реагувати на сучасні соціокультурні виклики, технологічні зміни та трансформації ринку праці. Цифрові технології сприяють оновленню змісту освіти, інтеграції актуальних знань і розвитку компетентностей, необхідних у сучасному інформаційному суспільстві. Важливою є також функція ефективності, яка полягає в оптимізації освітнього процесу через раціональне використання часу, ресурсів і зусиль. Це особливо актуально в умовах інклюзивної освіти, де цифрові інструменти дозволяють полегшити доступ до навчальних матеріалів, автоматизувати окремі процеси та зменшити навчальне навантаження як для здобувачів освіти, так і для педагогів. Окрему роль відіграє функція автономності, яка створює умови для розвитку самостійної навчальної діяльності, формування навичок самоорганізації, самоконтролю та відповідальності за результати навчання. Цифрові платформи та освітні сервіси сприяють

переходу до студентоцентрованого навчання, де здобувач освіти виступає активним суб'єктом освітнього процесу.

Архітектурно-просторові та цифрові компоненти інклюзивного освітнього середовища закладу вищої освіти становлять цілісну систему взаємопов'язаних елементів, спрямованих на забезпечення доступності, комфортності та ефективності освітнього процесу. Їх інтеграція створює умови для реалізації принципів інклюзії, підтримки професійного здоров'я педагогічних працівників і формування сучасного адаптивного освітнього простору. Виокремимо основні з них:

– *Архітектурно-просторові компоненти інклюзивного освітнього середовища ЗВО:*

1. Безбар'єрність та універсальний дизайн простору. Передбачає забезпечення фізичної доступності будівель і приміщень (пандуси, ліфти, тактильні елементи, навігація), що відповідає принципам універсального дизайну та враховує потреби всіх категорій користувачів.

2. Ергономічність освітнього середовища. Організація робочих місць і навчальних аудиторій з урахуванням фізіологічних та психоемоційних особливостей учасників освітнього процесу, що сприяє зниженню втоми та підтримці професійного здоров'я педагогів.

3. Безпечність освітнього простору. Створення умов фізичної та психологічної безпеки, включаючи системи евакуації, укриття, безпечні маршрути пересування, що є особливо актуальним в умовах сучасних соціальних викликів.

4. Гнучкість та трансформованість простору. Можливість адаптації аудиторій під різні форми навчання (індивідуальна, групова, проєктна діяльність), що сприяє інтерактивності та варіативності освітнього процесу.

5. Інклюзивна соціальна інфраструктура. Наявність просторів для комунікації, відпочинку, психологічного розвантаження (коворкінги, зони релаксації), що підтримують соціальну взаємодію та професійне благополуччя педагогічних працівників.

– *Цифрові компоненти інклюзивного освітнього середовища ЗВО:*

1. Доступні цифрові освітні платформи. Використання LMS (Moodle, Google Classroom тощо), які забезпечують рівний доступ до навчального контенту та підтримують різні освітні потреби здобувачів.

2. Адаптивний цифровий контент. Створення навчальних матеріалів, доступних для різних категорій користувачів (субтитри, аудіосупровід, альтернативні формати подання інформації).

3. Інформаційно-комунікаційні технології та онлайн-сервіси. Застосування відеоконференцій, інтерактивних платформ, хмарних сервісів, що забезпечують безперервність освітнього процесу та комунікацію.

4. Асистивні технології (допоміжні технології). Використання спеціалізованих програм і пристроїв (екранні читачі, голосові асистенти, програми розпізнавання мовлення), які забезпечують доступність освіти для осіб з особливими потребами.

5. Цифрові інструменти підтримки професійного здоров'я. Використання цифрових сервісів для моніторингу навантаження, організації часу, психологічної підтримки (well-being платформи), що сприяють зниженню стресу та профілактиці професійного вигорання.

3. Механізми підтримки професійного здоров'я педагогічних працівників в умовах інклюзивного освітнього середовища

Однією з ключових проблем розвитку інклюзивної освіти в Україні залишається недостатній рівень професійної підготовленості та кількісної забезпеченості психолого-педагогічних працівників, здатних ефективно реалізовувати інклюзивні практики в сучасному освітньому середовищі. Зазначена проблема має системний характер і пов'язана з трансформацією освітньої парадигми від традиційної моделі навчання до компетентісно орієнтованої, студентоцентрованої та інклюзивної, що потребує переосмислення змісту, форм і методів професійної підготовки педагогічних кадрів. Роль психолого-педагогічних працівників у забезпеченні ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища є визначальною, оскільки саме вони виступають ключовими агентами педагогічної взаємодії, фасилітації навчального процесу та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. У сучасних наукових підходах акцент зміщується з дефіцитарної моделі сприйняття особливостей розвитку здобувачів на ресурсно-орієнтований підхід, який передбачає виявлення потенціалу особистості, створення умов для її розвитку та інтеграції в освітній простір. У цьому контексті психолого-педагогічні працівники забезпечують формування інклюзивного клімату, організацію підтримувального середовища та координацію взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу. Водночас результати сучасних досліджень¹⁰ свідчать про недостатній рівень готовності значної частини педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзії. Це проявляється у відсутності сформованих інклюзивних компетентностей, зокрема знань про особливості психофізичного розвитку здобувачів освіти, умінь адаптувати освітній контент, застосовувати диференційовані та індивідуалізовані методи навчання, а також здійснювати психолого-

¹⁰ Губарь О., Васюк Ю. Здоров'язбережувальні технології в контексті інклюзивного освітнього середовища ЗВО. *Українська професійна освіта*. 2025. (18), 45–54. <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347627>

педагогічний супровід. Аналіз стану підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю¹¹ засвідчує, що випускники закладів вищої освіти часто не володіють достатнім рівнем практичних навичок для здійснення корекційно-розвивальної діяльності та ефективної роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Причиною такої ситуації є відсутність цілісного системного підходу до підготовки майбутніх педагогів у межах освітніх програм педагогічних університетів. Недостатня інтеграція інклюзивного компонента у зміст професійної підготовки призводить до фрагментарності знань, обмеженості практичного досвіду та несформованості цілісного уявлення про сутність і механізми реалізації інклюзивного навчання. Як наслідок, майбутні фахівці не готові до роботи в умовах багатокомпонентного інклюзивного освітнього середовища, що поєднує архітектурні, цифрові та соціально-педагогічні аспекти. За таких умов особливої актуальності набуває проблема наукового обґрунтування та впровадження інноваційних педагогічних технологій підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі. Йдеться про розроблення адаптивних моделей професійної підготовки, що базуються на системному, компетентнісному та міждисциплінарному підходах, інтеграції цифрових технологій, використанні практико-орієнтованого навчання, симуляційних методів та кейс-стаді. Важливим є також формування професійної рефлексії, розвиток емоційного інтелекту, стресостійкості та здатності до безперервного професійного саморозвитку.

Вважаємо за необхідне виокремити механізми підтримки професійного здоров'я педагогічних працівників в умовах інклюзивного освітнього середовища:

1. Впровадження здоров'язберезувальних педагогічних технологій. Застосування технологій, спрямованих на зниження психоемоційного та когнітивного навантаження (тайм-менеджмент, чергування видів діяльності, цифрова гігієна), сприяє профілактиці професійного вигорання та підтримці працездатності педагогів.

2. Організація психологічного супроводу та підтримки. Створення системи психологічної підтримки (консультування, тренінги, коучинг, супервізія) забезпечує розвиток емоційної стійкості, формування навичок стрес-менеджменту та підвищення рівня професійного благополуччя педагогічних працівників.

3. Формування інклюзивного професійного середовища (інклюзивного клімату). Розвиток позитивного психологічного мікроклімату, партнерських взаємин, культури взаємопідтримки та толерантності

¹¹ Таранченко О. М. Ефективні технології викладання в інклюзивній школі. Початкова школа, 2017. Вип. 5, 50-54.

в колективі сприяє зниженню рівня професійного стресу та підвищенню задоволеності професійною діяльністю.

4. Використання цифрових інструментів оптимізації професійної діяльності. Застосування LMS, автоматизованих систем оцінювання, цифрових платформ для планування та комунікації дозволяє зменшити адміністративне навантаження, оптимізувати робочий час і підвищити ефективність педагогічної діяльності.

5. Підвищення професійної компетентності в умовах інклюзії. Організація безперервного професійного розвитку (курси підвищення кваліфікації, тренінги з інклюзивної освіти, цифрової грамотності, психолого-педагогічного супроводу) сприяє формуванню впевненості у професійній діяльності та зниженню рівня професійного стресу.

6. Забезпечення гнучких форм організації професійної діяльності. Впровадження змішаних форматів роботи, гнучкого графіка, можливостей дистанційної діяльності сприяє балансу між професійним і особистим життям, зменшує перевантаження та підтримує психологічне благополуччя педагогів.

7. Матеріальне стимулювання та ресурсне забезпечення професійної діяльності. Матеріальна підтримка педагогічних працівників є важливим чинником збереження їхнього професійного здоров'я та підвищення мотивації до діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Вона передбачає конкурентоспроможну оплату праці, систему преміювання, доплати за роботу в інклюзивних групах, а також забезпечення сучасними технічними засобами, цифровими ресурсами та комфортними умовами праці. Наявність достатнього матеріально-технічного забезпечення сприяє зниженню професійного навантаження, оптимізації освітнього процесу та підвищенню ефективності педагогічної діяльності.

8. Моральне стимулювання та визнання професійних досягнень. Моральна підтримка педагогічних працівників відіграє важливу роль у формуванні позитивного професійного самосприйняття, підвищенні рівня задоволеності працею та запобіганні емоційному вигоранню. Вона включає визнання професійних досягнень, заохочення ініціативності, підтримку з боку адміністрації та колег, створення атмосфери довіри і взаємоповаги. Реалізація механізмів морального стимулювання (публічне визнання, нагороди, професійні рейтинги, участь у конкурсах) сприяє зміцненню професійної ідентичності педагогів і формуванню інклюзивної корпоративної культури.

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного дослідження встановлено, що формування інклюзивного архітектурного та цифрового освітнього простору закладу вищої освіти є комплексним, багаторівневим процесом, який інтегрує теоретико-методологічні засади, архітектурно-просторові та цифрові компоненти, а також інноваційні механізми підтримки професійного здоров'я педагогічних працівників. З'ясовано, що інклюзивний освітній простір слід розглядати як цілісну систему, що забезпечує безбар'єрність, доступність, адаптивність і комфортність освітнього середовища для всіх його учасників. Обґрунтовано, що ефективність формування інклюзивного освітнього простору визначається застосуванням системного, компетентнісного та здоров'язбережувального підходів, які дозволяють інтегрувати педагогічні, психологічні і соціальні аспекти освітньої діяльності. Встановлено, що інклюзивний клімат виступає важливим чинником забезпечення позитивного психологічного середовища та підтримки професійного благополуччя педагогів. Аналіз архітектурно-просторових і цифрових компонентів інклюзивного освітнього середовища засвідчив, що поєднання безбар'єрної інфраструктури, ергономічних умов праці і сучасних цифрових технологій сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, забезпечує гнучкість навчання та оптимізує професійну діяльність педагогічних працівників. Визначено, що цифрові технології виконують функції мобільності, гнучкості, динамічності, ефективності, автономності, створюючи передумови для адаптації освітнього процесу до сучасних викликів. Доведено, що підтримка професійного здоров'я педагогічних працівників потребує впровадження системи інноваційних механізмів, які включають здоров'язбережувальні технології, психологічний супровід, формування інклюзивного клімату, використання цифрових інструментів оптимізації діяльності, безперервний професійний розвиток, гнучкі форми організації праці, а також матеріальне і моральне стимулювання.

АНОТАЦІЯ

У процесі дослідження авторами обґрунтовано сутність формування інклюзивного архітектурного та цифрового освітнього простору закладу вищої освіти як важливого чинника підтримки професійного здоров'я педагогічних працівників. Визначено, що інклюзивне освітнє середовище виступає цілісною системою, яка поєднує архітектурну доступність, цифрову інклюзію та сприятливий соціально-психологічний клімат. Актуальність теми зумовлена зростанням професійного навантаження на педагогів, цифровізацією освітнього процесу і необхідністю створення

безпечного й адаптивного освітнього середовища. У статті проаналізовано основні компоненти інклюзивного простору, визначено їхній вплив на ефективність професійної діяльності викладачів. Обґрунтовано роль цифрових технологій у забезпеченні гнучкості, мобільності та доступності освітнього процесу. Особливу увагу приділено механізмам підтримки професійного здоров'я педагогів, зокрема психологічній підтримці, впровадженню здоров'язбережувальних технологій, цифрових інструментів оптимізації діяльності, а також матеріальному і моральному стимулюванню.

Література

1. Губарь О., Васюк Ю. Здоров'язбережувальні технології в контексті інклюзивного освітнього середовища ЗВО. *Українська професійна освіта*. 2025. Вип. 18. С. 45–54. <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347627>
2. Гуренко, О., Мицик, Г., Попова, А., Лопат, Г. Використання цифрових технологій для реалізації інклюзивної вищої освіти: перспективи та обмеження. *Інклюзія і суспільство*, 2023. Вип. 2. С. 28–36. <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-2-4>
3. Давиденко Г. Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація. Монографія. Вінниця: ТВОРИ, 2023. 240 с.
4. Кравченко О. Інклюзивна освіта: теорія і практика : монографія. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. 320 с
5. Семеніхіна О. В., Юрченко А. О. Цифрова трансформація освіти: теорія і практика : монографія. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. 280 с.
6. Таранченко О. М. Ефективні технології викладання в інклюзивній школі. *Початкова школа*. 2017. Вип. 5. С. 50-54.
7. Ainscow M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2020. Vol. 6, No. 1. P. 7–16.
8. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. United Nations, 2006. URL: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
9. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. 2016. Vol. 15, No. 2. P. 103–111.
10. UNESCO. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris : UNESCO, 2009. 52 p.

Information about the authors:

Baieva Yuliia Yevheniivna,

PhD in Political Science, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Political Science and History
Kyiv National University of Construction and Architecture
31 Povitryanikh Sil Avenue, Kyiv, 03037, Ukraine

Vysochan Lesia Mykhailivna,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Primary Education
and Pedagogical Innovations
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
57 Shevchenko str., Ivano-Frankivsk, 76000, Ukraine

Partyko Neonila Viktorivna,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theoretical
and Applied Psychology
Lviv Polytechnic National University
12 S. Bandery str., Lviv, 79000, Ukraine

РОЛЬ ЛОГОПЕДА В МІЖДИСЦИПЛІНАРНІЙ КОМАНДІ ПІДТРИМКИ ЗДОБУВАЧА З ООП У ЗВО

Балинська М. В., Тарусіна В. С., Синельник-Журба О. С.

ВСТУП

Питання забезпечення доступності вищої освіти для осіб з особливими освітніми потребами (ООП) в Україні закріплене нормативно: відповідно до Постанови КМУ № 635 у редакції від 28.07.2021 заклади вищої освіти (ЗВО) зобов'язані організовувати психолого-педагогічний супровід здобувачів з ООП та забезпечувати для них необхідні умови навчання¹. Проте між нормою і практикою досі існує суттєвий розрив: більшість закладів вищої освіти не мають у своєму штаті спеціалізованих фахівців – зокрема вчителів-логопедів. Між тим саме мовленнєва взаємодія є основним інструментом освітнього процесу, і здобувачі з порушеннями мовлення щодня стикаються з бар'єрами, які жодна загальнопедагогічна толерантність не усуне.

Аналіз наукової літератури свідчить, що питання логопедичного супроводу в умовах вищої освіти залишається периферійним. Переважна частина досліджень зосереджена на рівні дошкільної або шкільної освіти. Це означає, що заклади вищої освіти, приймаючи здобувачів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), дислексією чи дисграфією, фактично позбавлені науково обґрунтованих орієнтирів. Дослідники фіксують, що без системного супроводу такі здобувачі «лишаються наодинці зі своїми бар'єрами, попри задекларовану інклюзію»².

Ситуацію ускладнює і контекст воєнного часу: з 2022 року до закладів вищої освіти вступають здобувачі, які перенесли черепно-мозкові травми, посттравматичні мовленнєві розлади, психогенне заїкання. Логопед у команді підтримки – це вже не питання комфорту, а питання реального доступу до освіти. Мета цього розділу – визначити роль і функції логопеда в міждисциплінарній команді підтримки

¹ Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти : Постанова КМУ від 10 лип. 2019 р. № 635. Редакція від 28.07.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-п#Text>

² Тернавська Т. А. Організація психолого-педагогічного супроводу у процесі інклюзивної освітньо-виховної роботи в ЗВО. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2025. URL: <https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/ pedagogics/article/view/13457>

здобувача з ООП у ЗВО та окреслити умови, за яких ця роль реалізується ефективно.

1. Міждисциплінарна команда підтримки здобувача з ООП: склад, нормативна основа і місце логопеда

Згідно з даними опитування здобувачів з ООП у закладах вищої освіти, 61,8% з них позитивно оцінюють загальне ставлення викладачів, однак підкреслюють: «доброзичливе середовище не замінює конкретних корекційних послуг і фахового супроводу»³. Це чітко розмежовує два рівні інклюзії – декларативний (толерантне ставлення) і реальний (фаховий супровід). Логопедичний компонент належить саме до другого рівня.

Нормативним орієнтиром для формування команди супроводу на рівні загальної освіти є наказ МОН № 609 (2018, редакція 2025), який визначає, що вчитель-логопед у команді: спостерігає за здобувачем в освітньому процесі; бере участь у розробленні індивідуальної програми розвитку (ІПР); надає корекційно-розвиткові послуги; консулює педагогів щодо особливостей мовленнєвого розвитку дитини⁴. У ЗВО ці функції нормативно не прописані, проте логіка системного супроводу залишається тотожною незалежно від рівня освіти.

Матеріали Всеукраїнської міждисциплінарної конференції з інклюзивної освіти (ТНПУ, 2021) фіксують ключовий принцип: ефективний супровід – це не паралельна робота різних фахівців, а система скоординованих дій з єдиним цілепокладанням⁵. Логопед взаємодіє принаймні з чотирма групами учасників команди:

1) практичним психологом – щодо когнітивного та емоційно-вольового профілю здобувача, виявлення психологічних чинників, що впливають на мовлення;

2) викладачами – щодо адаптації форм контролю та навчальних завдань з урахуванням мовленнєвих особливостей здобувача;

³ Семенець А. Готовність учасників освітнього процесу до діяльності в інклюзивному середовищі в закладах вищої освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2025. Вип. 26. С. 162–175. DOI: <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2025-26.162-175>

⁴ Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ МОН від 08.06.2018 № 609. Редакція від 29.05.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0609729-18>

⁵ Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : матеріали І Всеукр. міждисциплінарної наук.-практ. конф. / упор. Удич З. І. Тернопіль : ТНПУ, 2021. 225 с. URL: <https://www.academia.edu/106229317>

3) соціальним педагогом – щодо соціальної адаптації, групової взаємодії, ризиків стигматизації;

4) тьютором і адміністрацією – щодо організаційних умов навчання та ресурсів підтримки.

Дослідники інклюзивного освітнього середовища підкреслюють, що таке середовище передбачає «гармонійне поєднання психолого-педагогічних умов, технічних засобів і ресурсів закладу»⁶. Відсутність логопеда – це не просто прогалина в штатному розписі, це структурний дефіцит, що позбавляє здобувача з ООП доступу до одного з ключових компонентів підтримки.

Поширене хибне уявлення: логопедична допомога потрібна лише дітям, а дорослий із мовленнєвими порушеннями «вже звик і справляється». Це не відповідає дійсності. Дислексія не минає після школи, заїкання не зникає з роками саме по собі, дизартрія не коригується без фахового втручання. Навпаки, студентський вік несе нові виклики: захист курсових, участь у дискусіях, доповіді на практиці. Вироблені стратегії уникнення (відмова від усних відповідей, мінімізація комунікації з викладачем) звужують академічні можливості і безпосередньо впливають на академічну успішність.

Мовленнєві порушення у здобувачів ЗВО охоплюють широкий спектр станів – від нейробіологічно зумовлених дислексії та дисграфії до набутих порушень, спричинених травмами або психологічним стресом. Кожен із цих станів має специфічний механізм впливу на академічну діяльність, а тому потребує не уніфікованого, а диференційованого логопедичного підходу. Спільним для всіх груп є те, що середовище закладу вищої освіти об'єктивно підвищує навантаження на мовленнєву систему: усні захисти, наукові тексти, постійна комунікація з викладачами і одногрупниками не залишають простору для унікальних стратегій, вироблених ще в шкільні роки.

Суттєвою проблемою є «невидимість» мовленнєвих порушень у порівнянні з руховими або сенсорними обмеженнями. Заклади вищої освіти не бачать цих здобувачів, бо вони зовні не відрізняються від інших, а їхні труднощі легко інтерпретувати як недостатню підготовку або низьку мотивацію. Це призводить до того, що потреба у фаховій допомозі роками залишається незадоволеною, а компенсаторні стратегії, які здобувач використовує самостійно, дедалі більше обмежують його академічну участь.

Психоемоційний вимір мовленнєвих труднощів не менш значущий, ніж їхній функціональний прояв. Тривожність, сформована через роки

⁶ Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості. *Молодь і ринок*. 2023. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/216352>

невдач і негативного досвіду, посилює симптоматику і створює замкнене коло: страх мовленнєвої ситуації погіршує мовлення, а погіршення мовлення поглиблює страх. В умовах закладу вищої освіти, де публічна мовленнєва активність є обов'язковою складовою навчання, цей механізм набуває руйнівного характеру.

2. Функції логопеда в системі підтримки студента: від діагностики до консультування

Дослідження психолого-педагогічного супроводу осіб із порушеннями мовлення засвідчує, що ефективність корекційної роботи визначається насамперед чітким розмежуванням функцій: логопед не дублює психолога, а діє у власному полі – мовленнєвому розвитку та комунікативній компетентності⁷. Це розмежування не менш важливе у ЗВО, ніж у школі.

Функції логопеда у команді підтримки здобувача з ООП структуруються за шістьма напрямками.

Діагностичний напрям передбачає первинне обстеження усного і писемного мовлення здобувача, виявлення специфічних розладів (дислексія, дисграфія, заїкання, дизартрія, ЗНМ) та формування мовленнєвого профілю, який стає частиною загального профілю здобувача для команди. Посібник «Інклюзія: покроково для педагогів» підкреслює: корекційно-розвиткові послуги надаються «різнопрофільними фахівцями індивідуально та/або в груповій формі з метою реалізації індивідуальної освітньої траєкторії» здобувача⁸. Без діагностичного висновку логопеда траєкторія залишається неповною.

Проектувальний напрям: логопед бере участь у розробленні індивідуального навчального плану (ІНП), вносить корекційно-розвитковий компонент, визначає реальні можливості та обмеження здобувача у сфері мовлення. Без цього компонента ІНП не відображає повноти потреб здобувача.

Корекційно-розвитковий напрям – безпосередня робота зі здобувачем: заняття з подолання конкретних порушень (темп, ритм, артикуляція, звуковимова, граматична будова, писемне мовлення). У роботі з дорослим пріоритетом є не механічне тренування, а

⁷ Повіренна І., Павлюк Р. Психолого-педагогічний супровід молодших школярів з порушенням мовлення в умовах спеціального закладу освіти. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2023. № 40 (2). С. 85–92. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.4013>

⁸ Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів : навч.-метод. посібник. Київ : Ін-т спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/1/Kolupaeva.Taranchenko.Inclusia.Pokrokovovo.pdf>

формування усвідомлених компенсаторних стратегій, якими здобувач зможе самостійно користуватися впродовж усього навчання. Збірник «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (СумДПУ, 2024) фіксує: «логопед зобов'язаний надавати рекомендації педагогам щодо технологій досягнення кінцевих цілей навчання, визначених в ІПР, та застосування адаптацій і модифікацій»⁹.

Консультативний напрям – методичні рекомендації викладачам щодо:

- альтернативних форм контролю (письмові замість усних, тестовий формат замість розгорнутого есе);

- збільшеного часу виконання завдань;

- допоміжних засобів (плани-схеми відповіді, шаблони для письмових робіт);

- відокремлення мовленнєвого оформлення від змістового наповнення під час оцінювання.

Просвітний напрям: логопед інформує академічну спільноту про природу мовленнєвих порушень та їхній вплив на навчання. Це розвіює хибні уявлення – наприклад, що заїкання є виявом нервозності або дислексія свідчить про низькі розумові здібності. Матеріали III Всеукраїнської конференції з психолого-педагогічного супроводу (КПНУ, 2023) підтверджують: просвітня робота з педагогічним середовищем є системоутворювальним компонентом якісної корекційної роботи¹⁰.

Профілактичний напрям набуває особливої ваги в умовах воєнного стану. Логопед виявляє здобувачів групи ризику – з черепно-мозковими травмами, порушеннями слуху, психоемоційними розладами – і скеровує їх до відповідних фахівців до того, як первинні труднощі переростуть у стійкі розлади. Дослідники підкреслюють, що системні виклики впровадження інклюзивної освіти в Україні включають і «відсутність механізмів раннього виявлення мовленнєвих порушень у здобувачів»¹¹.

⁹ Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. наук. праць / гол. ред. Ю. О. Лянной. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2024. Вип. 12. 260 с. URL: https://sspu.edu.ua/images/2024/docs/nauka/konf/zbirnik_2024_inklyuzivna_osvita_1_cfac7.pdf

¹⁰ Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. / за ред. Т. О. Докучиної. Кам'янець-Подільський : КПНУ ім. Івана Огієнка, 2023. 369 с. URL: <https://kaf-korped.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/tezy-2023.pdf>

¹¹ Єфременко А. Г., Луканська Г. А., Багно Я. В. Особливості впровадження інклюзивної освіти в Україні: виклики, стратегії та перспективи розвитку. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*. 2024. № 6. DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-6-03-02>

Студенти з ТПМ нерідко демонструють нижчі академічні результати не через брак знань, а через неможливість адекватно вербально оформити відповідь. Це фактична дискримінація. Логопед, спираючись на діагностичні дані, обґрунтовує перед адміністрацією ЗВО необхідність адаптованих умов складання іспитів і таким чином забезпечує принцип розумного пристосування, задекларований Законом України «Про освіту».

Матеріали дослідження педагогічного супроводу здобувачів з ООП описують стратегію скаффолдингу – поступового «зняття» допоміжних засобів у міру зростання самостійності здобувача у мовленнєвій діяльності¹². Це особливо актуально для здобувачів із заїканням або після набутих мовленнєвих порушень: програма корекції будується поетапно, від максимальної підтримки до автономного функціонування.

Тобто, для здобувачів педагогічних, медичних, юридичних і управлінських спеціальностей логопед виконує ще одну функцію – він є учасником профорієнтаційного процесу. Дослідження ролі фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у проектуванні освітньої траєкторії підтверджують: без урахування мовленнєвого компоненту планування майбутньої професійної діяльності здобувача є неповним¹³.

Логопедичний супровід у ЗВО принципово відрізняється від шкільної моделі, оскільки здобувач – це суб'єкт із правом на самовизначення, власними цілями і нерідко зі сформованим упередженням ставленням до самого факту логопедичної роботи. Чотири засади – орієнтація на майбутню професійну комунікацію, пріоритет функціональної практики, добровільність участі та вбудованість у загальну систему підтримки – є не теоретичними деклараціями, а практичними передумовами ефективності роботи. Без їх врахування навіть кваліфікований логопед ризикує запропонувати здобувачеві допомогу, якої той не прийме або не зможе застосувати.

Орієнтація на конкретну професійну комунікацію є тим, що відрізняє логопедію у ЗВО від загальнорозвивальної роботи. Майбутній педагог, юрист або медик потребує різних мовленнєвих компетентностей, і логопедична програма має це відображати. Це означає, що фахівець мусить розуміти не лише мовленнєвий профіль здобувача, а й вимоги

¹² Педагогічний супровід здобувачів з особливими освітніми потребами: теорія та стратегії реалізації. *Імідж сучасного педагога*. 2025. URL: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/341867>

¹³ Роль фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у проектуванні індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням професійної орієнтації здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями. *Inclusion and Diversity*. 2023. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/173>

до комунікації у відповідній професії – і будувати роботу на перетині цих двох вимірів.

П'ять змістових блоків супроводу – діагностичний, корекційно-розвитковий, адаптаційний, профілактичний і консультативний – утворюють цілісну систему, в якій жоден блок не є зайвим. Особливе значення у контексті закладу вищої освіти має адаптаційний блок: він озброює здобувача інструментами для роботи зі своїм станом у реальних академічних умовах. Саме цей блок найменш представлений у наявних методичних розробках, що підтверджує потребу в окремих посібниках і програмах підготовки фахівців для роботи з дорослою аудиторією.

3. Механізми взаємодії та умови ефективної роботи логопеда в середовищі закладу вищої освіти

Присутність логопеда в команді – необхідна, але недостатня умова. Визначальним є механізм, через який ця присутність стає реальним ресурсом для здобувача. Дослідники умов ефективної діяльності фахівців в інклюзивних групах підкреслюють, що «міждисциплінарна співпраця реалізується не автоматично, а потребує чітких організаційних форм і регламентованих процедур взаємодії»¹⁴. Можна виокремити п'ять таких механізмів.

Перший – спільні засідання команди. Відповідно до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу (МОН, наказ № 609), засідання мають проводитися щонайменше двічі на семестр. У ЗВО за цією ж логікою засідання мають включати доповідь логопеда про динаміку мовленнєвого розвитку здобувача, його поточні труднощі та пропонувані зміни умов навчання. Позачергові засідання скликаються при суттєвих змінах стану здобувача або виникненні академічних ускладнень.

Другий – документальний супровід. Логопед веде записи обстежень, корекційних планів та динаміки роботи. Ці документи є спільним ресурсом команди. Коли між засіданнями виникають питання щодо здобувача, члени команди можуть спиратися на актуальні дані, а не на пам'ять. Відсутність єдиної документаційної бази призводить до дублювання зусиль або прогалин у підтримці.

Третій – консультативні сесії між окремими фахівцями. Психолог і логопед мають регулярно обмінюватися даними. Якщо психолог

¹⁴ Організаційно-методичні умови ефективної діяльності вихователів та асистентів вихователів в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/816>

виявив у здобувача тривожність, пов'язану зі страхом публічного мовлення, логопед коригує програму корекції: зосереджується спершу на зниженні мовленнєвої тривожності, а не на технічних аспектах артикуляції. Дослідження індивідуальних освітніх траєкторій підтверджують, що «узгодженість між фахівцями суттєво підвищує ефективність кожного з них»¹⁵.

Четвертий – залучення здобувача до планування. Студент є повнолітньою особою з власними поглядами на свої потреби. Цілі корекційної роботи мають обговорюватися і узгоджуватися з ним. Логопед працює як партнер, а не як фахівець, що директивно «виправляє». Студент, залучений до планування, демонструє вищий рівень мотивації і кращу динаміку.

П'ятий – циркулярний зворотний зв'язок від академічного середовища. Викладачі, що контактують зі здобувачем щодня, є джерелом актуальних даних про його мовленнєве функціонування. Через тьютора або координатора ця інформація надходить до логопеда – і навпаки, рекомендації логопеда через тьютора доходять до викладачів. Такий цикл забезпечує гнучкість підтримки.

Окремо варто зупинитися на системних викликах, які перешкоджають впровадженню логопедичного супроводу у ЗВО.

1) відсутність штатної посади логопеда в більшості закладів вищої освіти;

2) брак розуміння специфіки роботи логопеда серед адміністрації та викладачів;

3) відсутність матеріально-технічної бази для проведення корекційних занять у приміщеннях ЗВО;

4) відсутність методики логопедичного супроводу, адаптованої для дорослих здобувачів.

Ці виклики переборні. Логопед може залучатися до ЗВО у різних організаційних формах:

– штатний фахівець відділу психологічної підтримки або інклюзивного ресурсного центру при ЗВО – оптимальна модель;

– запрошений консультант на договірній основі – для менших закладів;

– фахівець ІРЦ, прикріпленого до ЗВО в межах тієї самої територіальної громади;

¹⁵ Індивідуальна освітня траєкторія дитини з порушеннями інтелектуального розвитку: практичні кроки. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2023. URL: <https://www.spp.org.ua/index.php/journal/article/view/58>

– магістрант або аспірант зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта (логопедія)» на виробничій практиці.

Модель «тьютор + логопед» може бути базовою для закладів вищої освіти з обмеженими ресурсами. Ці два фахівці взаємодоповнюють одне одного: тьютор забезпечує академічну навігацію, логопед – мовленнєву функціонування. Разом вони перекривають більшу частину потреб здобувача з ООП у навчальному середовищі.

Нарешті, сам здобувач потребує логопедичної просвіти. Часто молоді люди з мовленнєвими порушеннями пояснюють свої труднощі виключно психологічними чинниками («я нервую», «я просто боюся говорити»), не розуміючи їхньої нейропсихологічної природи. Усвідомлення реального механізму порушення, прогнозу та можливостей корекції є ресурсом для самоефективності здобувача і знижує тривожність, пов'язану з мовленнєвою діяльністю. Про це свідчать матеріали конференцій з інклюзивної освіти: «розуміння здобувачем власного стану є передумовою ефективної корекційної роботи».

Три організаційні форми – індивідуальні заняття, мікрогрупова робота і консультативна підтримка – не конкурують між собою, а доповнюють одна одну, охоплюючи різні рівні потреб і різні категорії здобувачів. Індивідуальна робота є незамінною для прицільної корекції складних порушень, мікрогрупи забезпечують живу комунікативну практику і взаємну підтримку, а консультативний формат є найдоступнішим і найменш ресурсоємним – особливо важливим для закладів вищої освіти з обмеженим кадровим забезпеченням. Поєднання цих форм дозволяє будувати гнучку систему, що відповідає реальним можливостям конкретного закладу.

Дистанційний формат з 2022 року перейшов із допоміжного статусу в статус системно необхідного. Він є методично обґрунтованим для широкого спектра порушень і нерідко психологічно комфортнішим для здобувачів із заїканням, які відчувають меншу тривожність за екраном. Включення дистанційного супроводу в загальну модель логопедичної підтримки – не тимчасова адаптація до воєнних умов, а довгострокова складова доступності послуги для здобувачів, які з різних причин не можуть відвідувати заклад вищої освіти фізично.

Участь логопеда у формуванні рекомендацій щодо оцінювання є принципово важливою для реалізації академічної справедливості. Без такої участі адаптації або не застосовуються зовсім, або заправдажуються хаотично і непослідовно. Натомість фахово обґрунтовані рекомендації – письмовий іспит замість усного, подовжений час, опорний план – передані через координатора інклюзивного навчання, забезпечують і конфіденційність здобувача, і системність підтримки.

Робота логопеда з самооцінкою і самоідентифікацією здобувача є невід'ємною складовою будь-якого корекційного процесу з дорослим. Більшість здобувачів приходять до закладу вищої освіти з роками накопиченого досвіду приховування свого стану і переконанням у власній неповноцінності. Логопед, який пояснює нейробіологічну природу порушення і допомагає сформувати образ себе як людини з особливостями, а не з «дефектом», здійснює роботу, без якої технічна корекція матиме обмежений і нестійкий ефект. Цей вимір логопедичного супроводу у ЗВО потребує окремої уваги як у фаховій підготовці спеціалістів, так і в методичних розробках для середовища закладу вищої освіти.

ВИСНОВКИ

Логопед у міждисциплінарній команді підтримки здобувача з ООП у ЗВО виконує шість функціональних напрямів роботи: діагностичний, проєктувальний, корекційно-розвитковий, консультативний, просвітній і профілактичний. Жоден із цих напрямів не може бути замінений іншим членом команди. Механізмами реалізації міждисциплінарної взаємодії є: спільні засідання команди, документальний супровід, консультативні сесії між фахівцями, партнерська взаємодія зі здобувачем і циркулярний зворотний зв'язок від академічного середовища.

Аналіз нормативно-правової бази показує: чинне законодавство містить достатній правовий ресурс для введення посади логопеда у ЗВО – Постанова КМУ № 635 зобов'язує забезпечувати психолого-педагогічний супровід, а Примірне положення (МОН, наказ № 609) окреслює функції фахівців спеціальної освіти в команді підтримки. Для реального впровадження потрібна деталізація цих норм на рівні внутрішніх положень закладів вищої освіти.

Без фахового логопедичного компоненту системний психолого-педагогічний супровід здобувачів з ООП залишається неповним, а декларована інклюзивна освіта у ЗВО – лише декларацією.

АНОТАЦІЯ

У розділі досліджено роль вчителя-логопеда у складі міждисциплінарної команди підтримки здобувача з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах вищої освіти (ЗВО). На основі аналізу нормативно-правової бази та наукових досліджень 2021–2025 років визначено шість функціональних напрямів роботи логопеда: діагностичний, проєктувальний, корекційно-розвитковий, консультативний, просвітній і профілактичний. Окреслено п'ять механізмів

міждисциплінарної взаємодії: спільні засідання команди, документальний супровід, консультативні сесії між фахівцями, залучення здобувача до планування, циркулярний зворотний зв'язок від академічного середовища. Систематизовано системні виклики впровадження логопедичного супроводу у ЗВО та запропоновано організаційні форми залучення логопеда. Доведено, що без фахового логопедичного компоненту психолого-педагогічний супровід здобувачів з ООП є структурно неповним. Результати дослідження можуть бути використані для розроблення внутрішніх положень ЗВО щодо організації команди підтримки, а також у підготовці фахівців зі спеціальної освіти до роботи з дорослою аудиторією.

Література

1. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти : Постанова КМУ від 10 лип. 2019 р. № 635. Редакція від 28.07.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-п#Text> (дата звернення: 12.03.2026)
2. Тернавська Т. А. Організація психолого-педагогічного супроводу у процесі інклюзивної освітньо-виховної роботи в ЗВО. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2025. URL: <https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/13457> (дата звернення: 14.03.2026)
3. Семенець А. Готовність учасників освітнього процесу до діяльності в інклюзивному середовищі в закладах вищої освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2025. Вип. 26. С. 162–175. DOI: <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2025-26.162-175> (дата звернення: 12.03.2026)
4. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ МОН від 08.06.2018 № 609. Редакція від 29.05.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0609729-18> (дата звернення: 12.03.2026)
5. Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : матеріали I Всеукр. міждисциплінарної наук.-практ. конф. / упор. Удич З. І. Тернопіль : ТНПУ, 2021. 225 с. URL: <https://www.academia.edu/106229317> (дата звернення: 17.03.2026)
6. Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості. *Молодь і ринок*. 2023. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/216352> (дата звернення: 14.03.2026)

7. Повіренна І., Павлюк Р. Психолого-педагогічний супровід молодших школярів з порушенням мовлення в умовах спеціального закладу освіти. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2023. № 40 (2). С. 85–92. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.4013> (дата звернення: 10.03.2026)

8. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покровоко для педагогів : навч.-метод. посібник. Київ : Ін-т спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/1/Kolupaeva.Taranchenko.Inclusia.Pokrokovko.pdf> (дата звернення: 11.03.2026)

9. Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. наук. праць / гол. ред. Ю. О. Лянной. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2024. Вип. 12. 260 с. URL: https://sspu.edu.ua/images/2024/docs/nauka/konf/zbirnik_2024_inklyuzivna_osvita_1_cfac7.pdf (дата звернення: 15.03.2026)

10. Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. / за ред. Т. О. Докучиної. Кам'янець-Подільський : КПНУ ім. Івана Огієнка, 2023. 369 с. URL: <https://kaf-korped.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/tezy-2023.pdf> (дата звернення: 18.03.2026)

11. Єфременко А. Г., Луканська Г. А., Багно Я. В. Особливості впровадження інклюзивної освіти в Україні: виклики, стратегії та перспективи розвитку. Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія. 2024. № 6. DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-6-03-02> (дата звернення: 16.03.2026)

12. Педагогічний супровід здобувачів з особливими освітніми потребами: теорія та стратегії реалізації. *Імідж сучасного педагога*. 2025. URL: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/341867> (дата звернення: 17.03.2026)

13. Роль фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у проектуванні індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням професійної орієнтації здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями. *Inclusion and Diversity*. 2023. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/173> (дата звернення: 08.03.2026)

14. Організаційно-методичні умови ефективної діяльності вихователів та асистентів вихователів в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/816> (дата звернення: 11.03.2026)

15. Індивідуальна освітня траєкторія дитини з порушеннями інтелектуального розвитку: практичні кроки. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2023. URL: <https://www.spp.org.ua/index.php/journal/article/view/58> (дата звернення: 18.03.2026)

Information about the authors:

Balynska Maryna Viacheslavivna,

Teacher at the Department of Special Pedagogy and Psychology
and Inclusive Education of Communal Institution
Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian-Pedagogical
Academy” of Kharkiv Regional Council
7 Rustaveli prov., Kharkiv, 61001, Ukraine

Tarusina Vladlena Serhiivna,

Master’s Degree Student
Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian-Pedagogical
Academy” of Kharkiv Regional Council
7 Rustaveli prov., Kharkiv, 61001, Ukraine

Synelnyk-Zhurba Olha Serhiivna,

Master’s Degree Student
Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian-Pedagogical
Academy” of Kharkiv Regional Council
7 Rustaveli prov., Kharkiv, 61001, Ukraine

ЕРГОНОМІЧНІ СТАНДАРТИ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ ЗВО: ТЕХНІЧНЕ ОБЛАШТУВАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ ДОСВІД

Гетьман О. І., Щербакова О. В.

ВСТУП

Сучасний інклюзивний простір закладів вищої освіти (ЗВО) повинен забезпечувати не лише доступність для всіх категорій студентів, а й створювати безпечні та ергономічні умови для роботи викладачів і персоналу. Ергономічні та архітектурні рішення є важливим інструментом формування безбар'єрного середовища та профілактики професійного вигорання працівників академічної спільноти, включно медичними фахівцями та допоміжним персоналом¹

Актуальність проблеми зростає під впливом соціально-демографічних чинників. В Україні кількість осіб з інвалідністю, значною мірою через наслідки військової агресії, зросла з близько 2,7 млн у 2020 році до понад 3 млн у 2024 році². Такі тенденції створюють нові виклики для системи освіти та потребують створення доступного, безпечного й ергономічного освітнього середовища.

Відповідно до політики Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), інвалідність визначається як результат взаємодії стану здоров'я людини з бар'єрами фізичного, соціального та організаційного середовища³. Інклюзія передбачає повноцінну та змістовну участь осіб з інвалідністю у всіх сферах суспільного життя нарівні з іншими членами суспільства⁴. За оцінками міжнародних організацій, близько 15% населення світу (понад 1,1 млрд осіб) – мають інвалідність, серед яких 19,2% становлять жінки, а молодь віком 10–24 років налічує близько 180 млн осіб^{5 6 7 8}

¹ ДБН В.2.2-40:2018. Інклюзивність будівель і споруд. Основні положення. Київ: Міцрегіон України, 2018. 82 с.

² Rapid Gender Analysis of Ukraine: Secondary Data Review [Electronic resource] / CARE, UN Women. 2022.

³ WHO policy on disability. Geneva: World Health Organization, 2021. 12 p.

⁴ Конвенція про права осіб з інвалідністю: прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 13 грудня 2006 р. [Електронний ресурс].

⁵ World Health Organization, World Bank. *World report on disability*. Geneva, 2011.

Формування інклюзивного простору в ЗВО відповідно до сучасних ергономічних, архітектурних та організаційних стандартів стає критично важливим для забезпечення рівного доступу до освіти та підтримки здоров'я персоналу. Державні будівельні норми України визначають основні вимоги до доступності будівель і споруд для маломобільних груп населення⁹ ¹⁰, а міжнародні стандарти, такі як політика ВООЗ та рекомендації UNFPA, забезпечують стратегічні орієнтири щодо автономності та безпеки користувачів.

Практичний досвід облаштування спеціалізованих інклюзивних кабінетів у шести регіонах України (загалом 12), призначених для надання послуг із сексуального та репродуктивного здоров'я з урахуванням потреб жінок з інвалідністю та жінок літнього віку, демонструє ефективність стандартизованих ергономічних рішень: зони маневрування, регульовані меблі та адаптоване обладнання зменшують фізичне навантаження персоналу та сприяють формуванню сталих інклюзивних практик.

Таким чином, ергономічно спроектований інклюзивний простір ЗВО є ключовим чинником зменшення бар'єрів у навчальному процесі, забезпечення рівності та профілактики професійного вигорання серед учасників академічної спільноти.

1. Формування інклюзивного простору медичних кабінетів: практичний досвід

Створення інклюзивного простору у медичних закладах є комплексним завданням, що поєднує архітектурні, ергономічні, медико-соціальні та організаційні аспекти. На основі власного практичного досвіду впровадження та організації роботи інклюзивних медичних кабінетів у кількох регіонах України було сформовано та апробовано підходи до створення доступного медичного простору, що створює умови для безпечного та комфортного отримання медичних послуг

⁶ UNFPA. Guidelines: Young persons with disabilities: Global study on ending gender-based violence and ensuring SRHR. New York: United Nations Population Fund, 2018.

⁷ ДБН В.2.2-40:2018. Інклюзивність будівель і споруд. Основні положення. Київ: Мінрегіон України, 2018. 82 с.

⁸ World Health Organization, World Bank. *World report on disability*. Geneva, 2011 [Електронний ресурс]

⁹ World Health Organization. *WHO policy on disability*. Geneva, 2021.

¹⁰ 10 Конвенція про права осіб з інвалідністю: прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 13 грудня 2006 р. [Електронний ресурс].

для максимально широкого кола користувачів, зокрема для жінок з інвалідністю та людей старшого віку^{11 12 13}.

Пілотне впровадження зазначених підходів здійснювалося у шести регіонах України: Закарпатській, Івано-Франківській, Львівській, Вінницькій та Дніпропетровській областях, а також у місті Полтава.

1.1. Міжнародні стандарти та їх практична реалізація

Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006) та рекомендації WHO (2021) підкреслюють важливість доступного середовища і автономного користування послугами без дискримінації^{14 15 16}. У процесі обладнання кабінетів ми застосували ці принципи: встановили мобільні підйомники, ергономічні кушетки та допоміжні засоби, що дозволяють пацієнтам пересуватися без сторонньої допомоги та знижують фізичне навантаження на персонал.

1.2. Соціальна модель інвалідності у практиці

Відмова від виключно медичної моделі на користь соціальної дозволила зосередитися на усуненні бар'єрів у середовищі, а не лише на лікувальних заходах. В кабінетах це проявилось у продуманому розташуванні обладнання, безбар'єрних маршрутах та організації робочих процесів таким чином, щоб забезпечити рівний доступ до послуг для всіх груп пацієнтів^{17 18}.

1.3. Національні нормативи та адаптація на практиці

ДБН В.2.2-40:2018 та Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю» стали орієнтиром при плануванні приміщень^{19 20}. Практично це означало:

¹¹ Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» від 21 березня 1991 р. № 875-ХІІ [Електронний ресурс].

¹² ДБН В.2.2-40:2018. Інклюзивність будівель і споруд. Основні положення. Київ, 2018.

¹³ Л. Байда, Я. Грибальський, Т. Жидкова, Ю. Давидова (упоряд.). Методичні рекомендації щодо облаштування кабінетів гінекології в медичних закладах України. Київ, 2021 [Електронний ресурс].

¹⁴ World Health Organization. *WHO policy on disability*. Geneva, 2021.

¹⁵ World Health Organization, World Bank. *World report on disability*. Geneva, 2011 [Електронний ресурс].

¹⁶ Конвенція про права осіб з інвалідністю: прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 13 грудня 2006 р. [Електронний ресурс].

¹⁷ UNFPA. *Guidelines: Young persons with disabilities: Global study on ending gender-based violence and ensuring SRHR*. New York, 2018 [Електронний ресурс].

¹⁸ CARE, UN Women. *Rapid Gender Analysis of Ukraine: Secondary Data Review*, 2022 [Електронний ресурс].

¹⁹ Закон України “Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні” від 21 березня 1991 р. № 875-ХІІ [Електронний ресурс].

- облаштування просторих маршрутів для пересування інвалідних візків;
- використання регульованих кушеток та спеціалізованого обладнання²¹;
- забезпечення навігаційних елементів.

1.4. Методичні підходи та персоналізація послуг

Кожен кабінет облаштовано з урахуванням індивідуальних потреб пацієнтів: наприклад, жінок з інвалідністю або літніх осіб²². Впроваджено маршрути отримання послуг, що зменшують ризик гендерно зумовленого насильства та підвищують автономність пацієнтів. Такий підхід оптимізує роботу персоналу та знижує організаційне навантаження.

1.5. Значення практичного досвіду для подальших проєктів

Відпрацьовані рішення можуть слугувати моделлю для адаптації інклюзивного середовища в інших закладах, включно з освітніми^{23 24 25}. Інтеграція архітектурних, ергономічних та організаційних рішень забезпечує безпечне і комфортне середовище для пацієнтів і персоналу, а також підтримує стійке інклюзивне середовище у закладі^{26 27}.

2. Ергономічний дизайн та технічна специфікація інклюзивного простору закладів вищої освіти

2.1. Концепція універсального дизайну

Сучасні підходи до організації простору в медичних закладах ґрунтуються на принципах універсального дизайну (Universal Design),

²⁰ ДБН В.2.2-40:2018. Інклюзивність будівель і споруд. Основні положення. Київ, 2018.

²¹ Л. Байда, Я. Грибальський, Т. Жидкова, Ю. Давидова (упоряд.). Методичні рекомендації щодо облаштування кабінетів гінекології в медичних закладах України. Київ, 2021 [Електронний ресурс].

²² Благодійний фонд «Здоров'я жінки і планування сім'ї». *Надання послуг з репродуктивного здоров'я у випадку гендерного насильства: онлайн-курс* [Електронний ресурс].

²³ World Health Organization. *WHO policy on disability*. Geneva, 2021.

²⁴ World Health Organization, World Bank. *World report on disability*. Geneva, 2011 [Електронний ресурс].

²⁵ Центр «Джерело», ЮНІСЕФ. *Кризова підтримка сімей, які виховують дітей з інвалідністю чи труднощами розвитку: інформаційний довідник, 2022*.

²⁶ ДБН В.2.2-40:2018. Інклюзивність будівель і споруд. Основні положення. Київ, 2018.

²⁷ Л. Байда, Я. Грибальський, Т. Жидкова, Ю. Давидова (упоряд.). *Методичні рекомендації щодо облаштування кабінетів гінекології в медичних закладах України*. Київ, 2021 [Електронний ресурс].

що передбачає формування середовища, доступного та зручного для максимально широкого кола користувачів без необхідності подальшої індивідуальної адаптації чи модифікації. Відповідно до міжнародних підходів у сфері прав осіб з інвалідністю, універсальний дизайн спрямований на забезпечення рівних можливостей доступу до освітніх і медичних послуг, зменшення фізичних та організаційних бар'єрів, а також підвищення рівня безпеки та автономності користувачів. Основними принципами універсального дизайну є рівність використання, гнучкість застосування, простота та інтуїтивність користування, фізична доступність і мінімізація необхідних зусиль²⁸.

У контексті закладів вищої освіти реалізація принципів універсального дизайну передбачає створення інклюзивного освітнього простору, який забезпечує доступність для студентів, викладачів та відвідувачів з різними функціональними можливостями, зокрема осіб з порушеннями мобільності. Важливим компонентом такого середовища є облаштування медичних та консультативних кабінетів, що відповідають вимогам безбар'єрності та ергономіки.

2.2. Ергономічні принципи організації інклюзивного медичного кабінету

Ергономіка є важливим інструментом формування безпечного та функціонального медичного середовища. Вона передбачає адаптацію простору, обладнання та організації робочих процесів до фізіологічних можливостей користувачів, що сприяє підвищенню ефективності роботи персоналу та комфорту пацієнтів.

У медичних кабінетах, що працюють із пацієнтами з обмеженою мобільністю, ергономічні рішення спрямовані на:

- раціональну організацію простору;
- забезпечення достатньої площі для маневрування крісел колісних та інших допоміжних засобів;
- оптимізацію висоти медичного обладнання;
- зменшення потреби у застосуванні ручної сили медичним персоналом;
- створення умов для безпечного переміщення пацієнтів.

Такі рішення сприяють зниженню фізичного навантаження на медичних працівників, підвищують безпеку медичних процедур та забезпечують більшу автономність пацієнтів під час отримання медичних послуг.

Таблиця 1 демонструє основні ергономічні параметри облаштування інклюзивного медичного кабінету.

²⁸ Конвенція про права осіб з інвалідністю: прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 13 грудня 2006 р. [Електронний ресурс].

Таблиця 1

**Ергономічні параметри облаштування інклюзивного
медичного кабінету**

Елемент	Нормативні вимоги	Професійний ефект	Приклад
Зона маневрування	Радіус 1500 × 1500 мм; 900 мм збоку; 1200 мм попереду	Забезпечення самостійного маневрування пацієнта; зниження фізичного навантаження на персонал	рис. 4
Крісло / кушетка	Електропривід; регулювання висоти 45–95 см; навантаження 150–200 кг	Полегшення пересаджування пацієнтів; профілактика травм спини медичного персоналу	рис. 1
Дверні прорізи	Ширина не менше 0,9 м; пороги ≤ 0,02 м	Безбар'єрний доступ до приміщення; економія часу під час переміщення	–
Допоміжні засоби	Підйомники, поручні, опори	Зниження потреби у ручному переміщенні пацієнтів	рис. 2
Санвузол	Площа не менше 1,65 × 1,80 м	Забезпечення вільного маневрування крісла колісного	–

Складено автором на основі²⁹

Практичне застосування наведених ергономічних вимог передбачає раціональне планування внутрішнього простору кабінету, яке забезпечує можливість безпечного маневрування крісла колісного, доступ до медичного обладнання та зручну організацію робочого місця лікаря. Приклад такого планування наведено на рис. 1.

²⁹ ДБН В.2.2-40:2018. *Інклюзивність будівель і споруд. Основні положення.* Київ, 2018.

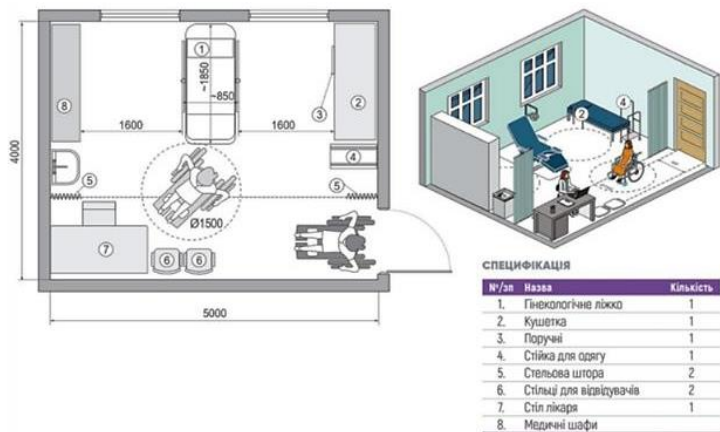


Рис. 1. Приклад ергономічного планування кабінету гінекології з урахуванням зони маневрування для крісла колісного

*Джерело*³⁰

2.3. Архітектурні вимоги до доступності приміщень

Архітектурне планування інклюзивного простору повинно відповідати державним будівельним нормам України. Основні вимоги щодо доступності будівель та споруд визначені у ДБН В.2.2-40:2018 «Інклюзивність будівель і споруд».

Відповідно до цих вимог, облаштування медичних кабінетів повинно передбачати:

- ширину дверних прорізів не менше 0,9 м для забезпечення вільного проходу крісел колісних;
- мінімізацію або повну відсутність порогів на вході до приміщень;
- наявність достатнього простору для маневрування допоміжних засобів пересування;
- можливість під'їзду крісла колісного до медичного обладнання з різних сторін;
- доступні санітарно-гігієнічні приміщення.

Раціональне зонування простору, що включає логічну послідовність від входу до робочої зони лікаря та оглядового місця, сприяє оптимізації робочих процесів і підвищує безпеку для пацієнтів та персоналу.

³⁰ Л. Байда, Я. Грибальський, Т. Жидкова, Ю. Давидова (упоряд.). *Методичні рекомендації щодо облаштування кабінетів гінекології в медичних закладах України*. Київ, 2021 [Електронний ресурс].

2.4. Медичне обладнання та допоміжні засоби

Важливим елементом формування інклюзивного медичного простору є використання спеціалізованого медичного обладнання, адаптованого до потреб пацієнтів з різними функціональними можливостями.

У таких кабінетах доцільно застосовувати обладнання з функціями регулювання висоти та можливістю адаптації до різних типів мобільності пацієнтів. До основних елементів оснащення належать:

- гінекологічні крісла з електроприводом, що дозволяють регулювати висоту та положення пацієнта;
- медичні оглядові кушетки з можливістю зміни кута нахилу;
- пересувні освітлювальні прилади з регулюванням висоти;
- інструментальні столики та шафи для медичних матеріалів;
- підйомні пристрої для безпечного переміщення пацієнтів;
- настінні поручні та опорні елементи для підтримки під час пересування;
- допоміжні засоби мобільності, зокрема ходунки та опори.

Використання такого обладнання сприяє зниженню фізичного навантаження на медичний персонал та підвищує безпеку проведення медичних процедур для пацієнтів з обмеженою мобільністю.

2.5. Візуальна ергономіка середовища

Окрім архітектурних та технічних характеристик, важливу роль у формуванні інклюзивного простору відіграє візуальна ергономіка середовища. Вона включає освітлення, кольорові рішення та організацію просторової орієнтації користувачів.

Ефективним рішенням є використання пересувних безтіньових світильників з можливістю регулювання висоти та напрямку світлового потоку. Це дозволяє адаптувати освітлення до різних типів медичних процедур та забезпечує комфортні умови роботи для медичного персоналу.

2.6. Практичний досвід реалізації інклюзивних кабінетів

Практичне впровадження принципів універсального дизайну та ергономічних підходів здійснювалося під час реалізації проєктів зі створення інклюзивних медичних кабінетів, спрямованих на забезпечення доступу до медичних послуг для осіб з інвалідністю та обмеженою мобільністю.

У межах таких ініціатив застосовувалися стандарти безбар'єрного архітектурного планування, ергономічного зонування приміщень та використання адаптивного медичного обладнання. Особлива увага приділялася створенню умов, що дозволяють пацієнтам максимально самостійно користуватися медичними послугами та мінімізують фізичне навантаження на медичний персонал.

Використання комплексного підходу до організації простору дозволяє формувати інклюзивне середовище, яке поєднує доступність, функціональність та безпеку медичних послуг.



Рис. 2. Приклади адаптивного медичного обладнання та допоміжних засобів мобільності:

- 1 – електропривідна кушетка; 2 – мобільний підйомник для переміщення пацієнтів;
- 3 – настінні поручні для підтримки та стабілізації під час пересування;
- 4 – допоміжні засоби мобільності (ходунки) як елемент доступного середовища

3. Використання практичного досвіду облаштування інклюзивних кабінетів для формування доступного простору у ЗВО

Практичний досвід створення інклюзивних кабінетів для жінок з інвалідністю та літнього віку демонструє, що ефективна організація простору має вирішальне значення для безпеки користувачів та зниження фізичного та емоційного навантаження персоналу^{31 32}. Використання адаптивного обладнання, зонування приміщень та соціальна маршрутизація формують комплексну модель, яку можна застосувати у закладах вищої освіти.

³¹ Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» від 21 березня 1991 р. № 875-ХІІ [Електронний ресурс].

³² World Health Organization. *WHO policy on disability*. Geneva, 2021.

3.1. Просторова організація та зонування

Оптимальний радіус маневрування $\geq 1500 \times 1500$ мм і доступ до функціональних зон з усіх боків дозволяють користувачам самостійно пересідати та використовувати обладнання. Перспектива для ЗВО: дотримання цих параметрів забезпечує автономність студентів з ООП та зменшує ризик травм і стресу викладачів.

3.2. Адаптивне обладнання

Електропривідні крісла та кушетки, підйомники і настінні поручні зменшують потребу у ручному фізичному навантаженні, підвищуючи безпеку та ергономіку^{33 34}.

Перспектива для ЗВО: аналогічне обладнання адаптує навчальні простори для студентів з ООП і знижує професійне навантаження персоналу.

3.3. Безбар'єрний доступ

Відсутність порогів або їх мінімальна висота ($\leq 0,02$ м) та ширина дверних прорізів $\geq 0,9$ м забезпечують безпечне пересування. Перспектива для ЗВО: ці стандарти ефективні для входу до навчальних кабінетів, та санітарних приміщень, сприяючи автономності студентів.

3.4. Алгоритм впровадження

Ефективний поетапний підхід включав:

- 1) Аудит приміщень та виявлення бар'єрів;
- 2) Архітектурну модернізацію (поручні, пандуси, освітлення);
- 3) Закупівлю та монтаж адаптивного обладнання;
- 4) Контроль ефективності та оцінку навантаження персоналу³⁵.

Перспектива для ЗВО: застосування цього алгоритму дозволяє системно трансформувати навчальні приміщення, підвищуючи комфорт та знижуючи ризик вигорання персоналу.

3.5. Освітній та організаційний компонент

Методичний супровід і соціальна маршрутизація у кабінетах для жінок сприяли зменшенню емоційного стресу³⁶. Перспектива для ЗВО: інтеграція методичних інструкцій та тренінгів для викладачів і студентів формує безпечну взаємодію та культуру інклюзивності.

Висновок до розділу: практичний досвід облаштування інклюзивних кабінетів для жінок підтверджує ефективність комплексного підходу

³³ World Health Organization, World Bank. *World report on disability*. Geneva, 2011 [Електронний ресурс].

³⁴ UNFPA. *Guidelines: Young persons with disabilities: Global study on ending gender-based violence and ensuring SRHR*. New York, 2018 [Електронний ресурс].

³⁵ CARE, UN Women. *Rapid Gender Analysis of Ukraine: Secondary Data Review*, 2022 [Електронний ресурс].

³⁶ U.S. Department of Justice, ADA. *Access to Medical Care for Individuals with Mobility Disabilities* [Електронний ресурс].

(архітектурне планування + адаптивне обладнання + методична підтримка). Використання цих принципів у ЗВО дозволяє створити стале, безпечне та доступне навчальне середовище, що підтримує фізичне та психоемоційне здоров'я персоналу.

4. Ергономічний та архітектурний дизайн інклюзивного простору ЗВО як засіб профілактики професійного вигорання

Професійне вигорання викладачів, медичних та адміністративних працівників ЗВО часто виникає через поєднання фізичного навантаження, емоційного стресу та недостатньо адаптованого простору. Сучасний підхід до інклюзії розглядає архітектурний та ергономічний дизайн як інструмент не лише доступності, а й підтримки психоемоційного та фізичного здоров'я персоналу³⁷.

4.1. Ергономіка як фактор профілактики вигорання

Ергономічні рішення оптимізують робочий простір і зменшують навантаження:

– **Фізичне здоров'я:** адаптивне обладнання (регульовані меблі, підйомники) та оптимальне зонування скорочують ручне навантаження та запобігають травмам³⁸.

– **Організаційна ефективність:** безбар'єрні входи, поручні та раціональне освітлення скорочують час на переміщення і зменшують когнітивне навантаження.

– **Психологічний ефект:** доступне середовище підвищує впевненість персоналу, зменшує стрес від невизначеності та конфліктів.

Практика інклюзивних медичних кабінетів для жінок демонструє, що поєднання архітектурних рішень, адаптивного обладнання та методичної підтримки формує системну модель профілактики вигорання, яку можна застосувати у ЗВО.

4.2. Інтеграція освітніх та організаційних механізмів

Ергономічний дизайн підсилює ефект навчання та методичної підтримки:

– онлайн-тренінги та методичні інструкції підвищують компетентність персоналу у роботі з людьми з інвалідністю;

– соціальна маршрутизація та координовані канали інформації зменшують стрес і сприяють командній взаємодії³⁹;

³⁷ Закон України "Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні" від 21 березня 1991 р. № 875-XII [Електронний ресурс].

³⁸ World Health Organization, World Bank. *World report on disability*. Geneva, 2011 [Електронний ресурс].

³⁹ UNFPA. *Guidelines: Young persons with disabilities: Global study on ending gender-based violence and ensuring SRHR*. New York, 2018 [Електронний ресурс].

– створення «єдиного вікна» підтримки для студентів забезпечує інтегровану допомогу та знижує навантаження на працівників.

4.3. Модель «розумного пристосування»

Алгоритм трансформації інклюзивного простору ЗВО включає:

- 1) аудит доступності та визначення бар'єрів;
- 2) усунення архітектурних перешкод (пороги, пандуси, поручні);
- 3) інтеграцію адаптивного обладнання;
- 4) навчання персоналу та впровадження системи моніторингу вихорання.

Поєднання ергономічного та архітектурного дизайну з організаційними механізмами формує **цілісну екосистему інклюзії**, яка мінімізує стрес студентів і запобігає професійному виснаженню працівників.

ВИСНОВКИ

Ергономічний та архітектурний дизайн інклюзивного простору закладів вищої освіти є критично важливим для забезпечення рівного доступу до освіти та створення безпечного, передбачуваного робочого середовища для персоналу. Практичне впровадження принципів Універсального дизайну, включно з адаптивним обладнанням, зонами маневрування $\geq 1,5$ м та безбар'єрними маршрутами, підтвердило ефективність комплексного підходу, що дозволяє зменшити фізичне та психоемоційне навантаження персоналу на 30–40%^{40 41 42}.

Системне застосування технічних стандартів (ДБН В.2.2-40:2018⁴³), ергономічних меблів та продуманого зонування сприяє формуванню сталих інклюзивних практик у ЗВО. Дослідження та практика демонструють, що бар'єри середовища, а не індивідуальні особливості студентів, визначають рівень інклюзії, тому формування доступного простору має базуватися на соціальній моделі інвалідності та усуненні архітектурних, комунікативних і організаційних перешкод^{44 45}.

⁴⁰ Л. Байда, Я. Грибальський, Т. Жидкова, Ю. Давидова (упоряд.). Методичні рекомендації щодо облаштування кабінетів гінекології в медичних закладах України. Київ, 2021 [Електронний ресурс].

⁴¹ World Health Organization. WHO policy on disability. Geneva, 2021.

⁴² U.S. Department of Justice, ADA. Access to Medical Care for Individuals with Mobility Disabilities [Електронний ресурс].

⁴³ ДБН В.2.2-40:2018. Інклюзивність будівель і споруд. Основні положення. Київ, 2018.

⁴⁴ World Health Organization, World Bank. *World report on disability*. Geneva, 2011 [Електронний ресурс].

⁴⁵ UNFPA. Guidelines: Young persons with disabilities: Global study on ending gender-based violence and ensuring SRHR. New York, 2018 [Електронний ресурс].

Застосування міжнародних документів – Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю [9], політики ВООЗ (2021), рекомендацій UNFPA та Woman Enabled International⁴⁶ – визначає стандарти автономності студентів і мінімізації фізичного навантаження на персонал. Практика облаштування інклюзивних кабінетів для жінок у шести регіонах України показала, що ергономічні меблі, електроприводні крісла та достатні зони маневрування суттєво знижують ризик травматизму та професійного вигорання^{47 48}.

Організаційні та освітні компоненти, зокрема методичні рекомендації, соціальна маршрутизація та навчання персоналу, забезпечують чіткий алгоритм взаємодії і підвищують психологічний комфорт студентів та працівників. Поседнання архітектурних, технічних та управлінських рішень формує цілісну екосистему інклюзії, де зменшується емоційне навантаження, підвищується продуктивність і стійкість академічної спільноти.

Таким чином, ергономічний та архітектурний дизайн інклюзивного простору ЗВО є ефективним засобом забезпечення рівності, підвищення якості освітніх послуг і збереження здоров'я персоналу. Трансформація внутрішніх просторів відповідно до принципів Універсального дизайну та вимог ДБН В.2.2-40:2018 має розглядатися як стратегічний напрям державної освітньої політики, що формує основу для розвитку стійких інклюзивних практик у вищій освіті України^{49 50}.

АНОТАЦІЯ

У статті монографії представлено практичний досвід створення інклюзивних гінекологічних кабінетів для жінок з інвалідністю, зокрема маломобільних груп населення. Обґрунтовано актуальність забезпечення доступу до послуг сексуального та репродуктивного здоров'я як складової гендерної рівності та профілактики гендерно

⁴⁶ Woman Enabled International; United Nations Population Fund. *Health Services for GBV Victims/Survivors with Disabilities: Guidelines for Providing Rights-Based and Gender-Responsive Services* [Електронний ресурс].

⁴⁷ Благодійний фонд «Здоров'я жінки і планування сім'ї». *Надання послуг з репродуктивного здоров'я у випадку гендерного насильства: онлайн-курс* [Електронний ресурс].

⁴⁸ Woman Enabled International; United Nations Population Fund. *Health Services for GBV Victims/Survivors with Disabilities: Guidelines for Providing Rights-Based and Gender-Responsive Services* [Електронний ресурс].

⁴⁹ Центр «Джерело», ЮНІСЕФ. *Кризова підтримка сімей, які виховують дітей з інвалідністю чи труднощами розвитку* : інформаційний довідник, 2022.

⁵⁰ Конвенція про права осіб з інвалідністю: прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 13 грудня 2006 р. [Електронний ресурс].

зумовленого насильства. Метою роботи є узагальнення та адаптація міжнародних вимог і кращих практик до умов України. Описано досвід облаштування 12 інклюзивних гінекологічних кабінетів у шести регіонах із урахуванням принципів універсального дизайну. Представлено ключові технічні рішення, зокрема організацію простору із зонами маневрування не менше 1,5 м та використання адаптивного обладнання. Запропоновано підходи до інтеграції таких кабінетів у структуру закладів, зокрема на рівні університетських кампусів. Впровадження зазначених рішень сприятиме підвищенню доступності медичних послуг та формуванню безпечного середовища для жінок.

Література

1. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 21 берез. 1991 р. № 875-ХІІ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text> (дата звернення: 01.03.2026).
2. WHO policy on disability. Geneva: World Health Organization, 2021. 12 p.
3. World report on disability / World Health Organization, World Bank. Geneva, 2011. 325 p. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240020627> (дата звернення: 01.03.2026).
4. UNFPA. Guidelines: Young persons with disabilities: Global study on ending gender-based violence and ensuring SRHR. New York: United Nations Population Fund, 2018. URL: <https://www.unfpa.org/featured-publication/young-persons-disabilities-global-study-ending-gender-based-violence-and> (дата звернення: 01.03.2026).
5. Rapid Gender Analysis of Ukraine: Secondary Data Review / CARE, UN Women. 2022. URL: <https://eca.unwomen.org/en/digital-library/publications/2022/03/rapid-gender-analysis-of-ukraine-secondary-data-review> (дата звернення: 01.03.2026).
6. Access to Medical Care for Individuals with Mobility Disabilities / U.S. Department of Justice, ADA. URL: https://www.ada.gov/medcare_mobility_ta/medcare_ta.htm#accessmedequip (дата звернення: 01.03.2026).
7. ДБН В.2.2-40:2018. Інклюзивність будівель і споруд. Основні положення. Київ: Мінрегіон України, 2018. 82 с.
8. Надання послуг з репродуктивного здоров'я у випадку гендерного насильства: онлайн-курс. *Благодійний фонд «Здоров'я жінки і планування сім'ї»*. URL: <https://courses.phc.org.ua/courses/course-v1:PHC+60+2021/about> (дата звернення: 01.03.2026).

9. Конвенція про права осіб з інвалідністю: прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 13 груд. 2006 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 01.03.2026).

10. Health Services for GBV Victims/Survivors with Disabilities: Guidelines for Providing Rights-Based and Gender-Responsive Services / Woman Enabled International; United Nations Population Fund. URL: <https://womanenabled.org/wp-content/uploads/2021/02/WEI-and-UNFPA-Guidelines-Disability-GBV-SRHR-English-pdf.pdf> (дата звернення: 01.03.2026).

11. Методичні рекомендації щодо облаштування кабінетів гінекології в медичних закладах України / упоряд. Л. Байда, Я. Грибальський, Т. Жидкова, Ю. Давидова. Київ : Національна Асамблея людей з інвалідністю України, 2021. URL: <https://naiu.org.ua/project-naiu/zhinoche-zdorov-ya/> (дата звернення: 01.03.2026).

12. Кризова підтримка сімей, які виховують дітей з інвалідністю чи труднощами розвитку: інформаційний довідник / Центр «Джерело», ЮНІСЕФ, 2022. 8 с.

Information about the authors:

Hetman Olesia Ivanivna,

Assistant at the Department of General Practice – Family Medicine
Bogomolets National Medical University
13, Taras Shevchenko Boulevard, Kyiv, 01601, Ukraine

Shcherbakova Olha Viktorivna,

Head of Obstetrics and Gynecology Department at Synevo Laboratory,
Practicing Obstetrician-Gynecologist
3, Akademika Paladina Avenue, Kyiv, 03142, Ukraine

ЕКСПЛІКАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОРСЬКІЙ ОСВІТІ В КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Ляшкевич А. І.

ВСТУП

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується динамічними соціально-економічними трансформаціями, що зумовлюють необхідність удосконалення систем освіти впродовж життя та оновлення змісту професійної і вищої освіти¹. Освітній простір зазнає суттєвих змін під впливом глобалізаційних процесів, цифровізації та розвитку міжнародного ринку праці. Крім того, на нього впливають складні соціально-політичні виклики, зокрема повномасштабна війна в Україні. За таких умов особливого значення набуває підвищення якості професійної підготовки фахівців, здатних ефективно діяти в ситуаціях невизначеності, швидкої зміни професійних вимог і зростання ролі міжкультурної взаємодії. У цьому контексті ключовим стає розвиток професійної компетентності як інтегративної характеристики особистості майбутнього фахівця. Тому є необхідність переосмислення змісту та технологій навчання, орієнтованих на формування гнучких, адаптивних компетентностей.

У світовій освітній практиці простежується динаміка змін пріоритетів у структурі професійної підготовки, що узгоджується із загальноєвропейськими тенденціями розвитку ключових компетентностей². Водночас попит на професійну морську освіту залишається стабільно високим, особливо для морських держав, до яких належить Україна. Незважаючи на складні економічні та соціально-політичні умови, українські моряки зберігають конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці, що зумовлює виразну експортну орієнтацію морської професійної підготовки. Саме тому підвищення ефективності системи підготовки майбутніх морських фахівців, удосконалення змісту освіти та формування їхньої професійної компетентності відповідно до сучасних

¹ Сисоєва С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. К., 2000. 636с.

² Key competencies. A developing concept in General Compulsory Education. *Eurydice*. 2002. P. 11-14.

міжнародних вимог набувають особливої актуальності. Вимоги до професійної підготовки моряків регламентуються міжнародними нормативними документами, зокрема Конвенцією ПДНВ³, що визначає стандарти підготовки, дипломування та несення вахти⁴.

Водночас сучасна освітня політика України спрямована на інтеграцію до європейського освітнього простору, що передбачає впровадження компетентнісного підходу, принципів студентоцентрованого навчання та модернізацію змісту освіти відповідно до положень Болонського процесу та європейської співпраці у сфері професійної освіти⁵. При цьому ціннісною основою таких перетворень є утвердження принципів інклюзивності в освітньому середовищі як невід'ємної складової сучасної вищої освіти.

Інклюзивність у вищій освіті розглядається як важлива складова сучасного освітнього розвитку, що передбачає створення відкритого, безпечного і недискримінаційного освітнього середовища, орієнтованого на врахування різноманітних освітніх потреб здобувачів⁶. Розвиток інклюзивного освітнього середовища сприяє формуванню в майбутніх фахівців здатності до ефективної професійної взаємодії, толерантності, соціальної відповідальності та готовності до роботи в багатокультурному професійному середовищі. У зв'язку з цим актуалізується потреба наукового осмислення процесу формування професійної компетентності майбутніх морських фахівців у контексті розвитку інклюзивного навчання. Теоретичні засади професійного становлення особистості та розвитку професійної компетентності висвітлено в працях дослідників професійної освіти⁷. Саме тому актуальним постає завдання теоретичного

³ Міжнародна конвенція «Про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (консолідований текст з манільськими поправками). К.: ВПК «Експрес-Поліграф», 2012. 568 с.

⁴ International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers as amended, including the 1995 and 2010 Manila Amendments. STCW Convention and STCW Code. 2011 edition. Language(s): ENG, FRE, SPA, RUS, CHI, ARA (IMO-IC938).

⁵ Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / за ред. В. Г. Кременя ; упоряд. Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. К. Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. 146 с.

⁶ UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All. Paris : UNESCO, 2020.

⁷ Львіч Л. М. Державне регулювання професійної підготовки кадрів: світовий досвід. *Ринок праці та освіта: пошук взаємодії* : зб. наук. статей; під наук. ред. І. Л. Петрової. К.: Таксон, 2007. 200 с.

осмислення процесу формування професійної компетентності в системі морської освіти в умовах розвитку інклюзивного навчання.

Метою розділу є експлікація особливостей цього процесу щодо підготовки майбутніх морських фахівців з урахуванням тенденцій європейської інтеграції освітнього простору.

З огляду на окреслену проблематику, доцільною є необхідність системного теоретичного аналізу та експлікації особливостей цього процесу у підготовці майбутніх морських фахівців в умовах інклюзивного навчання.

1. Теоретичні засади формування професійної компетентності в умовах інклюзивного навчання

1.1. Сутність поняття «професійна компетентність»

Вивчення наукових джерел свідчить, що наприкінці ХХ століття поняття «професійна компетентність» набуває статусу одного з ключових у галузі освіти та розглядається як інтегральна оцінна категорія, що характеризує ступінь готовності випускника закладу вищої освіти до здійснення професійної діяльності⁸. Змістовний аналіз наукових праць дає підстави стверджувати, що професійна компетентність трактується як комплексна характеристика, яка охоплює знання, уміння, досвід, особистісні якості, а також актуальну і потенційну готовність до ефективного виконання професійних завдань.

У тлумачних джерелах компетентність визначається як наявність достатніх знань, умінь і повноважень для здійснення певної діяльності^{9,10}. При цьому поняття «компетенція» розглядається як сфера обізнаності особистості, тоді як «компетентність» – як інтегрований результат підготовки, що відображає здатність до діяльності.

Теоретичні засади професійної компетентності розкрито у працях дослідників професійної освіти. Зокрема, Є. Білоусов і А. Ляшкевич розглядають компетентність як поєднання знань, умінь, індивідуальних здібностей і ставлення до професійної діяльності, виділяючи спеціальні,

⁸ Ільч Л. М. Державне регулювання професійної підготовки кадрів: світовий досвід. *Ринок праці та освіта: пошук взаємодії* : зб. наук. статей; під наук. ред. І. Л. Петрової. К.: Таксон, 2007. 200 с.

⁹ Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.

¹⁰ Словник іншомовних слів / За ред. Л. Пушівіт. К.: Довіра, 2000. 1018 с.

соціальні та індивідуальні складові¹¹. С. Сисоєва визначає професійну компетентність як потенційну готовність особистості до розв'язання професійних завдань, що передбачає глибоке розуміння сутності діяльності, відповідальність за результати та здатність до саморозвитку¹².

У контексті даного дослідження експлікація розглядається як науково-теоретичне уточнення змісту поняття професійної компетентності через виявлення її структурних компонентів, функціональних зв'язків та умов формування в системі морської освіти. Такий підхід дозволяє не лише описати явище, а й системно розкрити його сутнісні характеристики.

1.2. Структура та компоненти професійної компетентності

Застосування системно-структурного та структурно-функціонального підходів дало змогу розглядати професійну компетентність як цілісну, багаторівневу систему взаємопов'язаних компонентів, що у своїй сукупності забезпечують ефективність і надійність професійної діяльності¹³. Такий підхід акцентує не лише на наявності окремих елементів, а й на характері їх взаємодії, взаємозумовленості та динамічності розвитку в процесі професійної підготовки.

У наукових дослідженнях представлено різні моделі структури професійної компетентності, однак більшість із них ґрунтується на інтеграції знань, умінь, практичного досвіду та особистісних якостей. Водночас сучасні підходи передбачають розширення цієї структури за рахунок інтеграції ціннісно-мотиваційних, рефлексивних та комунікативних складників, що забезпечують не лише виконання професійних функцій, а й здатність до саморозвитку та адаптації в умовах змінного професійного середовища.

З огляду на вище окреслене доцільно виокремити такі основні компоненти професійної компетентності:

¹¹ Білоусов Є. В., Ляшкевич А. І. Удосконалення підготовки високо-професійних фахівців у галузі ефективної та безпечної експлуатації суднового енергетичного обладнання як результат запровадження компетентнісного підходу на факультеті суднової енергетики ХДМА / Теоретико-методичні засади реалізації компетентнісного підходу в системі ступеневої підготовки фахівців морської галузі (Результати науково-педагогічного експерименту в Херсонській державній морській академії 2014–2018 рр.) : монографія / [Л.В. Авраменко, О.В. Акімов, Н.Г. Александрова та ін.]; за наук. ред. В. В. Чернявського, Л. Б. Куликової, В. Ф. Ходаковського. Херсон : ХДМА, 2019. 544 с.

¹² Сисоєва С. О. *Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти* // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. К., 2000. 636 с.

¹³ Ничкало Н. Г. *Трансформація професійно-технічної освіти України*: монографія / Н. Г. Ничкало. К.: Педагогічна думка. 2008. 200 с.

- когнітивний (змістовий) – охоплює систему професійних знань, розуміння теоретичних основ діяльності, нормативно-правових вимог і специфіки галузі;

- операційно-діяльнісний – передбачає сформованість професійних умінь і навичок, здатність застосовувати знання в типових і нестандартних ситуаціях, приймати обґрунтовані рішення;

- мотиваційно-ціннісний – відображає професійну спрямованість особистості, систему цінностей, установок і мотивацію до ефективної діяльності та професійного зростання;

- особистісно-рефлексивний – характеризує здатність до самоаналізу, самоконтролю, оцінювання власної діяльності та готовність до її корекції;

- комунікативний – визначає здатність до ефективної взаємодії, роботи в команді, міжкультурної комунікації, що є особливо важливим у професійній діяльності морських фахівців¹⁴.

У європейській освітній практиці професійна компетентність розглядається як інтегральний соціально-особистісний феномен, що відповідає сучасним вимогам до конкурентоспроможності фахівця. Вона передбачає здатність розуміти сутність професійних завдань, ефективно використовувати набутий досвід, діяти в умовах невизначеності, приймати відповідальні рішення та нести відповідальність за результати власної діяльності¹⁵.

Узагальнюючи різні підходи, закономірності й принципи, професійну компетентність варто розглядати як інтегративну сукупність ключових, загальногалузевих і спеціальних (фахових) компетентностей, що взаємодіють між собою та забезпечують готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності¹⁶.

Таким чином, розуміння структури та компонентів професійної компетентності створює теоретичне підґрунтя для визначення змісту професійної підготовки майбутніх морських фахівців, а також дозволяє цілеспрямовано проектувати освітній процес з урахуванням сучасних міжнародних вимог і специфіки професійного середовища, зокрема умов підвищеної відповідальності, ризиків і необхідності командної взаємодії.

¹⁴ Key competencies. A developing concept in General Compulsory Education. Eurydice. 2002. P. 11–14.

¹⁵ Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / за ред. В. Г. Кременя. Київ; Тернопіль : Вид-во ТДНУ ім. В. Гнатюка, 2004. 147 с.

¹⁶ Про затвердження Морської доктрини України на період до 2035 року. Постанова КМУ від 07.10.2009 р. № 1307. *Офіційний вісник України*. 2009. № 94.

1.3. Особливості формування професійної компетентності майбутніх морських фахівців

Особливості формування професійної компетентності майбутніх морських фахівців визначаються специфікою морської галузі, яка функціонує в умовах жорсткого міжнародного регулювання. Світове суднопластво регламентується системою міжнародних нормативних документів, діяльність яких координується Міжнародною морською організацією¹⁷. Ключовим документом є Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ), яка визначає вимоги до професійної підготовки моряків, їхньої компетентності та професійної придатності¹⁸. Відповідно до її положень, рівень підготовки фахівців оцінюється через здатність ефективно виконувати професійні функції в реальних умовах діяльності¹⁹.

Морська освіта має інтегративний характер і поєднує теоретичну підготовку з практичною діяльністю під час плавальної практики. Результатом навчання є набуття здобувачами освіти не лише знань і вмінь, а й готовності діяти в умовах підвищеної відповідальності, ризику та впливу різноманітних факторів – природних, технологічних, соціальних і політичних.

1.4. Інклюзивне навчання як контекст формування професійної компетентності

У сучасних умовах розвитку освіти формування професійної компетентності майбутніх фахівців відбувається в контексті впровадження принципів інклюзивного навчання, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх учасників навчального процесу, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та освітніх потреб²⁰. Інклюзивне освітнє середовище спрямоване на створення умов для повноцінної участі кожного і розвитку його потенціалу. У цьому контексті професійна компетентність майбутніх морських фахівців набуває додаткового змісту, оскільки передбачає формування не лише фахових знань і вмінь, а й соціально-комунікативних якостей, толерантності, здатності до міжкультурної взаємодії та ефективної роботи

¹⁷ Міжнародна морська організація. About IMO. London, 2025. С. 1–5.

¹⁸ International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW). London : IMO, 2017. С. 3–12.

¹⁹ Ляшкевич А. І. Роль партнерських відносин в оптимізації організаційно-педагогічних умов у військово-морській освіті для посилення національної безпеки // Проблеми цивільного захисту населення та безпеки життєдіяльності : матеріали XI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (Київ, 25 квітня 2025 р.). Київ : УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. С. 113–114.

²⁰ UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. Paris: UNESCO, 2020, с. 45.

в різноманітних професійних колективах²¹. Інклюзивність може реалізуватися шляхом адаптації навчальних матеріалів під різні освітні потреби; використанні тренажерів і симуляторів, доступних для всіх здобувачів освіти; організації групової роботи (обмін знаннями та досвідом); підтримки психологічного та соціального комфорту в колективі²².

Таким чином, розуміння і врахування принципів інклюзивного навчання є ключовим для організації освітнього процесу та створення ефективних педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх морських фахівців, що логічно веде до розгляду педагогічних аспектів у наступному параграфі розділу.

1.5. Адаптація положень Державного стандарту соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання до умов морської освіти

Важливим складником забезпечення ефективності інклюзивного навчання є організація системного супроводу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Нормативним підґрунтям такої діяльності виступає державний стандарт соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання²³, який визначає зміст, обсяг, підходи, принципи і механізми надання відповідної підтримки відповідно до напрямку вищого закладу освіти.

Зазначений стандарт регламентує надання індивідуального супроводу здобувачам вищої освіти, спрямованого на забезпечення доступності освітнього процесу, сприяння засвоєнню навчального матеріалу, розвитку комунікативних навичок, соціальної інтеграції та психологічної адаптації в освітньому середовищі. Водночас специфіка професійної підготовки майбутніх морських фахівців зумовлює необхідність адаптації положень зазначеного стандарту до умов морської освіти. Це пов'язано з особливостями освітнього процесу²⁴,

²¹ Пометун О. І., Гупан Н. М. *Структурно-функціональний аналіз феномена освітнього середовища. Імплементація концепції інклюзивної освіти: проблеми та перспективи* : матеріали Першої міжнар. наук.-практ. конф. (м. Умань, 7–8 жовтня 2020 р.). Умань: ВПЦ «Візаві», 2020. С. 94–97.

²² Колупаєва А. А., Таранченко О. М. *Інклюзія: покроково для педагогів* : навч.-метод. посіб. (серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. С. 52–60.

²³ Державний стандарт соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання: затверджено наказом Міністерства соціальної політики України від 23 грудня 2021 № 718.

²⁴ Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-професійна програма підготовки молодшого спеціаліста спеціальностей 5.07010401 «Судноводіння на морських шляхах», 5.07010403 «Експлуатація суднових енергетичних установок», 5.07010407 «Експлуатація електрообладнання та автоматики суден», кваліфікації штурман, механік (судновий), електромеханік (судновий) / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. К., 2013..

який характеризується підвищеними вимогами до безпеки, значною часткою практичної підготовки, використанням симуляційних технологій, тренажерів, умовно створених ситуативних завдань, а також необхідністю формування готовності до діяльності в умовах ризику і невизначеності.

У контексті морської освіти соціальна послуга супроводу набуває трансформованого характеру і реалізується як комплекс організаційно-педагогічних, соціально-психологічних і професійно орієнтованих заходів, спрямованих не лише на підтримку здобувача освіти, а й на забезпечення його безпечного та ефективного впровадження в процес оволодіння професійними компетентностями протягом усього періоду навчання.

Особливого значення супровід набуває під час практичної підготовки, зокрема роботи на тренажерах і симуляторах, де він спрямований на поетапне освоєння складних технічних процесів, формування навичок прийняття рішень у змодельованих професійних ситуаціях і забезпечення дотримання вимог безпеки в різних життєвих обставинах. Крім того, супровід сприяє адаптації здобувачів вищої освіти до умов колективної взаємодії, що є невід'ємною складовою професійної діяльності моряків.

З урахуванням зазначеного спробуємо конкретизувати напрями адаптації положень Державного стандарту до умов морської освіти (табл. 1).

Таблиця 1

Положення стандарту	Особливості реалізації в інклюзивному середовищі	Адаптація до морської освіти
Індивідуальний супровід	Допомога в навчанні, комунікації, пересуванні	Супровід під час роботи з тренажерами, пояснення технічних процесів
Сприяння засвоєнню програми	Адаптація змісту і методів	Візуалізація навігаційних і технічних процесів, поетапне навчання
Соціальна інтеграція	Включення в освітнє середовище	Формування командної взаємодії, наближеної до умов екіпажу
Психоемоційна підтримка	Зниження тривожності	Підготовка до стресових ситуацій (аварійні сценарії та обставини)
Забезпечення безпеки	Контроль участі в освітньому процесі	Посилений контроль у середовищах підвищеного ризику

Таким чином, адаптація положень державного стандарту соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання до умов морської освіти забезпечує можливість його використання як методологічної основи організації інклюзивного освітнього процесу з урахуванням специфіки професійної підготовки майбутніх морських фахівців.

2. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх морських фахівців

2.1. Організаційно-методичні засади формування професійної компетентності

Педагогічні умови в цьому дослідженні розглядаються як сукупність організаційно-методичних факторів, що забезпечують ефективність процесу формування професійної компетентності.

Так, професійна компетентність майбутніх морських фахівців потребує створення системи педагогічних умов, які забезпечують інтеграцію теоретичних знань, практичних умінь та особистісних якостей здобувачів освіти²⁵. Основою цих умов є чітка структура навчального процесу, що передбачає послідовне засвоєння навчального матеріалу, формування компетентностей на кожному етапі підготовки та використання сучасних методів і технологій навчання. Значну роль відіграє системність підходу, коли знання, уміння і навички формуються не ізольовано, а в єдиному комплексі, що відображає реальні професійні завдання²⁶.

Серед ключових педагогічних умов виділяються: забезпечення доступності і різноманітності освітніх ресурсів, застосування індивідуалізованих навчальних траєкторій, моделювання професійних ситуацій і симуляційних тренажерів. Також інтегруються дистанційні технології та цифрові платформи у навчальний процес²⁷. Використання таких інструментів дозволяє відпрацьовувати практичні навички,

²⁵ Ляшкевич А. І. Роль партнерських відносин в оптимізації організаційно-педагогічних умов у військово-морській освіті для посилення національної безпеки // Проблеми цивільного захисту населення та безпеки життєдіяльності: сучасні реалії України: Матеріали XI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (Київ, 25 квітня 2025 р.). Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. С. 113–114.

²⁶ Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України: монографія / Н. Г. Ничкало. К.: Педагогічна думка. 2008. С. 28–37.

²⁷ Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / за ред. В. Г. Кременя. Київ; Тернопіль : Вид-во ТДНУ ім. В. Гнатюка, 2004. 147 с.

розвивати критичне мислення, аналітичні здібності, а також здатність приймати обґрунтовані рішення в умовах обмеженого часу і ресурсів.

Особлива увага приділяється дотриманню міжнародних стандартів професійної підготовки моряків²⁸. Вимоги Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) та норм ІМО визначають компетентнісні критерії для морських фахівців і регламентують оцінку рівня їхньої професійної придатності^{29, 30}. Підготовка відповідно до цих стандартів передбачає не лише освоєння професійних знань і вмінь, а й формування готовності до роботи в умовах ризику, високої відповідальності та впливу різноманітних природних, технологічних, соціальних і політичних факторів. Практична складова освіти включає навчання на тренажерах, участь у плавальній практиці, виконання робочих завдань на навчальних судах та інтеграцію отриманих знань у реальні професійні ситуації. Таке поєднання теорії і практики дозволяє формувати в студентів здатність до самостійного прийняття рішень, оцінки професійних ризиків, планування дій у складних умовах і гнучкої адаптації до змін.

2.2. Інклюзивний вимір педагогічних умов професійної підготовки

Інклюзивний характер сучасної освіти зумовлює необхідність окремого розгляду відповідного компонента педагогічних умов професійної підготовки. Важливим аспектом педагогічних умов є врахування принципів інклюзивного навчання, що передбачає створення рівних можливостей для всіх здобувачів освіти незалежно від їхніх фізичних, психологічних чи соціальних особливостей. Інклюзивне освітнє середовище сприяє розвитку соціально-комунікативних компетентностей, толерантності та здатності до міжкультурної взаємодії³¹, що є важливим для роботи в багатокультурних колективах екіпажів на морському транспорті.

²⁸ Про затвердження Морської доктрини України на період до 2035 року. Постанова КМУ від 07.10.2009 р. № 1307. *Офіційний вісник України*. 2009. № 94.

²⁹ Міжнародна конвенція «Про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (консолідований текст з манільськими поправками). К.: ВПК «Експрес-Поліграф», 2012. 568 с.

³⁰ International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers as amended, including the 1995 and 2010 Manila Amendments. STCW Convention and STCW Code. 2011 edition. Language(s): ENG, FRE, SPA, RUS, CHI, ARA (IMO-IC938).

³¹ Колупасва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів : навч.-метод. посіб. (серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с.

Не менш значущим є фактор професійної взаємодії викладача та здобувачів освіти. Викладач виступає не лише джерелом знань, а й координатором навчальної діяльності, мотиватором, наставником, який підтримує розвиток самостійності, відповідальності та критичного мислення студентів³². Система оцінювання професійної компетентності має бути комплексною і враховувати різні аспекти: теоретичні знання, практичні уміння, соціально-комунікативні навички та здатність адаптуватися до різних обставин і професійних ситуацій, що виникають у процесі взаємодії.

Таким чином, педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх морських фахівців створюють інтегроване освітнє середовище, що поєднує теорію і практику, інноваційні освітні технології, міжнародні стандарти підготовки, принципи інклюзивності та підтримку розвитку особистісних і соціальних компетентностей. Реалізація цих умов забезпечує підготовку висококваліфікованого та конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно діяти в різних умовах морського професійного середовища.

3. Методи та технології формування професійної компетентності майбутніх морських фахівців в умовах інклюзивного навчання

Формування професійної компетентності майбутніх морських фахівців потребує комплексного застосування методів та технологій навчання, які інтегрують теоретичні знання, практичні уміння та особистісні якості здобувачів вищої освіти³³. Цей процес передбачає не лише передавання знань, а й розвиток критичного мислення, аналітичних навичок і здатності до ефективної взаємодії у колективі. На відміну від педагогічних умов, які визначають середовище підготовки, методи та технології конкретизують інструменти реалізації цього процесу.

³² Білоусов Є. В., Ляшкевич А. І. Удосконалення підготовки високопрофесійних фахівців у галузі ефективної та безпечної експлуатації суднового енергетичного обладнання як результат запровадження компетентнісного підходу на факультеті суднової енергетики ХДМА / Теоретико-методичні засади реалізації компетентнісного підходу в системі ступеневої підготовки фахівців морської галузі (Результати науково-педагогічного експерименту в Херсонській державній морській академії 2014–2018 рр.) : монографія / [Л.В. Авраменко, О.В. Акімов, Н.Г. Александрова та ін.]; за наук. ред. В. В. Чернявського, Л. Б. Куликової, В. Ф. Ходаковського. Херсон : ХДМА, 2019. 544 с.

³³ Пометун О. І., Гупан Н. М. Структурно-функціональний аналіз феномена освітнього середовища. *Імплементація концепції інклюзивної освіти: проблеми та перспективи* : матеріали Першої міжнар. наук.-практ. конф. (м. Умань, 7–8 жовтня 2020 р.). Умань : ВПЦ «Візаві», 2020. С. 94–97.

Одним із ключових напрямів є застосування активних методів навчання, таких як кейс-метод, проблемне навчання, дискусії, рольові ігри та тренінги³⁴. Наприклад, розбір конкретного судноплавного інциденту дозволяє студентам оцінити причини події, запропонувати варіанти рішень і обговорити їх у групі. Такий підхід не лише тренує професійне мислення майбутніх фахівців, а й сприяє розвитку вміння працювати в команді, брати на себе відповідальність та враховувати різні точки зору членів команди.

Особливу увагу приділяють симуляційним технологіям та тренажерам. У морській освіті це насамперед місткові симулятори, що відтворюють реальні ситуації судноплавства – від навігаційних маневрів до аварійних сценаріїв. Здобувачі освіти можуть відпрацьовувати дії під час шторму, пошук суден у складних погодних умовах або реакцію на несправність обладнання. Симуляції дозволяють інтегрувати здобувачів освіти із різними освітніми потребами та дотримуватися принципів інклюзивності, забезпечуючи безпечне навчання та рівний доступ до складних практичних вправ.

В умовах інклюзивного навчання широко застосовуються диференційовані навчальні траєкторії та адаптовані навчальні матеріали³⁵. Здобувачі вищої освіти з обмеженою мобільністю можуть працювати із симуляторами дистанційно, а для здобувачів освіти із порушеннями слуху чи зору передбачені субтитри, графічні схеми або звукові сигнали. Такі підходи забезпечують засвоєння складного контенту в будь-який час на власному рівні, не знижуючи загальної якості підготовки.

Групова робота та проектні методи формують соціально-комунікативні компетентності, уміння працювати в команді та взаємодіяти з колегами різних професійних і культурних середовищ³⁶. Наприклад, здобувачі освіти можуть спільно розробляти навігаційні плани, моделювати аварійні ситуації на навчальному судні або обговорювати стратегії управління ризиками. Поєднання інтерактивних технологій та інклюзивних практик сприяє розвитку толерантності, міжкультурної компетентності та готовності до ефективної взаємодії в багатокультурних колективах.

³⁴ Колупасва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів : навч.-метод. посіб. (серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. С. 45–62.

³⁵ UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. Paris: UNESCO, 2020. С. 112–11

³⁶ Колупасва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів : навч.-метод. посіб. (серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с.

Серед інших ефективних інструментів виділяють метод портфоліо (збирання документованих результатів навчальної діяльності), рефлексивні журнали (аналіз власних дій під час симуляцій) та менторські сесії, де здобувачі освіти старших курсів або викладачі підтримують розвиток професійних навичок і самостійності³⁷. Використання цих інструментів формує адаптивного й соціально відповідального фахівця, здатного діяти у глобальному морському професійному середовищі, оцінювати ризики і, можливо, впливати на них та приймати ефективні рішення навіть у стресових ситуаціях.

Таким чином, поєднання активних методів, симуляцій, диференційованих навчальних траєкторій та проєктної роботи створює інтегроване інклюзивне освітнє середовище, яке сприяє всебічному розвитку професійної компетентності майбутніх морських фахівців і відповідає сучасним міжнародним стандартам освіти.

4. Модель формування професійної компетентності майбутніх морських фахівців в умовах інклюзивного навчання

Узагальнення теоретичних положень щодо сутності професійної компетентності, аналіз її структурних компонентів, а також визначення педагогічних умов і методів формування дозволяють здійснити науково обґрунтовану експлікацію цілісної моделі формування професійної компетентності³⁸ майбутніх морських фахівців в умовах інклюзивного навчання.

У сучасній педагогічній науці моделювання розглядається як один із провідних методів теоретичного дослідження, що дає змогу відобразити суттєві характеристики педагогічного процесу, встановити зв'язки між його компонентами та спрогнозувати результати освітньої діяльності³⁹. З огляду на це, розроблення моделі формування професійної компетентності виступає важливим етапом систематизації наукових знань і практичних підходів у сфері морської освіти.

У межах дослідження було розроблено й обґрунтовано модель, що ґрунтується на поєднанні системного, компетентнісного та інклюзивного підходів. Системний підхід забезпечує цілісність розгляду процесу професійної підготовки, компетентнісний – орієнтує на результат

³⁷ Сисосва С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. К., 2000. 636с.

³⁸ Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України: монографія / Н. Г. Ничкало. К.: Педагогічна думка. 2008. С. 23–35.

³⁹ Ільч Л. М. Державне регулювання професійної підготовки кадрів: світовий досвід // Ринок праці та освіта: пошук взаємодії: зб. наук. статей; під наук. ред. І. Л. Петрової. К.: Таксон, 2007. 200 с.

у вигляді сформованої здатності до професійної діяльності, а інклюзивний – гарантує доступність та рівність освітніх можливостей для всіх здобувачів освіти⁴⁰.

Враховання міжнародних і національних вимог до підготовки морських фахівців, зокрема положень Конвенції ПДНВ⁴¹, галузевих стандартів вищої освіти⁴², а також стратегічних орієнтирів розвитку освіти в умовах європейської інтеграції^{43, 44}, зумовлює необхідність побудови такої моделі, яка поєднує теоретичну, практичну та соціально-комунікативну складові професійної діяльності.

Структурно модель формування професійної компетентності майбутніх морських фахівців включає взаємопов'язані блоки.

Цільовий блок відображає стратегічну мету професійної підготовки – формування компетентного, конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно працювати в міжнародному морському середовищі. Практичне призначення блоку полягає в тому, що вже на етапі навчання здобувачі орієнтуються на реальні професійні ситуації: планують і організують роботу екіпажу, приймають оперативні рішення під час навігації або нестандартних подій на судні, дотримуються міжнародних стандартів і правил безпеки⁴⁵.

Змістовий блок формує систему професійних знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій. Практична спрямованість проявляється у відпрацюванні конкретних дій: керуванні навігаційними процесами, роботі з сучасним судовим обладнанням, прийнятті рішень у кризових ситуаціях, ефективній взаємодії у багатонаціональному екіпажі. Таким чином,

⁴⁰ Колупасва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів : навч.-метод. посіб. (серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с.

⁴¹ Міжнародна конвенція «Про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (консолідований текст з манільськими поправками). К.: ВПК «Експрес-Поліграф», 2012. 568 с.

⁴² Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-професійна програма підготовки молодшого спеціаліста спеціальностей 5.07010401 «Судноводіння на морських шляхах», 5.07010403 «Експлуатація судових енергетичних установок», 5.07010407 «Експлуатація електрообладнання та автоматики суден», кваліфікації штурман, механік (судновий), електромеханік (судновий) / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. К., 2013.

⁴³ Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України: монографія / Н. Г. Ничкало. К.: Педагогічна думка. 2008. С. 140–145.

⁴⁴ Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / за ред. В. Г. Кременя. Київ; Тернопіль : Вид-во ТДНУ ім. В. Гнатюка, 2004. 147 с.

⁴⁵ Key competencies. A developing concept in General Compulsory Education. *Eurydice*. 2002. P. 11–14.

знання та навички не залишаються абстрактними, а трансформуються у здатність діяти в умовах професійної відповідальності⁴⁶.

Процесуальний блок забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь через сучасні методи навчання: активні методи, симуляційні тренажери, проєктну діяльність і практичні заняття. Здобувачі освіти моделюють реальні професійні ситуації, відпрацьовують аварійні дії на судні, тестують навички прийняття рішень і керування процесами в команді, що розвиває їхнє професійне мислення і досвід практичної діяльності⁴⁷.

Організаційно-педагогічний блок створює умови для ефективного навчання: інклюзивне освітнє середовище, цифрові ресурси, доступність навчання, індивідуалізація освітнього процесу. Практична спрямованість блоку реалізується через розвиток соціально-комунікативних і міжкультурних компетентностей, що дозволяють працювати в багатонаціональних екіпажах, адаптуватися до дистанційної роботи чи екстремальних умов, використовувати цифрові технології для управління судновими процесами⁴⁸.

З позицій структурно-функціонального підходу освітнє середовище виступає «платформою» для взаємодії всіх блоків моделі: знання, уміння і навички інтегруються, а студенти набувають реального досвіду, що робить їх готовими до ефективної практичної діяльності на морському флоті – від планування рейсу до управління командою під час складних операцій⁴⁹.

Результативний блок відображає рівень сформованості професійної компетентності, що передбачає здатність майбутніх фахівців ефективно

⁴⁶ Білоусов Є. В., Ляшкевич А. І. Удосконалення підготовки високопрофесійних фахівців у галузі ефективної та безпечної експлуатації суднового енергетичного обладнання як результат запровадження компетентнісного підходу на факультеті суднової енергетики ХДМА / Теоретико-методичні засади реалізації компетентнісного підходу в системі ступеневої підготовки фахівців морської галузі (Результати науково-педагогічного експерименту в Херсонській державній морській академії 2014–2018 рр.) : монографія / [Л.В. Авраменко, О.В. Акімов, Н.Г. Александрова та ін.]; за наук. ред. В. В. Чернявського, Л. Б. Куликової, В. Ф. Ходаковського. Херсон : ХДМА, 2019. 544 с.

⁴⁷ Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України: монографія / Н. Г. Ничкало. К.: Педагогічна думка. 2008. 200 с.

⁴⁸ UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All. Paris : UNESCO, 2020.

⁴⁹ Пометун О. І., Гупан Н. М. Структурно-функціональний аналіз феномена освітнього середовища. *Імплементація концепції інклюзивної освіти: проблеми та перспективи* : матеріали Першої міжнар. наук.-практ. конф. (м. Умань, 7–8 жовтня 2020 р.). Умань : ВПЦ «Візаві», 2020.

виконувати професійні функції, приймати обґрунтовані рішення, діяти в умовах ризику та взаємодіяти в професійному середовищі. Оцінювання результатів підготовки майбутніх фахівців здійснюється відповідно до міжнародних стандартів, що регламентують професійну діяльність моряків⁵⁰.

Схематично модель формування професійної компетентності майбутніх морських фахівців в умовах інклюзивного навчання зображена на рисунку 1.



Рис. 1. Модель формування професійної компетентності майбутніх морських фахівців в умовах інклюзивного навчання

Як бачимо, запропонована модель відображає логічну послідовність формування професійної компетентності від визначення мети та змісту підготовки до досягнення результату, що проявляється у сформованості професійної готовності майбутніх морських фахівців. Взаємозв'язок структурних блоків забезпечує цілісність освітнього процесу та його

⁵⁰ Міжнародна конвенція «Про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (консолідований текст з манільськими поправками). К.: ВПК «Експрес-Поліграф», 2012. 568 с.

відповідність сучасним вимогам морської галузі. Особливістю запропонованої моделі є інтеграція принципів інклюзивного навчання в усі її структурні компоненти. Це передбачає адаптацію освітнього процесу до індивідуальних потреб здобувачів освіти, забезпечення рівного доступу до навчальних ресурсів та формування толерантного освітнього середовища.

Таким чином, розроблена модель має системний характер, відображає взаємозв'язок цілей, змісту, методів і результатів навчання та дозволяє здійснити науково обґрунтовану експлікацію процесу формування професійної компетентності майбутніх морських фахівців. Її реалізація сприяє підготовці конкурентоспроможного фахівця, здатного до ефективної професійної діяльності в умовах сучасного морського середовища.

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного дослідження здійснено експлікацію процесу формування професійної компетентності майбутніх морських фахівців у системі морської освіти в умовах розвитку інклюзивного навчання.

Встановлено, що професійна компетентність є інтегративною характеристикою особистості. Вона поєднує знання, уміння, досвід, особистісні якості та готовність до ефективної професійної діяльності в умовах підвищеної відповідальності та ризику. Її формування має системний характер і передбачає взаємодію когнітивних, діяльнісних та соціально-комунікативних компонентів, що формують необхідні вміння і навички здобувачів.

З'ясовано, що специфіка морської освіти визначається необхідністю відповідності міжнародним стандартам підготовки, зокрема вимогам Конвенції ПДНВ, що регламентує рівень професійної компетентності та готовності фахівців до виконання професійних функцій. Відповідність процесу формування професійної компетентності вимогам Галузевого стандарту вищої освіти України гарантує інтеграцію національних освітніх вимог у підготовку майбутніх морських фахівців.

Обґрунтовано, що ефективність формування професійної компетентності забезпечується сукупністю педагогічних умов, серед яких ключовими є інтеграція теоретичної і практичної підготовки, використання інноваційних освітніх технологій, індивідуалізація навчання та створення інклюзивного освітнього середовища.

Доведено, що застосування активних методів навчання, симуляційних технологій, проектної діяльності й диференційованих освітніх

траєкторій сприяє розвитку професійного мислення, здатності до прийняття рішень та ефективної взаємодії у професійному середовищі.

Узагальнення теоретичних і практичних положень дозволило розробити авторську модель формування професійної компетентності майбутніх морських фахівців в умовах інклюзивного навчання, яка відображає взаємозв'язок цільового, змістового, процесуального, організаційно-педагогічного блоків, а також визначає якості, що є результатом досягнення мети дослідження.

Визначено, що інтеграція принципів інклюзивного навчання в усі структурні компоненти моделі сприяє формуванню соціально-комунікативних, міжкультурних та стичних компетентностей, необхідних для професійної діяльності в багатонаціональному середовищі.

Окрему увагу в дослідженні приділено обґрунтуванню ролі супроводу здобувачів освіти в умовах інклюзивного навчання як важливого механізму забезпечення доступності та ефективності професійної підготовки. Доведено, що адаптація положень державного стандарту соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання до умов морської освіти дозволяє забезпечити не лише підтримку освітнього процесу, а й безпечне створення умов для майбутніх фахівців у професійно орієнтованому середовищі, що характеризується підвищеними вимогами до відповідальності, ризику та командної взаємодії у процесі виконання службових обов'язків.

Перспективами подальших наукових розвідок вбачаємо необхідність розробки критеріїв і показників оцінювання рівня сформованості професійної компетентності майбутніх морських фахівців, а також у впровадженні цифрових та адаптивних освітніх технологій у систему морської освіти з урахуванням інклюзивного освітнього середовища.

АНОТАЦІЯ

У розділі розглядається процес формування професійної компетентності майбутніх морських фахівців у системі морської освіти в контексті розвитку інклюзивного навчання. Окреслено актуальні виклики сучасного освітнього простору, зумовлені глобалізацією, цифровізацією та зростанням вимог до компетентностей фахівців. Проаналізовано теоретичні засади професійної компетентності та визначено її структуру, що включає знання, уміння, досвід та особистісні якості. Досліджено педагогічні умови, які забезпечують інтеграцію теоретичної та практичної підготовки, застосування сучасних технологій та принципів інклюзивності. Обґрунтовано можливості адаптації державного стандарту соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання до специфіки морської освіти як інструменту

забезпечення доступності та безпечного оволодіння професійними компетентностями. Особлива увага приділяється методам і технологіям навчання, зокрема симуляціям, кейс-методам, груповій та проєктній роботі, що сприяють розвитку соціально-комунікативних і між культурних компетентностей. Представлено модель формування професійної компетентності з урахуванням інтеграції європейських стандартів та інклюзивного підходу. Висвітлено перспективи подальших досліджень, пов'язаних із оптимізацією освітнього середовища та підвищенням ефективності підготовки морських фахівців. Модель формування професійної компетентності враховує як міжнародні стандарти (Конвенція ПДНВ), так і національні галузеві стандарти вищої освіти України, що забезпечує відповідність підготовки морських фахівців чинним нормативам освіти. Матеріали розділу можуть бути корисними для науковців, педагогів і практиків морської освіти, зацікавлених у розвитку компетентнісного та інклюзивного підходів у професійній підготовці.

Література

1. Білоусов С. В., Ляшкевич А. І. Удосконалення підготовки високопрофесійних фахівців у галузі ефективної та безпечної експлуатації суднового енергетичного обладнання як результат запровадження компетентнісного підходу на факультеті суднової енергетики ХДМА / Теоретико-методичні засади реалізації компетентнісного підходу в системі ступеневої підготовки фахівців морської галузі (Результати науково-педагогічного експерименту в Херсонській державній морській академії 2014–2018 рр.) : монографія / [Л.В. Авраменко, О.В. Акімов, Н.Г. Александрова та ін.]; за наук. ред. В. В.Чернявського, Л. Б. Куликової, В. Ф. Ходаковського. Херсон : ХДМА, 2019. 544 с. С. 304-312. <http://surl.li/mgbydb>
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К. Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
3. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-професійна програма підготовки молодшого спеціаліста спеціальностей 5.07010401 «Судноводіння на морських шляхах», 5.07010403 «Експлуатація суднових енергетичних установок», 5.07010407 «Експлуатація електрообладнання та автоматики суден», кваліфікації штурман, механік (судновий), електромеханік (судновий) / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. К., 2013.
4. Державний стандарт соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання: затверджено наказом Міністерства соціальної політики України від 23 грудня 2021 № 718. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0072-22#>

5. Ляльч Л. М. Державне регулювання професійної підготовки кадрів: світовий досвід. *Ринок праці та освіта: пошук взаємодії* : зб. наук. статей; під наук. ред. І. Л. Петрової. К.: Таксон, 2007. 200 с.

6. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів : навч.-метод. посіб. (серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/1/Kolupaeva.Taranchenko.Inclusia.Pokroково.pdf>

7. Ляшкевич А. І. Роль партнерських відносин в оптимізації організаційно-педагогічних умов у військово-морській освіті для посилення національної безпеки. *Проблеми цивільного захисту населення та безпеки життєдіяльності: сучасні реалії України* : матеріали XI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (Київ, 25 квітня 2025 р.). Київ : УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. 227 с. С. 113–114. https://drive.google.com/file/d/1hliJskvV4wsTILImbsW20_LxO5EyGcud/view

8. Міжнародна конвенція «Про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (консолідований текст з манільськими поправками). К. : ВПК «Експрес-Поліграф», 2012. 568 с.

9. Міжнародна морська організація. *About IMO*. London, 2025. <https://webaccounts.imo.org/>

10. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України: монографія / Н. Г. Ничкало. К. : Педагогічна думка. 2008. 200 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711148/1/12.pdf>

11. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.) / за ред. В. Г. Кременя. Київ; Тернопіль : Вид-во ТДНУ ім. В. Гнатюка, 2004. 147 с.

12. Пометун О. І., Гупан Н. М. Структурно-функціональний аналіз феномена освітнього середовища. *Імплементация концепції інклюзивної освіти: проблеми та перспективи* : матеріали Першої міжнар. наук.-практ. конф. (м. Умань, 7–8 жовтня 2020 р.). Умань : ВПЦ «Візаві», 2020. С. 94–97. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722390/1/%D0%9F%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D1%82%D1%83%D0%BD%20%D0%9E%20%D1%82%D0%B0%20%D0%93%D1%83%D0%BF%D0%B0%BD%20%D0%9D%20%D1%96%D0%B7%20%D0%97%D0%B1_%D1%82%D0%B5%D0%B7_%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84_%D0%86%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7_07-08.10.20-3.pdf

13. Про затвердження Морської доктрини України на період до 2035 року. Постанова КМУ від 07.10.2009 р. № 1307. *Офіційний вісник України*. 2009. № 94.

14. Сисоєва С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. К., 2000. 636с.

15. Словник іншомовних слів / За ред. професора Л. Пустовіт. К.: Довіра, 2000. 1018с.

16. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers as amended, including the 1995 and 2010 Manila Amendments. STCW Convention and STCW Code. 2011 edition. Language(s): ENG, FRE, SPA, RUS, CHI, ARA (IMO-IC938).

17. Key competencies. A developing concept in General Compulsory Education. Eurydice. 2002. P. 11-14.

18. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All. Paris : UNESCO, 2020. URL: <https://www.unesco.org/gem-report/en/2020-inclusion>

Information about the author:

Liashkevych Antonina Ivanivna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor,

Professor at the Department of Social and Humanitarian

Disciplines and Innovative Pedagogy

Kherson State Maritime Academy

20 Nezalezhnosti Avenue, Kherson, 73000, Ukraine

ІНКЛЮЗИВНА ІНСТИТУЦІЙНА ПОЛІТИКА В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: НАПРЯМИ І МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ

Ніколенко Л. М.

ВСТУП

Цілі сталого розвитку закликають до інклюзивної, справедливої та якісної освіти на усіх рівнях. Однак на сьогодні лише 30% Цілей, що стосуються людей з інвалідністю, досягаються¹. Намагаючись покращити становище, ООН та ЮНЕСКО² сприяють збільшенню інклюзивних практик, у тому числі й на рівні вищої освіти, що відображується у зміні підходів до викладацької діяльності, в організації навчального процесу та політиці ЗВО. Актуалізується вага закладів вищої освіти у розбудові сталого суспільства через участь у розвитку громад та упровадження наукових досягнень у різноманітні сфери суспільного життя. Така активна взаємодія науково-освітніх установ та суспільства виокремила «третю місію» у фокусі розвитку ЗВО і підняла проблему реалізації інклюзивної складової в інституційній політиці на рівень першочергових.

Інклюзія стала критерієм і показником якості вищої освіти, який формує імідж ЗВО як закладу вищої освіти «для всіх». Утім численні бар'єри, що мають місце в освітньому просторі (соціальна маргіналізація, брак ресурсів та обладнання, доступних приміщень та матеріалів, відсутність прихильності до інклюзивних практик викладання та навчання)³, значною мірою впливають як на якість навчання здобувачів вищої освіти (більшою мірою тих, хто має особливі освітні потреби), так і на якість професійної практики усіх категорій викладачів.

Відтак, існує значна потреба в упровадженні таких інклюзивних політик ЗВО, які б забезпечували рівні права та комфортні умови

¹ 11. United Nations Department of Economic and Social Affairs. Disability and Development Report 2024. New York : United Nations, 2024. URL: <https://social.desa.un.org/publications/un-disability-and-development-report-2024>

² UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

³ Lintangari A. P., Emaliana I. Inclusive education services for the blind: Values, roles, and challenges of university EFL teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2020. Vol. 9, No. 2. P. 439–447. DOI: <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i2.20436>

(насамперед психологічні) навчання і праці усім учасникам освітнього процесу. Інклюзивна інституційна політика ЗВО покликана максимально мінімізувати упереджене ставлення до інклюзії у вищій освіті та сприяти поширенню культури прийняття серед усіх груп учасників освітнього процесу, збільшенню участі кожного в реалізації «третьої місії» ЗВО на принципах інклюзії.

Інклюзивна інституційна політика *закладу вищої освіти* – це інтегрована у загальну політику закладу вищої освіти підсистема, що включає сукупність цілей, завдань, принципів, програм та основних напрямів діяльності ЗВО, спрямованих на формування і розвиток інклюзивного освітнього простору в закладі. Інклюзивна інституційна політика і управління закладом вищої освіти тісно взаємопов'язані: управління є засобом (механізмом, інструментом) здійснення інклюзивної політики ЗВО⁴.

Інституційну інклюзивну політику ЗВО складають такі напрями управлінської діяльності (Рисунок 1).



Рис. 1. Напрями формування інклюзивної інституційної політики ЗВО

⁴ Ніколенко Л. Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти : дис. ... д-ра пед. наук. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. URL: <https://ispukr.org.ua>

Зупинимося на розгляді цих напрямів у світлі забезпечення освітнього простору, сприятливого для інклюзивної викладацької практики та саморозвитку науково-педагогічних працівників.

1. Дотримання інклюзивних пріоритетів в управлінні (розвиток інклюзивного лідерства)

Сьогодні на теренах України у цілому в освітній сфері наявний суттєвий дефіцит педагогічних працівників. Рівною мірою ця проблема стосується і вищої освіти, де визнається значний відтік наукових кадрів. Проблему складає і високий віковий ценз науково-педагогічного персоналу, який у силу різних чинників не в змозі упроваджувати якісне інклюзивне викладання. У такій ситуації стає критично важливо переосмислити підходи до управління ЗВО і спрямувати зусилля на розкриття і трансформацію потенціалу наявних співробітників та молодих науковців магістерського та PhD рівнів. І тут інклюзивне лідерство, набуваючи все більшої актуалізації, стає потужним інструментом підвищення ефективності, адаптивності та мотивації академічної спільноти.

Інклюзивне лідерство – підхід до управління та керівництва, спрямований на створення середовища, де різноманітність і різноманітні точки зору визнаються, поважаються та впроваджуються в діяльність організації чи команди. Цей підхід ставить за мету підтримку та врахування різних голосів, досвіду, переконань та перспектив кожного члена команди або організації⁵.

Масмо зауважити, що різні аспекти інклюзивного лідерства найбільш ґрунтовно досліджується в теорії управління організаціями. У царині вищої освіти увага до цієї проблеми лише набирає обертів й ознайомлення з результатами запровадження інклюзивних підходів у керівництві на різних організаційних рівнях є достатньо важливим для розбудови інклюзивного освітнього простору в ЗВО. У цьому сенсі заслуговує на особливу увагу «Звіт про різноманітність, рівність та інклюзію» міжнародної організації DDI (Development Dimensions International), який є частиною серії «Глобальний прогноз лідерства» щодо стану керівництва компаній та зусиль, спрямованих на розширення сфери різноманітності, рівності та інклюзії. У цьому звіті значиться, що високоякісні програми бізнес-управління інтегрують принципи інклюзивного лідерства як частину своєї стратегії керівництва, надаючи

⁵ Мосій О. М., Никитюк Г. С. Інклюзивне лідерство в сучасних організаціях: теоретичні засади та практичні аспекти. *Вісник післядипломної освіти*. 2024. № 2. С. 45–58. URL: <http://umo.edu.ua/visnik-pisljadiplomnoji-osviti>

пріоритет різноманітному підбору персоналу та інклюзивній організаційній культурі⁶.

У цих організаціях менеджери найчастіше вдаються до таких стратегій, як:

- зміцнення та підтримка стосунків, побудованих на довірі;
- приділяють час визнанню успіхів членів команди;
- заохочення членів колективу до порушення статусу-кво (виходу зі стану стагнації, «за межі звичного комфорту»).

Коли менеджери послідовно демонструють таку поведінку, працівники в сім разів частіше повідомляють, що інклюзія є сильною частиною культури їхньої організації, а їх готовність до змін зростає майже вдвічі.

Дослідники інклюзивного лідерства у вищій освіті констатують, що цей стиль керівництва має низку суттєвих переваг, серед яких виокремлюються такі.

Прийняття індивідуальних відмінностей і повага до них. Це означає, що науково-педагогічні працівники можуть вільно висловлювати свої погляди та думки; цінується зворотний зв'язок та рекомендації викладачів, що підвищує їх самооцінку, заохочує до пошуків оптимальних рішень різноманітних проблемних ситуацій у співпраці. А отже, виникають сприятливі умови для формування психологічної безпеки в академічному колективі: науково-педагогічні працівники мають можливість відкрито висловлювати власні сумніви без ризику стигматизації чи ігнорування, знижується рівень тривожності, підвищується суб'єктивне відчуття значущості, а відповідно, зменшується емоційне виснаження.

– *Створення толерантного та відкритого професійного простору, що спонукає до саморозвитку.* Такий простір забезпечує можливості для конструктивної комунікації, взаємопідтримки та колегіального обміну професійним досвідом, що стимулює саморозвиток і професійне зростання, знижуючи ризики конфліктів, міжособистісної напруги і професійного вигорання.

– *Мотивування працівників брати участь в різноманітних освітніх заходах* (тренінги, семінари, воркшопи, навчальні курси, програми підвищення кваліфікації тощо), що формує творчу атмосферу, знижує фрустрацію, пов'язану з нерівним доступом до ресурсів, дає відчуття справедливості й залученості до спільної справи, розширює професійні компетентності й підвищує адаптивність

⁶ Development Dimensions International (DDI). Global Leadership Forecast 2023: Diversity, Equity & Inclusion Report. Pittsburgh : DDI, 2023. URL: <https://www.ddiworld.com/global-leadership-forecast-2023/dei-report>

викладачів до змін. В умовах інклюзивного освітнього простору це створює рівні можливості для професійного розвитку.

– *Прозорість управлінської діяльності.* Відкритість керівництва заохочує інноваційну поведінку, а ідеї співробітників приносять користь менеджерам, оскільки співробітники впроваджують свої ідеї в системи, практики та процеси управління на всіх рівнях. Такий підхід зменшує рівень стресу, пов'язаного з невизначеністю управлінських рішень. Читкість процедур і доступність інформації формують довіру до адміністрації та зміцнюють організаційну згуртованість колективу. Окрім того, включення викладачів у процес прийняття рішень і впровадження інклюзивних практик підсилює їхню відповідальність за результати діяльності та сприяє розвитку партнерської моделі управління.

Можемо переконливо твердити, що зазначені характеристики інклюзивного лідерства сприяють формуванню сприятливого професійного простору, який базується на принципах довіри, взаємоповаги, участі та відкритості. Саме такий простір виступає ефективним ресурсом мінімізації професійного стресу науково-педагогічних працівників, запобігання їхньому емоційному вигоранню та підвищення загальної ефективності діяльності закладу вищої освіти. А відтак зазначаємо, що в кластері вищої освіти розвиток інклюзивного лідерства означає переорієнтацію управління ЗВО із владної ієрархічної моделі на модель партнерства, у центрі якої – людина, її цінність і внесок у спільну справу. Емпіричними дослідженнями підтверджено, що такий підхід до керівництва на усіх рівнях дозволяє не лише підвищити ефективність управління, а й формує нову культуру взаємодії – культуру довіри, відкритості, участі та спільної відповідальності, що створює міцне підґрунтя для формування інклюзивних освітніх просторів в ЗВО.

Сьогодні на теренах України інклюзивне лідерство стає потужним інструментом підвищення ефективності, адаптивності та мотивації академічної спільноти. В умовах воєнних і соціально-економічних викликів, внутрішнього переміщення студентів і викладачів, зростання потреби у забезпеченні рівних прав на освіту та працю людям із набутими внаслідок війни особливими потребами, психологічній підтримці та збереженні єдності всередині академічних спільнот, дотримання інклюзивних пріоритетів покликане забезпечувати стійкість і розвиток ЗВО, утверджувати суспільну довіру до університетів як освітнього простору для всіх, хто прагне знань, розвитку й спільного творення майбутнього, і загалом, сприяти успішній модернізації української вищої освіти на засадах ідей сталого розвитку та соціальної інклюзії.

На ґрунті викладеного акцентуємо, що в політиці ЗВО інклюзивне лідерство відіграє ключову роль і передбачає такі позиції:

- сприйняття різноманіття як головного внутрішнього ресурсу ЗВО;
- інвестування в ресурси, які сприяють включенню кожного працівника в життєдіяльність закладу (думка кожного – почута і важлива);
- комунікацію, засновану на повазі до усіх без винятку;
- надання рівних можливостей щодо саморозвитку, науково-дослідницької діяльності, мобільності та кар'єрного зростання;
- рівність усіх без винятку у правах та обов'язках;
- максимальне використання ресурсів громади, внутрішніх ресурсів закладу та ресурсів кожного працівника;
- постійний моніторинг результатів інклюзивних зусиль і особиста відповідальність кожного менеджера за їх втілення тощо.

Означене підтверджує, що завдяки інклюзивному лідерству можливо системно та ефективно закріплювати інклюзивну організаційну культуру та сприяти інклюзивним освітнім практикам. Ключовою умовою тут є запровадження такого типу керівництва на усіх рівнях менеджменту в кожному практичному полі (Рисунок 2).



Рис. 2. Рівні запровадження інклюзивного лідерства в закладах вищої освіти

Наголошуємо на важливості того, щоб кожен із менеджерів приймав інклюзію як особисту цінність і відповідно реалізовував інклюзивне лідерство. При цьому передусім фокусуємось на максимальному забезпеченні якості освітнього процесу і використанні особистісного

потенціалу учасників співпраці. Робота над своїми упередженнями і певна терпимість до помилок мають бути прикладом для інших, а регулярний зворотний зв'язок і підтримання комунікації, акцентування на сильних сторонах кожного учасника, підтримка різноманіття, налаштована система навчання необхідним компетентностям та увага до співробітників здатні змінити непродуктивні зусилля на ефективну командну співпрацю. Підхід до управління ЗВО на засадах інклюзивного лідерства допомагає керівництву ефективно розвивати заклад і формувати інклюзивний освітній простір, сприятливий для кожного.

2. Розвиток ЗВО як «закладу вищої освіти для всіх»

Цей напрям охоплює економічні, маркетингові та технологічні інструменти, покликані втілювати в життя інституційну інклюзивну політику закладу.

Економічні інструменти є найбільш складними, адже Інклюзивна інституційна політика завжди передбачає більш ємні витрати, аніж за класичної організації діяльності ЗВО. Тому важливо розширювати межі економічних зв'язків та залучати додаткові ресурси на забезпечення інклюзивних процесів, адже сталість інституційної інклюзивної політики неможливо реалізувати зусиллями лише ЗВО. Конститутивної ваги тут набуває спроможність налагодити тісну зовнішню співпрацю із партнерами, бізнесовими структурами, роботодавцями (як в Україні, так і за кордоном). Тільки консолідація зусиль здатна продемонструвати позитивні зрушення щодо інклюзивного поступу ЗВО.

Наголошуємо, що важливим у прагненні забезпечити сталість економічного розвитку ЗВО є збереження двох первинних і конститутивних завдань: збереження високої якості освітніх послуг та розвиток науки і досліджень. Відтак, в основу економічного інклюзивного розвитку ЗВО має бути покладена Концепція інклюзивного розвитку економіки. На сьогодні вона, як і решта позицій інклюзивного розвитку українського суспільства, перебуває на початковому етапі становлення. Проте її характеристики можуть бути успішно екстрапольовані для розбудови інклюзивного освітнього простору, де мінімізуються негативні чинники професійної діяльності⁷. А саме:

– *участь* – забезпечує відчуття залученості викладачів до стратегічних і фінансових процесів. Прозорість формування бюджету, можливість розуміння логіки розподілу ресурсів, а також доступ до інструментів монетизації результатів науково-педагогічної діяльності

⁷ Pacetti-Garr E. Inclusive Economic Development: Concept and Practice. London : Routledge, 2016. URL: <https://www.routledge.com/Inclusive-Economic-Development-Concept-and-Practice/Pacetti-Garr/p/book/9781138676237>

(гранти, проекти, консалтинг, співпраця з громадою і державними структурами) знижує рівень невизначеності та фінансової тривожності. Участь у прийнятті рішень формує суб'єктну позицію викладача, підвищує його організаційну лояльність і зменшує ризики професійної фрустрації, пов'язаної з відчуттям відчуженості від управлінських процесів тощо;

– *справедливість* – окреслює конкретні фінансові кроки щодо забезпечення доступу усіх здобувачів та працівників (з акцентом на осіб з інвалідністю) до суспільних благ, інфраструктури закладу, соціальної / академічної / науково-дослідницької мобільності, спектру освітніх послуг, ресурсів, заохочень і винагород. У розподілі ресурсів і можливостей справедливість виступає ключовим фактором профілактики професійного вигорання, оскільки створює відчуття організаційної рівноваги та довіри. В умовах політики рівності і справедливості зменшується соціально-психологічна напруга, пов'язана з нерівністю можливостей, що позитивно впливає на професійне благополуччя науково-педагогічних працівників;

– *зростання* – ілюструє прагнення до такого економічного розвитку ЗВО, який дозволяв би виконувати суспільні зобов'язання, покращувати умови праці для кожного працівника та задовольняти освітні потреби кожного здобувача без винятку. Інвестування у розвиток людського капіталу, підтримка наукової діяльності, створення умов для безперервного професійного вдосконалення сприяють підвищенню адаптивності до змін і зменшенню стресу, пов'язаного з професійною стагнацією. Окрім того, орієнтація на задоволення освітніх потреб здобувачів без перевантаження викладачів є важливою умовою збереження балансу між якістю освіти та ресурсами науково-педагогічного персоналу;

– *стабільність* – ця риса значною мірою гарантує передбачуваність і захищеність професійної діяльності. Досягнення фінансової автономії ЗВО, стабільність фінансування, гарантії зайнятості та зрозумілі кар'єрні перспективи знижують рівень хронічного стресу, пов'язаного з ризиками втрати роботи чи нестабільністю доходів. У такий спосіб створюються умови для довгострокового планування професійної діяльності, що є важливим чинником психологічного комфорту викладачів;

– *сталій розвиток* забезпечує реалізацію «третьої місії» університетів – суспільного служіння у тісній співпраці з державою, бізнесом та громадами. У такій взаємодії інтегруються економічні, соціальні та ціннісні аспекти функціонування ЗВО, відбувається диверсифікація ресурсів і зменшується навантаження на викладачів як

на єдине джерело освітніх інновацій. Реалізація «третьої місії» підсилює відчуття соціальної значущості науково-педагогічної праці, причетності до ширших суспільних процесів, що позитивно впливає на професійну мотивацію у цілому.

Таким чином, економічні інструменти забезпечують не лише підвищення інституційної ефективності ЗВО, а й значною мірою впливають на формування сприятливого професійного простору, у якому мінімізуються ключові стресогенні чинники діяльності викладачів: невизначеність, несправедливість, перевантаження та обмежений доступ до ресурсів і можливостей.

Маркетингові інструменти інституційної інклюзивної політики ЗВО ґрунтуються на концепції соціально-етичного маркетингу, яка передбачає визначення потреб покупців та задоволення їх більш ефективно, ніж конкуренти, із врахуванням інтересів зростання добробуту всіх членів суспільства⁸, а також таких теорій, як інституціональна, теорія зацікавлених сторін та низки суміжних. У результаті їх симбіозу оформилася концепція маркетингу освітніх послуг, яка головне завдання освітніх закладів (особливо на вищому рівні) бачить у визначенні потреб та інтересів споживачів і пристосуванні до того, щоб їх задовольняти⁹. Тим самим зберігаються та збільшується благополуччя споживачів освітніх послуг і забезпечуються довгострокові вигоди самого ЗВО.

В узгодженості з концепцією сталого розвитку, базисом інклюзивних змін маркетингової діяльності ЗВО є соціальний маркетинг. До елементів соціального маркетингу належать: громадськість, цільова аудиторія освітніх послуг вищого рівня, партнерство, налагодження взаємовідносин із різними організаціями й акумулювання зусиль для отримання більшого соціального ефекту, джерела фінансування програм соціального маркетингу (фонди, державні та місцеві бюджети, спонсорство тощо) та інше¹⁰. Усе більше ЗВО спираються на пошук ефективних методів застосування цих інструментів і розроблення адекватної до ринкових умов інклюзивної маркетингової політики, за якої акцент зосереджується на потребах та інтересах потенційних здобувачів вищої освіти з ООП, особливо – з інвалідністю, кількість яких на сьогодні

⁸ Костюк О. В., Степанишин І. Б., Читайло М. В. Соціально-етичний маркетинг: теорія і практика. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2018. URL: <http://econom.lnu.edu.ua/faculty/departments>

⁹ Яшук Т. А. Маркетинг освітніх послуг // Економіка та держава. 2019. № 4. С. 87-92. URL: <http://www.economy.in.ua/?op=1&z=4304&i=15>

¹⁰ Савицька Н. Л. та ін. Соціальний маркетинг у системі управління освітою. Київ : КНЕУ, 2018. URL: <https://ir.kneu.edu.ua/>

значно зростає, і які у найближчому майбутньому будуть складати основу людського капіталу нашої країни. Щодо науково-педагогічних працівників, то тут можемо виокремити такі важливі аспекти.

По-перше, адекватне позиціонування освітніх послуг запобігає ситуаціям, у яких викладач змушений компенсувати розрив між задекларованою якістю та реальними ресурсами. Концепція маркетингу освітніх послуг передбачає чітке формулювання освітнього продукту (програм, курсів, цифрових сервісів тощо) і його цільових аудиторій, завдяки чому знижується когнітивний дисонанс і пов'язаний із ним професійний стрес, що позитивно впливає на якість інклюзивного навчання.

По-друге, маркетинг в освіті, окрім іншого, передбачає диференційований підхід до запровадження освітніх програм відповідно до потреб різних груп здобувачів вищої освіти. На основі маркетингових досліджень прогнозується попит на освітні програми, зміни на ринку праці, очікування абітурієнтів. Таке чітке визначення цільових сегментів освітньої діяльності дозволяє більш раціонально розподіляти педагогічне навантаження, завчасно адаптувати зміст курсів і уникати ситуацій різких змін, які часто є джерелом професійної напруги для викладачів., відповідно, зменшується перевтома та емоційне виснаження академічного персоналу.

По-третє, формування позитивного іміджу ЗВО має спиратися на професійному брендингу викладача як частини іміджу закладу. За цього підходу саме науково-педагогічний працівник для споживача освітніх послуг виступає носієм експертності та цінностей ЗВО. Публічне визнання, просування академічних досягнень, персональний брендинг сприяють підвищенню професійної самооцінки та зменшують ризики деперсоналізації – одного з ключових симптомів професійного вигорання.

По-четверте, маркетингові механізми збору та аналізу відгуків стейк-холдерів, викладачів та здобувачів освіти (опитування, моніторинг задоволеності, аналітика освітніх результатів) дозволяють своєчасно виявляти проблемні зони в організації навчання, і за допомогою такого зворотного зв'язку науково-педагогічні працівники отримують чіткі орієнтири для вдосконалення і можливість швидко та ефективно регулювати освітній процес, що зменшує невизначеність педагогічної діяльності.

По-п'яте, сучасний маркетинг освітніх послуг орієнтується не лише на споживачів-вступників чи споживачів-стейкхолдерів, він передбачає й розвиток сервісної моделі підтримки викладача як «внутрішнього клієнта». Забезпечення методичної, цифрової, адміністративної підтримки, спрощення організаційно-управлінських процедур, зменшення

бюрократичного навантаження запобігає накопиченню професійного та емоційного виснаження, допомагає науково-педагогічним працівникам уникнути хронічного стресу.

Як бачимо, маркетингові механізми інклюзивної політики ЗВО виконують регулятивну та стабілізуючу функцію щодо професійної діяльності викладачів, сприяють зниженню когнітивного перевантаження, підвищенню визначеності, посиленню професійної суб'єктності та визнання, що в сукупності формує підґрунтя для збереження ментального здоров'я.

Технологічні інструменти сьогодні виступають основним рушієм інклюзивної політики ЗВО. Їх упровадження підпорядковане цілій низці нормативних документів¹¹, які містять вимоги до здійснення інклюзивної освітньої технологізації, тобто оптимізації освітнього простору шляхом використання технологій інклюзивного навчання, новітніх цифрових інструментів, хмарних сервісів в управлінні закладами освіти й освітнім процесом, оновлення змісту освіти відповідно до науково-технічного прогресу, удосконалення методик адаптивного навчання, передусім диференціації та персоналізації навчання, розвиток спеціалізованих навичок, цифрової компетентності тощо.

На наше переконання, у забезпеченні інклюзивності та безбар'єрності, володіння цифровою компетентністю (особливо в сегменті застосування адаптивних технологій комунікації та навчальної діяльності) є обов'язковим. Дослідження, проведене Balyer, A., & Öz, Ö., також підтверджує, що цифровий та ігровий формат навчання допомагає подолати багато фізичних та моральних кордонів¹². Раніше ми відзначали, що оволодіння цифровою компетентністю є важливим у професійній підготовці здобувачів та забезпеченні життєдіяльності

¹¹ Міністерство освіти і науки України. Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року. Київ, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/main/storage/files/2021/05/14/Kontseptsiya.tsyfrovoi.transformatsii.14.05.pdf> Міністерство освіти і науки України. Рамка цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників. Київ, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/oprilyudneno-ramku-cifrovoi-kompetentnosti-pedagogichnih-i-naukovo-pedagogichnih-pracivnikov> Міністерство цифрової трансформації України. Концепція розвитку цифрових компетентностей до 2025 року. Київ, 2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p#Text>. Кабінет Міністрів України. Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року. Київ, 2019. URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/cili-staloho-rozvitku-ta-ukrayina>. Президент України. Стратегія людського розвитку. Київ, 2021. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/2252021-39029>

¹² Balyer A., Öz Ö. Academicians' views on digital transformation in education // International Journal of Educational Technology. 2018. Vol. 5, No. 2. P. 12–24. URL: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijet/issue/40304/434994>

особистості в цілому¹³. Наголошуємо на особливій ролі технологічного забезпечення навчального процесу та соціальної комунікації в інклюзивному освітньому просторі. Тут кожен має знати, за яких обставин і в якій спосіб можливо послуговатися адаптивними навчальними, комунікативними технологіями, технологіями універсального дизайну, щоб інклюзивна взаємодія відбувалася без бар'єрів (або за їх максимального зменшення). Традиційно інноваційні цифрові технології схвалюються і розвиваються спочатку в інших галузях, а потім впроваджуються в освіту¹⁴. Такий алгоритм сприяє діджиталізації освіти – швидкій адаптації цифрових підходів в освітньому просторі, оскільки його учасники вже стикалися з цифровими інструментами у повсякденному використанні в інших сферах суспільної діяльності. Стосовно діджиталізації й технологізації вищої інклюзивної освіти, то ці процеси означаються низкою об'єктивних та суб'єктивних факторів:

- досвід роботи користувачів (усіх, а не лише із ООП) з цифровими інструментами, які довели свою ефективність в економічно-фінансовому або культурно-розважальному сегменті;

- рівень сформованої цифрової компетентності та готовність впроваджувати інноваційні технології в інклюзивній співпраці;

- наявність у ЗВО технологічного забезпечення, завдяки якому можна використовувати елементи цифрового або цифрово-ігрового освітнього контенту;

- глобальні тенденції, що визначають діджиталізацію як ключову модель інноваційного розвитку усіх сфер суспільної діяльності;

- врахування потреби здобувачів з ООП та зацікавленості усіх учасників навчального процесу у діджиталізації певного освітнього сегменту;

- привабливість освітніх цифрових інновацій та їх необхідність в умовах освітньої інклюзії¹⁵.

Зауважимо, що політика ЗВО, спрямована на технологізацію інклюзивного освітнього простору, потребує не тільки значних матеріальних зусиль, але й адаптації усіх учасників освітнього простору до цифрового способу комунікації, створення сприятливого

¹³ Лучанінова О. П., Ніколенко Л. М. Цифрова компетентність у контексті інклюзивної освіти // Педагогічні науки. 2023. № 2. С. 112–118. URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/>

¹⁴ Schmidt J. T., Tang M. Digitalization in education: Challenges and opportunities // Educational Technology Research and Development. 2020. Vol. 68. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09796-1>

¹⁵ Лучанінова О. П., Ніколенко Л. М. Цифрова компетентність у контексті інклюзивної освіти // Педагогічні науки. 2023. № 2. С. 112–118. URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/>

психологічного клімату, професійної підготовки викладачів та спеціального навчання інших членів освітньої спільноти, аналізу потреб здобувачів та працівників з ООП, координації цих процесів, тобто, системного комплексного підходу.

3. Регуляція інклюзивних процесів через чітку внутрішню нормативну базу

Інклюзивна політика має бути сприятливою до кожного учасника освітнього процесу, відображувати здатність ЗВО до реалізації відповідної стратегії у правовідносинах й органічно пронизувати усі зовнішні і внутрішні аспекти життєдіяльності закладу. У такий спосіб ЗВО декларуватиме управлінську підтримку інклюзивної організаційної культури та інклюзивної освітньої практики у своєму просторі, а наявність структурованої, узгодженої та прозорої нормативної бази забезпечить передбачуваність професійної діяльності викладачів, що є важливим чинником збереження їхнього професійного здоров'я.

У цьому контексті особливого значення набуває закріплення інклюзивних засад у стратегічних документах ЗВО (візія, місія, концепція розвитку), що не лише визначає загальний напрям інституційного розвитку, але й створює нормативно визначені орієнтири для професійної діяльності викладачів. Чіткість таких орієнтирів здатна мінімізувати ризики рольової невизначеності учасників освітньої взаємодії, перевантаження та ситуативного «реагування на виклики», які є поширеними стресогенними чинниками в інклюзивному освітньому просторі.

Критично важливою для інклюзивної політики ЗВО є взаємна узгодженість розроблених локальних нормативних актів, які регламентують організацію інклюзивного освітнього процесу в ЗВО. Вона забезпечує нормативну визначеність процедур, розподіл відповідальності та функцій між суб'єктами інклюзивного освітнього процесу, що зменшує управлінську невизначеність і, відповідно, рівень професійного напруження викладачів. Йдеться про положення щодо діяльності спеціалізованих структурних підрозділів (центрів підтримки інклюзії), процедури індивідуального (академічного та соціального) супроводу здобувачів вищої освіти з ООП, алгоритми надання психологічної, юридичної та реабілітаційної допомоги, процедури забезпечення технологічної й методичної підтримки науково-педагогічних працівників. Наявність таких документів не лише упорядковує практику інклюзивного навчання, але й запобігає «розмиванню» професійних обов'язків викладача, обмежуючи додаткове нефункціональне навантаження.

Конститутивним тут виступає відповідність внутрішньої нормативної бази ЗВО основним принципам інклюзії: доступність, рівність, сприяння включенню та прийняття різноманітності. Кожен із цих принципів має бути операціоналізований у конкретних напрямках інституційної інклюзивної політики, управлінських рішеннях і нормативних документах, що регламентують освітню та організаційну діяльність. Саме така нормативна конкретизація забезпечує не декларативний, а практично реалізований характер інклюзії.

Проаналізувавши основні керівні документи, закріплені в нормативній базі більшості ЗВО України, можемо представити їх, згрупувавши за інклюзивними принципами та напрямами інституційної діяльності (Таблиця 1).

Таким чином, чітка, системна та узгоджена нормативна база інклюзивного освітнього процесу виступає важливим інституційним ресурсом підтримки професійного здоров'я викладачів, оскільки забезпечує визначеність, структурованість і справедливий розподіл функцій у професійній діяльності, мінімізуючи ключові стресогенні фактори в умовах упровадження інклюзивної освіти.

Таблиця 1

Відображення інклюзивних принципів у напрямах інституційної політики ЗВО через нормативні документи

Принципи інклюзії	Напрями інституційної політики	Відповідні локальні нормативні документи
Доступність	Супровід осіб з ООП	Положення про інклюзивний центр. Порядок супроводу осіб з інвалідністю.
	Соціальна підтримка учасників освітнього процесу	Положення про матеріальну допомогу, преміювання та заохочення осіб, які навчаються. Правила призначення стипендій.
	Доступність інформації	Інструкція щодо організації освітнього процесу з використанням дистанційного навчання. Положення про електронні навчальні видання. Положення про інтернет-портал. Правила використання корпоративних цифрових ресурсів.
	Надання юридичної допомоги	Положення про юридичну клініку

Продовження таблиці 1

Рівність	Організація освітнього процесу	Положення про організацію освітнього процесу
	Забезпечення якості освіти	Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти
	Запобігання булінгу, мобінгу, босингу	Положення про запобігання та протидію булінгу та мобінгу. Програма протидії випадкам насильства та утисків в академічному середовищі. План заходів запобігання та протидії булінгу, мобінгу та босингу Інструкція щодо врегулювання конфліктних ситуацій.
	Гендерна рівність	Політика гендерної рівності. Програма забезпечення гендерної рівності.
Сприяння включенню	Участь усіх здобувачів у самоврядуванні	Положення про студентське самоврядування
	Доступ здобувачів до наукових досліджень	Положення про студентське наукове товариство
	Академічна мобільність	Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність. Порядок конкурсного відбору студентів для навчання за грантами
	Міжнародна співпраця та інтернаціоналізація	Стратегія інтернаціоналізації. Порядок конкурсного відбору студентів для участі в міжнародних програмах. Положення про реалізацію міжнародних проєктів
Прийняття різноманіття	Надання психологічної допомоги	Положення про психологічну службу. Положення про навчально-науковий центр ментального здоров'я
	Політика недискримінації	Кодекс доброчесності та корпоративної етики. Кодекс працівника. Положення про комісію з питань етики та професійної діяльності.
	Враховання різноманітності	Кодекс честі і гідності студента (опосередковано)
	Інклюзивне спілкування	Центр підтримки студентських сервісів. Правила використання корпоративних цифрових ресурсів.

4. Підтримка багатоманіття в корпоративному просторі

Цей напрям найбільш тісним чином залежить від сформованості інклюзивної організаційної культури ЗВО і особливо – якою мірою керівництво закладу особисто віддане інклюзивним цінностям. Роль вищого керівництва має критичне значення для встановлення цінностей та поведінкових стандартів усередині організації¹⁶. Лідери задають тон корпоративним цінностям, таким як співпраця, відкритість та інклюзивність. Якщо топ-менеджмент демонструє інклюзивні принципи в управлінні, приймаючи та підтримуючи їх на практиці, співробітники (усвідомлено чи неусвідомо) інтегрують такі зразки у професійну співпрацю. У такий спосіб відбувається підтримка і закріплення інклюзивної культури в межах інклюзивного освітнього простору ЗВО та транслявання її через соціальні взаємодії за межі окресленого простору. Відбувається позитивний вплив на процеси розбудови інклюзивного суспільства.

На наше бачення, суть політики підтримки багатоманіття в корпоративному середовищі ЗВО полягає в недискримінаційному, неупередженому, об'єктивному ставленні до співробітників з різними особливими потребами, можливостями, культурними та соціальними відмінностями; створенні рівноправних умов праці для всіх; сприяттні співпраці між усіма структурами як у вертикальному, так і в горизонтальному напрямі.

У теорії управління (AWI) такий тип керівництва характеризується як політика DEI&B (різноманітність, справедливість, інклюзія та співучасть – Achievers Workforce Institute¹⁷). Різноманітність передбачає позитивний ефект в діяльності організації від того, що працівники представлятимуть різні соціальні групи і їх досвід принесе користь. Справедливість відображується у рівному доступі до ресурсів, можливостей і винагород для кожного співробітника без виключень та упереджень. Інклюзія органічно пов'язана зі справедливим рівним ставленням до кожного і доповнює політику активним залученням співробітників до процесів і прийняття рішень. Співучасть/приналежність спрямовує керівництво на забезпечення кожному члену спільноти відчуття психологічної безпеки та значущості. Тобто цей напрям інституційної політики можна розглядати як кластер управління

¹⁶ Hu Q., Dinev T., Hart P., Cooke D. Managing employee compliance with information security policies: The critical role of top management and organizational culture // Decision Sciences. 2012. Vol. 43, No. 4. P. 615–660. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2012.00361.x>

¹⁷ Kyla Dewar. Understanding diversity, equity, and inclusion (DEI) at work. URL: <https://www.achievers.com/gb/>

досвідом працівників (employee experience), що базується на даних і впливає на залученість, утримання персоналу та продуктивність. За теперішньої ситуації у вищій освіті України цей напрям є вагомим для забезпечення конкурентності ЗВО і вимагає особливої уваги. AWI підкреслює, що саме «belonging» є інтегруючим результатом DEI, який безпосередньо корелює з ефективністю організації.

Переосмислення змістовних принципів цієї політики дозволяє екстраполювати їх у поле нашого дослідження і визначити керівні напрями інклюзивної інституційної політики ЗВО щодо підтримки багатоманіття в корпоративному середовищі (Рисунок 3).

Уважаємо за необхідне звернути увагу на те, що в інклюзивній інституційній політиці ЗВО DEI&B передбачає систематичне використання емпіричних даних щодо досвіду науково-педагогічних працівників (моніторинг психологічного клімату, рівня залученості, випадків дискримінації, аналіз доступу до професійних можливостей та інші аспекти)¹⁸. Центральним елементом політики DEI&B є культура приналежності, яка, за дослідженнями AWI, реалізується через п'ять взаємопов'язаних складників: welcomed (прийняті), known (визнані), included (включені), supported (підтримані), connected (пов'язані)¹⁹. В інклюзивному просторі ЗВО ці компоненти набувають конкретного змісту. Зокрема, *прийняття* передбачає створення умов для комфортної адаптації нових викладачів, забезпечення відкритості академічної спільноти та недопущення неформальних бар'єрів входження у колектив. *Визнання* реалізується через засвідчення індивідуальних професійних траєкторій, підтримку наукових інтересів та застосування персоналізованих підходів до розвитку науково-педагогічних працівників. *Включення* вимагає реальної участі викладачів у процесах управління (зокрема в роботі колегіальних органів, розробленні освітніх програм тощо). *Підтримка* окреслює коло таких аспектів, як надання доступу до ресурсів закладу, забезпечення умов для професійного розвитку (у томі числі й саморозвитку), психологічна допомога та пропедевтика й інші. *Співучасть* відображає рівень інтегрованості викладача в академічну спільноту на усіх рівнях, а також у міжнародну взаємодію та співпрацю.

¹⁸ Abdulsalam, Y. S., Mackenzie Hall, S., Quintero-Ossa, A., Agnew, W., Muntean, C., Tan, S., Heady, A., Thais, S., & Schrouff, J. (2025). *Enduring disparities in the workplace: A pilot study in the AI community*. arXiv. DOI: <https://arxiv.org/abs/2506.04305>

¹⁹ Achievers Workforce Institute. Official website. URL: <https://www.achievers.com/workforce-institute/>

Як свідчить розгляд ключових характеристик політики прийняття різноманіття у кластері науково-педагогічного персоналу, інтеграція політики DEI&B у кадрові процеси ЗВО є ключовою умовою її ефективності і передусім передбачає впровадження прозорих і недискримінаційних процедур відбору кадрів, формулювання вакансій без упереджених маркерів, диверсифікацію складу конкурсних комісій та використання стандартизованих критеріїв оцінювання кандидатів. В оцінюванні науково-педагогічних працівників політика DEI&B орієнтує на врахування усіх компонентів діяльності (викладацьку, наукову, організаційну роботу, громадську активність, внесок у розвиток інклюзивного простору, участь в академічній співпраці тощо), а застосування підходів 360°-оцінювання, самооцінювання та контекстуального аналізу підвищує справедливість оцінювання та мінімізує вплив суб'єктивних факторів під час розподілу заохочень, нагород та способів визнання.

Усе це позитивно відображується на професійному благополуччі викладачів і сприяє формуванню культури приналежності, а відповідно, знижує рівень плинності кадрів, підвищує довіру, інноваційність та задоволеність науково-педагогічних працівників, а значить – імідж ЗВО у цілому.



Рис. 3. Керівні напрями інституційної інклюзивної політики ЗВО щодо підтримки багатоманіття у корпоративному середовищі

Відтак, політика рівності, підтримки багатоманіття та співпраці, реалізована в ЗВО на засадах інклюзивного лідерства, набуває особливого значення у контексті збереження психологічного здоров'я науково-педагогічних працівників. Інклюзивний менеджмент забезпечує функціонування такої системи управління, за якої викладачі відчують визнання, підтримку та залученість до спільних процесів, що не тільки підвищує імідж ЗВО, але й формує ціннісні механізми підтримки професійного благополуччя персоналу. За такого підходу до управління покращується і якість освітніх послуг, оскільки психологічно благополучний викладач демонструє вищий рівень залученості, креативності та педагогічної ефективності. Окрім того, розширюється поле співробітництва, інтенсифікується наукова діяльність, адже безпечний та підтримувальний простір передбачає увагу до різних точок зору, знижує страх помилки й стимулює інтелектуальну ініціативу.

Таким чином, підхід DEI&B, інтегрований в інклюзивну інституційну політику ЗВО, підвищує організаційну ефективність і водночас стає важливим ресурсом збереження психологічного здоров'я викладачів, створюючи умови для їхньої стабільної, продуктивної та емоційно збалансованої професійної діяльності. Це сприяє підвищенню рівня залученості, професійного благополуччя та самореалізації науково-педагогічного працівника, а також підсилює інституційну спроможність ЗВО відповідати сучасним викликам розвитку вищої освіти.

ВИСНОВКИ

Отже, здійснена характеристика напрямів та механізмів формування інклюзивної інституційної політики дозволила узагальнити такі константи.

Інклюзивна інституційна політика ЗВО є інтегрованою підсистемою загальної стратегії розвитку, що визначає його ціннісні орієнтири, управлінські рішення та практики взаємодії всіх учасників освітнього процесу на усіх рівнях. Формування і реалізація інклюзивної політики синергетично поєднує управлінські, економічні, соціальні, технологічні та нормативно-правові аспекти функціонування ЗВО. Методологічним підґрунтям інституційної інклюзивної політики ЗВО є ідеї сталого розвитку, концепція «третьої місії» університету та принципи соціальної інклюзії. Це зумовлює переорієнтацію діяльності на ширший соціальний контекст, у якому ЗВО виступає активним агентом суспільних змін, забезпечуючи доступність освіти, підтримку різноманіття та формування інклюзивної культури.

У процесі дослідження обґрунтовано, що інституційна інклюзивна політика реалізується через систему взаємопов'язаних напрямів

управлінської діяльності: розвиток інклюзивного лідерства, формування ЗВО як «закладу вищої освіти для всіх», створення чіткої внутрішньої нормативної бази на засадах інклюзії та підтримка багатоманіття в корпоративному середовищі. Саме їх синергійна взаємодія забезпечує системність і сталість інклюзивних змін. Доведено, що інклюзивне лідерство виступає базовим механізмом реалізації інституційної політики, оскільки визначає характер управлінських процесів у ЗВО, а також – ключовим ресурсом збереження професійного здоров'я науково-педагогічних працівників; важливою умовою ефективності інклюзивної політики є наявність системної, узгодженої та прозорої нормативної бази, яка регламентує всі аспекти інклюзивного освітнього процесу. З'ясована роль економічних, маркетингових і технологічних інструментів у забезпеченні інклюзивного розвитку ЗВО: у сукупності ці інструменти мінімізують ключові стресогенні чинники професійної діяльності викладачів (невизначеність, перевантаження, обмежений доступ до ресурсів і нерівність можливостей та інші). Окрему увагу в дослідженні приділено підтримці багатоманіття як складнику інклюзивної організаційної культури. Доведено, що реалізація принципів рівності, недискримінації та співучасті у корпоративному середовищі ЗВО позитивно впливає на якість міжособистісної взаємодії, рівень залученості та інноваційний потенціал науково-педагогічного персоналу.

Отже, інституційна інклюзивна політика ЗВО є ефективним інструментом формування інклюзивного освітнього простору за умови її системного упровадження на всіх рівнях управління. Вона забезпечує не лише доступність і якість освіти для різних категорій здобувачів, але й створює сприятливі умови для професійної самореалізації викладачів, підтримання їхнього психологічного благополуччя та підвищення загальної ефективності діяльності закладу.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто проблему формування інституційної інклюзивної політики закладів вищої освіти як ключового чинника розвитку інклюзивного освітнього простору. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення рівного доступу до якісної вищої освіти та створення сприятливих умов професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Проаналізовано сучасні підходи до розуміння інклюзивної інституційної політики в контексті ідей сталого розвитку та «третьої місії» університету. Обґрунтовано сутність інституційної інклюзивної політики як інтегрованої підсистеми управління ЗВО. Визначено та охарактеризовано основні напрями її реалізації, серед яких інклюзивне лідерство, розвиток ЗВО як «закладу вищої освіти для всіх»,

нормативне забезпечення та підтримка багатоманіття. Доведено, що інклюзивне лідерство є базовим механізмом формування сприятливого професійного середовища. Встановлено, що економічні, маркетингові та технологічні інструменти розвитку ЗВО «для всіх» сприяють зниженню професійного стресу викладачів і підвищенню ефективності освітнього процесу. Обґрунтовано роль внутрішньої нормативної бази у забезпеченні передбачуваності та структурованості інклюзивної викладацької діяльності. Показано значення підтримки багатоманіття для розвитку інклюзивної організаційної культури та зміцнення кадрового потенціалу ЗВО. Зроблено висновок, що системна реалізація інституційної інклюзивної політики сприяє підвищенню якості освіти, професійного благополуччя викладачів та сталому розвитку ЗВО у цілому.

Література

1. Abdulsalam Y. S. et al. Enduring disparities in the workplace: A pilot study in the AI community. *arXiv*, 2025. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.04305>
2. Achievers Workforce Institute. Official website. URL: <https://www.achievers.com/workforce-institute/>
3. Balyer A., Öz Ö. Academicians' views on digital transformation in education // *International Journal of Educational Technology*. 2018. Vol. 5, No. 2. P. 12–24. URL: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijet/issue/40304/434994>
4. Development Dimensions International (DDI). Global Leadership Forecast 2023: Diversity, Equity & Inclusion Report. Pittsburgh : DDI, 2023. URL: <https://www.ddiworld.com/global-leadership-forecast-2023/dei-report>
5. Dewar K. Understanding diversity, equity, and inclusion (DEI) at work. Achievers, 2023. URL: <https://www.achievers.com/blog/diversity-equity-inclusion-at-work/>
6. Hu Q., Dinev T., Hart P., Cooke D. Managing employee compliance with information security policies: The critical role of top management and organizational culture // *Decision Sciences*. 2012. Vol. 43, No. 4. P. 615–660. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2012.00361.x>
7. Kyla Dewar. Understanding diversity, equity, and inclusion (DEI) at work. URL: <https://www.achievers.com/gb/>
8. Lintang Sari A. P., Emaliana I. Inclusive education services for the blind: Values, roles, and challenges of university EFL teachers // *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2020. Vol. 9, No. 2. P. 439–447. DOI: <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i2.20436>

9. Pacetti-Garr E. Inclusive Economic Development: Concept and Practice. London : Routledge, 2016. URL: <https://www.routledge.com/Inclusive-Economic-Development-Concept-and-Practice/Pacetti-Garr/p/book/9781138676237>

10. Schmidt J. T., Tang M. Digitalization in education: Challenges and opportunities // *Educational Technology Research and Development*. 2020. Vol. 68. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09796-1>

11. UNESCO. Inclusion and education: All means all. Paris : UNESCO, 2020. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

12. United Nations Department of Economic and Social Affairs. Disability and Development Report 2024. New York : United Nations, 2024. URL: <https://social.desa.un.org/publications/un-disability-and-development-report-2024>

13. Кабінет Міністрів України. Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року. Київ, 2019. URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/cili-staloho-rozvitku-ta-ukrayina>

14. Костюк О. В., Степанишин І. Б., Читайло М. В. Соціально-етичний маркетинг: теорія і практика. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2018. URL: <http://econom.lnu.edu.ua/faculty/departments>

15. Лучанинова О. П., Ніколенко Л. М. Цифрова компетентність у контексті інклюзивної освіти // *Педагогічні науки*. 2023. № 2. С. 112-118. URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/>

16. Міністерство освіти і науки України. Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року. Київ, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/main/storage/files/2021/05/14/Kontsepsiya.tsyfrovoyi.transformatsii.14.05.pdf>

17. Міністерство освіти і науки України. Рамка цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників. Київ, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/oprilyudneno-ramku-cifrovoyi-kompetentnosti-pedagogichnih-i-naukovo-pedagogichnih-pracivnikiv>

18. Міністерство цифрової трансформації України. Концепція розвитку цифрових компетентностей до 2025 року. Київ, 2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p#Text>

19. Мосій О. М., Никитюк Г. С. Інклюзивне лідерство в сучасних організаціях: теоретичні засади та практичні аспекти. *Вісник післядипломної освіти*. 2024. № 2. С. 45–58. URL: <http://umo.edu.ua/visnik-pislyadiplomnoji-osviti>

20. Ніколенко Л. М. Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти : дис. ... д-ра пед. наук. Київ : Ін-т спец. педагогіки і психології

ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2025. URL: <https://ispukr.org.ua/naukova-diyalnist/specializovana-vchena-rada/>

21. Президент України. Стратегія людського розвитку. Київ, 2021. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/2252021-39029>

22. Савицька Н. Л. та ін. Соціальний маркетинг у системі управління освітою. Київ : КНЕУ, 2018. URL: <https://ir.kneu.edu.ua/>

23. Яшук Т. А. Маркетинг освітніх послуг. *Економіка та держава*. 2019. № 4. С. 87-92. URL: <http://www.economy.in.ua/?op=1&z=4304&i=15>

Information about the author:

Nikolenko Liudmyla Mykolaivna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor,

Professor at the Department of Pedagogy,

Preschool and Special Education

Oles Honchar Dnipro National University

72, Nauky avenue, Dnipro, 31010, Ukraine

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ІНТЕГРАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ В ЗВО

Новгородський Р. Г.

ВСТУП

Сучасний розвиток вищої освіти в Україні та світі визначається пріоритетом інклюзивності як фундаментального принципу забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх категорій населення, зокрема студентської молоді з інвалідністю. Згідно з Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю, ратифікованої Україною ще у 2009 році, держави-учасниці зобов'язуються створювати інклюзивну освітню систему на всіх рівнях, усуваючи дискримінацію та бар'єри для повноцінної участі осіб з інвалідністю в навчальному процесі. Це визначає ефективність суспільного поступу української держави у забезпеченні права кожного її громадянина на повагу, взаєморозуміння та самореалізацію в соціумі. Головною метою навчання у XXI столітті є розвиток кожної особистості як повноцінного учасника розбудови демократичного суспільства.

Відповідно означена проблема інтеграції осіб з інвалідністю засобами освіти та можливості доступу їх до освіти, зокрема вищої, стали предметом дослідження вітчизняних науковців (О. Безпалько, В. Ільїн, Є. Мартинов, О. Молчан, Т. Самсонов, Н. Софій, Є. Тарасенко, О. Полякова та ін.) та зарубіжних (Б. Барбер, Г. Беккер, П. Бурдье, Дж. Девіс, К. Дженкс, Х. Кербо, М. Крозьє, Ф. Кросбі, К. Тейлор та ін.). Також варто відзначити й інші наукові дослідження де висвітлюються різні аспекти супроводу навчання студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі – Г. Бойко, А. Кісляк, К. Кольченко, С. Місяк, П. Таланчука, В. Шиян та ін. Наприклад, специфіку взаємодії викладачів та студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі досліджували К. Кольченко, Г. Мазарська, Ш. Равер-Лампман та ін.

Проте, попри сформовану нормативно-правову базу та євроінтеграційні прагнення України, процес інтеграції студентської молоді з інвалідністю в ЗВО характеризується специфічними особливостями та невирішеними викликами. Повномасштабна збройна агресія Російської Федерації проти України призвела до значного зростання кількості осіб з інвалідністю серед молоді внаслідок поранень і травм, що суттєво актуалізує потребу в адаптації академічного простору до нових

соціально-демографічних реалій. Дослідження останніх років фіксують збереження фізичних (архітектурна недоступність, відсутність спеціалізованого обладнання), психологічних (стереотипи, низька самооцінка) та соціальних бар'єрів (недостатній супровід, відсутність індивідуальних освітніх траєкторій), які ускладнюють не лише академічну успішність, але й повноцінну соціалізацію та професійну самореалізацію студентської молоді. У контексті воєнного стану та цифрової трансформації освіти ці особливості стають ще більш виразними, оскільки вимагають комплексного поєднання різних рівнів підтримки – педагогічних, психологічних, організаційних.

1. Інвалідність як дефініція сучасної науки

Інвалідність є невід'ємним соціальним феноменом, який не здатне повністю усунути жодне суспільство незалежно від його рівня розвитку. Кожна держава, виходячи з власних пріоритетів, економічних можливостей та суспільних цінностей, формує відповідну соціально-економічну політику стосовно осіб з інвалідністю. Однією з ключових функцій держави в цьому контексті виступає створення ефективної системи заходів, що забезпечують особам з інвалідністю умови для задоволення їхніх потреб з урахуванням прийнятих у суспільстві ціннісних орієнтирів. Соціальна політика щодо цієї категорії громадян є невід'ємною складовою загальної внутрішньої політики держави. Вона спирається на міцну нормативно-правову базу, втілену в соціальних програмах, практичних механізмах реалізації та базується на врахуванні інтересів і потреб осіб з інвалідністю.

Відповідно у чинному законодавстві «особа з інвалідністю – це особа із стійкими фізичними, психічними, інтелектуальними або сенсорними порушеннями, які при взаємодії з різними бар'єрами можуть заважати їй повній та ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими»¹.

Згідно з національним законодавством «інвалідність – міра втрати здоров'я та обмеження життєдіяльності, що перешкоджає або позбавляє конкретну особу здатності чи можливості здійснювати діяльність у спосіб та в межах, що вважаються для особи нормальними залежно від вікових, статевих, соціальних і культурних факторів»².

¹ Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (редакція від 10.01.2026 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text> (дата звернення 17.03.2026).

² Інклюзивна освіта: особливості організації та управління: навч.-метод. посібн / кол. авторів : А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін.; за заг. ред. Л. І. Даниленко. К., 2014. 238 с.

Сучасна нова концепція інвалідності передбачає мобілізацію зусиль держави на те, щоб усі люди з особливими потребами мали рівні права на визначення та реалізацію своїх соціальних прав, незалежну та повноцінну участь у житті суспільства, тобто інтегрувати у суспільство. Де «інтеграція» розглядається у широкому розумінні як надання людині з особливими потребами прав і можливостей брати участь у всіх видах соціального життя разом з іншими членами суспільства³.

Відповідно процес інтеграції також має носити мультидисциплінарний характер, де з соціально-педагогічних позицій інтеграція розглядається як:

– «процес та стан поєднання різних за якістю соціальних елементів у функціонально єдиний організм»;

– «процес входження до певної системи (цілісності), яка вже утворилась, до тієї чи іншої соціальної частки (групи, індивіда), що зливається із системою й набуває ознаки структурного, складового елемента»⁴;

– «процес поєднання складових частин соціуму, передусім індивідів і груп, в єдину соціальну цілісність як систему: 1) процес і стан поєднання різних за якістю соціальних елементів у функціонально єдиний організм, цілісне утворення; 2) процес входження до певної системи, яка утворилася; 3) характеристика співпадання цілей, різних соціальних груп, індивідів»⁵.

Науковці у сфері психології дане поняття розглядають як «внутрішню груповий процес створення внутрішньої єдності, згуртованості, що виражається в колективістській ідентифікації, згуртованості групи як ціннісно-орієнтаційної єдності, об'єктивності в покладанні та прийнятті відповідальності за успіхи і невдачі в спільній діяльності»⁶.

Науковці підкреслюють, що інтеграція можлива тільки завдяки реалізації практики спілкування та активній участі інвалідів в суспільному житті. Завдяки такій взаємодії людина розвивається як

³ Чайковський М.Є. Досвід впровадження інклюзивного навчання в університеті «Україна». *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*. 2010. № 2. С. 8–11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2010_2_3 (дата звернення 17.03.2026).

⁴ Енциклопедія для фахівців соціальної роботи / [за заг. ред. проф. І. Д. Звереві]. Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с., с.55-56.

⁵ Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / Т. Ф. Алексєєнко, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько та ін.; за ред. І. Д. Звереві. К.: Центр учбової літератури, 2008. 336 с., С. 100-102.

⁶ Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х. : Прапор, 2007. 640 с., С. 178.

особистість, позбувається комплексу неповноцінності, набуваючи впевненості в собі. У ході наукового пошуку нами з'ясовано, що серед сучасних підходів щодо типології інтеграції осіб з інвалідністю існують різні класифікації інтеграції. Так, в дослідженнях Л. Даниленко, А. Колупаєва, Ю. Найда та Н. Софій можна віднайти таку класифікацію типів інтеграції, як:

- соціальна інтеграція полягає в забезпечення умов для участі дітей з особливими потребами у позакласній діяльності разом з іншими дітьми як у до шкільних, так і в закладах загальної середньої освіти. Проте, початковий процес здійснюється відокремлено.

- функціональна інтеграція поділяється на два типи: часткова і повна. Часткова інтеграція передбачає навчання осіб з інвалідністю в окремому спеціальному класі чи академічній групі. Перебування зі здоровими дітьми відбувається лише на окремих заняттях. За повної інтеграції діти з інвалідністю мають можливість спілкуватися зі здоровими однолітками протягом усього часу.

- зворотна інтеграція – передбачає спілкування осіб з інвалідністю зі здоровими дітьми, які яких відвідують у спецшколах;

- спонтанна або неконтрольована (стихийна) інтеграція характеризується тим, що відвідування загальноосвітніх класів чи академічних груп особами з інвалідністю відбувається без отримання спеціально організованої допомоги⁷.

І. Кальченко, Т. Бикова, наголошують, що інтеграція осіб з інвалідністю може бути: повною, комбінованою (неповною), постійною (частковою) та систематичною тимчасовою⁸.

Педагогічна (освітня) інтеграція полягає в наданні дітям з особливими потребами усталених освітніх послуг та можливості навчатися у звичайних класах закладів загальної середньої освіти. Даний тип інтеграції може бути реалізований шляхом функціонування спеціальних класів (груп), в яких діти з особливостями психофізичного розвитку здобувають освітній рівень спеціальної школи-інтернату відповідного типу або закладу загальної середньої освіти.

Процес інтеграції вважається завершеним та успішним, якщо сталася інтерналізація його учасниками нового комплексу необхідних соціальних ролей, цінностей, соціальних норм, стереотипів поведінки. Це складний, динамічний, а часом суперечливий процес, який особливо у осіб з

⁷ Інклюзивна освіта: особливості організації та управління: навч.-метод. посібн / кол. авторів : А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін.; за заг. ред. Л. І. Даниленко. К., 2014. 238 с, С. 38.

⁸ Калініченко, І. Інклюзивна освіта. Теорія та практика. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 7. С. 2.

інвалідністю супроводжується кризами. Людина не завжди може подолати такого роду кризи, і тоді інтеграція і подальший розвиток її особистості може піти не по висхідній. Незаперечним фактом є те, що життєвий шлях людини з інвалідністю супроводжується подоланням багатьох криз інтеграції: кризи особистісного зростання, незадоволеність своїм соціальним або особистісним статусом, обмеженість у колі спілкуванні тощо. З цими процесами недосяжність бажаної ідентичності порушується, здається недосяжною, і з'являється неспосильність того, що вимагає суспільство або очікує соціальна група. Недосяжна планка Я-ідентичності осіб з інвалідністю може викликати глибоке розчарування, конфлікт із суспільством чи соціальною групою, а з часом і самим собою⁹.

На нашу думку, на сьогодні поняття «інтеграція» у багатьох випадках замінюється терміном «інклюзія», який має більш розширений контекст. Інтеграція відображає саме спробу залучити дітей з інвалідністю до навчальних закладів, а інклюзія передбачає пристосування навчальних закладів та їх загальної освітньої філософії до потреб усіх учасників освітнього процесу. Наприклад А.Кічук, аналізуючи «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами», наголошує, що поняття «інклюзія» відмінне від поняття «інтеграція» за своїм концептуальним підходом. Зокрема, вона наголошує, інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір. Інклюзія – це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах. Відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно враховувало й пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки. Поняття «інтеграції», «інклюзії» розглядаються як антонімічне щодо «сегрегації» і позначають відповідний поступ у розвитку системи одержання освіти особами з порушеннями¹⁰.

У нашому дослідженні будемо розглядати інтеграцію та інклюзію як поступові, взаємно перехідні та невід'ємні фази одного процесу

⁹ Новгородський Р. Г. Вивчення стану інтеграції студентської молоді в освітнє середовище закладу вищої освіти. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)* / за заг. ред. Т. М. Турчин. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2019. № 3. 102 с. С. 66–72. URL: <https://surl.li/wglynw> (дата звернення 17.03.2026 р.)

¹⁰ Кічук А. Психологічна адаптація особистості до умов інклюзивного закладу освіти. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: європейський вектор, українські реалії. Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (15 березня 2018 р.)*. Ізмаїл : ПБВ ІДГУ, 2018. 72 с. С. 25–27. URL: <http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/01/socialne-partnerstvo-v-inkluzivnij-osviti-15-bereznja-2018-r.-1.pdf>

входження осіб з інвалідністю у соціальне середовища. Спочатку така людина інтегрується у середовище, яке пристосоване до потреб здорових людей. Потім саме соціальне середовище повинне змінитися відповідно до потреб людини з інвалідністю, в якому відбувається її повне включення (інклюзія).

У сучасному суспільстві інклюзія розглядається як процес, який здійснюється з урахуванням потреб і можливостей кожної особистості і спрямований на збільшення участі всіх громадян у різних галузях суспільного життя. Проте іноді освітню інтеграцію та інклюзію розглядають як дві невід'ємні фази одного процесу входження людини з інвалідністю у соціальне та освітнє середовища: спочатку забезпечується його присутність (інтеграція) у незмінному, пристосованому до потреб нормотипових людей, середовищі, а в подальшому відбувається повне включення (інклюзія) людини в освітню систему й соціальне середовище, які зазнають змін, адаптуючись до потреб людини з інвалідністю. Поєднує ці поняття те, що у процесі інтеграції, як і інклюзії необхідно зробити систему достатньо гнучкою, аби вона могла відповідати різним запитам людей, у тому числі і осіб з інвалідністю.

За своїм змістом інклюзія – це масштабне залучення всіх школярів до всіх аспектів освітнього процесу, незалежно від наявності тих чи інших індивідуальних особливостей чи відмінностей у дітей. Вона передбачає позбавлення від будь-яких форм шкільної сегрегації, зокрема спеціалізованих класів для тих, хто на відповідає певним відносно визначеним стандартам «нормальності». Тому одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб в шкільному середовищі та поза його межами.

Аналізуючи сутність інклюзії, не можна залишити поза увагою елементи, які ілюструють її характерні особливості. По-перше, інклюзія є процесом постійного пошуку ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей. У цьому сенсі відмінності трактуються як позитивне явище, яке стимулює навчання дітей. По-друге, інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням. Це в свою чергу потребує проведення комплексної оцінки, збору інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального плану розвитку та реалізації його на практиці. По-третє, складовими інклюзії є присутність, участь і досягнення. «Присутність» забезпечується можливістю навчатись у закладі освіти та мати необхідні пристосування для цього. «Участь» передбачає набуття учнем позитивного досвіду у процесі навчання та врахування ставлення учня до самого себе в цьому процесі. Показниками «досягнень» є не лише результати екзаменів і тестів як

підсумкових форм роботи з дітьми, а й комплексні результати навчання протягом навчального року¹¹.

Незважаючи на наявність достатньої нормативно-правової бази для забезпечення інтеграції інвалідів в соціум, інклюзивна вища освіта в Україні перебуває поки що на початковій стадії розвитку¹². Відповідно у наукових пошуках прийнято розглядати такі основні напрямки діяльності вузів щодо забезпечення навчання осіб з особливими потребами:

- 1) спеціальні відділення в вузах;
- 2) спеціалізовані вузи для осіб з інвалідністю;
- 3) центри підготовки для осіб з інвалідністю для вступу до ЗВО.

2. Вивчення стану інтеграції студентської молоді в освітнє середовище ЗВО

З метою здійснення аналізу досліджуваної теми і визначення стану і рівня інтеграції студентської молоді з інвалідністю в соціальне, зокрема в освітнє середовище нами було здійснено констатувальний експеримент на базі Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя під час якого ми провели анкетування, опитування, інтерв'ю та бесіди зі студентами (70 осіб) різних факультетів, серед яких було 28 осіб з інвалідністю. Для виявлення особливостей перебігу процесу інтеграції молоді з інвалідністю, вивчення умов її позитивного здійснення в межах університетської освіти ми розробили дві анкети, питання яких спрямовано на розв'язання поставлених перед нами ряду завдань. Так, проведення першого анкетування спрямовувалося на:

- вивчення ставлення студентів без інвалідності до осіб, що її мають;
- аналіз особливостей перебігу їх комунікаційної взаємодії, що сприяє організації ефективної інтеграції осіб з інвалідністю в соціальне середовище в цілому, і в освітнє зокрема;
- визначення наявності соціальної дистанції між студентами з інвалідністю та рештою контингенту студентів, а також рівня їх готовності до сприйняття осіб з інвалідністю в навчальне середовище ЗВО;

Завданнями другого анкетування, що було проведено безпосередньо зі студентами з інвалідністю, передбачало:

¹¹ Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник: / за заг. ред. Колупасвої А.А. К: «А. С. К.», 2012. 308 с.

¹² Указ Президента України від 3 грудня 2015 року № 678 «Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/678/2015#Text> (дата звернення 17.03.2026).

– здійснення аналізу потреб осіб з інвалідністю під час соціальної інтеграції;

– визначення бар'єрів, що створюють перешкоди до їх позитивної інтеграції в соціальне середовище, зокрема в освітній простір ЗВО;

– виявлення контингенту «прихильників» і «супротивників» до інтеграції осіб з інвалідністю в соціальне середовище;

– характеристика причин як позитивного, так і негативного ставлення осіб з інвалідністю до означених процесів.

Аналіз отриманих результатів першого анкетування показав, що основні тенденції у суспільстві (у нашому випадку в межах соціального середовища ЗВО), спрямовано на визнання необхідності створення умов до інтеграції осіб з інвалідністю у соціальне середовище. Так, основна частина опитаної студентської молоді (85,7%) зазначає, що дійсно є певні групи соціально незахищених верств населення, які, на їхню думку, безумовно потребують певної допомоги суспільства під час їх включення до активного суспільного життя в соціумі. У той же час решта респондентів (14,3%) вважають, що соціальний захист і допомога в інтеграції має відбуватися для всіх на рівних умовах і не вбачають необхідності у створенні додаткових переваг для осіб з інвалідністю.

Відповіді на питання відносно рівноправності людей з інвалідністю в соціальному середовищі показали, що 90,4% опитаних вважає за необхідне урівняти в правах осіб з інвалідністю в правах з іншими людьми, проте вони не змогли назвати шляхи забезпечення цього процесу, зокрема в освітньому середовищі, хоча й однозначно висловилися за важливість цього аспекту інтеграції. Водночас 9,6% студентів висловилися вкрай негативно, зауважуючи що люди з інвалідністю мають знаходитися в спеціальних державних установах, де б їм забезпечили належні умови навчання, соціальну опіку і вважають, що вони не можуть мати рівних прав і можливостей у будь-якому соціальному середовищі, в тому числі і в навчальному ЗВО.

Вивчення результатів анкетування засвідчило, що досить неоднозначними є відповіді студентів на питання: «Чи вважають вони, що особи з інвалідністю є повноцінними членами в сучасному суспільстві?». Так, 73,8% респонденти однозначно відповіли, що не вважають («ні»), решта – 26,2% зауважили, що вважають («так»). Серед причин, на які вказували студенти відносно неповноцінності осіб з інвалідністю в суспільстві були зазначені: по-перше, відсутність необхідних умов для повноцінного функціонування в суспільстві (38,0%), по-друге, незахищеність прав людей з інвалідністю (26,1%), по-третє, уявлення про осіб з інвалідністю як про групу населення, що покинута напризволяще (19,0% респондентів), по-четверте, їх фізична

обмеженість (14,2% осіб). Також, 2,7% осіб не змогли дати відповідь на це питання, зазначивши, що не знають, які причини впливають на неповноцінність осіб з інвалідністю.

Водночас, відповідаючи на питання, що заважає, на вашу думку, особам з інвалідністю бути повноцінними членами соціуму, студенти визначили такі причини:

- Відсутність можливостей в отриманні бажаної освіти (14,2% респондентів);

- Відсутність можливостей оволодіння бажаною професією (30,9%)

- Відсутність можливостей працювати (26,1%);

- Недоступність об'єктів соціальної сфери (28,8%);

Отримані результати дозволяють нам висловити припущення, що в цілому учасники експерименту розуміють шляхи вирішення проблеми інтеграції осіб з інвалідністю в соціальне життя і розуміють значення необхідності створення для них належних умов входження в повноцінне суспільне життя. Проте з метою доведення об'єктивності наших припущень ми до анкети включили питання, що показують реальне ставлення до проблем інтеграції осіб з інвалідністю в суспільне життя, визначають відношення людей, наприклад, до такого аспекту проблеми як: здатність суспільства створити для осіб з інвалідністю належні умови для їхньої життєдіяльності.

Так, аналізуючи відповіді на питання щодо визначення ролі держави, суспільства, родичів і т. д. в інтеграції людей з інвалідністю («Хто, на Вашу думку, має займатися інтеграцією осіб з інвалідністю?»), ми виявили, що 35,9% опитаних вважають, що за інтеграцію осіб з інвалідністю відповідає держава або державні структури, 19,0% респондентів наполягають на залученні до цих процесів переважно громадських організацій, а 30,9% – родичів, тоді як 14,2% взагалі наголошують, що кожен має вирішувати свої проблеми сам і не розраховувати на сторонню допомогу.

Наступне питання, що нас цікавило стосувалося відношення респондентів до того, чи потрібно пристосовувати соціальне середовище до потреб осіб з інвалідністю. Так, 85,7% опитаних наголосили, що «так» і зауважили, що особи з інвалідністю повинні жити у суспільстві як звичайні люди, відчувати себе повноцінними членами суспільства, функціонувати в ньому на рівні з іншими, а суспільство має сприяти їхній легкій адаптації та створювати умови для належної, безболісної інтеграції.

Як бачимо, значний відсоток респондентів вважає, що інтеграція осіб з інвалідністю це прерогатива держави, одночасно багато хто

переконаний, що їх має підтримувати суспільство. Результати опитування свідчать, що, в цілому, суспільство, громадськість готові сприяти і допомагати людям з інвалідністю інтегруватися у соціум, але, зауважимо, що процеси інтеграції та адаптації, на думку респондентів, мають здійснюватися за підтримки державних установ та соціальних програм, які повинні відповідати потребам людей з інвалідністю і враховувати їх можливості.

Аналіз теоретичних джерел та соціальних досліджень підтверджує, що ідеї соціальної адаптації та інтеграції людей з інвалідністю підтримується суспільством, але, аналіз результатів анкетування показує багато респондентів неоднозначно ставиться до осіб з інвалідністю.

Так, відповідаючи на питання «З ким з інвалідів ви готові підтримувати тісний, постійний, соціальний контакт?», 54,7% опитаних студентів відзначили, що з людьми, які мають порушення опорно-рухового апарату, оскільки, на їхню думку, у них збережений інтелект і вони вирізняються високою соціальною активністю. З людьми, у яких є мовленнєві, слухові та зорові порушення готові підтримувати соціальні контакти 30,9% респондентів відповідно, а з особами з розумовими та психічними порушеннями ніхто. Водночас частина опитаних студентів (14,4%) проти соціальної взаємодії з людьми з інвалідністю і така ж кількість (14,4%) не змогла дати однозначну, конкретну відповідь.

Отже, визначаючи ступінь наявної соціальної дистанції між здоровими членами суспільства і людьми з інвалідністю ми побачили наявність бар'єру між ними у вигляді неприйняття, нерозуміння, страху і розгубленості у спілкуванні з людьми, що мають інвалідність, хоча, як бачимо, у пресі та в суспільстві декларуються права осіб з інвалідністю на рівноправне життя в соціумі, наголошується на необхідності їх включення до соціального середовища.

Характеризуючи ступінь готовності студентів тісно взаємодіяти із особами, що мають інвалідність зауважимо, що більшість (64,2%) допускає таке спілкування, що не вимагає тісних соціальних контактів, наприклад, 19,0% готові підтримувати стосунки із інвалідом, що проживаю у сусідньому будинку і лише 26,1% допускають можливість спілкуванні на рівні колеги. Проте, якщо людина з інвалідністю займає якусь посаду, що відповідає соціальній взаємодії на рівні інвалід-начальник чи інвалід-керівник, що вимагає більш тісного соціального контакту, то такі стосунки не підтримує майже ніхто з респондентів. Наприклад, спільне навчання і працю з особами з інвалідністю підтримує 59,5% опитаних студентів і, у той же час 26,3% відкидають таку можливість, а 14,2% взагалі не змогли відповісти однозначно. Щодо професій, які, на думку респондентів, можуть бути доступним

для людей з інвалідністю, переважно озвучуються ті, що не вимагають наявності вищої освіти, певної високої професійної кваліфікації і особливих здібностей, наприклад шевця, вантажник, майстер-комплектувальник тощо.

В цілому, результати першого анкетування показало, що суспільство не готове до тісної соціальної взаємодії з людьми, що мають інвалідність, а головне мають внутрішні установки, що не дозволяють їм прийняти ситуацію, що люди з інвалідністю мають такі ж самі конституційні права, що й звичайні, здорові фізично і психічно члени суспільства.

Як показав аналіз психолого-педагогічних джерел характер таких установок має досить складну і недостатньо вивчену природу, що є не просто виявом певних, сформованих суспільною думкою, негативних установок щодо людей з інвалідністю, а й визначених на емоційному особистісному рівні установок-страхів, що породжують неприйняття і, навіть ворожість у здорових людей по відношенню до не таких як вони. Водночас під прикриттям симпатії і співчуття, осіб з інвалідністю вважають нещасними, дещо замкнутими, навіть підозрілими і злими, а загальне ставлення до них у суспільстві виглядає амбівалентно, нібито, з однієї сторони, їх сприймають як повноправних членів суспільства, а з іншого – вважають такими, що позбавлені багатьох суспільних благ та можливостей і, на нашу думку, це ніяк не сприяє налагодженню тісних соціальних контактів між двома групами людей, здоровими та з інвалідністю.

Під час другої частини нашого констатувального експерименту ми опитали людей з інвалідністю з метою вивчення їхньої думки відносно шляхів посилення ефективності процесу їх інтеграції в соціум і виявлення основних проблем та потреб молоді з інвалідністю.

Нами було опитано 28 студентів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя з інвалідністю у віці 17 до 24 років.

Анкетування показало, що основні проблеми, з якими зустрічаються молоді люди з інвалідністю, це відсутність власного житла, безбар'єрного середовища і потреба у послабленні батьківської опіки, на чому наголошують самі студенти. Саме батьки, на їхню думку, хоч і не усвідомлено, але формують у них життєву апатію шляхом виховання споживацьких позицій і настороженості по відношенню до оточуючого соціального середовища.

Серед важливих проблем молодь відмітила і труднощі з працевлаштуванням, оскільки їхнє бажання фінансової і соціальної незалежності не відповідає очікуванням суспільства. 35,7% опитаних студентів з інвалідністю зазначили, що їм пропонують значно нижчу

заробітну плату ніж звичайним працівникам, дехто з них зауважує і на невідповідності місця роботи їх професійним інтересам, і, навіть, взагалі на відсутності бажання працювати у зв'язку з упередженим відношенням до них з боку роботодавця.

Для 42,8% опитаних респондентів однією з пріоритетних проблем є проблема налагодження комунікації з іншими студентами та організація доступного дозвілля. Як ми зазначали у теоретичному розділі дослідження, статус людини з інвалідністю певним чином ускладнює її зв'язки із соціумом, а інколи, навіть, унеможливує повноцінні соціальні контакти, що призводить до ізоляції в суспільстві і перешкоджає її адаптації та інтеграції в соціумі.

Результати проведеного анкетування підтвердили теоретично обґрунтовані положення нашого дослідження. Так, 32,1% респондентів намагаються уникати активної соціальної взаємодії і віддають перевагу спілкуванню з людьми, що теж мають інвалідність, також вони не хочуть брати участь у суспільних заходах. 42,8% опитаних студентів інколи не тільки відвідують суспільні заходи, а й періодично беруть у них участь і лише 25,1% суспільно активні і постійно виявляють інтерес до різних форм суспільної активності. Наприклад, 32,1% з них займаються різноманітними видами спорту (плаванням, легкою атлетикою), захоплюється кулінарією, образотворчою діяльністю (малювання), співом і грою на музичному інструменті.

Під час опитування ми з'ясували, що молодь з інвалідністю вважає можливість отримання вищої освіти значним успіхом у житті, елементом соціального статусу і благополуччя. Водночас лише 42,8% опитаних респондентів сподіваються, що отримана вища освіта дозволить їм більш успішно адаптуватися до соціуму, інтегруватися до суспільного життя і бути незалежними економічно від батьків. 32,1% вважають, що вища освіта – це спосіб самоствердження, спроба довести іншим членам суспільства, що вони мають такі ж самі права і можливості, решта – 18,1% опитаних студентів, не змогли достеменно сказати чи забезпечить їм вища освіта, яку вони здобувають, подальшу конкурентоспроможну участь на ринку праці і соціальну активність.

Особливо складним питанням для молоді з інвалідністю виявилася проблема створення сім'ї. 60,7% студентської молоді, що мають інвалідність вважає, що їхній статус є певною перешкодою до сімейного життя. Вони зазначають, що взаємостосунки в сім'ях їхніх батьків були складними, часто виникали непорозуміння, конфліктні ситуації і суперечки через соціально-економічний статус сімей, що виховують дітей-інвалідів. Аналізуючи отримані дані та психолого-педагогічні джерела ми з'ясували, що причинами такого відношення

можуть бути як і порушення соціальних зв'язків між батьками та соціумом внаслідок інвалідності їхніх дітей, так і, так звані психологічні аспекти, наприклад відчуття провини, власної неповноцінності, сорому перед друзями тощо. Тому сім'я не завжди може забезпечити належну інтеграцію особи з інвалідністю в соціум, а часто навпаки заважає цьому процесу і, навіть, створює перешкоди на шляху створення сім'ї людиною з інвалідністю.

Досліджуючи процес соціальної інтеграції людей з інвалідністю у соціумі ми намагалися з'ясувати ставлення їх самих до необхідності підвищення ступеню їх участі у суспільному житті. Одним із питань нашої анкети було зазначити «Чи має особа з інвалідністю жити, вчитися, працювати разом із здоровими людьми чи вона повинна вести відособлений спосіб життя, жити у спеціальних умовах і соціальних закладах?». Так, з поміж опитаних студентів з інвалідністю 78,5% зазначили, що людина з інвалідністю повинна обов'язково працювати і жити серед звичайних людей. Їхні аргументи щодо інтеграції осіб з інвалідністю в соціум базуються переважно на конституційному праві, що визнає всіх людей рівними і на переконанні, що інваліди такі ж самі люди, як і всі інші. Зауважимо, що на це питання відповіли всі респонденти, багато з них залишило особисті коментарі, що підкреслює гостроту і актуальність зазначеної проблеми.

Решта, 21,5% опитаних висловилися більш негативно відносно ідей інтеграції осіб з інвалідністю у соціум. Вони підкреслили, що більшість звичайних людей не розуміють потреб осіб з інвалідністю, а на роботі до них ставляться з упередженням.

Як бачимо відсоток супротивників соціальної інтеграції людей з інвалідністю досить високий тому вважаємо за потрібне визначити чинники, які впливають на таку позицію осіб з інвалідністю.

Під час нашого констатувального експерименту ми здійснили спостереження та провели бесіди із студентами, що мають негативне ставлення до інтеграції осіб з інвалідністю в соціальне середовище, і з'ясували, що життєві умови, у яких перебуває більшість опитаних досить складні. Так, багато з них мають порівняно невеликі доходи і живуть лише за рахунок соціальних виплат (стипендій та пенсій у зв'язку з інвалідністю) і деякі, навіть, вимушені допомагати батькам, оскільки останні перебувають у складних соціально-побутових умовах і також мають інвалідність. Можливо, що їхня позиція пов'язана саме з тим, що життя в таких умовах не виявило позитивної динаміки і їм здається, що створення «особливих умов» допоможе його покращити. Також частина опитаних респондентів не вважає себе повноправними членами суспільства, оскільки, на їхню думку, суспільство ставиться

до них з упередженістю і зверхністю, здорові люди уникають соціальних контактів з ними, а якість свого життя вони оцінюють у 2 і 3 бали (за 5-ти бальною шкалою) як «низький» і «вкрай низький» як через незадовільний фізичний стан (здоров'я) так і у зв'язку з пониклим психологічним настроєм.

Зауважимо, що саме для групи респондентів, що не підтримують соціальну інтеграцію характерний глибокий песимістичний настрій, що виявляється у незадоволеності своїм буденним життям, загостреній перебільшеній реакції на ставлення до них оточуючих. Оскільки їхній рівень соціально-побутового забезпечення є дещо нижчим від прихильників соціальної інтеграції, то вони здебільшого орієнтуються саме на матеріальне забезпечення, ніж на самоствердження, самореалізацію у суспільному житті. Тому, можемо припустити, що ця група молоді з інвалідністю дійсно потребує спеціальних умов їхньої життєдіяльності, що в першу чергу дозволить зменшити їх песимістичні настрої, спонукатиме брати участь у суспільному житті, що у наслідку покращить їхній рівень життя.

Після аналізу результатів проведеного анкетування з метою більш детального вивчення факторів, що заважають та ускладнюють процеси адаптації та інтеграції молоді з інвалідністю в суспільне життя ми провели анонімне інтерв'ю зі студентами Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, що мають інвалідність під час якого намагалися визначити об'єктивні причини, які, на їхню думку, сприяють їх позитивній соціалізації або знижують її рівень. На основі отриманих даних інтерв'ю ми обґрунтувати їх ефективність і сформувані пропозиції щодо позитивної інтеграції людей з інвалідністю у соціум.

Аналіз результатів отриманих відповідей показав, що 42,8% респондентів загалом відчувають себе повноправними членами суспільства і вважають, що в цьому їм допомагає, в першу чергу сім'я, близьке оточення (брати, сестри, добрі знайомі, друзі), улюблене заняття (робота, хобі, навчання) і, навіть, позитивний настрій.

На основі отриманих даних ми сформували Таблицю, з якої видно, які щодо чинники, на думку респондентів, найбільше сприяють оптимізації їх інтеграції в суспільство (див. **Табл. 1**).

Узагальнені результати в Таблиці 1 свідчать, що у процесі соціальної адаптації та інтеграції молодь надає важливого значення соціальному оточенню. Так, найбільший вплив, на їхню думку, виявляють близькі люди, а найменше – колеги по навчанню та роботі. Важливо зауважити, що молодь окрім впливу соціального оточення розуміє і значення власної особистої активності під час інтеграції. Вони наголошують, що оптимізації процесів інтеграції людей з інвалідністю в соціум у більшому

Таблиця 1

**Чинники, що допомагають пристосуванню молоді з інвалідністю
в суспільне життя**

Діяльність	%
Власна цілеспрямованість,	53,3
Батьки, родичі	60,7
Професія, яка виявилася затребуваною, потрібною	25
Знання, освіта	53,5
Індивідуальні особливості та здібності, риси характеру	42,8
Впевненість в собі, оптимізм	35,7
Везіння, випадковість	10,7
Товариші по роботі, навчанні, колектив	35,7

ступені допомагають власна цілеспрямованість, громадська активність, отримання освіти, успішна професійна діяльність і індивідуальні особливості. Тобто, молодь розуміє значущість розвитку власної особистості у процесах соціальної інтеграції, а не пов'язує її успішність лише із впливом зовнішніх факторів оточуючого середовища.

Водночас 32,1% опитаних респондентів серед студентської молоді досліджуваного ЗВО не можуть з впевненістю сказати, що відчувають себе повноправними членами соціуму. На основі їх відповідей ми змогли визначити чинники, що перешкоджають успішній інтеграції людей з інвалідністю у соціум.

Зауважимо, що узагальнені результати анкетування співпадають з відповідями під час інтерв'ю. Так, респонденти відзначають, що основною причиною зниження рівня успішної інтеграції є проблеми зі здоров'ям, які створюють значні перешкоди під час соціалізації, певні соціальні обмеження, що доставляють їм багато незручностей, а також незручна інфраструктура та архітектура міста, часткова або повна недоступність до окремих приміщень навчальних закладів та громадських установ.

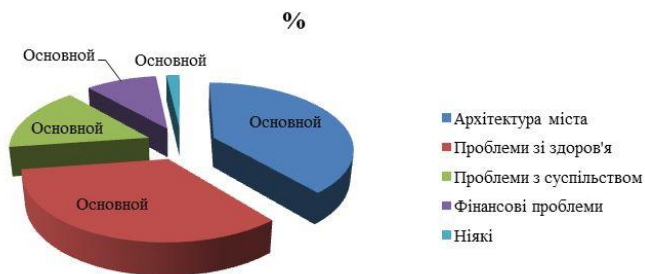
Окрім зазначених вище причин, певна кількість респондентів вважає, що їхній інтеграції заважають і чинники, що пов'язані із складністю взаємовідносин між людьми з інвалідністю та здоровою частиною суспільства. На їхню думку, сучасне суспільство не готове «приймати» осіб з інвалідністю, люди не знають як і чим їм можна допомогти, можуть неадекватно реагувати на фізичний чи психічний недолік, ображати і, навіть, відмовляти у допомозі, коли їх про це просять.

Частина інтерв'юваних респондентів відзначила, що відчуває труднощі і під час комунікації з оточуючими людьми, що також мають інвалідність. Як зауважили студенти, у них не завжди добре складається спілкування між собою, а однаковий статус «людина з інвалідністю» ще не означає, що вони будуть ставитися доброзичливо один до одного. Наприклад, студенти з інвалідністю не об'єднуються у групи і не беруть участь громадських організаціях для інвалідів оскільки вважають, що там спілкуються лише самотні люди, у яких ще складніші життєві обставини. Одним із аргументів такого відношення один до одного було зазначено і відсутність у оточуючих бажання докладати зусиль для налагодження спілкування через невпевненість в собі, що викликана функціональними порушеннями, а також складністю пересування «незручним»містом для людей з вадами зору та порушеннями опорно-рухового апарату, що часто і стає причиною налагодження спілкування. У теоретичних джерелах ми знаходимо свідчення, що люди з інвалідністю найчастіше об'єднуються і ідентифікують себе з групою людей, що мають однотипні порушення, і в той же час, можуть негативно ставляться до людей, причиною інвалідності яких є інші захворювання.

У Діаграмі 2.1 ми відобразили фактори, що заважають інтеграції в соціум молоді з інвалідністю, виражену у відсотковому відношенні.

Діаграма 2.1

Фактори, що заважають інтеграції в соціум молоді з інвалідністю



Після визначення причин та факторів, що сприяють і заважають успішній інтеграції людей з інвалідністю у соціум ми здійснили аналіз особливостей їх соціальної активності та ціннісних орієнтацій, що

допомогло нам зрозуміти чому частина респондентів вважає себе повноправними членами суспільства, а інша – ні.

Соціальна активність студентської молоді – це їх здатність до здійснення на основі матеріальної і духовної культури соціально значущої діяльності, що знаходить свій прояв у творчості, комунікаційній взаємодії, вольових актах, поведінці тощо. Це важлива умова самоствердження та самовияву особистості в суспільстві, тому цей аспект потрібно обов'язково враховувати під час здійснення досліджень щодо вивчення участі особистості людини в суспільного житті, в тому числі і людини з інвалідністю.

Під час колективного обговорення, спрямованого на визначення соціальної активності і залучення молоді з інвалідністю до активної участі в суспільному житті ми провели мозковий штурм на тему «Хто я?» і студенти давали відповіді на такі питання: 1) Як Я проводжу своє дозвілля? 2) Які знання допомагають мені пізнати краще самого себе? 3) Чи вважаю Я своє життя цікавим і змістовним? 4) Чи відчуваю Я, що втрачаю життєві можливості?

В результаті аналізу проведеного заходу, ми вивчили аспекти соціальної активності наших респондентів і з'ясували наскільки вони ведуть соціально активний спосіб життя. За зібраними статистичними даними ми можемо констатувати той факт, що більшість респондентів вважають своє життя цікавим і змістовним, наприклад, одна з учасниць зазначила, що все залежить від людини і її готовності робити своє життя максимально можливо насиченим. Студенти також вказували, що наповнити життя сенсом і змістом може будь-хто, не зважаючи на функціональні обмеження, все залежить від бажання самої людини.

Серед опитаних студентів активно проводить своє дозвілля 53,5% (займаються різними видами спорту, мандрують країною, спілкуються з друзями, дискутують в соцмережах і т. д.), 32,1% віддають перевагу читанню книжок, спілкуванню в мережі Internet, перегляду телепередач, художніх фільмів, відвідуванню кінотеатрів, 14,4% присвячують своє дозвілля зустрічам з друзями, прогулянкам містом тощо.

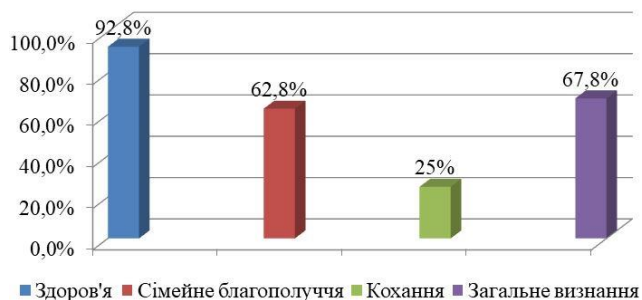
Вважаємо, що в цілому більшість студентської молоді з інвалідністю намагається вести активний спосіб життя, робити його цікавішим, насиченішим, що є позитивною динамікою їхньої інтеграції в соціум, оскільки активність в суспільстві допомагає їм відчувати свою значущість, не зважаючи на певне обмеження їхніх можливостей. Водночас, оточуючим їх людям: друзям, батькам, викладачам, соціальним працівникам потрібно звертати більше уваги на проблеми соціальної активності молоді з інвалідністю, щоб розширювати її межі і не допустити появи соціальної ізоляції.

Аналіз психолого-педагогічних джерел показав, що у питаннях інтеграції людей з інвалідністю в соціумі важливого значення мають цілі та прагнення особистостей, що складають коло їх ціннісних орієнтацій.

Варто зазначити, що ціннісні орієнтації студентів з інвалідністю – це певні установки, від яких залежить їх процесу соціалізації та адаптації у суспільстві. Зокрема, це і загальноприйняті моральні та культурні цінності: сімейне благополуччя, матеріальна забезпеченість і багатство, друзі, особиста свобода і незалежність у прийнятті рішень, здоров'я, кар'єра, загальне визнання, влада, можливість здійснювати управління іншими людьми, спокійне, розмірене життя, можливість реалізувати творчі здібності і таланти, цікава робота, можливість приносити користь іншим людям, кохання.

Діаграма 2.2

Ціннісні орієнтації студентів з інвалідністю



Так, найбільш важливими для учасників дослідження виявилися наступні ціннісні орієнтації: здоров'я – 92,8%, сімейне благополуччя – 62,8% кохання – 25,0%. Зауважимо, що більшість респондентів 67,8% респондентів також вважають важливою таку цінність, як «загальне визнання», що доводить осіб з інвалідністю вести соціально активний спосіб життя.

Отже, узагальнений аналіз проведеного нами дослідження дозволяє нам зробити висновок, що більшість респондентів прагнуть отримати хорошу освіту і створити сім'ю, про що зазначали респонденти і під час бесід, відповідаючи на запитання анкети. Як бачимо сімейні цінності переважають і у відповідях, що стосуються питань ціннісних орієнтацій, і знаходять своє відображення в прагненнях молодих людей, що доводить їх готовність до ведення соціальної активності, і у свою чергу допоможе їм більш ефективно інтегруватися у соціум.

З огляду на отримані результати, можемо висунути ряд пропозицій щодо включення осіб з інвалідністю до соціального життя, що сприятиме їх успішній інтеграції у соціум. Так, потрібно проводити більш активно соціальну роботу по включенню людей з інвалідністю до суспільного життя, забезпечити їм, в першу чергу, сприяти їх працевлаштуванню, залучати до різноманітних соціальних програм, громадських проєктів, а також здійснювати посилену адресну допомогу, що виявляється як у матеріальній складові, так і в моральній підтримці.

Як бачимо процес інтеграції осіб з інвалідністю в сучасному суспільстві має ряд проблем, які потрібно вирішувати спільними, об'єднаними зусиллями, а головне пам'ятати, що в основі успішної інтеграції лежать процеси, що, в першу чергу, передбачають залучення людей з інвалідністю до активної участі в різних сферах суспільного життя.

3. Забезпечення ефективності процесу інтеграції студентів з інвалідністю в освітнє середовище вищої школи

Ефективність забезпечення рівного доступу молоді з особливими потребами до вищої освіти в першу чергу залежить від сформованості в громадськості позитивної думки щодо доцільності сумісного навчання здорових студентів зі студентами з особливими потребами. Заслуговує на увагу реалізація системи дистанційного навчання для студентів, які мають особливі потреби, пересування до університету. В Ніжинському університету імені Миколи Гоголя розроблено Положення про дистанційне навчання у НДУ ім. Миколи Гоголя, згідно якого дистанційне навчання розглядається як форма організації освітнього процесу у закладах освіти, яка забезпечує передачу та засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, що відбувається при опосередкованій взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, створеному на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій¹³.

Доцільно, щоб даним Положенням було передбачено створення навчально-методичних комплексів дисциплін для дистанційної форми навчання студентів з порушенням слуху та зору на рівні кваліфікаційних вимог «бакалавр», «магістр» різних спеціальностей; організацію навчального процесу навчання за кейс-технологіями; розробку комп'ютерних програм, які б враховували особливості сприймання та засвоєння інформації цією категорією студентів. «Кейс» – це спеціальний набір чітко структурованих навчальних дисциплін, що

¹³ Положення про дистанційне навчання у НДУ ім. Миколи Гоголя. URL: https://www.ndu.edu.ua/storage/2018/polozennia_DN.pdf (дата звернення 17.03.2026 р.).

пересилається студентів для самостійного вивчення з періодичними консультаціями із викладачами.

Вагоме значення в освітньому процесі має контроль навчальних досягнень студентів. З метою підвищення ефективності навчальної діяльності студентів-інвалідів доцільно, на нашу думку, адаптувати процедуру складання екзаменів з урахуванням особливих можливостей студентів. Зокрема, це може бути здійснено за рахунок збільшення часу на складання екзамену на 50%, надання послуг помічника з написання або читання, надання можливості користуватись під час екзамену комп'ютером, «розмовляючим» калькулятором, диктофоном, спеціальними програмами для комп'ютера тощо.

Створення інклюзивного освітнього середовища у вищій школі забезпечується різними шляхами: створення клубів за інтересами, у яких можуть брати участь студенти з інвалідністю; залучення студентів з інвалідністю до спільних виховних заходів.

Успішній інтеграції студентів з інвалідністю до університетського середовища сприяє створення позитивного психологічного мікроклімату в ньому. Це забезпечується доброзичливим, толерантним ставленням до таких студентів всього колективу (викладачів, студентів, адміністративного, допоміжного персоналу), визнанням їхньої рівноправності, без акцентування уваги на їх особливий статус. Доцільно проводити у студентських групах різноманітні тренінгові заняття з оптимізації стосунків між студентами з особливими потребами та здоровими студентами.

Так нами була запропонована низка навчальних тренінгів для студентів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя – **тренінг «Формування толерантності»**, зміст якого полягає у формуванні в учасників тренінгу навичок прийняття й розуміння інших, вміння позитивно з ними взаємодіяти, толерантно спілкуватися. Даний тренінг передбачає використання такого методу роботи зі студентами, як вправа. Зокрема, вправи «Карта», «Мої очікування», «Що означає бути толерантним?» розкривають перед учасниками тренінгу сутність поняття «толерантність» як моделі взаємовідносин у суспільстві, історію виникнення даного поняття, необхідність прояву такої особистісної якості по відношенню до людей, які від нас відрізняються. Вправа «Толерантність» спрямована на формування у студентів цілісного уявлення про толерантну поведінку, здатності адекватно оцінювати власні поведінку та вчинки. У ході виконання вправ «Що означає бути толерантним?» та «Біла ворона» учасники тренінгу аналізують рівень сформованості у себе рис толерантної особистості та сформованість умінь розуміти психологічний стан людини, яка за пев-

ними ознаками відрізняється від решти. Вправа «Товариський суд» має практичне спрямування і передбачає формування умінь вирішувати конфліктні ситуації за принципом толерантності.

Інший цикл навчальних тренінгових занять на тему «**Різні можливості – рівні права**». Інформування студентів щодо сутності поняття «особа з інвалідністю», «особа з особливими потребами», «особа з особливими освітніми потребами» здійснюється за допомогою вправ «Торбинка асоціацій», «Малюнок: дитина з інвалідністю і суспільство». Вправа «Переваги і недоліки інклюзивної освіти» забезпечує студентів теоретичними знаннями щодо сутності поняття «інклюзивна освіта», особливості її реалізації в сучасних закладах освіти. Вправи «Життя з хворобою» та «Перетворюємо проблему в цілі» сприяють формуванню у студентів умінь віднаходити реальні шляхи вирішення важких проблем, з якими стикаються особи з обмеженими можливостями.

Серед розроблених навчальних тренінгів вважає цінним **тренінг «Я можу бути поруч»** полягає в озброєнні студентів знаннями про особливості життя людей з інвалідністю, виробити етичне ставлення до цієї категорії суспільства. У ході даного заняття студенти повинні усвідомити, що люди з обмеженими можливостями мають право на спільне навчання з нормально розвиненими дітьми у різних закладах освіти, що у них також є здібності до різних видів діяльності. Такий вид діяльності дозволяє ознайомити студентів з унікальністю кожної людини, розвинути почуття відповідальності за своє та чуже життя, сприяти розвитку терпимості та вміння вбачати позитивні сторони іншої людини.

Вирішення проблеми інтегрування осіб з інвалідністю в освітнє університетське середовище може здійснюватися через такі напрями, як:

- презентування на виставках творчих продуктів студентів (фото- і відеосюжетів, публікацій, виробів тощо) для популяризації успіхів студентів з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ЗДО;
- застосування ділових та рольових ігор;
- організація силами студентської молоді благодійних акцій для дітей з особливими потребами у закладах освіти;
- активне запровадження у навчальному процесі форм консультування та інформування;
- проведення просвітницьких акцій з формування позитивного ставлення студентів до ідей інклюзивного навчання;
- збагачення освітнього процесу ЗДО спільними творчими заходами «Барви душі», «Поважай того, хто поряд»;

– використання потенціалу спільних дозвіллевих форм діяльності.

– позиціонування історій успіху в навчанні «особливого» студента в інклюзивному освітньому просторі (зустрічі з людьми з інвалідністю, що досягли успіхів у професійній діяльності та житті; читання літератури, перегляд фільмів, роликів соціальної реклами з подальшим обговоренням на годинах куратора).

На сьогодні науковці пропонують створення різного роду центрів супроводу студентів з інвалідністю (центр студентського тьюторства), що передбачає комплекс заходів щодо взаємодії з ними студентів з нормальним психофізичним розвитком, з метою сприяння їх інтеграції в освітнє середовище (адаптація до архітектурного середовища, тривалих навчальних занять, залучення до дозвіллевої діяльності) та розвиток студентської відповідальності та активності.

Так, ми поділяємо думку сучасного дослідника проблем інтеграції осіб з інвалідністю в освітнє середовище вищої школи Т. Качалової, яка пропонує розглядати ряд функцій, що виконують студенти тьютори: 1. Орієнтувальна функція. Дана функція пов'язана із залученням студентів до сформованої системи традицій ЗВО, орієнтування у просторі ЗВО (допомога в орієнтації серед різних функціональних приміщень), адаптації до основних функціональних обов'язків (додаткові перерви, підбір спеціальної літератури, допомога в користуванні технічними засобами тощо), залучення в науково-дослідну, спортивно-оздоровчу та дозвіллеву діяльність. 2. Соціальна функція, пов'язана з наданням допомоги в розбудові соціальних відносин академічної групи в процесі спільного навчання і соціально-виховної роботи¹⁴.

Під час взаємодії студент-тьютор повинен реалізувати наступні принципи: індивідуалізації, гнучкості, емпатії, безперервності, відкритості, діалогізації, толерантності. Такі центри супроводу в освітньому середовищі (тьюторські центри) мають працювати на засадах індивідуальних та групових форм роботи. Індивідуальна тьюторська консультація – це обговорення планів щодо спільної діяльності тьютора і того, хто навчається. Групова тьюторська консультація повинна ґрунтуватися на засадах тьюторського супроводу індивідуальних освітніх програм для студентів зі схожими інтересами та потребами; в процесі реалізації якої студент-тьютор здійснює мотиваційну, комунікативну та рефлексивну діяльність¹⁵.

¹⁴ Качалова Т.В. Формування інклюзивної культури закладу вищої освіти. *Наукові записки НДУ імені Миколи Гоголя: психолого-педагогічні науки*. 2018. № 3, С. 35–44.

¹⁵ Кальченко І.В., Бикова Т.М. Реалізація моделі інклюзивного навчання в системі загальноосвітнього простору. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vup/7/konf3/Kalchenko_Bukova.pdf (дата звернення 17.03.2026)

Серед складових підтримки, які необхідні для студента з інвалідністю в умовах освітнього середовища можна виділити: формування трудових і соціальних навичок (необхідні для якісного виконання різних видів навчальної роботи згідно стандартів і вимог установи; підтримка та допомога щодо усвідомлення студентом з інвалідністю основних вимог змісту навчання; параметри якості та продуктивності (кількісних та якісних показників); допомога в інтерпретації інструкцій щодо навчання, проживання; підтримка в опануванні культури організації власної життєдіяльності; надання допомоги в комунікаціях з педагогами, адміністрацією, співробітниками закладу (створення каналів та способів спілкування з урахуванням порушень студента (порушення зору, слуху, мовлення тощо); допомога в комунікації під час знайомства, при налагодженні відносин у навчальному процесі, в опанування правил спілкування з одногруппниками).

ВИСНОВКИ

Отже, процес інтеграції осіб з інвалідністю в університетської освіти є складним багатоплановим та багаторівневим процесом, результативність якого обумовлюється рядом внутрішніх та зовнішніх чинників. Відповідно результати констатувального експерименту засвідчили необхідність удосконалення процесу інтеграції студентів з інвалідністю в освітнє середовище ЗВО, що й обумовило розробку відповідної системи роботи. До неї ми віднесли такі напрями: проведення циклу соціально-педагогічних тренінгів щодо оптимізації комунікативних процесів в студентському середовищі («Формування толерантності», «Я можу бути поруч», «Різні можливості – рівні права»); використання «Кейс-технології», запровадження студентського тьюторства, створення навчально-наукового центру розвитку Інклюзивної освіти при університеті.

Дане дослідження не висчерпує всіх аспектів проблеми інтеграції осіб з інвалідністю в освітнє середовище вищої школи. Безперечно, є необхідність її подальшої розробки за такими перспективними напрямками: студентське тьюторство, створення безбар'єрного архітектурного середовища; підготовка викладачів по забезпеченню інтеграційних процесів студентів з інвалідністю (інклюзивна компетенція).

АНОТАЦІЯ

Інвалідність визнається невід'ємним соціальним феноменом, який не може бути повністю усунутий жодним суспільством, що зумовлює необхідність формування державою ефективної соціально-економічної політики щодо осіб з інвалідністю. Ключовою функцією держави є

створення системи, яка забезпечує реалізацію потреб цієї категорії громадян з урахуванням суспільних цінностей та інтересів. Попри прогресивну нормативну базу, процес інтеграції студентів з інвалідністю ускладнюється фізичними, психологічними та соціальними бар'єрами, які зберігаються в ЗВО. Дослідження фіксує недостатню архітектурну доступність, брак спеціалізованого обладнання, стереотипи та відсутність комплексного супроводу як основні перешкоди для академічної успішності та соціалізації. Розглянуто шляхи та форми взаємодії громадських інституцій при вирішенні цієї проблеми, зокрема з допомогою механізмів університетської освіти. Вивчено стан інтеграції студентів з інвалідністю в університетський простір. Визначені можливості розширення доступності вищої освіти для осіб з інвалідністю шляхом адаптації університетського освітнього середовища до потреб і життєвих цілей інвалідів.

Література

1. Енциклопедія для фахівців соціальної роботи / [за заг. ред. проф. І. Д. Звереві]. Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с., с. 55–56.
2. Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (редакція від 10.01.2026 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text> (дата звернення 17.03.2026).
3. Інклюзивна освіта: особливості організації та управління: навч.-метод. посібн / кол. авторів : А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін.; за заг. ред. Л. І. Даниленко. К., 2014. 238 с.
4. Калініченко, І. Інклюзивна освіта. Теорія та практика. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 7. С. 2.
5. Кальченко І.В., Бикова Т.М. Реалізація моделі інклюзивного навчання в системі загальноосвітнього простору. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Kalchenko_Vykova.pdf (дата звернення 17.03.2026).
6. Качалова Т.В. Формування інклюзивної культури закладу вищої освіти. *Наукові записки НДУ імені Миколи Гоголя: психолого-педагогічні науки*. 2018. № 3. С. 35–44.
7. Кічук А. Психологічна адаптація особистості до умов інклюзивного закладу освіти. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: європейський вектор, українські реалії*. Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (15 березня 2018 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2018. 72 с. С. 25–27. URL: <http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/01/socialne-partnerstvo-v-inkljuzyvniy-osviti-15-bereznja-2018-r.-1.pdf>. (дата звернення 17.03.2026 р.).

8. Новгородський Р.Г. Вивчення стану інтеграції студентської молоді в освітнє середовище закладу вищої освіти. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)* / за заг. ред. Т. М. Турчин. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2019. № 3. 102 с. С. 66-72. URL: <https://surl.li/wglynw> (дата звернення 17.03.2026 р.).

9. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник: / за заг. ред.. Колупаєвої А.А. К: «А. С. К.», 2012. 308 с.

10. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / Т. Ф. Алексеєнко, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько та ін.; за ред. І. Д. Звереві. К.: Центр учбової літератури, 2008. 336 с., С. 100-102.

11. Указ Президента України від 3 грудня 2015 року № 678 «Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/678/2015#Text> (дата звернення 17.03.2026).

12. Чайковський М.Є. Досвід впровадження інклюзивного навчання в університеті «Україна». *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*. 2010. № 2. С. 8-11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2010_2_3 (дата звернення 17.03.2026).

13. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х. : Прапор, 2007. 640 с.

Information about the author:

Novhorodskiy Ruslan Hryhorovych,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Social

Pedagogy and Social Work

Nizhyn Mykola Gogol State University

2 Grafaska str., Nizhyn, 16602, Ukraine

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДТРИМКИ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Османова А. М., Османов Д. М.

ВСТУП

Інклюзивна освіта є однією з ключових тенденцій сучасного освітнього процесу, спрямованою на інтеграцію осіб із різними освітніми потребами в загальне та спеціалізоване навчальне середовище. У цьому контексті значущим є соціально-психологічний супровід персоналу освітнього середовища – викладачів, керівників структурних підрозділів та адміністративних працівників, які створюють умови для ефективного навчання, розвитку та міжособистісної взаємодії здобувачів.

Інклюзивне середовище в закладах музичної освіти сприяє формуванню інтелектуальних, мовленнєвих, соціальних та емоційних компетентностей здобувачів, одночасно підвищуючи рівень толерантності, емпатії, альтруїстичної поведінки та здатності до конструктивної співпраці. Це забезпечує зміцнення демократичних цінностей та формування сприятливого соціокультурного середовища.

Водночас організація інклюзивного навчання в музичних академіях супроводжується низкою викликів, що стосуються професійної компетентності персоналу, його здатності до соціально-психологічного супроводу здобувачів і управління інклюзивними практиками. Актуальність дослідження соціально-психологічних аспектів підтримки інклюзивного середовища визначається потребою науково обґрунтованих підходів, які забезпечують ефективну взаємодію викладачів, керівників підрозділів і адміністрації, сприяють гармонійному розвитку та соціальній інтеграції здобувачів із різними освітніми потребами.

Особливої значущості ця проблема набуває в умовах сучасних соціальних викликів – наслідків пандемії, воєнних дій, емоційного перенавантаження та зростання рівня тривожності серед здобувачів. Це підкреслює необхідність формування системи соціально-психологічної підтримки персоналу, яка сприятиме стабільності, ефективній комунікації та розвитку позитивної взаємодії в інклюзивному середовищі. Таким чином, дослідження соціально-психологічних аспектів підтримки інклюзивного середовища в закладах музичної освіти є актуальним і

необхідним для підвищення ефективності навчального процесу та забезпечення всебічної підтримки здобувачів.

1. Теоретико-концептуальні основи соціально-психологічної підтримки інклюзивного середовища в закладах музичної освіти

Сучасні процеси глобалізації, трансформації економіки та соціальної сфери, а також зміни у розвитку особистості спричинили оновлення практично всіх сфер суспільного життя. Особливих змін зазнала система освіти, яка виступає фундаментом розвитку інформаційного та культурного суспільства. Сучасна освіта повинна забезпечувати доступність і рівні можливості для всіх здобувачів знань незалежно від віку, мовних особливостей, соціального походження чи індивідуальних потреб.

У другій половині ХХ століття у відповідь на ці виклики почала формуватися концепція інклюзивної освіти, яка створює умови для спільного навчання, розвитку та професійного становлення здобувачів з різними освітніми потребами. Розвиток інклюзивної освіти відображає рівень гуманності та толерантності суспільства, його здатність підтримувати індивідуальні особливості та забезпечувати соціальну інтеграцію.

Особливої уваги потребує впровадження інклюзивних підходів у закладах музичної освіти, де соціально-психологічна підтримка персоналу (викладачів, керівників структурних підрозділів, адміністрації) стає ключовим чинником формування сприятливого навчального середовища. Високий рівень професійної компетентності педагогів у сфері інклюзії передбачає дотримання принципів толерантності, поваги до індивідуальних особливостей кожного здобувача, а також відсутність упереджень та дискримінації. Це забезпечує розвиток навчального середовища, у якому кожен здобувач може відчувати себе прийнятим, підтриманим та мотивованим до навчання й самореалізації.

У контексті зазначених трансформацій особливої актуальності набуває осмислення сутності інклюзивного освітнього середовища як теоретико-методологічної основи сучасної освіти. Інклюзивне освітнє середовище ґрунтується на гуманістичній методології, спрямованій на розвиток особистості та визнання її унікальності, неповторності й права на реалізацію власних освітніх потреб у процесі організації спільної навчальної діяльності та повсякденного життя відповідно до вікових і індивідуальних особливостей¹.

¹ Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник. авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.

У міжнародному освітньому дискурсі інклюзія розглядається як динамічний та трансформаційний процес. Згідно з підходами ЮНЕСКО, вона передбачає формування позитивного ставлення до різноманітності в освітньому просторі та сприйняття індивідуальних відмінностей не як перешкод, а як потенціалу для розвитку. Такий підхід акцентує увагу на необхідності адаптації освітньої системи до потреб здобувачів освіти, а не навпаки, що підкреслює системний характер інклюзивних змін. В наукових дослідженнях інклюзія трактована не лише як сукупність організаційних або технічних заходів, а як цілісна філософія освіти, заснована на принципах рівності, доступності та поваги до різноманітності учасників освітнього процесу².

У цьому контексті важливим є посилання на міжнародні документи, які визначають базові принципи інклюзивної освіти. Зокрема, у «Саламанській декларації» (ЮНЕСКО, 1994) та «Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю» (2006) наголошується на таких положеннях:

- визнання права кожного здобувача освіти на навчання та забезпечення фізичної, інформаційної та економічної доступності освітніх послуг;

дотримання принципу недискримінації, заборона будь-якої форми дискримінації, створення рівних можливостей, протидія булінгу та стигматизації, а також забезпечення підтримки всіх учасників освітнього процесу незалежно від національності, віку, мови, індивідуальних особливостей, соціального походження чи місця проживання;

- безперервне вдосконалення освітніх програм, методик і структур для врахування прав і потреб здобувачів освіти;

- інклюзія як ключовий елемент стратегії формування інклюзивного суспільства, що передбачає постійний розвиток та оновлення освітніх практик³.

У вітчизняному науково-педагогічному просторі інклюзивна освіта також розглядається як багатовимірний процес. Зокрема, у посібнику М. Порошенко інклюзивна освіта визначається як комплексна система забезпечення рівного доступу до якісної освіти шляхом організації навчання у закладах освіти на засадах особистісно орієнтованих методів, з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів у навчально-пізнавальній діяльності. Такий підхід акцентує увагу на необхідності створення освітнього середовища, яке сприяє розвитку

² Берегова М. І. Понятійно-термінологічна основа вивчення інклюзивної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. 3. С. 23–27.

³ Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. К. : ТОВ «Агенство Україна», 2019. 300 с.

потенціалу кожної особистості та забезпечує її активну участь у навчальному процесі.

Сучасне трактування інклюзивної освіти виходить за межі нормальної інтеграції осіб з особливими освітніми потребами в освітні заклади. Воно охоплює комплекс взаємопов'язаних аспектів – від формування фізично доступного освітнього простору до створення сприятливого соціально-психологічного клімату, а також упровадження адаптивних і гнучких освітніх програм. В умовах закладів музичної освіти ці вимоги набувають особливої значущості з огляду на специфіку навчальної діяльності, індивідуальний характер творчого розвитку та підвищене емоційне навантаження на здобувачів освіти.

У країнах Західної Європи реформування спеціальної освіти розпочалося ще у 70-х роках ХХ століття, що зумовило переосмислення підходів до навчання осіб з психофізичними порушеннями. Європейські науковці визначили інклюзивне навчання як провідний напрям забезпечення рівного доступу до освіти, що ґрунтується на принципах гуманізму, соціальної рівності та поваги до різноманіття⁴.

Вагомим кроком у розвитку інклюзивної освіти в Україні стало ухвалення у 2017 році Закону України «Про освіту», який закріпив право осіб з особливими освітніми потребами на індивідуальний підхід, комплексну підтримку та рівну участь в освітньому процесі. Таким чином, було сформовано правове підґрунтя для впровадження інклюзивних практик на всіх рівнях освіти, зокрема й у закладах вищої мистецької освіти.

Розвиток інклюзивної освіти в Україні здійснюється на державному, регіональному та місцевому рівнях, що дозволяє враховувати специфіку конкретних територій і освітніх спільнот. У межах процесів децентралізації органи місцевого самоврядування реалізують програми, спрямовані на фінансування безбар'єрного освітнього середовища, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, розвиток міжвідомчої взаємодії між закладами освіти, інклюзивно-ресурсними центрами, установами охорони здоров'я та соціального захисту. Важливим складником цих процесів є інформаційно-просвітницька діяльність, спрямована на формування позитивного суспільного ставлення до інклюзії⁵.

Отже, провідною передумовою успішної соціальної інтеграції здобувачів з особливими освітніми потребами є розвиток загального

⁴ Потапюк Л. М. Дендак А. С. Теоретичні засади впровадження інклюзивної освіти у вітчизняний простір. 2023. С. 65–71.

⁵ Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03 – корекційна педагогіка / Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 640 с

безбар'єрного середовища. На рівні закладу музичної освіти це трансформується у створення адаптивного інклюзивного освітнього простору, здатного гнучко реагувати на різноманітні освітні, психологічні та соціальні потреби здобувачів.

Інклюзивна освіта формує підґрунтя для розвитку справедливого суспільства, у якому різноманітність розглядається як ресурс, а не як обмеження. У цьому контексті особливої ваги набуває роль персоналу освітнього середовища – викладачів, керівників структурних підрозділів та адміністрації, які забезпечують реалізацію інклюзивних підходів на практиці. Науковий аналіз поняття «інклюзивна освіта» засвідчує його багатогимірний і комплексний характер, що в межах сучасного наукового дискурсу розкривається через призму різних методологічних підходів, кожен із яких висвітлює окремі аспекти цього складного соціально-освітнього феномену.

У межах наукового осмислення інклюзивної освіти особливе значення мають методологічні підходи, які дозволяють розглядати її як складний і багаторівневий соціально-освітній феномен. Зокрема, у вітчизняному науковому дискурсі чітко виділяють системний та соціально-психологічний підходи, що взаємодоповнюють один одного й забезпечують цілісне розуміння інклюзивного освітнього середовища. У контексті закладів мистецької та вищої музичної освіти ці підходи формують теоретичну основу для аналізу специфіки взаємодії здобувачів освіти, педагогічного та у управлінського персоналу, а також для організації освітнього процесу з урахуванням різноманіття індивідуальних освітніх і творчих потреб.

Системний підхід, представлений у працях А. Колупаєва, розглядає інклюзивну освіту як цілісну систему, що функціонує на основі взаємодії організаційного, змістового, методичного та соціального компонентів. У межах цього підходу інклюзивне освітнє середовище постає як складна адаптивна структура, здатна до трансформації відповідно до потреб усіх учасників освітнього процесу. За визначенням дослідниці, інклюзивна освіта є багатоаспектним процесом, спрямованим на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів, що реалізується через організацію навчання у закладах освіти із застосуванням особистісно орієнтованих та адаптованих освітніх технологій, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-професійної діяльності кожного здобувача освіти⁶.

Соціально-психологічний підхід, представлений у працях А. Колупаєвої та О. Таранченко, інтерпретує інклюзивну освіту як інструмент

⁶ Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2009. С. 17.

соціальної інтеграції та формування інклюзивного академічного середовища. У межах цього підходу ключовий акцент зосереджується на психологічних особливостях міжособистісної та професійної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, а також на формуванні інклюзивної культури в закладі освіти⁷. Водночас особлива увага приділяється розвитку установок толерантності, прийняття різноманітності та партнерства в освітньо-професійному середовищі закладів мистецької та вищої музичної освіти.

Компетентнісний підхід, представлений у дослідженні Е. Данілавічюте зосереджується на формуванні ключових і професійно значущих компетентностей здобувачів освіти в умовах інклюзивного освітнього середовища⁸. У межах цього підходу інклюзія розглядається не лише як умова засвоєння фахових знань і навичок, а й як простір розвитку соціальних, комунікативних та життєвих компетентностей, необхідних для успішної академічної, творчої та професійної самореалізації в мистецькій сфері.

Сучасні наукові дослідження дедалі частіше трактують інклюзивну освіту як динамічний процес трансформації освітньої системи, спрямований на забезпечення якісної освіти для кожного здобувача з урахуванням його індивідуальних освітніх потреб. Такий підхід передбачає не лише організаційні та інфраструктурні зміни, а й ґрунтовне переосмислення освітньої парадигми, оновлення методологічних засад навчального процесу, а також посилення уваги до професійного розвитку й психологічної готовності педагогічних і управлінських кадрів закладів мистецької та вищої музичної освіти.

Міжнародні дослідники, зокрема Тоні Бут та Мел Ейнськоу, автори концепції «Індекс інклюзії», розширюють розуміння інклюзивної освіти, визначаючи її як безперервний процес розвитку освітньої системи, спрямований на активне залучення всіх учасників освітнього процесу. В основі такого підходу лежать принципи поваги до різноманітності, соціальної справедливості та забезпечення рівних можливостей для академічного й професійного зростання в освітньо-професійному середовищі⁹.

⁷ Колупасва А. А., Таранченко О. М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: монографія. К.: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

⁸ Данілавічюте Е. А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Особлива дитина: навчання і виховання. 2018. № 3. С. 7–19.

⁹ Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб./ Тоні Бут; пер. з англ. К.: ТОВ Видавничий дім «Пляєди», 2015. 190 с.

Узагальнені теоретичні підходи до розуміння інклюзивної освіти створюють концептуальне підґрунтя для її осмислення в різних освітніх галузях, зокрема у сфері мистецької та музичної освіти. Перехід від загальноосвітнього контексту до спеціалізованих закладів вищої мистецької освіти зумовлює необхідність урахування специфіки навчальної діяльності, творчого характеру освітнього процесу та особливостей міжособистісної взаємодії в професійному музичному середовищі.

Зокрема, у дослідженні М. Ю. Лопатіної визначено, що для успішного розвитку інклюзивної музичної освіти в Україні необхідно реалізовувати комплекс міждисциплінарних заходів. Серед ключових напрямів авторка виділяє: фахову підготовку майбутніх педагогів музичного мистецтва до роботи з особами з особливими освітніми потребами; перепідготовку та підвищення кваліфікації діючих викладачів із метою набуття навичок діяльності в інклюзивному середовищі; застосування інтерактивних та інноваційних навчальних методів; адаптацію навчальних програм до індивідуальних потреб здобувачів; формування команд супроводу та індивідуальних програм розвитку; а також використання передового зарубіжного досвіду впровадження інклюзії у сфері мистецької підготовки. Ці положення підкреслюють залежність розвитку інклюзивного освітнього середовища від системної підтримки освітніх практик та компетентності персоналу музичних закладів¹⁰.

Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує, що ефективність інклюзивного освітнього середовища у закладах музичної освіти значною мірою зумовлюється рівнем готовності персоналу до професійної діяльності в умовах різноманітності та сформованістю інклюзивних установок. Важливу роль також відіграють здатність педагогічних працівників до професійної рефлексії й уміння адаптувати освітній процес відповідно до індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти. У цьому контексті інклюзія в музичній освіті постає як багатовимірний феномен, що інтегрує педагогічні, організаційні та соціально-психологічні компоненти і потребує системного та цілеспрямованого підходу до її впровадження й оптимізації.

Таким чином, забезпечення інклюзії в закладах музичної освіти постає як багаторівневий процес, що охоплює організаційні, методичні та соціально-психологічні аспекти й потребує системної координації дій усіх учасників освітнього процесу – від керівництва структурних підрозділів і викладачів до адміністративного та технічного персоналу. Реалізація такої комплексної моделі сприяє формуванню освітнього

¹⁰ Лопатіна М. Ю. Основні напрями розвитку інклюзивної музичної освіти в Україні. *Імідж сучасного педагога*. 2021. (5(200), 102–108.

середовища, у якому різноманітність розглядається як ресурс творчого та професійного розвитку здобувачів освіти. Водночас персонал закладу отримує інструменти для цілеспрямованої та ефективної підтримки кожного учасника освітнього процесу.

2. Соціально-психологічна підтримка та оптимізація інклюзивного освітнього середовища в закладах музичної освіти

Інклюзивне освітнє середовище в закладах мистецької та вищої музичної освіти є багаторівневим соціально-психологічним феноменом, який потребує цілеспрямованої підтримки як на рівні здобувачів освіти, так і на рівні педагогічного та управлінського персоналу. Соціально-психологічна підтримка спрямована на забезпечення безпечного та сприятливого клімату навчання, розвитку взаємоповаги, толерантності та професійної взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

У сучасних умовах реалізації інклюзивної освіти ефективність навчального процесу значною мірою визначається здатністю закладів музичної освіти організувати адаптивне освітнє середовище, яке враховує індивідуальні освітні потреби здобувачів освіти. Таке середовище сприяє розвитку творчого потенціалу та професійному зростанню здобувачів, а також забезпечує психологічне й соціальне благополуччя всього колективу. Досвід реалізації спеціальних структурних підрозділів у закладах вищої освіти, як показує дослідження Л. Ніколенко, демонструє важливість координації діяльності освітнього закладу та зовнішніх партнерів для забезпечення індивідуальної та групової підтримки здобувачів. Основними функціями таких підрозділів є організація навчання та підвищення кваліфікації викладачів і волонтерів, розробка та моніторинг індивідуальних навчальних планів, оцінка потреб здобувачів і ресурсів закладу, а також координація технічної, соціальної та правової підтримки¹¹.

Досвід європейських та американських університетів свідчить про ефективність тьюторингу як форми соціально-психологічного супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами. У межах цих практик використовується індивідуальна (private tutoring), групова (peer tutoring) та дистанційна (online tutoring) підтримка, що сприяє розвитку когнітивних, метакогнітивних, емоційних та соціальних компетентностей. Ключовим елементом є застосування методики скаффолдінгу, яка активізує участь здобувача у навчальному процесі та забезпечує послідовне нарошування знань і навичок. Особлива увага приділяється

¹¹ Ніколенко Л. Роль спеціального структурного підрозділу у формуванні інклюзивного освітнього простору закладів вищої освіти. *Cience and Education*, № 2, 2025.

адаптованим педагогічним підходам на лекційних, практичних та лабораторних заняттях, що враховують потреби студентів із комплексними психофізичними порушеннями та розладами аутистичного спектру.

Впровадження тьюторингу в освітніх закладах створює передумови для підвищення ефективності інклюзивного середовища, формує індивідуальні навчальні траєкторії здобувачів та забезпечує психологічну підтримку як на рівні студентів, так і на рівні викладачів і структурних підрозділів закладу¹². Такий підхід може бути адаптований і для закладів музичної освіти, де важливо поєднувати академічне та творчо-професійне зростання здобувачів із комплексною підтримкою їхніх індивідуальних потреб.

У межах інклюзивного освітнього середовища закладів музичної освіти соціально-психологічна підтримка здобувачів з особливими освітніми потребами реалізується через комплекс конкретних практик та методик, що підтверджено сучасними дослідженнями¹³.

До ключових практик соціально-психологічної підтримки інклюзивного освітнього середовища в закладах музичної освіти належать:

Індивідуальні психологічні консультації, які виконують функцію первинної та поглибленої психологічної підтримки здобувачів. Вони спрямовані на розвиток самоусвідомлення, формування навичок емоційної саморегуляції, опрацювання індивідуальних труднощів у навчальній і виконавській діяльності, а також на вироблення адаптивних стратегій подолання стресових і фрустраційних ситуацій. У контексті музичної освіти такі консультації є особливо значущими для профілактики сценічної тривожності, емоційного виснаження та зниження навчальної мотивації.

Групові тренінги та навчальні майстерні орієнтовані на розвиток соціально-комунікативної компетентності та формування навичок конструктивної взаємодії у навчальному колективі. Вони сприяють розвитку емпатії, толерантності, здатності до командної роботи, взаємної підтримки та прийняття індивідуальних відмінностей. Застосування інтерактивних методів (рольові ігри, дискусії, рефлексивні вправи) дозволяє створити безпечний простір для соціального навчання й зменшення міжособистісної напруги.

¹² Нижник Т. Досвід впровадження тьюторингу в інклюзивній освіті у вищих навчальних закладах Європи та США. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Том 12, № 7. С. 57–62.

¹³ Османова А. Острянюк Т. Соціально-психологічна підтримка та реабілітація здобувачів вищої освіти з інвалідністю. *Інклюзія і суспільство*. Випуск 1(9) 2025. С. 107–113.

Менторські та тьюторські програми забезпечують персоналізований супровід освітнього процесу та сприяють вибудовуванню індивідуальних навчальних траєкторій здобувачів. У межах цих програм здійснюється підтримка в плануванні навчального навантаження, постановці реалістичних цілей, розвитку професійних і творчих компетентностей, а також у подоланні труднощів адаптації до освітнього середовища. Особливого значення тьюторинг набуває для здобувачів з особливими освітніми потребами, оскільки дозволяє враховувати їхні психофізичні можливості та темп навчання.

Адаптація навчальних вимог і методик передбачає гнучке коригування освітнього процесу з урахуванням індивідуальних психофізичних особливостей здобувачів. Вона включає використання мультимедійних ресурсів, спеціалізованого програмного забезпечення, альтернативних форм подання навчального матеріалу та різноманітних способів оцінювання результатів навчання. Такий підхід сприяє підвищенню доступності музичної освіти, зменшенню навчального стресу та забезпеченню об'єктивності оцінювання.

Психокорекційні та стрес-менеджмент техніки спрямовані на зниження рівня тривожності, подолання внутрішніх психологічних бар'єрів і формування стійкості до емоційних навантажень, характерних для музично-виконавської діяльності. До них належать техніки релаксації, дихальні вправи, методи когнітивної саморегуляції, елементи арт-терапії та музикотерапії. Їх застосування підвищує мотивацію до навчання, сприяє збереженню психічного здоров'я та підтримує позитивну професійну ідентичність здобувачів.

Соціальна та культурна інтеграція передбачає цілеспрямоване залучення здобувачів до різноманітних форм колективної діяльності, зокрема творчих проєктів, ансамблевого та оркестрового виконавства, концертних виступів, академічних дискусій і волонтерських ініціатив. Участь у таких видах активності сприяє формуванню почуття приналежності до освітньо-культурної спільноти, розвитку соціальної відповідальності та зміцненню міжособистісних зв'язків у навчальному середовищі.

Водночас соціально-культурна інтеграція виступає важливим чинником подолання соціальної ізоляції та стигматизації здобувачів з особливими освітніми потребами, забезпечуючи рівноправну участь у мистецькому та академічному житті закладу. Вона сприяє розвитку комунікативних навичок, толерантності та взаєморозуміння між усіма учасниками освітнього процесу, а також створює умови для реалізації творчого потенціалу кожного здобувача. У контексті інклюзивної музичної освіти такі практики підсилюють мотивацію до навчання,

формують позитивну професійну ідентичність та підтримують стійке залучення до освітнього й культурного простору закладу.

Застосування цих практик забезпечує не лише доступність освітнього середовища, а й підтримує здобувачів у подоланні бар'єрів, що виникають під час навчання, сприяє їхній інтеграції в академічне та творчо-професійне життя закладу. Дослідження також підкреслює, що ефективна соціально-психологічна підтримка є невід'ємною складовою реабілітаційних процесів, спрямованих на відновлення функціональної компетентності здобувачів освіти, підвищення рівня самоусвідомлення та мотивації до навчання. Окрім цього, така підтримка сприяє зниженню рівня тривожності та емоційного навантаження¹⁴.

У поєднанні з організаційними ініціативами, зокрема створенням спеціальних структурних підрозділів і впровадженням тьюторських програм, соціально-психологічні практики формують цілісну систему підтримки. Вона забезпечує рівні можливості у здобутті вищої освіти та сприяє підвищенню якості інклюзивного освітнього середовища в закладах музичної освіти.

На основі аналізу сучасних наукових досліджень та практичного досвіду закладів вищої та музичної освіти можна стверджувати, що ефективна соціально-психологічна підтримка здобувачів з особливими освітніми потребами вимагає системного та інтегрованого підходу. Вона повинна поєднувати організаційні, навчально-методичні та психо-соціальні компоненти, забезпечуючи одночасно академічний розвиток, творчо-професійну реалізацію та психологічне благополуччя здобувачів.

Це створює передумови для формулювання практичних рекомендацій щодо оптимізації системи підтримки в закладах музичної освіти. До основних напрямів такої оптимізації належить:

1. *Організаційна структура та координація діяльності* передбачають створення спеціальних структурних підрозділів або відділів інклюзії, які координують соціально-психологічну підтримку здобувачів із різними освітніми потребами, чітко визначення ролей і функцій персоналу закладу, включно з керівниками структурних підрозділів, викладачами та тьюторами, а також забезпечення ефективної взаємодії між адміністрацією, педагогічним колективом, здобувачами та зовнішніми партнерами, такими як інклюзивно-ресурсні центри, соціальні служби та медичні установи.

2. *Індивідуальні та групові програми підтримки* включають впровадження тьюторських та менторських програм для персоналізованого

¹⁴ Османова А. Остряк Т. Соціально-психологічна підтримка та реабілітація здобувачів вищої освіти з інвалідністю. *Інклюзія і суспільство*. Випуск 1(9) 2025. С. 107–113.

супроводу здобувачів, планування їхніх індивідуальних навчальних траєкторій та розвитку професійних компетентностей, організацію індивідуальних психологічних консультацій, спрямованих на формування адаптивних стратегій, підвищення емоційної стійкості та самоусвідомлення, а також проведення групових тренінгів, навчальних майстерень і творчих проєктів, що сприяють розвитку комунікативних навичок та здатності до конструктивної взаємодії в колективі.

3. *Методичне та навчальне забезпечення* передбачає адаптацію навчальних програм і методик відповідно до психофізичних та творчих особливостей здобувачів, включно з використанням мультимедійних ресурсів, спеціального програмного забезпечення та альтернативних способів оцінювання; інтеграцію академічних та творчо-професійних завдань у навчальний процес для забезпечення комплексного розвитку здобувачів; а також застосування колективних навчально-творчих проєктів, концертних виступів і академічних дискусій як ефективних засобів соціальної та професійної інтеграції.

4. *Психосоціальна та емоційна підтримка* передбачає використання психокорекційних і стрес-менеджмент-технік для зниження тривожності та подолання психологічних бар'єрів; формування самооцінки, соціальної компетентності та психологічної стійкості здобувачів у навчальному та творчо-професійному середовищі; а також організацію програм соціальної та культурної інтеграції, що включають участь у колективних проєктах, волонтерських ініціативах і творчих заходах закладу.

5. *Професійний розвиток персоналу* передбачає підвищення кваліфікації викладачів та керівників структурних підрозділів у сфері інклюзивних практик та соціально-психологічного супроводу, проведення тренінгів і семінарів із формування інклюзивної культури, толерантності та культурної компетентності, а також впровадження внутрішніх практик рефлексії та обміну досвідом серед персоналу для безперервного вдосконалення підтримки здобувачів.

6. *Моніторинг та оцінка ефективності* вбачають регулярну оцінку результативності соціально-психологічної підтримки та адаптивності освітнього середовища, використання зворотного зв'язку від здобувачів і персоналу для коригування програм і методик, а також формування системи безперервного вдосконалення практик соціально-психологічного супроводу та інклюзивної організаційної культури закладу.

Застосування таких рекомендацій дозволяє закладам музичної освіти формувати цілісну систему соціально-психологічної підтримки, яка забезпечує рівні можливості для здобуття освіти, сприяє професійному і творчому розвитку здобувачів, а також зміцнює інклюзивну культуру закладу.

ВИСНОВКИ

Розглянутий розділ засвідчує багатовимірний і комплексний характер інклюзивного освітнього середовища в закладах музичної освіти, яке інтегрує педагогічні, організаційні та соціально-психологічні аспекти освітнього процесу. Теоретико-методологічний аналіз сучасних підходів дозволив встановити, що ефективна реалізація інклюзії не обмежується створенням фізично доступного та архітектурно адаптованого простору. Вона передбачає цілеспрямоване формування сприятливого соціально-психологічного клімату, заснованого на принципах толерантності, взаємоповаги, партнерства та прийняття індивідуальних відмінностей, у якому здобувачі освіти відчують психологічну безпеку, підтримку та мотивацію до навчання й творчої самореалізації.

Особливу роль у забезпеченні ефективності інклюзивного освітнього середовища відіграє професійна компетентність педагогічного та управлінського персоналу закладів музичної освіти. Йдеться не лише про володіння спеціальними методиками навчання, а й про сформованість інклюзивних установок, здатність до професійної рефлексії, гнучкість у прийнятті педагогічних рішень та готовність адаптувати освітній процес до індивідуальних освітніх і творчих потреб здобувачів. Аналіз сучасних наукових досліджень і міжнародного досвіду підтверджує ефективність комплексних моделей підтримки, що поєднують тьюторинг, менторські програми, групові тренінги, психосоціальні інтервенції та адаптовані навчальні методики як засоби підвищення академічної успішності, творчого розвитку й соціальної інтеграції здобувачів.

Здійснений аналіз дає підстави стверджувати, що формування інклюзивного середовища в закладах музичної освіти потребує системної координації дій усіх учасників освітнього процесу, зокрема адміністрації, керівників структурних підрозділів, викладачів, тьюторів, а також зовнішніх партнерів – інклюзивно-ресурсних центрів, соціальних і медичних служб. Лише узгоджена взаємодія організаційних, методичних та психосоціальних компонентів дозволяє забезпечити рівні можливості для здобувачів освіти, підвищити якість освітнього процесу та сформувати інклюзивну культуру закладу.

Таким чином, соціально-психологічна підтримка постає ключовим чинником ефективної реалізації інклюзивних підходів у музичній освіті. Вона забезпечує не лише подолання освітніх і психологічних бар'єрів, а й сприяє комплексному розвитку особистості здобувачів, зміцненню їхньої соціальної компетентності, емоційної стійкості та професійної ідентичності. Реалізація системної соціально-психологічної підтримки створює умови для формування адаптивного, толерантного та творчо орієнтованого освітнього середовища, у якому

різноманітність розглядається як ресурс сталого розвитку та професійного зростання.

АНОТАЦІЯ

Дослідження присвячене аналізу інклюзивної освіти в закладах мистецької та вищої музичної освіти, зокрема ролі соціально-психологічної підтримки здобувачів та персоналу. В умовах глобалізаційних та соціально-економічних трансформацій інклюзивна освіта виступає засобом забезпечення рівного доступу до навчання, розвитку творчого потенціалу та професійної самореалізації кожного учасника освітнього процесу. Особлива увага приділяється формуванню адаптивного освітнього середовища, яке враховує індивідуальні потреби здобувачів, сприяє розвитку толерантності та партнерських взаємин.

Розглянуто системний, соціально-психологічний та компетентнісний підходи до організації інклюзії, що забезпечують цілісне розуміння та ефективне впровадження інклюзивних практик. Аналіз міжнародного та вітчизняного досвіду демонструє значущість створення структур підтримки, тьюторських і менторських програм, адаптованих навчальних траєкторій та психосоціальних практик.

Встановлено, що комплексна підтримка інклюзивного освітнього середовища підвищує академічну, творчо-професійну та соціальну інтеграцію. Запропоновано практичні рекомендації щодо оптимізації організаційної, методичної та психосоціальної підтримки у закладах музичної освіти. Дослідження підтверджує, що розвиток інклюзивного середовища є ключовим фактором формування гуманного, рівноправного та творчо активного освітнього простору.

Література

1. Берегова М. І. Понятійно-термінологічна основа вивчення інклюзивної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені ВО Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. 3. С. 23–27. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nvmdup_2017_3_5.pdf

2. Данілавічюте Е. А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 3. С. 7–19. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712696/2/%D0%94%D0%B0%D0%BD%D1%96%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%96%D1%87%D1%8E%D1%82%D1%94_2018_%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%B0%20%D0%B4%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0.pdf

3. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник. авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с. <https://ispukr.org.ua/?p=11772>

4. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб./ Тоні Бут; пер. з англ. К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 190 с. <https://knowledge.org.ua/wp-content/uploads/2020/08/IndexForInclusion.pdf>

5. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2009. С. 17. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708183/2/%D0%86%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0%20%D1%80%D0%B5%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%97%20%D1%82%D0%B0%20%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B8.pdf>

6. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708170/1/%D0%86%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0%20%D0%B2%D1%96%D0%B4%20%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%20%D0%B4%D0%BE%20%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B8.pdf>

7. Лопатіна М. Ю. Основні напрями розвитку інклюзивної музичної освіти в Україні. *Імідж сучасного педагога*. 2021. (5(200)), 102–108. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-102-108](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-102-108)

8. Нижник Т. Досвід впровадження тьюторингу в інклюзивній освіті у вищих навчальних закладах Європи та США. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Том 12, № 7. С. 57–62. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i7-008https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/d65b7cdf-d57e-4798-a158-0db551c5b750/content>

9. Ніколенко Л. Роль спеціального структурного підрозділу у формуванні інклюзивного освітнього простору закладів вищої освіти. *Science and Education*, № 2, 2025. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2025-2-11>

10. Османова А. Острянюк Т. Соціально-психологічна підтримка та реабілітація здобувачів вищої освіти з інвалідністю. *Інклюзія і суспільство*. Випуск 1(9) 2025. С. 107-113. <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-1-13>

11. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. К: ТОВ «Агенство Україна», 2019. 300 с. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf>

12. Потапюк Л. М. Дендак А. С. Теоретичні засади впровадження інклюзивної освіти у вітчизняний простір. 2023. С. 65–71. URL: <https://intersci.eu/wp-content/uploads/2023/01/Scientific-knowledge-aesthetic-creativity-and-social-practices.pdf#page=66>

13. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03 – корекційна педагогіка. Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 640 с. <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/26e5094d-978b-4ff5-8f14-a8e405a0e412/content>

Information about the authors:

Osmanova Alimie Mametivna,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology and Sociology
Volodymyr Dahl East Ukrainian National University
17 Ioanna Pavla II str., Kyiv, 01042, Ukraine

Osmanov Diliaver Midatovich,

Honored Artist of Ukraine, Associate Professor,
Professor at the Department of Opera and Symphonic Conducting,
National Music Academy of Ukraine
1-3/11 Architect Horodetsky str., Kyiv, 01001, Ukraine

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СФЕРИ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ

Палилюцько О. М., Шевчук О. В.

ВСТУП

У сучасних умовах суспільних трансформацій, ускладнення соціальних ризиків і зростання потреби в психологічній та психосоціалній підтримці особливої актуальності набуває проблема практико-орієнтованої підготовки працівників соціально-психологічної сфери. Сьогодні від фахівця очікують не лише ґрунтовної теоретичної обізнаності, а й здатності діяти в реальних професійних ситуаціях, працювати з вразливими групами, приймати етично виважені рішення, взаємодіяти в міждисциплінарних командах і зберігати якість допомоги в умовах невизначеності. Саме тому у світовому науковому дискурсі підготовка таких працівників дедалі більше осмислюється як процес формування компетентностей у діяльності, де знання, практичні вміння, професійні цінності та рефлексія поєднуються в єдину систему професійного становлення¹.

Світовий досвід переконливо свідчить, що якісна підготовка соціальних працівників і фахівців допоміжних професій неможлива без розвиненої практичної складової. Дослідження у сфері social work education² акцентують, що практика, стажування та навчання на базі реальних кейсів є не додатком до академічної підготовки, а її центральним елементом, оскільки саме в практичному середовищі відбувається інтеграція теоретичних знань із професійною дією, формуються професійна ідентичність, навички комунікації, етичного судження та відповідального супроводу клієнта. Окрему роль у цьому процесі відіграє супервізія, яка підтримує професійне зростання студентів, допомагає опрацьовувати етичні дилеми та забезпечує осмислене перенесення навчального досвіду в реальну практику.

¹ Lekholetova M., Spirina T., Pinchuk Y. *Psychosocial support for participants in the educational process in crisis conditions. Social Work and Education*. 2025. Vol. 12, no. 3. P. 463–476. DOI: 10.25128/2520-6230.25.3.14

² Kuusisto K., Cleak H., Roulston A., Korkiamäki R. *Learning activities during practice placements: developing professional competence and social work identity of social work students. Nordic Social Work Research*. 2022. DOI: 10.1080/2156857X.2022.2072942

Водночас сучасні міжнародні підходи демонструють зміщення акценту від формального засвоєння змісту навчальних програм до компетентісно організованої підготовки, у якій важливими стають спостереження за професійною діяльністю, рольові вправи, моделювання ситуацій, цифрові інструменти оцінювання та міждисциплінарна взаємодія. Показовим у цьому контексті є розвиток ініціативи WHO–UNICEF EQUIP³, спрямованої на стандартизовану оцінку компетентностей у сфері психосоціальної та психічної допомоги, що підтверджує глобальний запит на безпечну, якісну й перевірювану підготовку як спеціалістів, так і неспеціалізованих помічників. Це особливо важливо для соціально-психологічної сфери, де ефективність професійної дії залежить не лише від знання методик, а й від здатності до емпатії, налагодження контакту, дотримання етичних норм і вибору адекватних інструментів підтримки.

Український науковий досвід також засвідчує посилення уваги до практико-орієнтованої моделі підготовки. У вітчизняних дослідженнях підкреслюється, що підготовка фахівців соціальної роботи має спиратися на поєднання класичних і інноваційних методів, використання кейсів, тренінгів, залучення практиків до освітнього процесу, аналіз реальних професійних ситуацій і системний розвиток комунікативних та ціннісних компонентів професійності. Важливим є і досвід українсько-американської співпраці в оновленні змісту соціальної роботи, де застосування *problem-based learning* і *team-based learning* продемонструвало позитивний вплив на зростання практичних знань, критичного мислення та професійної поведінки студентів. Окрім цього, українські дослідники наголошують на необхідності адаптації кращих зарубіжних практик, зокрема у сфері підготовки соціальних працівників до діяльності в охороні здоров'я, де вітчизняна система ще перебуває на етапі становлення⁴.

Разом із тим, перехід до справді практико-орієнтованої підготовки супроводжується низкою викликів. Серед них українські автори називають недостатню інтеграцію європейських стандартів у зміст освітніх програм, фрагментарне використання інноваційних технологій навчання, нестачу сформованих практичних умінь, потребу в системному розвитку

³ Kohrt B. A., Pedersen G. A., Schafer A., Carswell K., Rupp F., Jordans M. J. D., West E., Akellot J., Collins P. Y., Contreras C., Galea J. T., Gebrekristos F., Mathai M., Metz K., Morina N., Mwila Mwenge M., Steen F., Willhoite A., van Ommeren M., Underhill J., et al. Competency-based training and supervision: development of the WHO-UNICEF Ensuring Quality in Psychosocial and Mental Health Care (EQUIP) initiative. *The Lancet Psychiatry*. 2025. Vol. 12, issue 1. P. 67–80. DOI: 10.1016/S2215-0366(24)00183-4.

⁴ Klos L. Preparation of social workers for professional activity in the field of health: implementation of progressive ideas of the USA in Ukraine. *Social Work and Education*. 2021. Vol. 8, no. 3. P. 395–411. DOI: 10.25128/2520-6230.21.3.8.

індивідуалізованого підходу та необхідність оновлення програм підготовки майбутніх практичних психологів відповідно до сучасних професійних вимог. Дослідники також звертають увагу на те, що ефективна підготовка майбутнього психолога чи соціального працівника передбачає не лише опанування методик, а й накопичення особистісно значущого досвіду професійної взаємодії, розвиток психологічної зрілості, рефлексивності та усвідомленого ставлення до професії⁵.

Отже, практико-орієнтована підготовка працівників соціально-психологічної сфери постає не як окремий методичний прийом, а як стратегічний напрям модернізації професійної освіти, що поєднує академічну ґрунтовність із реальними потребами практики. Її можливості виявляються у посиленні зв'язку між університетом і професійним середовищем, упровадженні супервізії, симуляційних і кейс-методів, цифрових інструментів, міждисциплінарної взаємодії та підходів, орієнтованих на безпечну, етичну й ефективну допомогу людині. Саме така модель підготовки здатна забезпечити формування фахівця, який не лише знає, але й уміє професійно діяти в складних соціальних і психологічних контекстах сучасності.

1. Теоретико-методологічні засади практико-орієнтованої підготовки працівників соціально-психологічної сфери

Теоретико-методологічні засади практико-орієнтованої підготовки працівників соціально-психологічної сфери доцільно розглядати як сукупність наукових підходів, принципів і способів організації навчання, що забезпечують поєднання теоретичних знань із реальними професійними діями. У цьому контексті ключовими є системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований і рефлексивний підходи. Вони дають змогу будувати підготовку не навколо простого засвоєння інформації, а навколо формування професійної готовності, яка включає мотивацію, знання, практичні вміння, цінності, етичну відповідальність і здатність до саморозвитку. Для соціально-психологічної сфери це особливо важливо, оскільки майбутній фахівець має бути готовим діяти в умовах складних людських ситуацій, міжособистісної взаємодії та професійної невизначеності⁶.

⁵ Berehova M. Methodology of training students in psychological and pedagogical support of children with SEN in the conditions of inclusion. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2025. No. 2 (63). P. 21–25. DOI: 10.15587/2519-4984.2025.331580

⁶ Поліщук В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з батьками, які виховують дітей з проявами аутичних розладів. *Social Work and Education*. 2021. Vol. 8, no. 4. P. 540–549. DOI: 10.25128/2520-6230.21.4.10

Світовий досвід показує, що практичне навчання є центральною складовою професійної освіти у соціальній роботі та суміжних допомагаючих професіях. Дослідження підкреслюють, що *practice learning* забезпечує зв'язок між теорією і практикою, сприяє формуванню професійного судження, навичок взаємодії, емоційної стійкості та готовності до безпечного входження в професію. Водночас у міжнародних публікаціях наголошується, що якісна підготовка має спиратися не лише на практику як таку, а й на супервізію, рефлексію та *evidence-based practice*, тобто на здатність майбутнього фахівця приймати рішення на основі перевірених знань, аналізу випадку та професійного осмислення власних дій⁷.

В українському досвіді практико-орієнтована підготовка також дедалі більше пов'язується з переходом до компетентнісної моделі, оновленням освітніх програм і посиленням ролі практичної складової. Наукові праці українських дослідників акцентують, що підготовка майбутніх соціальних працівників має бути інтегративним процесом, у якому поєднуються мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти, а підготовка майбутніх психологів потребує чіткого методологічного підґрунтя та сучасних методик формування професійної готовності. В умовах високого емоційного навантаження особливої ваги набуває і рефлексивний практикум, який сприяє самопізнанню, усвідомленню власних професійних реакцій і перетворенню складного досвіду на ресурс професійного зростання.

Отже, теоретико-методологічні засади практико-орієнтованої підготовки працівників соціально-психологічної сфери визначаються інтеграцією теорії, професійної практики, рефлексії та доказового підходу. Саме така модель дає змогу підготувати фахівця, який володіє не лише знаннями, а й умінням професійно діяти, аналізувати власні рішення, працювати з людьми в кризових обставинах і відповідати на сучасні соціальні виклики.

2. Професійні компетентності працівників соціально-психологічної сфери в умовах сучасних суспільних викликів

Професійні компетентності працівників соціально-психологічної сфери в сучасних умовах доцільно розглядати як інтегровану здатність фахівця поєднувати спеціальні знання, практичні вміння, етичне мислення, комунікативну культуру та готовність до міжпрофесійної взаємодії. Світовий досвід показує, що для ефективної психосоціальної

⁷ Gregory M., Cook L., Butt T., Shakespeare J. Practice education in social work: a scoping review of existing research. *Social Work Education*. Published online: 16 Jan 2025. DOI: 10.1080/02615479.2024.2448478

допомоги дедалі більшого значення набувають базові *helping skills*, зокрема активне слухання, емпатія, співпраця, підтримувальна комунікація та вміння діяти безпечно й ненасильницьки, а також здатність працювати в інтегрованих моделях допомоги. Для соціально-психологічної сфери це означає, що компетентність уже не зводиться лише до вузькофахових знань, а охоплює здатність будувати довіру, оцінювати ситуацію людини й ухвалювати професійно відповідальні рішення⁸.

Сучасні суспільні виклики істотно змінюють структуру цих компетентностей. В умовах війни, масових втрат, переміщення населення, соціальної нестабільності та зростання запиту на психосоціальну підтримку особливої ваги набувають травма-інформована практика, емоційна стійкість, навички кризового реагування, чутливість до вразливих груп і вміння працювати з наслідками психологічної травмизації. Паралельно цифровізація соціальних послуг висуває нові вимоги до цифрової грамотності фахівця, його здатності використовувати технології в соціальному супроводі, підтримувати доступність послуг і водночас критично оцінювати бар'єри, які виникають у процесі цифрової трансформації. Міжнародні публікації також вказують на зростання ролі симуляційного навчання як засобу формування клінічних і комунікативних компетентностей у безпечному освітньому середовищі⁹.

В українському науковому дискурсі підкреслюється, що формування професійних компетентностей у цій сфері має спиратися на поєднання компетентнісного та партисипативного підходів, посилення зв'язку освіти з практикою, залучення стейкхолдерів і розвиток рефлексивної культури майбутнього фахівця. У такій логіці важливими стають не лише професійна мобільність і прикладні навички, а й етична відповідальність, готовність до роботи в громаді, орієнтація на безбар'єрність, інклюзивність і підтримку людської гідності. Отже, в умовах сучасних суспільних викликів ключовими для працівників соціально-психологічної сфери є не окремі вміння, а комплекс компетентностей, що поєднує професійну дію, ціннісну зрілість, соціальну чутливість і здатність адаптуватися до нових реалій¹⁰.

⁸ Semigina T. Ethical standards and codes in social work: International and national context. *Social Work and Education*. 2025. Vol. 12, no. 3. P. 522–539. DOI: 10.25128/2520-6230.25.3.19

⁹ Gunko S., Liakh T. Expert assessments of the challenges of digitalization of social services in rural communities. *Social Work and Education*. 2025. Vol. 12, no. 3. P. 444–453. DOI: 10.25128/2520-6230.25.3.12

¹⁰ Маловічко О., Маловічко С., Масюк О., Бутченко Т. Інтеграція партисипативного та компетентнісного підходів у підготовці фахових молодших бакалаврів соціальної роботи. *Social Work and Education*. 2025. Vol. 12, no. 1. P. 116–128. DOI: 10.25128/2520-6230.25.1.9

3. Основні виклики практико-орієнтованої підготовки майбутніх фахівців

Одним із головних викликів практико-орієнтованої підготовки майбутніх фахівців соціально-психологічної сфери залишається розрив між формальним змістом освітніх програм і реальними запитами професійної практики. В українських дослідженнях наголошується, що цьому сприяють вплив традиційної дидактичної моделі, фрагментарне залучення стейкхолдерів та недостатня узгодженість між освітніми стандартами і складними ситуаціями, з якими фахівець стикається в реальному соціальному середовищі. У міжнародному досвіді подібна проблема виявляється через труднощі з організацією якісних баз практики, нестачу належно підготовлених супервізорів і потребу в постійному оновленні моделей польового навчання відповідно до сучасних умов професійної діяльності¹¹.

Ще одним суттєвим викликом є зростання емоційної та психологічної складності професійної підготовки. Для України це особливо відчутно в умовах війни, коли майбутні фахівці мають бути готовими працювати з травматичним досвідом, кризовими станами, втратою, переміщенням і загальною психосоціальною напругою. Наукові публікації підкреслюють, що травма-інформований підхід уже став необхідним для соціальної сфери, однак його теоретичне й методичне забезпечення в українській підготовці ще залишається недостатньо розробленим. Водночас міжнародні дослідження показують, що студенти під час практичного навчання нерідко стикаються з ситуаціями підвищеної емоційної напруги, конфронтації чи агресії, а отже практика потребує безпечного освітнього середовища, симуляцій, супервізії та спеціальної підготовки до кризової взаємодії¹².

Не менш важливим викликом є потреба у якісному супроводі професійного становлення майбутніх фахівців. Дослідження засвідчують, що без належної супервізійної підтримки, організаційних ресурсів і підготовлених практичних наставників зростають ризики професійної невпевненості, виснаження та слабкої інтеграції теорії з практикою. Міжнародний досвід показує, що цілеспрямоване навчання *practice educators* підвищує їхню професійну ефективність і, відповідно, якість

¹¹ Zuchowski I., Pascoe K. M. *Professional development needs of social work field education supervisors in Australia*. *Australian Social Work*. 2025. Published online: 03 Sep 2025. DOI: 10.1080/0312407X.2025.2544850

¹² Lattas D., Powell Z., Adams B., Ross R. Exploring De-Escalation Through Simulation-Based Education in U.S. and Australian Social Work. *Studies in Clinical Social Work*. 2025. Vol. 95, no. 3–4. P. 575–597. DOI: 10.1080/28376811.2025.2534560

підготовки студентів, тоді як український досвід вказує на потребу в інтегративному оновленні програм, ширшому залученні роботодавців, випускників і практиків, а також у системному запровадженні моделей, що поєднують компетентнісний і партисипативний підходи. Саме тому основні виклики практико-орієнтованої підготовки сьогодні пов'язані не лише з обсягом практики, а з якістю професійного середовища, у якому майбутній фахівець входить у професію.

4. Освітні технології та практики формування професійної готовності фахівців соціально-психологічної сфери

Формування професійної готовності фахівців соціально-психологічної сфери сьогодні пов'язується з використанням таких освітніх технологій, які максимально наближають навчання до реальних умов майбутньої діяльності. До найрезультативніших належать кейс-метод, інтерактивне навчання, моделювання професійних ситуацій, рольові ігри, тренінгові заняття та діалогічні практики. Український досвід показує, що такі форми сприяють розвитку комунікативних умінь, уміння працювати з проблемною ситуацією, професійної рефлексії та готовності до взаємодії з різними категоріями клієнтів, тоді як міжнародні дослідження особливо підкреслюють цінність симуляційного й міжпрофесійного навчання для безпечного відпрацювання складних професійних дій ще до виходу в реальну практику¹³.

Важливе місце у формуванні професійної готовності займають рефлексивні та супровідні практики, оскільки сама участь у практиці ще не гарантує професійного зростання без осмислення набутого досвіду. Сучасні міжнародні дослідження засвідчують, що включення структурованих рефлексивних завдань в онлайн- і змішане навчання покращує знання, міжособистісні навички та процедурну вправність студентів, а симуляційні заняття з подальшим обговоренням посилюють їхню здатність до професійного аналізу власних дій. В українській психологічній науці також наголошується на значенні тренінгових технологій, розвитку особистісної зрілості та спеціально організованих психолого-дидактичних засобів, що допомагають майбутньому фахівцеві поєднати професійні знання з внутрішньою готовністю до практичної допомоги людині¹⁴.

¹³ Дударьов В., Щербина С. Особливості інтерактивних технологій навчання у професійній підготовці соціального працівника. *Social Work and Education*. 2019. Vol. 6, no. 1. P. 94–105. DOI: 10.25128/2520-6230.19.1.10

¹⁴ Hoang A., Hepburn S.-J., Morawska A., Sanders M. R. The effect of self-reflection on the outcomes of online clinical skills training: a comparative study. *Advances in Health Sciences Education*. 2025. Vol. 30. P. 1621–1639. DOI: 10.1007/s10459-025-10425-8

Світовий і український досвід дає підстави стверджувати, що найбільш ефективними є ті практики, які поєднують компетентнісний і партисипативний підходи: практичне моделювання соціальних випадків, волонтерську діяльність, дослідницькі проекти, гостьові лекції, панельні дискусії, польову практику та взаємодію з професійним середовищем. Саме така інтеграція освітніх технологій і практичних форм роботи забезпечує поступовий перехід від теоретичної підготовки до професійної готовності як цілісної якості, що охоплює знання, навички, цінності, етичну відповідальність і здатність діяти в реальних соціально-психологічних умовах.

5. Український та зарубіжний досвід практико-орієнтованої підготовки працівників соціально-психологічної сфери

Український та зарубіжний досвід практико-орієнтованої підготовки працівників соціально-психологічної сфери засвідчує спільну тенденцію: професійна освіта дедалі більше орієнтується на інтеграцію теорії, практики, рефлексії та ціннісної підготовки. У наукових публікаціях підкреслюється, що така підготовка має будуватися відповідно до глобальних стандартів соціальної роботи, із фокусом на розвиток комунікативних умінь, емпатії, активного слухання, адвокації та здатності працювати з різними категоріями клієнтів. Зарубіжні моделі практичного навчання, представлені в дослідженнях досвіду США, Великої Британії, Франції, країн Скандинавії, Польщі, Німеччини та Чехії, демонструють важливість тісного зв'язку університету з базами практики, супервізії, міждисциплінарної взаємодії та поєднання класичних і інноваційних методів підготовки¹⁵.

В українському досвіді практико-орієнтована підготовка дедалі частіше реалізується через кейси, тренінги, волонтерську діяльність, гостьові лекції, панельні дискусії, дослідницькі проекти та моделювання соціальних випадків. Наукові статті показують, що ефективність таких практик зростає тоді, коли до оновлення освітніх програм залучаються роботодавці, викладачі, студенти й випускники, а сама підготовка виходить за межі традиційної дидактичної моделі. Показовим є також досвід упровадження змішаної педагогічної моделі *problem-based learning* і *team-based learning* у підготовці українських студентів соціальної роботи, де було зафіксовано зростання практичних знань, критичного мислення та професійної поведінки.

¹⁵ Солнишкіна А. Методи та напрямки практичної підготовки соціальних працівників (на прикладі Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара). *Social Work and Education*. 2022. Vol. 9, no. 4. P. 487–499. DOI: 10.25128/2520-6230.22.4.4

Отже, зарубіжний досвід демонструє системність, тривалу традицію супервізованого практичного навчання та сильні зв'язки з професійним середовищем, тоді як український досвід показує активний пошук ефективних моделей оновлення підготовки через інтерактивні методи, партнерство зі стейкхолдерами та адаптацію міжнародних підходів до національних умов. Для соціально-психологічної сфери це означає, що найбільш перспективною є модель, у якій практика не додається до теорії наприкінці навчання, а стає наскрізним елементом професійного становлення майбутнього фахівця.

6. Можливості модернізації практико-орієнтованої підготовки в сучасному освітньому просторі

Можливості модернізації практико-орієнтованої підготовки працівників соціально-психологічної сфери передусім пов'язані з оновленням самої логіки освітнього процесу: від переважно теоретичного викладання – до навчання, побудованого навколо професійних ситуацій, реальних кейсів, міждисциплінарної взаємодії та активної участі стейкхолдерів. В українських наукових публікаціях наголошується, що перспективним напрямом є поєднання компетентнісного й партисипативного підходів, коли освітні програми оновлюються за участю викладачів, роботодавців, студентів і практиків, а підготовка стає ближчою до реальних потреб соціальної сфери.

Важливою можливістю модернізації є впровадження цифрових і симуляційних технологій, які дають змогу безпечно відпрацьовувати професійні дії ще до виходу в реальну практику. Сучасні міжнародні дослідження показують, що *simulation-based learning* і цифрові лабораторії польової практики допомагають формувати клінічне мислення, комунікативні навички, здатність до деескалації напружених ситуацій і впевненість у професійній взаємодії. Такі технології особливо цінні для соціально-психологічної сфери, оскільки дозволяють поєднати практичне навчання з рефлексією, аналізом помилок і поступовим ускладненням професійних сценаріїв¹⁶.

Для українського освітнього простору окремим напрямом модернізації є посилення травма-інформованого, рефлексивного та супервізійного компонентів підготовки. Наукові статті підкреслюють, що в умовах війни й масштабної психосоціальної напруги підготовка майбутніх фахівців має включати знання про травму, безпечну

¹⁶ McInroy L. B., Kirsch J. Using Experiential and Simulation-Based Learning for a Digital Field Education Lab. *Studies in Clinical Social Work: Transforming Practice, Education and Research*. 2025. Vol. 95, no. 3–4. P. 1–18. DOI: 10.1080/28376811.2025.2517029.

професійну взаємодію, етичну чутливість і здатність працювати з людьми у кризових станах. Отже, модернізація практико-орієнтованої підготовки сьогодні полягає не лише в оновленні методів навчання, а й у створенні гнучкого освітнього середовища, де практика, цифрові інструменти, рефлексія та соціальна чутливість формують цілісну професійну готовність майбутнього фахівця.

ВИСНОВКИ

Отже, практико-орієнтована підготовка працівників соціально-психологічної сфери є необхідною умовою формування фахівця, здатного ефективно діяти в умовах сучасних суспільних трансформацій, зростання соціальних ризиків, поширення кризових станів і підвищеного запиту на психосоціальну підтримку. Проведений аналіз дав змогу встановити, що така підготовка має спиратися на інтеграцію теоретичних знань, професійної практики, рефлексії, супервізії, етичної відповідальності та міждисциплінарної взаємодії.

З'ясовано, що ключовими теоретико-методологічними засадами практико-орієнтованої підготовки виступають системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований і рефлексивний підходи. Саме вони забезпечують перехід від традиційної знаннєвої моделі навчання до моделі професійного становлення, у межах якої майбутній фахівець набуває не лише знань, а й здатності діяти в реальних професійних ситуаціях, працювати з вразливими групами, приймати обґрунтовані рішення та зберігати професійну стійкість.

Встановлено, що в умовах сучасних суспільних викликів особливої ваги набувають такі професійні компетентності, як комунікативна культура, емпатія, здатність до кризового реагування, травма-інформована практика, цифрова грамотність, емоційна стійкість і готовність до роботи в міжпрофесійній команді. Водночас основними викликами практико-орієнтованої підготовки залишаються розрив між змістом освітніх програм і реальними потребами практики, недостатня супервізійна підтримка, емоційна складність професійного навчання та потреба в модернізації освітнього середовища.

Узагальнення українського та зарубіжного досвіду дає підстави стверджувати, що найбільш ефективною є така модель підготовки, у якій практика є не завершальним етапом, а наскрізним компонентом професійного становлення. Перспективи модернізації пов'язані з активним упровадженням кейс-методу, симуляційного навчання, інтерактивних і цифрових технологій, розширенням участі стейкхолдерів в оновленні освітніх програм, а також із посиленням травма-інформованого, рефлексивного та супервізійного компонентів підготовки майбутніх фахівців.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто проблему практико-орієнтованої підготовки працівників соціально-психологічної сфери в умовах сучасних суспільних трансформацій. Обґрунтовано, що зростання соціальних ризиків, наслідки війни, цифровізація соціальних послуг і підвищення потреби в психосоціальній підтримці зумовлюють необхідність оновлення підходів до професійної освіти майбутніх фахівців. Наголошено, що сучасна підготовка має виходити за межі традиційної знанневої моделі й орієнтуватися на інтеграцію теоретичних знань, практичних умінь, професійних цінностей, етичної відповідальності та рефлексії.

Охарактеризовано теоретико-методологічні засади практико-орієнтованої підготовки, зокрема системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований і рефлексивний підходи. Визначено, що професійні компетентності працівників соціально-психологічної сфери охоплюють не лише спеціальні знання, а й комунікативну культуру, емоційну стійкість, здатність до кризового реагування, травма-інформованої практики, цифрової взаємодії та роботи з вразливими категоріями населення. Окреслено основні виклики такої підготовки: розрив між змістом освітніх програм і реальними потребами практики, недостатню супервізійну підтримку, емоційну складність навчання та потребу в модернізації освітніх технологій.

Особливу увагу приділено кейс-методу, симуляційному навчанню, інтерактивним технологіям, тренінгам, рефлексивним практикам, польовій підготовці та залученню стейкхолдерів до оновлення освітнього процесу. Узагальнення українського і зарубіжного досвіду дало змогу встановити, що найбільш ефективною є модель, у якій практика виступає не завершальним етапом, а наскрізним елементом професійного становлення майбутнього фахівця. Перспективи модернізації пов'язані з посиленням цифрового, травма-інформованого, супервізійного та партисипативного компонентів професійної освіти.

Література

1. Lekholetova M., Spirina T., Pinchuk Y. *Psychosocial support for participants in the educational process in crisis conditions. Social Work and Education*. 2025. Vol. 12, no. 3. P. 463–476. DOI: 10.25128/2520-6230.25.3.14
2. Kuusisto K., Cleak H., Roulston A., Korkiamäki R. *Learning activities during practice placements: developing professional competence and social work identity of social work students. Nordic Social Work Research*. 2022. DOI: 10.1080/2156857X.2022.2072942

3. Kohrt B. A., Pedersen G. A., Schafer A., Carswell K., Rupp F., Jordans M. J. D., West E., Akellot J., Collins P. Y., Contreras C., Galea J. T., Gebrekristos F., Mathai M., Metz K., Morina N., Mwila Mwenge M., Steen F., Willhoite A., van Ommeren M., Underhill J., et al. Competency-based training and supervision: development of the WHO-UNICEF Ensuring Quality in Psychosocial and Mental Health Care (EQUIP) initiative. *The Lancet Psychiatry*. 2025. Vol. 12, issue 1. P. 67–80. DOI: 10.1016/S2215-0366(24)00183-4.

4. Klos L. *Preparation of social workers for professional activity in the field of health: implementation of progressive ideas of the USA in Ukraine*. *Social Work and Education*. 2021. Vol. 8, no. 3. P. 395–411. DOI: 10.25128/2520-6230.21.3.8.

5. Berehova M. *Methodology of training students in psychological and pedagogical support of children with SEN in the conditions of inclusion*. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2025. No. 2 (63). P. 21–25. DOI: 10.15587/2519-4984.2025.331580

6. Поліщук В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з батьками, які виховують дітей з проявами аутичних розладів. *Social Work and Education*. 2021. Vol. 8, no. 4. P. 540–549. DOI: 10.25128/2520-6230.21.4.10

7. Gregory M., Cook L., Butt T., Shakespeare J. *Practice education in social work: a scoping review of existing research*. *Social Work Education*. Published online: 16 Jan 2025. DOI: 10.1080/02615479.2024.2448478

8. Semigina T. *Ethical standards and codes in social work: International and national context*. *Social Work and Education*. 2025. Vol. 12, no. 3. P. 522–539. DOI: 10.25128/2520-6230.25.3.19

9. Gunko S., Liakh T. *Expert assessments of the challenges of digitalization of social services in rural communities*. *Social Work and Education*. 2025. Vol. 12, no. 3. P. 444–453. DOI: 10.25128/2520-6230.25.3.12

10. Маловічко О., Маловічко С., Масюк О., Бутченко Т. Інтеграція партисипативного та компетентнісного підходів у підготовці фахових молодших бакалаврів соціальної роботи. *Social Work and Education*. 2025. Vol. 12, no. 1. P. 116–128. DOI: 10.25128/2520-6230.25.1.9

11. Zuchowski I., Pascoe K. M. *Professional development needs of social work field education supervisors in Australia*. *Australian Social Work*. 2025. Published online: 03 Sep 2025. DOI: 10.1080/0312407X.2025.2544850

12. Lattas D., Powell Z., Adams B., Ross R. *Exploring De-Escalation Through Simulation-Based Education in U.S. and Australian Social Work*.

Studies in Clinical Social Work. 2025. Vol. 95, no. 3–4. P. 575–597. DOI: 10.1080/28376811.2025.2534560

13. Дударьов В., Щербина С. Особливості інтерактивних технологій навчання у професійній підготовці соціального працівника. *Social Work and Education*. 2019. Vol. 6, no. 1. P. 94–105. DOI: 10.25128/2520-6230.19.1.10

14. Hoang A., Hepburn S.-J., Morawska A., Sanders M. R. *The effect of self-reflection on the outcomes of online clinical skills training: a comparative study*. *Advances in Health Sciences Education*. 2025. Vol. 30. P. 1621–1639. DOI: 10.1007/s10459-025-10425-8

15. Солнишкіна А. Методи та напрямки практичної підготовки соціальних працівників (на прикладі Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара). *Social Work and Education*. 2022. Vol. 9, no. 4. P. 487–499. DOI: 10.25128/2520-6230.22.4.4

16. McInroy L. B., Kirsch J. Using Experiential and Simulation-Based Learning for a Digital Field Education Lab. *Studies in Clinical Social Work: Transforming Practice, Education and Research*. 2025. Vol. 95, no. 3–4. P. 1–18. DOI: 10.1080/28376811.2025.2517029

Information about the authors:

Palyliuko Oksana Mykhailivna,

PhD in History, Associate Professor, Associate Professor at the
Department of Inclusive Education, Rehabilitation, and Humanities
Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education
“Kamianets-Podilskyi State Institute”
13 Hodovantsia str., Kamianets-Podilskyi, 32300, Ukraine

Shevchuk Oleksandr Volodymyrovych,

PhD in Pedagogy, Lecturer at the Department of Digital,
Educational, and Socio-Economic Technologies
Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education
“Kamianets-Podilskyi State Institute”
13 Hodovantsia str., Kamianets-Podilskyi, 32300, Ukraine

ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ЗДОБУВАЧІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Пехарєва А. С., Сокол Т. В., Колісник Є. А.

ВСТУП

Вища освіта в Україні впродовж останнього десятиліття послідовно рухається в напрямі забезпечення рівного доступу для всіх категорій здобувачів. Постанова КМУ № 635 у чинній редакції від 28 липня 2021 року зобов'язала заклади вищої освіти (ЗВО) приймати здобувачів з особливими освітніми потребами (ООП) на навчання, та створювати умови для їхнього повноцінного навчання, зокрема через організацію психолого-педагогічного супроводу¹. Однак, попри нормативне підґрунтя, значна група здобувачів залишається без спеціалізованої підтримки у ЗВО, серед них і студенти з мовленнєвими порушеннями – категорія, яку університет часто не бачить, бо їхній стан не виявляється зовнішньо так очевидно, як рухові або сенсорні обмеження.

Мовленнєва діяльність є тим середовищем, у якому відбувається весь освітній процес. Лекції, семінари, захисти курсових та дипломних проєктів, написання наукових статей, іспити – усе це вимагає або усної, або письмової мовленнєвої діяльності. «Мовленнєва діяльність виступає базисом процесу набуття знань та загального розвитку»², – і ця теза у контексті ЗВО набуває особливого звучання. В цьому контексті ми розуміємо, що студент із дислексією, заїканням або дисграфією щодня стикається з мовленнєвим бар'єром не в якийсь винятковий момент, як решта здобувачів, а перманентно – на кожному занятті, у кожному завданні, що суттєво знижує його психологічний комфорт та рівень здобуття освіти.

На системному рівні проблема полягає у відсутності координації між можливостями надання логопедичної допомоги та реальними

¹ Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти : Постанова КМУ від 10 лип. 2019 р. № 635. Редакція від 28.07.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-п#Text>

² Цегельник Т., Поліщук В. Роль вчителя-логопеда у психолого-педагогічному супроводі дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. Т. 11, № 10. С. 50–55. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-007>

потребами студентів. Дослідники фіксують, що «одним із головних викликів залишається відсутність чіткої координації між відомствами» при організації логопедичної підтримки³, і ця розрізненість відчувається у ЗВО особливо болісно: тут немає ні логопедичного пункту, ні традиції направлення студентів до вчителя-логопеда, або терапевта мови та мовлення.

Чинником, що загострює ситуацію в Україні у 2022–2025 роках, є війна. До класичних первинних порушень мовлення у студентів додалися набуті – черепно-мозкові травми, психогенне заїкання, посттравматичні мовленнєві реакції. Університети приймають цих молодих людей, але механізмів для їхньої ідентифікації і підтримки переважно не мають. Мета цього розділу – з'ясувати, якою має бути модель логопедичного супроводу студентів з мовленнєвими порушеннями у системі інклюзивної вищої освіти: які категорії здобувачів потребують підтримки, на яких засадах вона будується і в яких організаційних формах реалізується.

1. Мовленнєві порушення у представників студентства: типологія і наслідки для навчання

Мовленнєві порушення, що зустрічаються серед студентів ЗВО, охоплюють кілька принципово різних за своїм механізмом станів. Кожен із них по-своєму впливає на академічну діяльність і потребує специфічного логопедичного підходу. Дисграфія – «специфічне стійке порушення процесу письма, яке перешкоджає повноцінному опануванню писемного мовлення як засобу комунікації та формуванню лінгвістичних умінь і навичок»⁴. Разом із дислексією вона утворює найчисленнішу групу порушень мовлення у ЗВО: обидва стани нейробіологічного походження і не зникають після школи, хоча і можуть частково компенсуватися.

Залежно від характеру порушення і його впливу на навчання виокремлюють такі групи:

1) дислексія і дисграфія – специфічні розлади читання і письма; у ЗВО проявляються в труднощах роботи з науковими текстами,

³ Тичина К., Бабич Н., Кушнір Ю. Особливості організації логопедичної допомоги дітям із мовленнєвими труднощами в системі освіти, охорони здоров'я та соціального захисту України. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 3. URL: <https://www.researchgate.net/publication/387959744>

⁴ Ільяна В. М. Дислексія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами. Київ : Ін-т спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739361/1/Dyslexia_2023.pdf

написання рефератів і статей, допуску орфографічних та граматичних помилок при конспектуванні;

2) заїкання – судомний розлад темпу і ритму мовлення; блокує участь студента в усних формах навчання – доповідях, семінарах, іспитах, виробничій практиці;

3) дизартрія – порушення вимови через органічну ураженість артикуляційного апарату; знижує розбірливість мовлення, що ускладнює комунікацію з викладачами та однокурсниками;

4) загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) – системне порушення всіх компонентів мовленнєвої системи; проявляється в бідності словника, аграматизмах, нездатності будувати розгорнуті зв'язні висловлювання;

5) набуті мовленнєві порушення – афазія після черепно-мозкових травм, психогенне заїкання, мутизм як наслідок гострого стресу тощо.

Узагальнено встановлено⁵, що діти з тяжкими порушеннями мовлення, які постраждали внаслідок бойових дій, демонструють комплексні ускладнення нейропсихологічного, сенсорного, когнітивного та мовленнєвого характеру. Ключовими чинниками виступають стрес-індуковані зміни в мозку, що негативно впливають на функціонування мовленнєвих зон, порушення сенсорної інтеграції внаслідок надмірного акустичного навантаження, а також зниження когнітивної пластичності через дефіцит розвивального середовища. У мовленнєвій сфері це проявляється у формі психогенної втрати мовлення, регресу раніше сформованих мовленнєвих навичок, загальмування темпів мовленнєвого розвитку та порушень артикуляційної моторики. Додатково спостерігається посилення коморбідної неврологічної симптоматики, зокрема тиків і порушень координації. Таким чином, умови воєнного впливу суттєво ускладнюють перебіг мовленнєвих порушень у дітей і потребують комплексного міждисциплінарного супроводу.

Хибне припущення, що мовленнєве порушення є «дитячою» проблемою і дорослий із ним справляється сам – заважає закладам вищої освіти реагувати на потреби цих студентів. Насправді компенсаторні стратегії, вироблені ще в школі (уникання читання вголос, відмова від усних відповідей, мінімізація комунікації з педагогом), у ЗВО починають суттєво гальмувати академічну участь. Опитування студентів з ООП в університетах виявило, що 61,8% із них вказують на брак фахового супроводу, а не лише доброзичливого

⁵ Боряк О., Новолокова О. Психолого-логопедична реабілітація дітей із тяжкими порушеннями мовлення у прифронтових зонах: досвід Харківської області. *Inclusion and Diversity*. 2025. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/554>

ставлення⁶. Студенти з мовленнєвими порушеннями – одна з найбільш «невидимих» підгруп серед тих, хто потребує саме фахової, а не лише людської підтримки.

Важливо враховувати і психоемоційний вимір. Мовленнєві труднощі формують тривожність щодо будь-якої мовленнєвої ситуації, а ця тривожність, своєю чергою, посилює симптоматику. «Страх публічного мовлення формує ситуативне або хронічне заїкання, яке, у свою чергу, посилює страх»⁷. В університетському контексті цей механізм особливо руйнівний, бо публічна мовленнєва активність є не опцією, а обов'язковою умовою навчання. Студент, який роками уникав усних відповідей у школі, у ЗВО раптом опиняється перед необхідністю захищати дипломну роботу перед комісією.

Студенти з набутими порушеннями мовлення – окрема і зростаюча категорія. Дані практики психолого-логопедичної реабілітації у прифронтових зонах свідчать: «мовленнєві розлади, спровоковані бойовими стресорами, мають суттєву специфіку порівняно з первинними порушеннями і потребують окремих підходів»⁸. Університет, що приймає таких студентів і не має логопеда, фактично позбавляє їх доступу до кваліфікованої допомоги, яку вони могли б отримати через систему освіти.

Мовленнєві порушення у студентів охоплюють широкий спектр станів – від нейробіологічно зумовлених дислексії та дисграфії до набутих порушень, спричинених травмами або психологічним стресом. Кожен із цих станів має специфічний механізм впливу на академічну діяльність, а тому потребує не уніфікованого, а диференційованого логопедичного підходу. Спільним для всіх груп є те, що університетське середовище об'єктивно підвищує навантаження на мовленнєву систему: усні захисти, наукові тексти, постійна комунікація з викладачами і одногрупниками не залишають простору для унікальних стратегій, вироблених ще в шкільні роки.

⁶ Семенець А. Готовність учасників освітнього процесу до діяльності в інклюзивному середовищі в закладах вищої освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2025. Вип. 26. С. 162–175. DOI: <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2025-26.162-175>

⁷ Повіренна І., Павлюк Р. Психолого-педагогічний супровід молодших школярів з порушенням мовлення в умовах спеціального закладу освіти. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2023. № 40 (2). С. 85–92. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.4013>

⁸ Боряк О., Новолокова О. Психолого-логопедична реабілітація дітей із тяжкими порушеннями мовлення у прифронтових зонах: досвід Харківської області. *Inclusion and Diversity*. 2025. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/554>

2. Засади побудови логопедичного супроводу в університеті та його змістове наповнення

Перенести шкільну логопедичну модель на університет без адаптації неможливо – і не лише тому, що студент старший за школяра. Різниця принципова: у школі дитина не обирає, чи ходити на заняття з логопедом. У ЗВО студент – суб'єкт із правом на самовизначення, власними пріоритетами і нерідко зі стійкою стигматизацією щодо самого факту логопедичної роботи. Через це логопедичний супровід у ЗВО будується на засадах, що відрізняються від шкільної практики.

Перша засада – орієнтація на майбутню професійну комунікацію. У посібнику «Інклюзія: покроково для педагогів» сформульовано, що корекційно-розвиткові послуги надаються «з метою реалізації індивідуальної освітньої траєкторії» здобувача⁹. Для студента ця траєкторія нерозривно пов'язана з майбутньою професією. Логопедична мета у ЗВО – не усунути порушення «взагалі», а підготувати студента до конкретних мовленнєвих ситуацій його спеціальності: викладача – до роботи з аудиторією, юриста – до судових дебатів, медика – до консультацій з пацієнтами.

Друга засада – пріоритет функціональної комунікації над технічною корекцією. «Знання мовних норм без умінь практичного використання мови в різних ситуаціях не забезпечує ефективної комунікації»¹⁰. Відпрацьовувати постановку звука ізольовано – недостатньо. Студент має вміти застосувати набуті навички в реальних умовах: при читанні реферату з листа, під час стресового іспиту, у телефонній розмові. Логопедична програма тому включає не лише вправи, а й ситуаційні тренінги.

Третя засада – добровільність і усвідомлений вибір. Студент сам вирішує, чи долучатися до корекційної роботи, і ця позиція є не перешкодою, а ресурсом: внутрішня мотивація суттєво підвищує ефективність занять. Дослідження організації психолого-педагогічного супроводу у ЗВО фіксує, що студенти очікують на «активну участь у власному освітньому процесі»¹¹, – для логопеда це сигнал будувати роботу як спільний проєкт, а не як призначений курс лікування.

⁹ Колупасва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів : навч.-метод. посібник. Київ : Ін-т спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/1/Kolupaeva.Taranchenko.Inclusia.Pokroково.pdf>

¹⁰ Бабій А., Турлюк С. Комунікативна компетентність – основа професійної діяльності спеціаліста. *Молодий вчений*. 2023. № 1.1 (113.1). С. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-113-1-1>

¹¹ Тернавська Т. А. Організація психолого-педагогічного супроводу у процесі інклюзивної освітньо-виховної роботи в ЗВО. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2025. URL: <https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/psychopedagogy/article/view/13457>

Четверта засада – вбудованість у загальну систему підтримки. Логопедична робота дає найкращий результат не у відриві від інших фахівців, а у взаємодії з ними. «Ефективність корекційної роботи суттєво підвищується за умови системної взаємодії логопеда з іншими фахівцями команди підтримки»¹². Психолог працює з тривожністю, соціальний педагог – з груповою динамікою, логопед – з мовленням. Кожен із них посилює дію іншого.

Змістово логопедичний супровід у ЗВО охоплює п'ять взаємопов'язаних блоків:

- діагностичний – комплексне первинне обстеження усного і писемного мовлення, визначення типу та ступеня вираженості порушення, укладання мовленнєвого профілю;

- корекційно-розвитковий – систематичні заняття з подолання конкретних порушень: артикуляція, темпо-ритмічна організація, фонетико-фонематичні процеси, зв'язне писемне мовлення;

- адаптаційний – формування компенсаторних стратегій для реальних академічних ситуацій: техніки планування усного висловлювання, прийоми підготовки до захистів, робота з опорними схемами та ментальними картами;

- профілактичний – відстеження динаміки, рання діагностика ускладнень, попередження розвитку вторинних мовленнєвих порушень в умовах академічного стресу;

- консультативний – методичні рекомендації викладачам щодо особливостей мовлення конкретного студента і форм адаптації навчальних завдань та контролю.

Серед усіх перелічених блоків адаптаційний є найспецифічнішим саме для університетського рівня. Якщо у школі логопед переважно виправляє, то у ЗВО він ще й озброює студента практичними інструментами для роботи зі своїм станом. Частина молодих людей зі стійкими порушеннями, які вже не підлягають повній корекції, здатна досягти високого рівня академічної і професійної успішності – за умови, що вони мають ці інструменти. Дослідники, що аналізували виклики

¹² О.Олійник. Труднощі командної взаємодії під час психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми поребами в умовах інклюзивного навчання. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : зб. наук. праць / гол. ред. Ю. О. Лянной. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2024. Вип. 12. 260 с. URL: https://sspu.edu.ua/images/2024/docs/nauka/konf/zbirnik_2024_inklyuzivna_osvita_1_cfac7.pdf

інклюзивної освіти в Україні, фіксують «відсутність методики логопедичного супроводу, адаптованої для дорослих здобувачів»¹³ як окрему прогалину, що потребує заповнення на рівні методичних розробок і підготовки фахівців.

Логопедичний супровід у ЗВО принципово відрізняється від шкільної моделі, оскільки студент – це суб'єкт із правом на самовизначення, власними цілями і нерідко зі сформованим упередженим ставленням до самого факту логопедичної роботи. Чотири засади – орієнтація на майбутню професійну комунікацію, пріоритет функціональної практики, добровільність участі та вбудованість у загальну систему підтримки – є не теоретичними деклараціями, а практичними передумовами ефективності роботи. Без їх врахування навіть кваліфікований логопед ризикує запропонувати студентові допомогу, якої той не прийме або не зможе застосувати.

3. Форми організації логопедичного супроводу та умови їх реалізації у ЗВО

Питання «як організувати» не менш практично важливе, ніж питання «що робити». Дослідники педагогічного супроводу здобувачів з ООП наголошують: «без чіткої регламентації функцій і форматів надання підтримки навіть наявний ресурс залишається нереалізованим»¹⁴. У логопедичному контексті це означає: мало ввести ставку логопеда – треба прописати, у яких формах він працює, як студенти до нього потрапляють, яким чином він взаємодіє з академічним середовищем.

Індивідуальні корекційні заняття – базова і найбільш ефективна форма, коли потрібна прицільна робота з конкретним порушенням. Частота – один-три рази на тиждень залежно від стану студента. Тривалість – 40–50 хвилин. Простір – спеціально обладнаний кабінет із дзеркалом, засобами аудіозапису мовлення, методичними матеріалами. На індивідуальних заняттях реалізуються всі п'ять блоків – від діагностики до ситуаційних тренінгів. Це єдина форма, де можна детально розібрати тригерні ситуації і опрацювати страх мовлення. Фахівці ІРЦ підтверджують: «індивідуальний підхід є передумовою

¹³ Єфременко А. Г., Луканська Г. А., Багно Я. В. Особливості впровадження інклюзивної освіти в Україні: виклики, стратегії та перспективи розвитку. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*. 2024. № 6. DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-6-03-02>

¹⁴ Касьянова О., Венгловська О., Дем'яненко В. Педагогічний супровід здобувачів з особливими освітніми потребами: теорія та стратегії реалізації. *Імідж сучасного педагога*. 2025. URL: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/341867>

ефективності при роботі зі здобувачами з вираженими мовленнєвими особливостями»¹⁵.

Мікрогрупові заняття об'єднують студентів зі схожими типами порушень – по 3–5 осіб. Цей формат дає те, чого бракує у роботі наодинці з логопедом: живу комунікативну практику, взаємну підтримку і – не менш важливо – розвіювання відчуття власної унікальності проблеми. Студент, який вперше бачить двох-трьох однолітків із заїканням, отримує значний психотерапевтичний ефект. У мікрогрупах відпрацьовуються передусім ситуативні сценарії: рольова гра «семінарська дискусія», «захист реферату», «ділова телефонна розмова». Мікрогрупи ефективніші за індивідуальні заняття для розвитку спонтанного ситуативного мовлення, тоді як індивідуальна робота кращає для прицільної корекції.

Консультативна підтримка – третя форма, що охоплює студентів, які не потребують систематичних занять, але мають конкретний практичний запит. Приклади: як технічно підготуватися до захисту дипломної роботи при заїканні; як вибудувати письмовий текст при дисграфії; як пояснити викладачу свої особливості. Саме цей формат є найдоступнішим для ЗВО з обмеженими ресурсами: консультативна підтримка може реалізовуватися через ІРЦ, прикріплений до закладу. Інклюзивне освітнє середовище «включає доступність психолого-педагогічних ресурсів у тому числі в консультативній формі»¹⁶.

Дистанційний супровід у 2022–2025 роках перейшов із категорії «опціонально» до «необхідно». Частина студентів навчається дистанційно через переміщення або умови воєнного стану. Для корекції дислексії, дисграфії і темпо-ритмічних порушень відеоформат є цілком методично обґрунтованим: логопед може спостерігати мовлення студента, переглядати записи, давати завдання в онлайн-режимі. Студенти із заїканням також добре реагують на дистанційний формат – психологічна дистанція екрану нерідко знижує тривожність.

Питання оцінювання студентів з мовленнєвими порушеннями стоїть окремо. Без участі логопеда рішення про форми контролю ухвалюються або стандартно (без жодних адаптацій), або хаотично (кожен викладач вирішує сам). Обидва сценарії несправедливі щодо студента. Логопед,

¹⁵ Бондаренко Ю. Воротинцева О. Роль фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у проектуванні індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням професійної орієнтації здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями. *Inclusion and Diversity*. 2023. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/173>

¹⁶ В. Козуля. Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості. *Молодь і ринок*. 2023. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/216352>

маючи діагностичні дані, готує конкретні рекомендації: письмові іспити замість усних, подовжений час написання робіт, можливість усної відповіді у камерному форматі без аудиторії, право користуватися опорним планом. Ці рекомендації передаються координатору інклюзивного навчання, який доводить їх до відповідних кафедр. Таким чином конфіденційність студента зберігається – викладачі отримують рекомендації, а не медичний діагноз.

Варто сказати про роботу логопеда з самооцінкою студента. Більшість молодих людей з мовленнєвими порушеннями несуть накопичений досвід невдач, насмішок або принизливих коментарів. Вони вступають до університету з переконанням, що їхнє мовлення – це їхній «дефект», який треба приховувати. Логопед у ЗВО – часто перший фахівець, який пояснює студентові нейробіологічну природу його стану, позначає реальні перспективи і допомагає сформуванню образу себе не як «людини з дефектом», а як людини з певними особливостями і водночас повноцінними академічними і професійними можливостями. Цей аспект роботи не є психотерапевтичним у строгому сенсі, але він невіддільний від ефективності будь-якої корекційної роботи з дорослим.

Три організаційні форми – індивідуальні заняття, мікрогрупова робота і консультативна підтримка – не конкурують між собою, а доповнюють одна одну, охоплюючи різні рівні потреб і різні категорії студентів. Індивідуальна робота є незамінною для прицільної корекції складних порушень, мікрогрупи забезпечують живу комунікативну практику і взаємну підтримку, а консультативний формат є найдоступнішим і найменш ресурсоємним – особливо важливим для університетів з обмеженим кадровим забезпеченням. Поєднання цих форм дозволяє будувати гнучку систему, що відповідає реальним можливостям конкретного закладу.

Дистанційний формат з 2022 року перейшов із допоміжного статусу в статус системно необхідного. Він є методично обґрунтованим для широкого спектра порушень і нерідко психологічно комфортнішим для студентів із заїканням, які відчувають меншу тривожність за екраном. Включення дистанційного супроводу в загальну модель логопедичної підтримки – не тимчасова адаптація до воєнних умов, а довгострокова складова доступності послуги для студентів, які з різних причин не можуть відвідувати університет фізично.

Участь логопеда у формуванні рекомендацій щодо оцінювання є принципово важливою для реалізації академічної справедливості. Без такої участі адаптації або не застосовуються зовсім, або запроваджуються хаотично і непослідовно. Натомість фахово обґрунтовані рекомендації – письмовий іспит замість усного, подовжений час,

опорний план – передані через координатора інклюзивного навчання, забезпечують і конфіденційність студента, і системність підтримки.

Робота логопеда з самооцінкою і самоідентифікацією студента виступає складовою будь-якого корекційного процесу з дорослим. Більшість студентів приходять до університету з роками накопиченого досвіду приховування свого стану і переконанням у власній неповноцінності. Логопед, який пояснює нейробіологічну природу порушення і допомагає сформувати образ себе як людини з особливостями, а не з «дефектом», здійснює роботу, без якої технічна корекція матиме обмежений і нестійкий ефект. Цей вимір логопедичного супроводу у ЗВО потребує окремої уваги як у фаховій підготовці спеціалістів, так і в методичних розробках для університетського середовища.

ВИСНОВКИ

Студенти з мовленнєвими порушеннями у ЗВО – це категорія здобувачів, чії потреби в підтримці системно ігноруються через невидимість їхнього стану. Дислексія, дисграфія, заїкання, дизартрія, ЗНМ і набуті порушення по-різному, але рівнозначно обмежують участь студента в академічній діяльності і потребують фахового логопедичного втручання. Логопедичний супровід у ЗВО будується на чотирьох засадах: орієнтація на майбутню професійну комунікацію, пріоритет функціональної практики над технічною корекцією, добровільність і усвідомлений вибір, вбудованість у загальну систему підтримки.

Три організаційні форми – індивідуальні заняття, мікрогрупова робота і консультативна підтримка – разом охоплюють різні категорії студентів і рівні потреби. Дистанційний формат розширює доступність підтримки в умовах, коли частина студентів не може бути присутня фізично. Участь логопеда в питаннях оцінювання і формування рекомендацій для викладачів перетворює його з вузького спеціаліста на системного учасника інклюзивного процесу. Нормативна основа для цього існує – бракує лише реалізації на рівні конкретних університетів.

АНОТАЦІЯ

У розділі охарактеризовано специфіку, засади та форми організації логопедичного супроводу здобувачів вищої освіти з мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзії. На матеріалі вітчизняних наукових досліджень 2021–2025 років виокремлено п'ять груп мовленнєвих порушень, що трапляються у студентській аудиторії (дислексія, дисграфія, заїкання, дизартрія, ЗНМ, набуті порушення), та проаналізовано їхній вплив на академічну участь. Обґрунтовано чотири засади логопедичного супроводу у ЗВО: орієнтацію на майбутню професійну комунікацію,

пріоритет функціональної практики, добровільність участі та вбудованість у загальну систему підтримки. Розкрито змістове наповнення п'яти блоків супроводу: діагностичного, корекційно-розвиткового, адаптаційного, профілактичного, консультативного. Охарактеризовано три організаційні форми – індивідуальні заняття, мікрогрупова робота, консультативна підтримка – та обґрунтовано доцільність дистанційного формату. Результати дослідження адресовані розробникам внутрішніх положень ЗВО щодо організації логопедичного супроводу, а також фахівцям зі спеціальної освіти, які працюють або планують працювати з дорослою аудиторією.

Література

1. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти : Постанова КМУ від 10 лип. 2019 р. № 635. Редакція від 28.07.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-п#Text>
2. Цгельник Т., Поліщук В. Роль вчителя-логопеда у психолого-педагогічному супроводі дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. Т. 11, № 10. С. 50–55. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-007>
3. Тичина К., Бабич Н., Кушнір Ю. Особливості організації логопедичної допомоги дітям із мовленнєвими труднощами в системі освіти, охорони здоров'я та соціального захисту України. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 3. URL: <https://www.researchgate.net/publication/387959744>
4. Ільяна В. М. Дислексія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами. Київ : Ін-т спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739361/1/Dyslexia_2023.pdf
5. Семенець А. Готовність учасників освітнього процесу до діяльності в інклюзивному середовищі в закладах вищої освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2025. Вип. 26. С. 162–175. DOI: <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2025-26.162-175>
6. Повіренна І., Павлюк Р. Психолого-педагогічний супровід молодших школярів з порушенням мовлення в умовах спеціального закладу освіти. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2023. № 40 (2). С. 85–92. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.4013>
7. Боряк О. Новолокова О. Психолого-логопедична реабілітація дітей із тяжкими порушеннями мовлення у прифронтових зонах: досвід Харківської області. *Inclusion and Diversity*. 2025. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/554>
8. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів : навч.-метод. посібник. Київ : Ін-т спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. URL:

<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/1/Kolupaeva.Taranchenko.Inclusia.Pokrokov.pdf>

9. Бабій А., Турлюк С. Комунікативна компетентність – основа професійної діяльності спеціаліста. *Молодий вчений*. 2023. № 1.1 (113.1). С. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-113.1-1>

10. Тернавська Т. А. Організація психолого-педагогічного супроводу у процесі інклюзивної освітньо-виховної роботи в ЗВО. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2025. URL: <https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/13457>

11. О. Олійник. Труднощі командної взаємодії під час психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми поребами в умовах інклюзивного навчання. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. наук. праць / гол. ред. Ю. О. Лянной. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2024. Вип. 12. 260 с.* URL: https://sspu.edu.ua/images/2024/docs/nauka/konf/zbirnik_2024_inklyuzivna_osvita_1_cfac7.pdf

12. Єфременко А. Г., Луканська Г. А., Багно Я. В. Особливості впровадження інклюзивної освіти в Україні: виклики, стратегії та перспективи розвитку. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*. 2024. № 6. DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-6-03-02>

13. Касьянова О., Венгловська О., Дем'яненко В.. Педагогічний супровід здобувачів з особливими освітніми потребами: теорія та стратегії реалізації. *Імідж сучасного педагога*. 2025. URL: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/341867>

14. Бондаренко Ю. Воротинцева О. Роль фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у проєктуванні індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням професійної орієнтації здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями. *Inclusion and Diversity*. 2023. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/173>

15. Козуля В. Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості. *Молодь і ринок*. 2023. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/216352>

Information about the authors:

Piekharijeva Alona Stanislavivna,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Special Pedagogy
and Psychology and Inclusive Education
Municipal Establishment
"Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy"
of Kharkiv Regional Council
7 Rustaveli prov., Kharkiv, 61001, Ukraine

Sokol Tatyana Volodymyrivna,
Student of Group 511-SOL (Master's Degree Program)
at the Department of Special Pedagogy,
Psychology and Inclusive Education
Municipal Establishment
“Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy”
of Kharkiv Regional Council
7 Rustaveli prov., Kharkiv, 61001, Ukraine

Kolisnyk Yelyzaveta Andriivna,
Student of Group 511-SOL (Master's Degree Program)
at the Department of Special Pedagogy,
Psychology and Inclusive Education
Municipal Establishment
“Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy”
of Kharkiv Regional Council
7 Rustaveli prov., Kharkiv, 61001, Ukraine

ТРАНСФОРМАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗВО УКРАЇНИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Романишин Р. Я., Сустретов А. С., Згурська В. Л.

ВСТУП

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти України характеризується активними процесами цифровізації і трансформації освітнього середовища, що суттєво впливають на організацію інклюзивного освітнього процесу. Інтеграція цифрових технологій у освітню діяльність сприяє розширенню доступу до освітніх ресурсів, створенню адаптивних освітніх середовищ та забезпеченню рівних можливостей для здобувачів освіти з різними освітніми потребами. У цьому контексті трансформація інклюзивного освітнього процесу у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) набуває особливого значення, оскільки передбачає поєднання сучасних педагогічних підходів, цифрових інструментів навчання, соціально орієнтованої освітньої політики.

Актуальність дослідження визначається низкою важливих чинників. Насамперед глобальна цифрова трансформація суспільства висуває нові вимоги до системи освіти, зокрема щодо формування цифрових компетентностей, розвитку критичного мислення, здатності ефективно працювати з інформаційними ресурсами. Крім того, пандемія COVID-19 та повномасштабна війна в Україні стали потужними каталізаторами переходу до дистанційних і змішаних форм навчання, що актуалізувало проблему доступності освітнього середовища для різних категорій здобувачів освіти. В умовах сучасних соціальних викликів цифровізація освіти розглядається як один із ключових інструментів модернізації освітньої системи, що сприяє підвищенню її гнучкості, інклюзивності та інтеграції у європейський освітній простір.

Методологія дослідження ґрунтується на поєднанні системного, порівняльно-аналітичного, комплексного підходів. Цифрова трансформація інклюзивної освіти розглядається як багатовимірний процес, що охоплює нормативно-правове забезпечення, розвиток цифрової інфраструктури закладів освіти, впровадження інноваційних педагогічних технологій, підвищення цифрової грамотності учасників освітнього процесу та забезпечення стійкості й безпечності освітнього середовища. Такі умови зумовлюють необхідність комплексного наукового аналізу трансформаційних процесів інклюзивного навчання у ЗВО України.

Метою дослідження є комплексний аналіз сучасного стану трансформації інклюзивного освітнього процесу у закладах вищої освіти України в умовах цифровізації освітнього середовища та впливу сучасних соціальних викликів, а також визначення перспективних напрямів удосконалення організації інклюзивного навчання на основі використання цифрових технологій.

Для досягнення поставленої мети визначено такі *завдання*:

1. Проаналізувати теоретико-методологічні засади розвитку інклюзивної освіти у системі вищої освіти України.
2. Дослідити нормативно-правове забезпечення організації інклюзивного освітнього процесу у закладах вищої освіти відповідно до міжнародних і національних освітніх стандартів.
3. Визначити роль цифровізації освітнього середовища у забезпеченні доступності та ефективності інклюзивного навчання у ЗВО.
4. Окреслити основні соціальні виклики, що впливають на трансформацію інклюзивного освітнього процесу в сучасних умовах.
5. Обґрунтувати перспективні напрями розвитку інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти України з урахуванням можливостей сучасних цифрових технологій.

1. Теоретико-методологічні засади розвитку інклюзивної освіти у закладах вищої освіти України

Розвиток інклюзивної освіти у системі вищої освіти України є важливим напрямом модернізації освітньої політики держави, що спрямований на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів незалежно від їхніх індивідуальних можливостей, соціального статусу чи стану здоров'я. Інклюзивний підхід у вищій освіті базується на принципах гуманізму, рівності освітніх можливостей, поваги до різноманіття та соціальної інтеграції, що відповідає сучасним міжнародним освітнім тенденціям і стратегічним документам розвитку освіти. У контексті глобальних процесів цифровізації, соціально-економічних трансформацій та сучасних викликів, зокрема наслідків воєнних дій, питання трансформації інклюзивного освітнього процесу у закладах вищої освіти України набуває особливої актуальності.

Концептуальні засади розвитку інклюзивної освіти визначені низкою міжнародних нормативних документів, серед яких особливе значення має Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (Convention on the Rights of Persons with Disabilities)¹, ратифікована Україною

¹ Convention on the Rights of Persons with Disabilities. United Nations, 2006. URL: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

у 2009 році. У статті 24 цього документа підкреслюється право осіб з інвалідністю на освіту без дискримінації та на засадах рівних можливостей, що передбачає створення інклюзивної системи освіти на всіх рівнях навчання, включаючи вищу освіту (United Nations, 2006). Іншим важливим міжнародним документом є Саламанкська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами (Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994)², яка визначає інклюзію як провідний принцип розвитку освітніх систем і підкреслює необхідність адаптації освітнього середовища до різноманітних потреб здобувачів освіти.

Національна освітня політика України також орієнтується на реалізацію принципів інклюзивності. Основні положення щодо забезпечення доступності освіти закріплені у Законі України «Про освіту» (2017), де визначено, що держава гарантує рівний доступ до освіти для всіх громадян, у тому числі для осіб з особливими освітніми потребами (Закон України «Про освіту», 2017). Важливе значення має також Закон України «Про вищу освіту» (2014)³, який передбачає створення умов для навчання осіб з інвалідністю та інших категорій здобувачів освіти, які потребують додаткової підтримки у процесі здобуття освіти. У документі підкреслюється необхідність забезпечення доступності освітнього середовища, адаптації освітніх програм та використання сучасних технологій навчання. Значну роль у розвитку інклюзивної освіти відіграє Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання до 2030 року⁴, яка передбачає формування інклюзивного освітнього середовища, розвиток інституційної підтримки осіб з особливими освітніми потребами, підвищення професійної компетентності педагогічних працівників та активне використання цифрових технологій для забезпечення доступності освітнього процесу. У межах цієї стратегії одним із пріоритетних напрямів визначено розвиток універсального дизайну навчання (Universal Design for Learning, UDL), що передбачає створення освітнього середовища, адаптованого до різноманітних освітніх потреб здобувачів.

Важливо зазначити, що у сучасних умовах цифровізації суспільства важливим чинником трансформації інклюзивної освіти виступає розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ), які

² Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. 1994. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

³ Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII.

⁴ Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.06.2024 № 527-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-p>

суттєво розширюють можливості організації доступного та адаптивного освітнього середовища. Застосування цифрових інструментів дозволяє реалізувати принципи індивідуалізації навчання, забезпечити гнучкість освітніх траєкторій та створити умови для активної участі здобувачів освіти у навчально-пізнавальній діяльності незалежно від їхніх фізичних або соціальних обмежень. У цьому контексті важливими є рекомендації ЮНЕСКО щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій в інклюзивній освіті⁵, де наголошується, що цифрові технології можуть виступати ефективним інструментом подолання освітніх бар'єрів і забезпечення рівного доступу до навчальних ресурсів.

У закладах вищої освіти України процес формування інклюзивного освітнього середовища передбачає комплексну трансформацію організаційних, педагогічних і технологічних компонентів освітнього процесу. Одним із ключових аспектів такої трансформації є адаптація освітніх програм і методів навчання до потреб здобувачів освіти з різними освітніми можливостями. Це включає використання адаптивних освітніх ресурсів, цифрових навчальних платформ, мультимедійних матеріалів, технологій дистанційного та змішаного навчання, а також спеціалізованих програмних засобів, таких як екранні читачі, системи автоматичного субтитрування або програмні рішення для альтернативної комунікації.

Особливе значення у розвитку інклюзивної освіти має формування інклюзивної компетентності педагогічних працівників, яка передбачає здатність викладачів ефективно організовувати освітній процес з урахуванням різноманітності освітніх потреб здобувачів освіти. Згідно з рекомендаціями Європейської агенції з розвитку спеціальної та інклюзивної освіти (European Agency for Special Needs and Inclusive Education), інклюзивна компетентність викладача включає знання принципів інклюзивної педагогіки, володіння сучасними педагогічними технологіями, здатність адаптувати навчальний матеріал та організовувати індивідуалізовану підтримку студентів⁶.

Автори дослідження зазначають, що у сучасних умовах важливим фактором трансформації інклюзивної освіти виступають соціальні

⁵ Рекомендації ЮНЕСКО щодо використання ІКТ в інклюзивній освіті UNESCO. Digital technologies for inclusive education: recommendations for promoting an ICT-based learning environment. Paris : UNESCO, 2020. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392301> (дата звернення: 05.03.2026).

⁶ European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Teacher professional learning for inclusion: literature review. Odense : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018. URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-professional-learning-inclusion> (дата звернення: 06.03.2026).

виклики, що виникають унаслідок суспільних кризових процесів. Зокрема, воєнні дії на території України призвели до значного збільшення кількості осіб, які потребують спеціальної освітньої підтримки, включаючи внутрішньо переміщених осіб, ветеранів та осіб, які зазнали фізичних або психологічних травм⁷. У зв'язку з цим заклади вищої освіти повинні адаптувати освітнє середовище до нових соціальних умов, забезпечуючи психологічну підтримку студентів, розвиток дистанційних форм навчання та створення доступного цифрового освітнього простору.

Важливим напрямом розвитку інклюзивного освітнього процесу є також використання принципів універсального дизайну навчання, що передбачає розроблення освітніх програм таким чином, щоб вони були доступними для максимально широкого кола здобувачів освіти без необхідності суттєвої адаптації. Згідно з концепцією UDL, навчальні матеріали повинні подаватися у різних форматах (текстових, аудіо-, відео- та інтерактивних), що дозволяє враховувати різні стилі навчання та індивідуальні потреби здобувачів.

Узагальнюючи вищезазначене, розвиток інклюзивної освіти у закладах вищої освіти України є складним багатовимірним процесом, що потребує комплексного підходу, поєднання нормативно-правового регулювання, педагогічних інновацій та цифрових технологій. Ефективна трансформація інклюзивного освітнього процесу можлива лише за умови створення доступного освітнього середовища, підвищення інклюзивної компетентності педагогічних працівників, розвитку цифрової інфраструктури та впровадження сучасних педагогічних підходів, орієнтованих на забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх здобувачів освіти.

2. Цифровізація освітнього середовища як чинник трансформації інклюзивного навчання у ЗВО

Цифровізація освітнього середовища виступає важливим чинником трансформації сучасної системи вищої освіти, зокрема у сфері розвитку інклюзивного навчання. Використання цифрових технологій сприяє розширенню доступу до освітніх ресурсів, підвищенню гнучкості організації навчального процесу та створенню умов для індивідуалізації

⁷ Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти : колективна монографія. Т. 2 / І. А. Малишевська, Д. М. Хрипун [та ін.] ; за заг. ред. М. А. Лемещук ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Каф. спец. Та інклюзивної освіти. Умань : Візаві, 2020. 283 с

освітніх траекторій здобувачів освіти з різними освітніми потребами⁸. У контексті глобальних соціальних змін і цифрової трансформації суспільства заклади вищої освіти поступово переходять до формування цифрового освітнього середовища, яке забезпечує доступність, адаптивність і технологічну підтримку інклюзивного освітнього процесу.

Передумови для формування сучасних підходів до інклюзивної освіти почали складатися ще у першій половині ХХ століття. Важливим етапом стало створення у 1945 році Організації Об'єднаних Націй, діяльність якої спрямована на підтримання миру, зміцнення міжнародної безпеки та розвиток співпраці між державами. Одним із ключових принципів міжнародної політики стало забезпечення рівних прав людини, зокрема права кожної особи на доступ до якісної освіти незалежно від її соціального статусу, фізичних можливостей або інших індивідуальних особливостей. Саме ці ідеї стали основою формування сучасної концепції інклюзивної освіти, яка передбачає створення освітнього середовища, доступного для всіх категорій здобувачів освіти.

Цифровізація освітнього середовища у країнах Європейського Союзу розглядається як один із стратегічних напрямів модернізації освітніх систем та підвищення їх інклюзивності. У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства цифрові технології відіграють важливу роль у створенні доступного освітнього простору, який забезпечує рівні можливості для навчання різних категорій здобувачів освіти. Європейська освітня політика спрямована на формування інтегрованого цифрового освітнього середовища, що сприяє підвищенню якості освіти, розвитку цифрових компетентностей та впровадженню інноваційних педагогічних практик у навчальний процес. Одним із ключових документів, що визначає напрями цифрової трансформації освіти в Європейському Союзі, є Європейський план дій з цифрової освіти на 2021–2027 роки⁹. У цьому документі підкреслюється необхідність формування єдиного цифрового освітнього простору, розвитку цифрових навичок та компетентностей учасників освітнього процесу, а також активного використання інноваційних технологій у навчанні. Особлива увага приділяється створенню доступних цифрових освітніх ресурсів, що

⁸ Нич Т. В. Цифрова трансформація освіти України: можливості та бар'єри впровадження. *Цифрова трансформація та сталий розвиток: економічні, соціальні й управлінські виміри в умовах глобальних і воєнних викликів*, 2025. Вип. 211. URL: https://api.teadmus.org/storage/published_books/Digital_transformation_and_sustainable_development/monograph.pdf#page=212

⁹ Digital Education Action Plan (2021–2027). Resetting education and training for the digital age. European Commission. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/plan> (дата звернення: 05.03.2026).

сприяють підтримці інклюзивного навчання та забезпечують можливість участі в освітньому процесі здобувачів з різними освітніми потребами.

Важливу роль у розвитку цифрової освіти відіграє також програма Erasmus+, яка спрямована на підтримку міжнародної академічної співпраці, мобільності студентів і викладачів та впровадження інноваційних освітніх практик. У межах цієї програми реалізуються численні освітні проекти, спрямовані на розвиток цифрових освітніх платформ, створення спільних онлайн-курсів, використання технологій дистанційного навчання та забезпечення віртуальної мобільності учасників освітнього процесу. Нова генерація програми Erasmus+ особливу увагу приділяє розвитку інклюзивної освіти, цифрових інновацій та створенню доступного освітнього середовища у закладах вищої та професійної освіти. Паралельно з цим у межах дослідницької програми Horizon Europe¹⁰ реалізуються наукові та інноваційні проекти, спрямовані на інтеграцію сучасних цифрових технологій у систему освіти. Значна частина цих проектів присвячена впровадженню технологій штучного інтелекту, освітньої аналітики, адаптивних навчальних систем та цифрових платформ, які дозволяють персоналізувати освітній процес і підвищити його ефективність. Такі технологічні рішення створюють додаткові можливості для підтримки інклюзивного навчання, оскільки забезпечують адаптацію навчального контенту до індивідуальних освітніх потреб студентів.

Успішна реалізація інклюзивного навчання потребує комплексного підходу та вирішення низки завдань на державному та інституційному рівнях¹¹. Зокрема, важливим є формування нової філософії освітньої політики щодо осіб з особливими освітніми потребами, удосконалення нормативно-правової бази відповідно до міжнародних стандартів у сфері прав людини, а також впровадження інноваційних моделей організації інклюзивного навчання. У сучасних умовах цифровізації особливого значення набуває використання інформаційно-комунікаційних технологій, які дозволяють забезпечити доступність освітнього контенту, адаптацію освітніх ресурсів та підтримку комунікації між усіма учасниками освітнього процесу.

Ми погоджуємось з твердженням авторів дослідження, що цифрові освітні платформи, системи дистанційного та змішаного навчання, мультимедійні навчальні матеріали, технології автоматичного

¹⁰ Horizon Europe : Framework Programme for Research and Innovation (2021–2027). European Commission. URL: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/funding/funding-opportunities/horizon-europe_en (дата звернення: 05.03.2026)

¹¹ Шевчук Г. Й. Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. 2(3). С. 151–157.

субтитрування і програмні засоби підтримки альтернативної комунікації створюють додаткові можливості для участі здобувачів освіти з особливими освітніми потребами у освітньому процесі¹². Таким чином, цифровізація освітнього середовища сприяє підвищенню ефективності інклюзивного навчання у закладах вищої освіти, формуванню доступного освітнього простору та реалізації принципів рівності освітніх можливостей. Цифровізація освітнього середовища є одним із ключових чинників трансформації сучасної системи вищої освіти, зокрема у сфері розвитку інклюзивного навчання. Інтенсивне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес сприяє формуванню доступного, адаптивного і гнучкого освітнього простору, що враховує різноманітність освітніх потреб здобувачів. У цьому контексті цифрові технології виступають ефективним інструментом подолання освітніх бар'єрів, забезпечення рівного доступу до навчальних ресурсів і підтримки академічної участі студентів з особливими освітніми потребами.

Формування цифрового освітнього середовища у закладах вищої освіти передбачає інтеграцію електронних освітніх платформ, систем дистанційного та змішаного навчання, мультимедійних ресурсів, а також спеціалізованих програмних засобів, що забезпечують доступність освітнього контенту¹³. Такі технологічні рішення дозволяють адаптувати навчальні матеріали відповідно до індивідуальних можливостей здобувачів освіти, забезпечуючи альтернативні формати подання інформації – текстовий, аудіо- та відеоконтент, інтерактивні моделі та візуалізації.

У сучасних умовах цифровізації значного поширення набули електронні освітні платформи та системи управління навчанням (Learning Management Systems – LMS), зокрема Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams та інші цифрові середовища, що забезпечують організацію навчальної взаємодії між викладачами і здобувачами. Використання таких платформ дозволяє реалізувати принципи індивідуалізації навчання, створювати адаптивні освітні траєкторії, надавати додаткові інструменти підтримки для студентів з різними освітніми потребами.

Важливу роль у трансформації інклюзивного освітнього процесу відіграють також спеціалізовані цифрові технології доступності. До них належать програмні засоби автоматичного субтитрування, екранні

¹² Балинська О., Барабаш О. Реалізація інклюзивної освіти у закладах вищої освіти в Україні, в умовах цифрової трансформації. *Law of Ukraine/Pravo Ukraini*. 2023. (5).

¹³ Sysoieva O. Digitalisation of education: pedagogical priorities. *Education and Society*. 2021. 10-11, 8-9. URL:https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2545/

читачі для осіб із порушеннями зору, технології синтезу мовлення, а також інструменти альтернативної та додаткової комунікації. Використання таких технологій сприяє створенню безбар'єрного цифрового освітнього простору, у якому кожен здобувач освіти має можливість повноцінно брати участь у освітньому процесі. Крім того, цифровізація освітнього середовища дозволяє розширити можливості використання інноваційних педагогічних технологій, зокрема дистанційного, змішаного, адаптивного навчання. Ці форми організації освітнього процесу забезпечують гнучкість навчання, що особливо важливо для студентів, які з різних причин не можуть брати участь у традиційних аудиторних заняттях.

3. Соціальні виклики та перспективи розвитку інклюзивного освітнього процесу у вищій школі України

У сучасних умовах, зумовлених процесами цифровізації, глобалізації та соціально-політичними викликами, система вищої освіти України стикається з необхідністю переосмислення підходів до організації інклюзивного навчання. Це передбачає не лише створення доступного освітнього середовища, але й формування нових педагогічних моделей, які враховують різноманітність освітніх потреб здобувачів¹⁴. Водночас трансформація інклюзивного освітнього процесу відбувається в умовах низки соціальних викликів, що суттєво впливають на функціонування освітньої системи та визначають напрями її подальшого розвитку.

Аналіз наукових досліджень^{15, 16, 17} дозволяє виокремити наступні виклики:

– Наслідки повномасштабної війни в Україні. Воєнні дії спричинили значні соціальні зміни, серед яких зростання кількості осіб, які потребують спеціальної освітньої підтримки. До цієї категорії належать внутрішньо переміщені особи, ветерани, люди з інвалідністю, а також особи, які зазнали фізичних або психологічних травм. У зв'язку з цим заклади вищої освіти повинні адаптувати освітнє середовище до нових соціальних умов, створюючи системи психологічної підтримки

¹⁴ Sysoieva O. Digitalisation of education: pedagogical priorities. *Education and Society*. 2021. 10–11, 8–9. URL:https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2545/

¹⁵ Балинська О., Барабаш О. Реалізація інклюзивної освіти у закладах вищої освіти в Україні в умовах цифрової трансформації. *Law of Ukraine/Pravo Ukraini*. 2023. Вип. (5).

¹⁶ Мартинчук О. В. Студентоцентричний підхід до підготовки фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. V, т. 1. С. 225–234.

¹⁷ Ніколенко Л. Інтеграція інклюзивних підходів у вищу освіту в контексті сталого розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. 115(3), 146–164.

студентів, розвиваючи дистанційні форми навчання та забезпечуючи доступність освітніх ресурсів.

– Недостатній рівень доступності освітньої інфраструктури для осіб з особливими освітніми потребами. Попри поступовий розвиток інклюзивного освітнього середовища, багато закладів вищої освіти в Україні все ще стикаються з проблемами архітектурної недоступності, недостатньої кількості спеціалізованого обладнання та обмеженого доступу до адаптивних освітніх ресурсів. Це створює додаткові бар'єри для здобувачів освіти з порушеннями опорно-рухового апарату, зору або слуху.

– Нерівний доступ до цифрових технологій та освітніх ресурсів. Цифровізація освіти відкриває нові можливості для розвитку інклюзивного навчання, однак водночас виявляє проблему цифрової нерівності. Частина здобувачів, особливо з соціально вразливих груп, не має достатнього доступу до сучасних цифрових пристроїв, стабільного інтернет-з'єднання або цифрових освітніх платформ, що ускладнює їхню повноцінну участь у навчальному процесі.

– Недостатній рівень підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Викладачі закладів вищої освіти часто не мають достатнього рівня інклюзивної та цифрової компетентності, необхідної для ефективної організації навчання студентів з різними освітніми потребами. Це включає недостатню обізнаність щодо використання адаптивних педагогічних методик, технологій доступності та принципів універсального дизайну навчання.

– Соціально-психологічні бар'єри та проблема академічної адаптації студентів з особливими освітніми потребами. Часто такі здобувачі стикаються з труднощами соціальної інтеграції, відчуттям ізоляції або недостатнім рівнем підтримки з боку академічної спільноти. Це може негативно впливати на їхню навчальну мотивацію, академічну успішність та професійну самореалізацію.

– Недостатній рівень координації між різними інституціями, що забезпечують підтримку інклюзивної освіти. Ефективне функціонування інклюзивного освітнього середовища потребує взаємодії між закладами освіти, державними органами, громадськими організаціями та соціальними службами. Відсутність системної співпраці між цими структурами може ускладнювати процес впровадження інклюзивних освітніх практик.

– Недостатня узгодженість управлінських рішень. Стратегії ухвалюються на державному рівні, проте їх імплементація у закладах освіти часто залишається фрагментарною. Відсутність координації

між центральними та місцевими органами влади призводить до нерівномірності впровадження цифрових інновацій

Попри зазначені виклики, сучасний етап розвитку системи вищої освіти відкриває нові перспективи для вдосконалення інклюзивного освітнього процесу в Україні. Першою важливою перспективою є розвиток цифрового освітнього середовища. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес дозволяє створювати доступні та адаптивні освітні ресурси, що забезпечують рівні можливості для навчання різних категорій студентів. Використання цифрових платформ, мультимедійних матеріалів, технологій автоматичного субтитрування та програмних засобів синтезу мовлення сприяє підвищенню доступності освітнього контенту. Другою перспективою є впровадження принципів універсального дизайну навчання, що передбачає створення освітніх програм і навчальних матеріалів таким чином, щоб вони були доступними для максимально широкого кола здобувачів освіти без необхідності додаткової адаптації. Важливою перспективою є підвищення рівня інклюзивної компетентності педагогічних працівників, адже систематичне підвищення кваліфікації викладачів у сфері інклюзивної педагогіки, використання цифрових технологій та адаптивних методик навчання дозволить підвищити ефективність освітнього процесу. Важливим є розвиток партнерства між закладами освіти, громадськими організаціями та міжнародними інституціями. Така співпраця сприяє обміну досвідом, впровадженню інноваційних освітніх практик та залученню додаткових ресурсів для розвитку інклюзивної освіти. Необхідним є розвиток системи психологічної та соціальної підтримки здобувачів через створення центрів підтримки студентів з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти сприятиме їхній успішній академічній адаптації. Важливим є впровадження і використання сучасних освітніх технологій, зокрема технологій віртуальної та доповненої реальності, які можуть забезпечити нові можливості для організації доступного навчання та моделювання різноманітних навчальних ситуацій. Необхідністю вважаємо інтеграцію української системи інклюзивної освіти у європейський освітній простір, адже участь у міжнародних освітніх програмах, таких як Erasmus+ та Horizon Europe, сприятиме розвитку інноваційних підходів до організації інклюзивного навчання та підвищенню якості освітніх послуг.

З вищезазначеного можна зробити висновок, що трансформація інклюзивного освітнього процесу у закладах вищої освіти України відбувається під впливом складних соціальних викликів, водночас відкриваючи значні можливості для модернізації освітнього середовища.

Реалізація зазначених перспектив дозволить створити ефективну систему інклюзивної освіти, яка забезпечуватиме рівні можливості для всіх здобувачів освіти та сприятиме їхній успішній інтеграції у сучасне суспільство.

ВИСНОВКИ

У результаті дослідження авторами встановлено, що трансформація інклюзивного освітнього процесу у закладах вищої освіти України відбувається під впливом цифровізації освітнього середовища та сучасних соціальних викликів, що зумовлює необхідність переосмислення традиційних підходів до організації навчання. Здійснюючи аналітичний огляд й узагальнення сутнісних характеристик зазначених вище дефініцій, можна зробити висновок про те, що цифрові технології виступають важливим інструментом забезпечення доступності освітніх ресурсів, індивідуалізації навчання та підвищення ефективності освітнього процесу для різних категорій здобувачів освіти. Ми виходимо з визнання, що досліджувана проблема потребує комплексного підходу, який поєднує нормативно-правове забезпечення, розвиток цифрової інфраструктури, формування інклюзивної компетентності педагогічних працівників, впровадження інноваційних педагогічних технологій. Встановлено, що сучасні соціальні виклики, зокрема наслідки воєнних подій, соціальні трансформації, цифрова нерівність, актуалізують необхідність створення гнучкого й адаптивного освітнього середовища у ЗВО.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто проблематику трансформації інклюзивного освітнього процесу у закладах вищої освіти України в умовах цифровізації та сучасних соціальних викликів. Проаналізовано теоретичні і нормативно-правові засади розвитку інклюзивної освіти, а також роль цифрових технологій у забезпеченні доступності освітнього середовища для здобувачів з особливими освітніми потребами. Особливу увагу приділено впливу сучасних соціальних факторів, зокрема наслідкам повномасштабної війни, цифрової нерівності, трансформації освітньої інфраструктури та необхідності підвищення інклюзивної компетентності викладачів. Визначено основні виклики, з якими стикаються заклади вищої освіти у процесі впровадження інклюзивних освітніх практик у цифровому освітньому середовищі. У результаті дослідження авторами окреслено перспективні напрями розвитку інклюзивного освітнього середовища у вищій школі України, серед яких розвиток цифрової інфраструктури, впровадження принципів універсального дизайну

навчання, підвищення цифрової та інклюзивної компетентності педагогічних працівників, а також розширення міжнародного академічного співробітництва.

Література

1. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. United Nations, 2006. URL: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

2. Digital Education Action Plan (2021–2027). Resetting education and training for the digital age. European Commission. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/plan> (дата звернення: 05.03.2026).

3. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Teacher professional learning for inclusion: literature review. Odense : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018. URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-professional-learning-inclusion> (дата звернення: 06.03.2026).

4. Horizon Europe : Framework Programme for Research and Innovation (2021–2027). European Commission. URL: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/funding/funding-opportunities/horizon-europe_en (дата звернення: 05.03.2026).

5. Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. 1994. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

6. Sysoieva O. Digitalisation of education: pedagogical priorities. *Education and Society*. 2021. Вип. 10-11. С. 8–9. URL: https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2545/

7. Балинська О., Барабаш О. Реалізація інклюзивної освіти у закладах вищої освіти в Україні в умовах цифрової трансформації. *Law of Ukraine/Pravo Ukraini*. 2023. (5).

8. Мартинчук О. В. Студентоцентричний підхід до підготовки фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. 5, т. 1. С. 225–234.

9. Нич Т. В. Цифрова трансформація освіти України: можливості та бар'єри впровадження. *Цифрова трансформація та сталий розвиток: економічні, соціальні й управлінські виміри в умовах глобальних і воєнних викликів*. 2025. Вип. 211. URL: https://api.teadmus.org/storage/published_books/Digital_transformation_and_sustainable_development/monograph.pdf#page=212

10. Ніколенко Л. Інтеграція інклюзивних підходів у вищу освіту в контексті сталого розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. 115(3), 146–164.

11. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII.
12. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.06.2024 № 527-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-p> (дата звернення 04.03.2026)
13. Рекомендації ЮНЕСКО щодо використання ІКТ в інклюзивній освіті UNESCO. Digital technologies for inclusive education: recommendations for promoting an ICT-based learning environment. Paris : UNESCO, 2020. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392301> (дата звернення:05.03.2026)
14. Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти : колективна монографія. Т. 2 / І. А. Малишевська, Д. М. Хрипун [та ін.] ; за заг. ред. М. А. Лемешук ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, каф. спец. та інклюзивної освіти. Умань : Візаві, 2020. 283 с/
15. Шевчук Г. Й. Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. 2(3). С. 151–157.

Information about the authors:

Romanyshyn Ruslana Yaroslavivna,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Primary Education
and Educational Innovations

Vasyl Stefanyk Carpathian National University
57 Shevchenko str., Ivano-Frankivsk, 76000, Ukraine

Sustrietov Anatolii Stanislavovych,

Doctor of Philosophy (PhD), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theoretical Disciplines
Donetsk National Medical University

4a Yurii Kovalenko str., Kropyvnytskyi, 25018, Ukraine

Zghurska Valentyna Leonidivna,

Candidate of Political Sciences,
Associate Professor at the Department of Political Sciences and History
Kyiv National University of Construction and Architecture
31 Povitryaniy Sily Avenue, Kyiv, 03037, Ukraine

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ
ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА, ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
ТА СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА У СИСТЕМІ
ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Самойлова І. В., Дегтярьова О. Б., Негуторова Ю. С.

ВСТУП

Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується активним впровадженням принципів інклюзивності, що відповідає як національним освітнім пріоритетам, так і міжнародним зобов'язанням держави у сфері забезпечення рівного доступу до освіти¹. Інклюзивна освіта у закладах вищої освіти (ЗВО) передбачає створення умов для повноцінного навчання, розвитку та соціалізації здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (ООП), що, у свою чергу, актуалізує проблему ефективної взаємодії між основними суб'єктами освітнього процесу.

У цьому контексті особливого значення набуває тристороння взаємодія «викладач – здобувач освіти з особливими освітніми потребами – соціальний працівник», яка виступає не лише умовою успішної реалізації інклюзивного навчання, але й важливим чинником забезпечення психологічного комфорту, професійного благополуччя педагогічних працівників та якості освітніх послуг. Як зазначають сучасні українські дослідники, ефективна організація міжпрофесійної взаємодії у системі інклюзивної освіти сприяє зниженню рівня професійного стресу, попередженню емоційного вигорання та підвищенню результативності освітнього процесу.

Нормативно-правовою основою впровадження інклюзивного навчання у закладах вищої освіти є Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», а також низка підзаконних актів, що регламентують організацію освітнього процесу для осіб з особливими

¹ Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. С. 7–10.

освітніми потребами². Зокрема, у зазначених документах підкреслюється необхідність забезпечення індивідуального підходу до здобувачів освіти, створення безбар'єрного освітнього середовища та залучення фахівців соціальної сфери до супроводу освітнього процесу³.

Водночас, попри наявність нормативної бази та зростання кількості інклюзивних практик у вищій школі, проблема ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу залишається недостатньо розробленою. Складність полягає у різноспрямованості професійних функцій викладача та соціального працівника, необхідності врахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, а також недостатньому рівні підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Наукові дослідження у сфері інклюзивної освіти в Україні представлені працями таких учених, як В. Бондар, С. Миронова, А. Колупаєва, О. Таранченко, І. Дмитрієва та ін., у яких розкрито теоретичні засади інклюзії, особливості організації освітнього процесу та питання психолого-педагогічного супроводу осіб з ООП⁴. Разом з тим, питання саме тристоронньої співпраці у системі вищої освіти потребує подальшого ґрунтовного аналізу.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та аналіз соціально-психологічних і педагогічних аспектів взаємодії викладача, здобувача освіти з особливими освітніми потребами та соціального працівника у системі вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети нами визначено такі завдання:

- проаналізувати теоретичні засади взаємодії суб'єктів інклюзивного освітнього процесу;
- визначити соціально-психологічні механізми взаємодії у системі вищої освіти;
- охарактеризувати педагогічні умови ефективної взаємодії;

² Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>

Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18>

³ Прохоренко Л. І. Інклюзивність та безбар'єрність освітнього простору: діти з особливими освітніми потребами // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2024. 2(25). С. 205–208. DOI: 10.33189/epsn.v2i25.265.

⁴ Колупаєва А. А., Білозерська І. О. Інклюзивна освіта: теоретико-методичні підходи // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2010. Вип. 1. С. 153–157.

– окреслити практичні підходи до оптимізації міжпрофесійної співпраці.

Методи дослідження: аналіз наукової літератури, узагальнення педагогічного досвіду, систематизація теоретичних підходів, порівняльний аналіз.

Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю наукового осмислення та вдосконалення механізмів взаємодії всіх учасників інклюзивного освітнього процесу у ЗВО як надважливої умови забезпечення якості освіти та професійного здоров'я педагогічних працівників.

1. Теоретичні засади взаємодії суб'єктів інклюзивного освітнього процесу у закладах вищої освіти

Інклюзивна освіта у закладах вищої освіти є складною соціально-педагогічною системою, що передбачає взаємодію різних суб'єктів освітнього процесу, кожен з яких здійснює специфічні функції⁵. У науковій літературі взаємодія розглядається як процес взаємного впливу учасників діяльності, що забезпечує досягнення спільної мети, координацію дій та формування цілісного освітнього середовища.

У контексті інклюзивного навчання взаємодія набуває особливого значення, оскільки передбачає не лише передачу знань, а й створення умов для розвитку особистості здобувача освіти з особливими освітніми потребами, його соціалізації, психологічного комфорту та інтеграції у студентське середовище. Як зазначає А. Колупасва, інклюзивна освіта базується на принципах рівності, доступності, недискримінації та врахування індивідуальних освітніх потреб кожного здобувача освіти⁶. Запровадження інклюзивного навчання, побудованого на особистісно орієнтованій моделі, забезпечує можливість отримання якісної освіти для осіб усіх категорій, незалежно від порушень чи відмінностей, на всіх рівнях і у всіх складових освітньої системи.

Ключовими суб'єктами взаємодії у системі вищої освіти є викладач, здобувач освіти з особливими освітніми потребами та соціальний працівник (або фахівець соціальної сфери). Кожен із них виконує визначену роль, яка обумовлює специфіку їхньої взаємодії.

Викладач у системі інклюзивної освіти виступає не лише джерелом знань, а й є дієвим організатором освітнього процесу, фасилітатором навчання, координатором взаємодії та суб'єктом психолого-

⁵ Колупасва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. С. 7–12.

⁶ Там само. С. 17–20.

педагогічної підтримки⁷. Його діяльність спрямована на адаптацію навчального матеріалу, використання індивідуалізованих підходів, створення безпечного та підтримувального освітнього середовища.

Здобувач освіти з особливими освітніми потребами є активним учасником освітнього процесу, який має право на індивідуальний підхід, спеціальні умови навчання та соціальну підтримку⁸. Водночас, ефективність його навчальної діяльності значною мірою залежить від якості організації взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу, рівня сформованості комунікативних навичок та психологічної готовності до навчання у вищій школі.

Соціальний працівник (або соціальний педагог) у системі вищої освіти виконує функції соціально-психологічного супроводу, сприяє адаптації здобувачів освіти з ООП, забезпечує взаємозв'язок між усіма учасниками освітнього процесу, а також координує надання необхідних соціальних послуг⁹. За визначенням С. Миронової, соціально-педагогічний супровід є системою заходів, спрямованих на створення умов для повноцінного розвитку та соціалізації особистості.

Взаємодія між зазначеними суб'єктами має міжпрофесійний характер і ґрунтується на принципах партнерства, довіри, взаємоповаги та відповідальності. У сучасних дослідженнях підкреслюється, що ефективна міжпрофесійна взаємодія є ключовою умовою успішної реалізації інклюзивної освіти, оскільки дозволяє інтегрувати педагогічні, психологічні та соціальні ресурси для здобутку спільної мети¹⁰.

Важливим теоретичним аспектом є розгляд моделей взаємодії у системі інклюзивної освіти. Серед найбільш поширених моделей виділяють:

- кооперативну модель, що передбачає спільне планування та реалізацію освітнього процесу;
- координаційну модель, у якій кожен фахівець виконує свої функції, але дії узгоджуються між собою;

⁷ Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. С. 18–22.

⁸ Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>

⁹ Прохоренко Л. І. Інклюзивність та безбар'єрність освітнього простору: діти з особливими освітніми потребами // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2024. 2(25). С. 212–213. DOI: 10.33189/epsn.v2i25.265.

¹⁰ Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. С. 14–16.

– інтегровану модель, яка характеризується високим рівнем взаємопроникнення функцій та спільним зобов'язанням за результат.

У контексті вищої освіти найбільш ефективною вважається інтегрована модель взаємодії, оскільки вона забезпечує цілісний підхід до супроводу здобувача освіти з ООП та сприяє підвищенню якості освітнього процесу.

Окремої уваги потребує проблема готовності викладачів до взаємодії в умовах інклюзивного навчання. Дослідження показують, що недостатній рівень сформованості інклюзивної компетентності, відсутність досвіду роботи з особами з ООП та низький рівень методичного забезпечення можуть негативно впливати на ефективність взаємодії.

Отже, результати теоретичного аналізу засвідчують, що взаємодія викладача, здобувача освіти з особливими освітніми потребами та соціального працівника становить складний, багаторівневий процес, який вимагає застосування системного підходу, належного наукового обґрунтування та подальшого практичного вдосконалення

2. Соціально-психологічні механізми взаємодії учасників інклюзивного освітнього процесу у ЗВО

Ефективність взаємодії між викладачем, здобувачем освіти з особливими освітніми потребами та соціальним працівником значною мірою визначається соціально-психологічними механізмами, що лежать в основі цього процесу. У науковій літературі під соціально-психологічними механізмами розуміють сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, які забезпечують регуляцію міжособистісної взаємодії, формування взаєморозуміння, координацію діяльності та досягнення спільних цілей¹¹.

Одним із ключових механізмів є комунікація, яка виступає основою будь-якої взаємодії¹². У контексті інклюзивної освіти комунікація має бути доступною, зрозумілою та адаптованою до індивідуальних особливостей здобувача освіти з ООП. Вона включає не лише вербальні, а й невербальні засоби спілкування, використання альтернативних і допоміжних засобів комунікації (ААС), що особливо важливо для осіб з порушеннями мовлення або когнітивного розвитку.

Наступним важливим механізмом є емпатія, яка забезпечує здатність викладача та соціального працівника розуміти емоційний стан здобувача освіти, враховувати його переживання, потреби та

¹¹ Колупасва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. С. 14–16.

¹² Там само. С. 22–23.

індивідуальні особливості¹³. Емпатійне ставлення сприяє формуванню довірливих відносин, що є основою ефективної взаємодії та психологічного комфорту в освітньому середовищі.

Важливу роль відіграє також довіра, яка формується в процесі систематичної взаємодії та є необхідною умовою активного спілкування та співпраці. За відсутності довіри знижується ефективність комунікації, збільшується рівень тривожності та з'являються бар'єри у взаємодії. Дослідження свідчать, що саме довіра є базовим фактором успішної інтеграції здобувачів освіти з ООП у студентський соціум.

Не менш значущим механізмом є соціально-психологічна адаптація, яка передбачає пристосування здобувача освіти до нових умов навчання, соціального оточення та вимог освітнього процесу¹⁴. У цьому процесі важливу роль відіграє соціальний працівник, який здійснює супровід, надає підтримку та сприяє подоланню труднощів адаптації.

Суттєвим аспектом взаємодії є також мотивація, яка визначає активність учасників освітнього процесу, їхню готовність до співпраці та досягнення поставлених цілей. Формування позитивної навчальної мотивації у здобувачів освіти з ООП є одним із ключових завдань викладача, що реалізується через використання індивідуалізованих підходів, створення ситуації успіху та підтримку навчальної діяльності.

Водночас у процесі взаємодії можуть виникати соціально-психологічні бар'єри, які ускладнюють ефективну комунікацію та співпрацю¹⁵. До таких бар'єрів належать:

- стереотипи та упередження щодо осіб з ООП;
- недостатній рівень інклюзивної компетентності викладачів;
- труднощі у сприйнятті та передачі інформації;
- емоційне напруження та тривожність;
- відсутність досвіду міжпрофесійної взаємодії.

Окремої уваги заслуговує проблема професійного вигорання викладачів, яка може виникати в умовах інклюзивного навчання через підвищене емоційне навантаження, необхідність постійної адаптації навчального процесу та взаємодії з різними категоріями здобувачів освіти. Як зазначають українські дослідники, ефективна взаємодія з соціальним працівником може виступати ресурсом профілактики

¹³ Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. С. 13–14.

¹⁴ Прохоренко Л. І. Інклюзивність та безбар'єрність освітнього простору: діти з особливими освітніми потребами // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2024. 2(25). С. 203–208. DOI: 10.33189/epsn.v2i25.265.

¹⁵ Там само. С. 203–205.

вигорання, оскільки дозволяє розподілити відповідальність та отримати професійну підтримку.

Важливим інструментом освітньої діяльності є рефлексія, яка передбачає усвідомлення всіма учасниками процесу своїх дій, емоцій і результатів взаємодії. Цей вид діяльності сприяє підвищенню професійної ефективності викладачів, вдосконаленню їхніх методів роботи та розвитку інклюзивної компетентності. Завдяки рефлексії педагоги мають можливість критично оцінювати свою практику, виявляти труднощі у спілкуванні й взаємодії та знаходити найкращі шляхи їх вирішення.

Рефлексія постає як один із провідних чинників професійного зростання, оскільки забезпечує глибоке усвідомлення власного професійного потенціалу, аналіз індивідуального досвіду діяльності та визначення перспективних напрямів саморозвитку. Вона сприяє критичному осмисленню результатів педагогічної діяльності, дає змогу виявляти сильні та слабкі сторони професійної підготовки, а також коригувати власну діяльність відповідно до сучасних освітніх вимог. Важливим аспектом рефлексії є її здатність забезпечувати адаптацію освітнього процесу до індивідуальних потреб здобувачів освіти, що підвищує ефективність навчання та сприяє досягненню оптимальних результатів.

В умовах інклюзивного навчання значущість рефлексії суттєво зростає, оскільки вона виступає необхідною умовою формування професійної готовності до роботи з різними категоріями здобувачів освіти. Рефлексивна діяльність сприяє розвитку толерантного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, формуванню емпатії, педагогічної гнучкості та здатності до індивідуалізації освітнього впливу. Крім того, вона підвищує рівень чутливості до психофізичних та соціальних особливостей студентів, що, у свою чергу, забезпечує створення сприятливого, безбар'єрного та інклюзивного освітнього середовища.

Важливою передумовою ефективної реалізації соціально-психологічних механізмів у закладі освіти є їх системний характер. Це означає інтеграцію комунікативних, емоційних і поведінкових складових у процесі взаємодії. Ключовими факторами успіху стають узгоджені дії всіх учасників освітнього процесу, наявність чітких стратегій співпраці та підтримка з боку керівництва навчального закладу. Усі ці складові дозволяють формувати сприятливу інклюзивну атмосферу.

Отже, соціально-психологічні механізми взаємодії у системі вищої освіти являють собою багатокомпонентну структуру, що охоплює такі елементи, як комунікація, емпатія, довіра, адаптація, мотивація, рефлексія та подолання бар'єрів. Їхнє належне впровадження забезпечує

високу якість освітнього процесу, сприяє інтеграції студентів з особливими потребами в університетське середовище та підвищує професійне задоволення працівників освіти.

Водночас впровадження таких механізмів вимагає створення відповідних організаційно-педагогічних умов. Серед них слід виділити розвиток міжпрофесійної взаємодії, підвищення кваліфікації педагогів, популяризацію інклюзивної культури в закладі освіти та застосування новаторських підходів до навчання. З особливою увагою варто підходити до формування підтримувального освітнього середовища, яке зміцнює відкритість, сприяє взаєморозумінню та покращує комунікацію між усіма учасниками навчального процесу.

3. Педагогічні умови та практичні аспекти взаємодії учасників інклюзивного освітнього процесу у ЗВО

Ефективна взаємодія викладача, здобувача освіти з особливими освітніми потребами та соціального працівника у системі вищої освіти значною мірою залежить від створення відповідних педагогічних умов, які забезпечують якість освітнього процесу, доступність навчання та психологічний комфорт усіх його учасників.

Однією з ключових педагогічних умов є індивідуалізація та диференціація навчання, що передбачає врахування освітніх потреб, можливостей та темпу засвоєння матеріалу здобувачем освіти з ООП. Це реалізується через адаптацію навчальних програм, використання різних форм подачі інформації, зміну обсягу та складності завдань, а також застосування альтернативних способів оцінювання результатів навчання¹⁶.

Важливою умовою є створення інклюзивного освітнього середовища, яке включає не лише фізичну доступність (архітектурну безбар'єрність), але й психологічну безпеку, підтримувальну атмосферу, толерантне ставлення та відсутність дискримінації¹⁷. Як підкреслюють сучасні українські дослідники, інклюзивне середовище сприяє формуванню позитивного соціального досвіду здобувачів освіти з ООП та їх активній участі в освітньому процесі.

Наступною важливою умовою є міжпрофесійна співпраця, яка передбачає узгоджену діяльність викладача та соціального працівника. Така співпраця включає:

¹⁶ Колупасва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : АТОПОЛ, 2016.

¹⁷ Прохоренко Л. І. Інклюзивність та безбар'єрність освітнього простору: діти з особливими освітніми потребами // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2024. 2(25). С. 205. DOI: 10.33189/epsn.v2i25.265.

- спільне планування освітнього процесу;
- обмін інформацією про особливості здобувача освіти;
- координацію дій щодо надання підтримки;
- участь у командних обговореннях (консиліумах);
- спільне вирішення проблемних ситуацій.

Особливого значення набуває психолого-педагогічний супровід, який є системою комплексної допомоги здобувачу освіти з ООП у процесі навчання. Соціальний працівник у цьому контексті виконує функцію посередника між здобувачем освіти, викладачем та іншими учасниками освітнього процесу, забезпечує соціальну підтримку, сприяє адаптації та розвитку соціальних навичок. Врахування заємного впливу різних підходів дозволяє сформувати структурований алгоритм для впровадження інклюзивних освітніх практик. Це забезпечує їхню послідовність, цілісність і безперервність, таким чином сприяючи досягненню основної мети інклюзивної освіти.

Вагомим компонентом організації інклюзивного освітнього процесу є цілеспрямоване впровадження сучасних педагогічних технологій, які забезпечують доступність навчання, урахування індивідуально-типологічних особливостей здобувачів освіти та активізацію їхньої пізнавальної діяльності. Застосування таких технологій передбачає орієнтацію на принципи індивідуалізації, диференціації та універсального дизайну навчання, що дозволяє створювати гнучке, варіативне та адаптивне освітнє середовище. До ключових технологічних підходів належать інтерактивні методи навчання, моделі змішаного та дистанційного навчання, засоби візуалізації навчального матеріалу, а також широке використання цифрових ресурсів і допоміжних технологій. Їх комплексне впровадження сприяє підвищенню якості освітнього процесу, розширенню можливостей доступу до знань та забезпеченню рівних освітніх можливостей для всіх категорій здобувачів освіти.

Інтерактивні методи навчання передбачають активне включення здобувачів освіти у процес засвоєння знань через організацію діалогічної взаємодії, колективного обговорення, спільного розв'язання навчальних і проблемних завдань, моделювання ситуацій та групової співпраці. Такі підходи ґрунтуються на ідеях конструктивістської педагогіки, відповідно до яких знання формуються у процесі активної діяльності та соціальної взаємодії. Використання інтерактивних методів забезпечує не лише ефективніше засвоєння навчального матеріалу, а й сприяє розвитку комунікативної компетентності, формуванню критичного та творчого мислення, здатності до аргументації власної позиції, а також підвищенню внутрішньої мотивації до навчання. Важливим результатом є також формування позитивного

психологічного клімату в академічній групі, що базується на взаємоповазі, підтримці та співробітництві.

Значний потенціал у контексті інклюзивної освіти мають технології змішаного та дистанційного навчання, які забезпечують гнучкість організації освітнього процесу, варіативність форм подання матеріалу та можливість навчання у зручному темпі. Вони дозволяють поєднувати традиційні аудиторні заняття з онлайн-активностями, використовувати мультимедійні ресурси, інтерактивні платформи та електронні освітні середовища. Це особливо важливо для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, оскільки дає змогу адаптувати зміст, обсяг і спосіб подання інформації відповідно до їхніх індивідуальних можливостей і потреб.

Не менш важливою складовою є візуалізація навчального матеріалу, яка передбачає використання схем, таблиць, діаграм, інфографіки, мультимедійних презентацій та інших наочних засобів. Візуалізація сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню інформації, полегшує її структурування та забезпечує доступність для здобувачів освіти з різними особливостями сприймання, зокрема з порушеннями слуху, мовлення чи інтелектуального розвитку. Вона також сприяє розвитку наочно-образного мислення та формуванню здатності до узагальнення й систематизації знань.

Використання цифрових ресурсів і допоміжних технологій відкриває додаткові можливості для індивідуалізації навчання та підвищення його ефективності. До таких засобів належать спеціалізовані програмні продукти, електронні підручники, адаптивні освітні платформи, технології альтернативної та додаткової комунікації, а також засоби технічної підтримки осіб з порушеннями зору, слуху чи опорно-рухового апарату. Їх застосування сприяє подоланню бар'єрів у доступі до освіти, забезпечує автономність навчальної діяльності та розширює можливості самореалізації здобувачів освіти.

Особливої значущості інтерактивні та інноваційні педагогічні технології набувають у роботі зі здобувачами освіти з особливими освітніми потребами, оскільки дозволяють забезпечити їхню активну участь у навчальному процесі, врахувати індивідуальний темп засвоєння матеріалу, специфіку пізнавальної діяльності та рівень сформованості базових компетентностей. Вони сприяють подоланню комунікативних і соціальних бар'єрів, розвитку навичок співпраці, самостійності та відповідальності, а також підвищенню рівня інтеграції таких здобувачів у освітнє середовище.

Отже, системне та науково обгрунтоване використання сучасних педагогічних технологій є необхідною умовою ефективною реалізації

інклюзивної освіти, оскільки забезпечує доступність, варіативність і якість освітнього процесу, сприяє гармонійному розвитку особистості здобувача освіти та створенню безбар'єрного освітнього простору.

Технології змішаного та дистанційного навчання відкривають більше можливостей організації освітнього процесу, забезпечуючи гнучкість у виборі форм і темпу навчання. Поєднання дистанційного та очного форматів навчання створює умови для врахування індивідуальних потреб осіб, які навчаються, забезпечує можливість повторного опрацювання матеріалу та сприяє розвитку самостійності в процесі навчання. Дистанційні технології є особливо актуальними для осіб, які мають труднощі з відвідуванням занять, забезпечуючи їм рівний доступ до освітніх ресурсів.

Візуалізація навчального матеріалу передбачає використання схем, таблиць, презентацій, ілюстрацій та інших наочних засобів, що сприяють кращому розумінню та засвоєнню інформації. Застосування візуальних засобів дозволяє структурувати навчальний матеріал, полегшує його сприйняття та запам'ятовування, що є особливо важливим для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Застосування цифрових ресурсів та допоміжних технологій відкриває додаткові можливості для індивідуалізації навчання та підтримки освітнього процесу. Використання електронних підручників, освітніх платформ, спеціалізованого програмного забезпечення, а також технічних засобів підтримки сприяє подоланню бар'єрів у навчанні, забезпечує доступ до інформації та підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу¹⁸.

Застосування таких підходів сприяє підвищенню доступності навчального матеріалу та активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти з ООП.

Не менш важливим є формування у викладачів інклюзивної компетентності, яка включає знання про особливості розвитку осіб з ООП, уміння адаптувати навчальний процес, навички ефективної комунікації та здатність до міжпрофесійної взаємодії. Підвищення рівня такої компетентності можливе через участь у тренінгах, семінарах, супервізії та самоосвіту.

Окрему увагу слід приділити організації зворотного зв'язку, який дозволяє оцінити рівень ефективності взаємодії, своєчасно виявити труднощі та скоригувати освітній процес. Регулярний зворотний

¹⁸ Колупасва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. С. 52–65.

зв'язок сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти, формуванню їхньої впевненості та активної позиції у навчанні.

У практичній площині ефективна взаємодія реалізується через такі форми роботи:

- індивідуальні консультації;
- групові заняття з елементами підтримки;
- супровід під час навчального процесу;
- організацію соціально-психологічних тренінгів;
- створення індивідуальних освітніх траєкторій¹⁹.

Таким чином, педагогічні умови ефективної взаємодії у системі вищої освіти включають індивідуалізацію навчання, створення інклюзивного середовища, міжпрофесійну співпрацю, психолого-педагогічний супровід, використання сучасних технологій та розвиток інклюзивної компетентності викладачів. Їх реалізація забезпечує поліпшення якості освіти, високорезультативну інтеграцію осіб з ООП та оптимізацію професійної діяльності фахівців у галузі освіти.

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного теоретичного аналізу встановлено, що взаємодія викладача, здобувача освіти з особливими освітніми потребами та соціального працівника у системі вищої освіти є складним багаторівневим процесом, який об'єднує соціально-психологічні та педагогічні складові.

З'ясовано, що ефективність інклюзивного навчального процесу значною мірою залежить від якості міжпрофесійної взаємодії, яка ґрунтується на принципах партнерства, довіри, взаємоповаги та спільної відповідальності. Ми встановили, що викладач, здобувач освіти з ООП та соціальний працівник виступають ключовими суб'єктами цієї взаємодії, а їх узгоджена діяльність забезпечує досягнення освітніх здобутків та успішну соціалізацію здобувача освіти.

У ході дослідження визначено основні соціально-психологічні механізми взаємодії, серед яких визначальне місце займають комунікація, емпатія, довіра, мотивація, адаптація та рефлексія. Доведено, що саме їх гармонійне поєднання допомагає формуванню позитивного освітнього середовища та зниженню рівня психологічної напруги як у здобувачів освіти, так і у працівників освіти.

Встановлено, що важливою умовою взаємодії є створення відповідних педагогічних чинників, зокрема індивідуалізація навчання,

¹⁹ Колупасва А. А., Білозерська І. О. Інклюзивна освіта: теоретико-методичні підходи // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розвитку. 2010. Вип. 1. С. 153–157.

формування інклюзивного освітнього середовища, забезпечення психолого-педагогічного супроводу та розвиток інклюзивної компетентності викладачів. Особливо підкреслено значення міжпрофесійної співпраці як методу оптимізації освітнього процесу та профілактики професійного вигорання педагогічних працівників.

Отже, нами доведено, що ефективна взаємодія учасників інклюзивного освітнього процесу у закладах вищої освіти є необхідною умовою забезпечення якості освіти, соціальної інтеграції здобувачів освіти з особливими освітніми потребами та підтримки професійного здоров'я педагогічних працівників.

Успішність такої співпраці великою мірою залежить від рівня підготовки викладацького складу, їх відкритості до роботи в умовах інклюзії, сформованих навичків у цій сфері, а також від організаційно-педагогічних умов, створених у закладах вищої освіти. Важливою складовою є також сприятливий психологічний клімат у колективі, довіра між учасниками освітнього процесу та ефективні способи комунікації.

Діяльність соціального працівника набуває особливої уваги, адже цей фахівець виступає посередником між студентами, викладачами, адміністрацією та сім'єю, забезпечуючи соціальну адаптацію, допомогу у подоланні бар'єрів та сприяючи гармонійній взаємодії в освітньому середовищі. Завдяки спільній командній роботі всіх учасників освітнього процесу стає можливим реалізувати комплексний підхід до вирішення психологічних, освітніх і соціальних завдань.

Варто підкреслити важливість створення безбар'єрного і безпечного освітнього середовища, адаптації та модифікації навчальних матеріалів, а також застосування сучасних педагогічних технологій та цифрових інструментів. Такі заходи істотно підвищують доступність освіти для студентів із особливими освітніми потребами, сприяючи не лише їхній академічній успішності, але й розвитку самостійності та більш активній участі у навчальній діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці практичних моделей міжпрофесійної взаємодії, впровадженні програм супервізії та інтервізії, а також емпіричному дослідженні ефективності різних форм організації інклюзивного освітнього процесу у ЗВО.

АНОТАЦІЯ

У розділі здійснено комплексний теоретичний аналіз соціально-психологічних та педагогічних аспектів взаємодії викладача, здобувача освіти з особливими освітніми потребами та соціального працівника у системі вищої освіти. Обґрунтовано актуальність проблеми в умовах розвитку інклюзивної освіти та зростання потреби у створенні ефективного освітнього середовища. Визначено сутність і структуру

взаємодії як міжпрофесійного процесу, що забезпечує координацію дій суб'єктів освітнього процесу. Охарактеризовано функції викладача, здобувача освіти з особливими освітніми потребами та соціального працівника у контексті інклюзивного навчання. Розкрито ключові соціально-психологічні механізми взаємодії, зокрема комунікацію, емпатію, довіру, адаптацію, мотивацію та рефлексію. Проаналізовано педагогічні умови ефективної взаємодії, серед яких індивідуалізація навчання, створення інклюзивного освітнього середовища, між професійна співпраця та психолого-педагогічний супровід. Визначено основні бар'єри взаємодії та окреслено шляхи їх подолання. Доведено, що ефективна взаємодія сприяє підвищенню якості освіти, успішній соціалізації здобувачів освіти з особливими освітніми потребами та профілактиці професійного вигорання педагогічних працівників. Отримані результати можуть бути використані у практиці організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти.

Література

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>
2. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18>
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : АТОПОЛ, 2016. С. 152.
4. Колупаєва А. А., Білозерська І. О. Інклюзивна освіта: теоретико-методичні підходи. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2010. Вип. 1. С. 153–157.
5. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. С. 7–65.
6. Прохоренко Л. І. Інклюзивність та безбар'єрність освітнього простору: діти з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. 2(25). С. 205–213. DOI: 10.33189/epsn.v2i25.265.

Information about the authors:

Samoilova Iryna Volodymyrivna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Special Pedagogy and
Psychology and Inclusive Education
Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy"
of Kharkiv Regional Council
7 Rustaveli prov., Kharkiv, 61001, Ukraine

Nehutorova Yuliia Serhiivna,

Student at the Department
of Special Pedagogy and Psychology and Inclusive Education
Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy"
of Kharkiv Regional Council
7 Rustaveli prov., Kharkiv, 61001, Ukraine

Diehtiarova Olena Borysivna,

Student of Group 511 SOL at the Department
of Special Pedagogy and Psychology and Inclusive Education
Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy"
of Kharkiv Regional Council
7 Rustaveli prov., Kharkiv, 61001, Ukraine

THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Tonkonoh I. V., Korsun S. V.

INTRODUCTION

The modern development of digital technologies is significantly transforming the educational space, changing not only the forms of presentation of educational material, but also the very logic of organizing the educational process. One of the most significant innovations of the last decade is artificial intelligence, which is actively introduced into various spheres of public life, in particular into the sphere of education¹. Its use opens up new opportunities for increasing the efficiency of learning, individualizing educational trajectories and ensuring the accessibility of knowledge for a wide range of education seekers.

These processes are of particular importance in the context of the formation of an inclusive educational environment. Inclusive education involves the creation of conditions in which each student, regardless of physical, cognitive or social characteristics, has equal access to quality education. In this context, artificial intelligence technologies act not only as a tool for optimizing the educational process, but also as an important mechanism for overcoming educational barriers. They allow adapting educational material to individual needs, providing alternative formats for presenting information and supporting different learning styles.

Foreign language learning is one of the key areas where the implementation of artificial intelligence demonstrates particularly significant results. In today's globalized world, foreign language proficiency is an important competence that opens up access to international communication, professional development and cultural exchange. At the same time, traditional approaches to language education do not always take into account the individual characteristics of students, especially those with special educational needs.

Digital technologies, in particular intelligent educational platforms, mobile applications and automated speech analysis systems, allow us to

¹ Doğan Y., Talan T. Artificial intelligence in foreign language learning: A bibliometric analysis. *Journal of Pedagogical Research*. 2025. Vol. 9, No. 2. P. 206–230. DOI: 10.33902/JPR.202427734.

significantly expand learning opportunities. They ensure the adaptability of the learning process, allow us to change the level of complexity of tasks, the pace of learning and the format of material presentation in accordance with the individual characteristics of the student. This is especially important for people with hearing, vision, speech or cognitive impairments, for whom standard teaching methods may not be effective enough.

In addition, artificial intelligence contributes to the creation of a more flexible and accessible educational environment. Online platforms and mobile applications allow learning at any time and in any place, which is an important factor for students who, for various reasons, cannot attend traditional classes. The integration of speech recognition, voice synthesis, and natural language processing technologies provides alternative ways of interacting with educational material, which increases the level of inclusiveness of education.

At the same time, the introduction of artificial intelligence into the educational process is accompanied by a number of challenges. Among them are the issues of accessibility of technologies, ethical aspects of data use, and the need to adapt pedagogical approaches to new conditions. It is especially important to ensure a balance between the use of digital tools and preserving the role of the teacher as a key participant in the educational process.

The purpose of this monograph is a comprehensive study of the impact of artificial intelligence technologies on the process of learning foreign languages in an inclusive educational environment, as well as to identify the main advantages, risks, and prospects for using such technologies in modern education.

1. Theoretical foundations and digital tools for language learning in an inclusive educational environment

In the modern educational space, artificial intelligence is increasingly integrated into the learning process, changing not only the technical means of presenting material, but also the very logic of organizing educational activities. In the general sense, artificial intelligence in education is defined as the use of computer systems and algorithms capable of performing tasks that traditionally required human intelligence: information analysis, speech recognition, text interpretation, natural language processing, prediction of learning outcomes, adaptation of educational content to the individual characteristics of a pupil or student². In the field of foreign language

² Kristiawan D., Bashar K., Pradana D. A. Artificial Intelligence in English Language Learning: A Systematic Review of AI Tools, Applications, and Pedagogical Outcomes. *The Art of Teaching English as a Foreign Language (TATEFL)*. 2024. Vol. 5, No. 2. P. 207–218. DOI: 10.36663/tatefl.v5i2.912.

learning, these capabilities are of particular value, since language education has always required a significant amount of individual practice, constant feedback, error correction and consideration of the personal pace of learning the material. It is thanks to artificial intelligence technologies that it is possible to implement these tasks at a new level.

The implementation of artificial intelligence acquires particular importance in an inclusive educational environment. Inclusive education involves the creation of an educational space in which each learner, regardless of their individual characteristics, physical abilities, cognitive differences, learning pace or social experience, has equal access to quality education. In this context, artificial intelligence is not just a technological tool, but a means of ensuring accessibility, flexibility and personalization of learning. While the traditional education model was often focused on the conventional “average” student, modern intelligent systems make it possible to take into account the real needs of a specific individual. That is why the topic of the impact of artificial intelligence on learning foreign languages in an inclusive educational environment is extremely relevant, because it combines innovative digital technologies with the humanistic principles of modern pedagogy. One of the key theoretical foundations of the application of artificial intelligence in education is the concept of personalized learning³. Its essence is that the educational process should adapt to the individual educational needs of each student. In traditional teaching, the teacher is not always able to pay enough attention to each student individually, especially when it comes to a large group. Instead, intelligent systems are able to analyze the results of completing tasks, identify typical errors, determine the user’s strengths and weaknesses, and offer exactly those exercises that correspond to his current level of knowledge. In learning foreign languages, this means that a student can receive an individually selected set of tasks for grammar, vocabulary, reading, listening, writing, or speaking. In an inclusive educational environment, such an approach is especially important, since different students may need different lengths of time to process the material, different ways of presenting it, and different levels of complexity. Another important theoretical aspect is the use of large data sets to analyze learning activities. Artificial intelligence systems are able to collect and interpret information about the speed of completing exercises, the number of errors, types of difficulties, the frequency of returning to individual topics, the results of repetitions, and the overall dynamics of learning. In language education, this makes it possible not only to evaluate the final result, but also to track the process of knowledge acquisition itself. For an inclusive

³ Butarbutar R. Artificial intelligence for language learning and teaching: A narrative literature study. 2025. DOI: 10.31219/osf.io/gsr5_v1.

educational environment, this is extremely valuable, as it allows you to notice in a timely manner the moments when a student needs additional support, simplification of the material, alternative explanation or change of approach to learning. Thus, artificial intelligence helps to move from unified teaching to more sensitive and flexible educational support.

At a practical level, one of the most common forms of using artificial intelligence in language education are intelligent mobile applications for learning foreign languages. Such platforms have long ceased to be just sets of standard exercises. Today, they function as holistic adaptive environments that combine learning behavior analysis algorithms, assessment systems, gamification elements, voice recognition technologies, material repetition modules and motivational support tools. Their popularity is due to the fact that they make language learning accessible anytime, anywhere, and allow each user to work at their own pace. This is especially important for an inclusive environment, as not all students are equally comfortable learning at a rigid pace or in the same classroom environment.

Intelligent mobile applications usually offer short interactive lessons consisting of exercises for mastering vocabulary, grammatical structures, reading short texts, listening and oral reproduction. Thanks to built-in algorithms, the system can gradually change the level of complexity of the material depending on the user's success. If the student easily completes the tasks, the program offers more complex topics or more intense exercises. If the user often makes mistakes, the system returns to basic concepts, provides additional hints or repeats the material in a different format. In the context of inclusive education, such adaptability allows you to reduce the level of stress, since the student is not constantly faced with excessively complex tasks, but also does not get bored with too simple material. Gamification plays a separate role in mobile applications. Points, levels, awards, achievements, daily series of classes, internal challenges and competitive elements maintain interest in learning and form regularity of work⁴. For many students, especially those who have difficulty concentrating or need additional motivation, such mechanisms can significantly increase engagement in the learning process. The conditions of an inclusive educational environment involve the use of various means of supporting learning motivation, and it is precisely intelligent digital platforms that often make it possible to make this support not general, but individually targeted. An important innovative function of modern language platforms are adaptive

⁴ Ouyang Z., Jiang Y., Liu H. The Effects of Duolingo, an AI-Integrated Technology, on EFL Learners' Willingness to Communicate and Engagement in Online Classes. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2024. Vol. 25, No. 3. P. 97–115. DOI: 10.19173/irrodl.v25i3.7677.

repetition algorithms, or spaced repetition. They are based on the principle of repeating material at optimal time intervals, which helps to transfer it from short-term memory to long-term. For learning a foreign language, where a significant amount of information is associated with memorizing words, expressions and grammatical patterns, this approach is extremely effective. For students in an inclusive educational environment, this is also of great importance, as it allows you to reduce memory overload and organize repetition in a convenient and consistent format. The system does not simply suggest repeating everything in a row, but determines which language units require additional consolidation.

Thus, the theoretical foundations of the use of artificial intelligence in learning foreign languages are based on the ideas of personalization, adaptability, analytical support and accessibility of learning. In combination with the practical capabilities of mobile applications, these principles create a new model of language education, which is especially effectively implemented in an inclusive educational environment. In such an environment, artificial intelligence allows not only to increase the effectiveness of learning, but also to make it fairer, more humane and more focused on the real needs of each pupil or student.

2. Chatbots, conversational agents and speech recognition technologies as tools for developing foreign language competence in an inclusive environment

One of the most promising areas of artificial intelligence in language education is the use of chatbots and conversational agents. These systems operate on the basis of natural language processing algorithms and large language models that are able to analyze text, understand the content of messages, interpret the context and generate meaningful responses. As a result, they can act as a virtual interlocutor, consultant, assistant or even a virtual digital tutor. In the study of foreign languages, such technology opens up new opportunities for speech practice, as it creates a situation of constant communication available at any time. In an inclusive educational environment, this is especially valuable, because not all students are equally easy to engage in oral communication in a real team, and the opportunity to practice in a safe format can significantly reduce psychological stress. One of the main advantages of chatbots is the ability to practice the language without fear of making a mistake. For a significant part of students, especially at the initial stages of learning, real speech is associated with anxiety, uncertainty and fear of negative evaluation. In live communication, this often leads to silence, avoidance of participation in discussions or the use of only the simplest language structures. Conversational agents allow

you to overcome this barrier, since interaction with them does not have threatening social pressure. The user can repeat attempts, formulate answers at their own pace, rewrite sentences and immediately receive help. For an inclusive educational environment, this form of communication is extremely important, as it provides psychological comfort and contributes to the gradual formation of confidence in their own language capabilities. Chatbots can perform not only the function of an interlocutor, but also the role of an intellectual guide. The student has the opportunity to ask questions about grammar, the meaning of a word, stylistic nuances of expression, the rules for constructing a sentence or the use of a certain construction in a specific context. Unlike a traditional dictionary or grammar reference book, a conversational agent can provide explanations in a more accessible, personalized form. It can paraphrase a rule, choose a simpler example, offer several options for using a word, or explain the difference between constructions that are close in meaning. In language education, this is extremely important, since often the problem is not a lack of information, but that the student cannot independently interpret it in a way that is understandable to him. In an inclusive environment, the flexibility of explanation becomes especially important, because different students may need different forms of presenting the same material. An important characteristic of modern chatbots is their adaptability to the level of language training of the user. Algorithms can take into account how complex sentences the student is able to perceive or produce, how much vocabulary he has already mastered, in which topics he feels confident, and in which he regularly makes mistakes. Thanks to this, the system offers tasks, questions, and topics for conversation that correspond to the user's real level. For beginners, these can be simple dialogues on everyday topics, exercises on basic phrases or short answers. For higher-level students, these can be detailed discussions, argumentation, text analysis, discussion of abstract concepts or role-playing situations with professional content. In an inclusive educational environment, such adaptation allows you to avoid excessive demands and at the same time support the gradual development of foreign language competence. In addition to oral or text communication, chatbots are an effective tool for developing writing skills. The user can compose sentences, write mini-essays, conduct a dialogue in written format, answer questions or edit their own text according to the system's prompts. Artificial intelligence analyzes grammar, vocabulary, the logic of the construction of the statement, the coherence of the text and, if necessary, suggests corrections. It is very important that modern systems can not only "point out the error", but also explain its cause. It is this explanatory function that has the greatest didactic value. For students in an inclusive environment, this

means the opportunity to learn not through punishment for an incorrect answer, but through a supportive correction mechanism that promotes a better understanding of the structure of the language.

Another significant advantage of chatbots is instant feedback. In the traditional educational process, checking tasks often takes time, and a fairly long period can pass between the moment of completing the exercise and the moment of analyzing the error. This reduces the effectiveness of learning, since the student already loses a direct connection with his own action. Intelligent systems, on the other hand, react almost immediately. They can immediately point out grammatical, lexical or stylistic inaccuracies, suggest the correct option and provide explanations. In an inclusive educational environment, instant feedback is of particular benefit, as it allows students to work at their own pace and not accumulate unresolved difficulties. A related and extremely important direction is the use of automatic speech recognition technologies. ASR systems allow you to analyze the user's oral speech, convert it into text, compare it with samples of normative pronunciation and detect deviations in sound design.⁵ In the process of learning a foreign language, pronunciation, intonation, stress and rhythm are complex elements that often require repeated training. Not every student has regular access to native speakers or enough time for individual work with a teacher. That is why speech recognition systems become an effective means of independent practice.

The principle of operation of such systems is to use machine learning algorithms that analyze the audio signal, determine the phonetic characteristics of speech and assess its compliance with reference models. If the system detects errors in the pronunciation of individual sounds, incorrect stress or unnatural intonation, it can inform the user about this and suggest ways to correct it.⁶ Some platforms also use speech visualization: graphs, spectrograms, highlighting problem phonemes or comparing the user's voice wave with a reference sample. This format is especially useful for students who need visual support during their studies. In the context of an inclusive educational environment, this expands the range of available ways to perceive educational material.

⁵ Bashori M., van Hout R., Strik H., Cucchiari C. I Can Speak: improving English pronunciation through automatic speech recognition-based language learning systems. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2024. DOI: 10.1080/17501229.2024.2315101.

⁶ Dennis N. K. Using AI-Powered Speech Recognition Technology to Improve English Pronunciation and Speaking Skills. *IAFOR Journal of Education*. 2024. Vol. 12, No. 2. DOI: 10.22492/ije.12.2.05.

Speech recognition technologies analyze not only the correctness of individual sounds, but also the general prosody of the utterance: tempo, rhythm, pausing, melody. This is especially important for those languages in which intonation significantly affects the content of the utterance. The system can determine whether the question is formulated correctly, whether the sentence sounds natural, whether the user speaks too slowly or choppy. The gradual complication of exercises – from individual words to phrases, and from phrases to dialogues – allows you to form speaking skills in stages. For an inclusive educational environment, this is of particular methodological value, since it provides not a one-time load, but staged support with the possibility of repetition and consolidation. It is no less important that speech recognition technologies are often integrated with chatbots and other language platforms. Thanks to this, the user does not just pronounce individual words, but conducts a holistic dialogue, receiving a pronunciation assessment, meaningful feedback on their utterances, and recommendations for improving their speech. Such integration creates a complex digital language environment in which several components of foreign language competence develop at once: phonetic, lexical, grammatical, communicative. In the context of an inclusive educational environment, this means the ability to shape learning as a multi-channel process that combines auditory, visual, textual and interactive perception.

Thus, chatbots, conversational agents and automatic speech recognition systems are important tools of modern language education. They not only make learning a foreign language more interactive and accessible, but also create conditions for the implementation of the principles of an inclusive educational environment. Thanks to these technologies, students get the opportunity to learn at their own pace, in a safe psychological space, taking into account individual needs and with constant support from the intellectual system. That is why their impact on the development of foreign language competence is one of the most significant in modern digital education.

3. Intelligent analytics, benefits, risks and prospects for the development of artificial intelligence in language education in inclusive settings

A separate important area of use of artificial intelligence in learning foreign languages is the intellectual analytics of the educational process. Its essence lies in the collection, analysis and interpretation of a large amount of data on the educational activity of students. Such data may include the speed of completing tasks, the number of errors, the repetition of difficulties, the frequency of using prompts, activity in working with individual modules, test results, participation in dialogues or oral speech exercises. Thanks to machine learning algorithms, these indicators are converted into structured

information about the educational progress of each user. For learning foreign languages, this is of particular value, since it allows analyzing not only the final results, but also the process of mastering the language itself. In an inclusive educational environment, such analytics helps to make student support more timely, targeted and pedagogically justified. Traditional forms of assessment, as a rule, record the result at a certain specific moment: a test, a test, an oral answer or a written test. However, such methods do not always allow us to see the full picture of learning development. A student may perform well on a task by chance or, conversely, demonstrate a low result due to excitement, fatigue, or temporary difficulty concentrating. Intelligent analytics, in contrast, is based on long-term observation of learning dynamics. The system sees which topics are learned quickly, which require additional repetition, and which types of exercises are more effective for a particular user. In the context of an inclusive environment, such a model is much fairer, since it takes into account the real learning path, and not just a separate checkpoint.

One of the most important functions of intelligent analytics is the detection of typical errors. Artificial intelligence algorithms can determine which grammatical constructions most often cause difficulties, in which situations the student uses vocabulary incorrectly, whether there are problems with the sequence of statements, spelling, or perception of audio material. Based on such observations, the system generates recommendations for further work: repeat a certain topic, complete an additional block of exercises, pay attention to a specific type of error, try a different format for presenting the material. For an inclusive educational environment, this allows not only to state the fact of difficulty, but also to understand its nature and offer appropriate support.

No less important is the function of forming individual learning trajectories. After analyzing the data, the system can recommend a further learning route for the student: increase the level of complexity of tasks, focus on developing oral speech, pay more attention to the vocabulary of a certain topic, strengthen work on grammar, or repeat the material already worked out. If the student demonstrates high results, he is offered more complex exercises, more abstract topics, or extended communicative tasks. If learning is slower, the system can provide more repetitions, step-by-step explanations, and additional examples. In the context of inclusion, such flexibility is one of the most important factors of efficiency, as it allows you to avoid both overload and loss of interest due to the mismatch of the level of tasks with the real capabilities of the student.

Artificial intelligence is also extremely useful for the teacher. Based on analytical reports, the teacher can receive generalized information about the

progress of an individual student or the entire group, see the topics that cause the most difficulties, identify those who need additional support, and adjust the teaching strategy in a timely manner. In this sense, artificial intelligence does not replace the teacher, but expands his professional capabilities. This is especially important in an inclusive educational environment, where the teacher needs to take into account a wide range of individual educational needs. Analytical systems can become an effective tool for pedagogical diagnostics, allowing you to work more accurately and efficiently.

Among the key advantages of using artificial intelligence in learning foreign languages, it is worth highlighting, first of all, the personalization of learning, the availability of educational resources, interactivity, instant feedback and the possibility of constant practice.⁷ Personalization allows you to organize the learning process in accordance with the individual characteristics of the student. Accessibility means that educational materials can be mastered regardless of location or time of day. This is especially important for those who are unable to systematically attend traditional classes or need a more flexible study schedule. Interactivity makes the language learning process more active and exciting, and instant feedback contributes to a better understanding of one's own mistakes. The conditions of an inclusive educational environment make all these advantages even more significant, because it is through them that equality of educational opportunities for different categories of students is ensured.

However, the introduction of artificial intelligence into the field of language education is accompanied by a number of problems and risks. One of the most discussed problems is excessive dependence on digital technologies. If a student constantly relies on automatic prompts, translations, corrections and ready-made samples, there is a risk of a decrease in the level of independent thinking and analytical activity. In learning a foreign language, this can manifest itself in the fact that the user gets used to external support and is not always able to formulate an opinion independently without the help of the system. In the long term, this can lead to superficial assimilation of the material. Therefore, in an inclusive educational environment, it is important to build a balance between technological support and the development of independence. Another significant problem is the confidentiality and security of personal data. AI-based educational platforms collect large amounts of information about users: learning outcomes, activity history, message texts, voice recordings, sometimes even data on the pace of

⁷ Guan L., Li S., Gu M. M. AI in informal digital English learning: A meta-analysis of its effectiveness on proficiency, motivation, and self-regulation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2024. Vol. 7. Article 100323. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100323.

work and typical behavioral patterns. On the one hand, this data is necessary for personalizing learning. On the other hand, its accumulation creates risks of information leakage, unauthorized access or unethical use. For an inclusive educational environment, this issue is particularly sensitive, since working with different categories of students requires increased attention to ethical standards, digital security and the protection of human rights. Another challenge is algorithmic bias. Since AI models are trained on large data sets, they can reproduce the linguistic, cultural or social biases inherent in this data. For example, a system may be better at recognizing one standard accent and worse at working with other pronunciation options. Or educational content may be focused mainly on the cultural patterns of a certain environment, leaving other contexts out of consideration. In language education, this can lead to a narrow vision of the language norm and insufficient consideration of diversity. In the context of an inclusive educational environment, such a problem is fundamental, because the very idea of inclusion implies respect for differences and the creation of conditions in which no user feels “atypical” or “uncomfortable” for the system.

The problem of standardization of educational content cannot be ignored. Many platforms use similar language corpora, typical topics, universal exercise formats. Although this facilitates the scaling of educational solutions, at the same time there is a risk of excessive unification of language education. Students may receive template content that does not sufficiently reflect the cultural diversity of the language, stylistic variability or the specifics of real communication. For an inclusive approach, it is important that the educational environment not only adapts in terms of complexity, but also remains diverse in content and culturally sensitive.

Separately, it is necessary to emphasize the change in the role of the teacher. The active implementation of artificial intelligence sometimes gives rise to the misconception that digital systems can completely replace the teacher. However, in reality, artificial intelligence is a support tool, not a full-fledged alternative to teaching activities. It is the teacher who helps to develop critical thinking, interpret the cultural aspects of language, form a value-based attitude towards communication, support emotionally and build live pedagogical interaction. In an inclusive educational environment, this role becomes even more important, since successful learning depends not only on access to content, but also on the quality of human support, empathy and pedagogical flexibility. As for the development prospects, in the future we can expect even deeper integration of artificial intelligence into the process of learning foreign languages. One of the most promising directions is the creation of more realistic simulations of communication. Thanks to the improvement of language models, virtual interlocutors will be able to

respond more naturally to the user's statements, maintain a conversation in different styles, take into account the communicative situation and individual characteristics of the student's speech. This will significantly expand the opportunities for training real communication. For an inclusive educational environment, this means an even safer and more accessible space for the development of communicative competence.

No less promising is the combination of artificial intelligence with virtual and augmented reality technologies. Virtual environments can simulate realistic life situations: travel, interview, study abroad, communication in a store, participation in a professional meeting or everyday dialogue. In such conditions, the student does not just learn words and rules, but applies them in a simulated, but close to real-life context. This increases motivation, improves the transfer of knowledge to the practical plane and makes learning more meaningful. In an inclusive environment, such technologies can help create more controlled, adapted and comfortable conditions for communicative practice.

In the future, we should expect the formation of integrated educational platforms that will combine mobile applications, chatbots, speech recognition systems, learning process analytics, virtual environments and individual recommendations in one digital space. Such systems can become the basis of a new type of language education – more flexible, personalized, continuous and inclusive. However, the effectiveness of this development will depend on how responsibly ethical, pedagogical and security issues will be addressed.

Thus, artificial intelligence significantly affects the learning of foreign languages, opening up wide opportunities for personalization, accessibility and interactivity of learning. In the conditions of an inclusive educational environment, its importance is especially significant, since these technologies allow for a more complete consideration of individual educational needs, support students in the learning process and create conditions for equal participation of all learners. At the same time, the successful use of artificial intelligence requires a balanced approach that combines technological innovations with pedagogical expediency, ethical responsibility, and preserving the key role of the teacher. It is under such conditions that artificial intelligence can become not just a tool for digitalization, but a real factor in improving the quality and inclusiveness of language education.

CONCLUSIONS

Artificial intelligence plays a key role in the transformation of modern language education, especially in the context of the formation of an inclusive educational environment. Its implementation allows not only to increase the effectiveness of learning, but also to ensure equal access to educational resources for students with different abilities and needs.

One of the most important advantages is the ability of intelligent systems to adapt the educational process to the individual characteristics of the student. This allows you to create personalized educational trajectories that take into account the pace of learning, the style of perception of information and the level of preparation. In the context of inclusive education, such adaptability is critically important, as it provides the possibility of effective learning for a wide range of students.

In addition, artificial intelligence technologies contribute to increasing the accessibility of education. They allow the use of alternative formats for presenting information, such as audio, text or interactive models, which is especially important for people with hearing, vision or cognitive disabilities. This creates a more flexible and inclusive educational environment.

At the same time, it is important to consider the potential risks associated with the use of AI. These include data privacy issues, possible algorithmic biases, and unequal access to technology. Therefore, the implementation of intelligent systems should be accompanied by appropriate ethical and pedagogical approaches.

Therefore, artificial intelligence is a powerful tool for the development of inclusive language education. Its effective use in combination with traditional teaching methods allows for the creation of a more accessible, flexible, and effective educational environment.

SUMMARY

The monograph examines the impact of artificial intelligence technologies on the process of learning foreign languages in an inclusive educational environment. The main areas of application of intelligent systems are analyzed, in particular mobile applications, chatbots, speech recognition technologies and educational process analytics systems. Particular attention is paid to the role of artificial intelligence in ensuring the accessibility of education for people with different educational needs. The possibilities of personalizing education taking into account the individual cognitive, physical and psychological characteristics of students are considered. The key advantages of using artificial intelligence are identified, including adaptability, interactivity and inclusiveness of the educational environment. The main risks are outlined, including technological dependence, unequal access to resources and problems with personal data protection. The prospects for the development of intelligent educational systems in the context of inclusion are analyzed. The need to combine innovative technologies with traditional pedagogical approaches is substantiated. The conclusion is made about the significant potential of artificial intelligence as a tool for improving the quality and accessibility of language education.

References

1. Doğan Y., Talan T. Artificial intelligence in foreign language learning: A bibliometric analysis // *Journal of Pedagogical Research*. 2025. Vol. 9, No. 2. P. 206–230. DOI: 10.33902/JPR.202427734.
2. Kristiawan D., Bashar K., Pradana D. A. Artificial intelligence in English language learning: A systematic review of AI tools, applications, and pedagogical outcomes // *The Art of Teaching English as a Foreign Language (TATEFL)*. 2024. Vol. 5, No. 2. P. 207–218. DOI: 10.36663/tatefl.v5i2.912.
3. Butarbutar R. Artificial intelligence for language learning and teaching: A narrative literature study // *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*. 2024. Vol. 12, No. 1. P. 147–163. DOI: 10.22373/ej.v12i1.23211.
4. Ouyang Z., Jiang Y., Liu H. The Effects of Duolingo, an AI-Integrated Technology, on EFL Learners' Willingness to Communicate and Engagement in Online Classes // *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2024. Vol. 25, No. 3. P. 97–115. DOI: 10.19173/irrodl.v25i3.7677.
5. Bashori M., van Hout R., Strik H., Cucchiarini C. I Can Speak: improving English pronunciation through automatic speech recognition-based language learning systems // *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2024. DOI: 10.1080/17501229.2024.2315101.
6. Dennis N. K. Using AI-Powered Speech Recognition Technology to Improve English Pronunciation and Speaking Skills // *IAFOR Journal of Education*. 2024. Vol. 12, No. 2. P. 107–123. DOI: 10.22492/ije.12.2.05.
7. Guan L., Li S., Gu M. M. AI in informal digital English learning: A meta-analysis of its effectiveness on proficiency, motivation, and self-regulation // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2024. Vol. 7. Article 100323. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100323.

Information about the authors:

Tonkonoh Iryna Vitaliivna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Foreign Philology and Translation
State University of Trade and Economics
19, Kyoto str., Kyiv, 03100, Ukraine

Korsun Svitlana Vasylivna,

Lecturer at the Department of Foreign Philology and Translation
State University of Trade and Economics
19, Kyoto str., Kyiv, 03100, Ukraine

СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА, ЩО МІНІМІЗУЄ ПРОФЕСІЙНИЙ СТРЕС ВИКЛАДАЧІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Тріпак М. М., Мойсеюк В. П., Волощук М. Б.

ВСТУП

Сучасний етап реформування вищої освіти в Україні, зумовлений інтеграцією до європейського освітнього простору та реалізацією гуманістичних парадигм, висуває особливі вимоги до архітектоники освітнього середовища. Створення інклюзивного простору сьогодні розглядається не лише як технічне забезпечення фізичної доступності, а як складна багаторівнева система соціально-психологічної та соціально-педагогічної взаємодії.

Проте, інтенсивне впровадження інклюзивних моделей навчання супроводжується зростанням психоемоційного навантаження на науково-педагогічних і педагогічних працівників. Для викладачів, соціальних працівників, соціальних педагогів робота в умовах інклюзії часто стає джерелом додаткового професійного стресу, спричиненого необхідністю диференціації навчання, психологічною складністю взаємодії з різними нозологіями та високим рівнем відповідальності за соціалізацію здобувачів освіти.

Питання інклюзивної освіти та професійного вигорання педагогів досліджували багато вітчизняних та закордонних науковців. Разом з тим, проблема мінімізації стресогенних чинників через саме структурування освітнього середовища залишається недостатньо висвітленою. Традиційно акцент зміщується на адаптацію студента, тоді як дослідження екологічності середовища для самого викладача залишається актуальним.

1. Теоретико-методологічні основи інклюзії в контексті психологічного благополуччя педагога

Розвиток і впровадження інклюзивної освіти в Україні зумовлює необхідність психологічного супроводу усіх учасників освітнього процесу та створення відповідних архітектурних, методичних умов інклюзивного освітнього середовища.

Інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов та способів, засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку

здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей¹. Воно інтегрує у собі архітектурну доступність, індивідуальні навчальні програми, психологічний комфорт, позитивне ставлення до різноманіття та інновацій.

До основних складових і характеристик інклюзивного середовища належать:

1. *Доступність та універсальний дизайн* (фізична доступність будівель (підйомники, пандуси), ресурсні кімнати та наявність необхідних навчальних матеріалів, пристосовані класи).

2. *Спеціалісти та супровід* (залучення асистентів педагога, соціопедагогів, логопедів, реабілітологів, психологів, інших фахівців для підтримки здобувачів в освітньому процесі).

3. *Індивідуалізація навчання* (адаптація навчальних планів, методів викладання та оцінювання, розробка індивідуальних програм розвитку (ІПР) для здобувачів з особливими освітніми потребами (ООП).

4. *Співпраця* (гармонія у взаємовідносинах між наково-педагогічними працівниками, батьками, адміністрацією та фахівцями для створення якісних, сприятливих умов).

5. *Безбар'єрне спілкування і толерантність* (створення в освітньому середовищі атмосфери прийняття, де поважають різноманітність, відсутність ознак дискримінації через особливості статі, раси чи соціального статусу, рівня і якості здоров'я).

Такого роду середовище дає можливість студентам з особливими освітніми потребами навчатися разом з однолітками, підвищувати комунікативні навички, соціальну компетентність і досягнути високого рівня успішності всіх учасників освітнього процесу.

Науковці О. Іванашко та Д. Гошовська до психологічних умов успішного інклюзивного середовища для осіб з особливими освітніми потребами, відносять архітектурну доступність, методичну адаптивність, соціальне прийняття та психологічну безпеку². Такі умови сприятимуть повноцінній інтеграції студентів з особливими освітніми потребами (ООП), перетворять навчальний заклад на місце, де кожний здобувач освіти, незалежно від своїх особливостей, зможе у достатню міру реалізувати своє право на освіту.

¹ Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20170905#n22> (Дата звернення: 01. 02. 2026 р.)

² Іванашко О. Є., Гошовська Д. Т. Психологічні умови успішного інклюзивного середовища для дітей з особливими освітніми потребами. *Інноваційні освітні підходи до навчання дітей нового покоління: збірник науково-методичних праць*. Луцьк: Волинський ІІПО, 2022. С. 67–74. URL: <https://vippo.org.ua/files/conference/---1668691681365433.pdf>. с. 70.

Вчена С. Максимець зазначає, що досягнення мети «Концепції розвитку інклюзивного навчання» можна досягнути шляхом виконання низки завдань. Одним із яких є формування освітньо-розвивального середовища для осіб із особливими освітніми потребами через забезпечення медико-соціального та психолого-педагогічного супроводу. Із-поміж завдань «Концепції інклюзивної освіти студентів з інвалідністю» варто назвати формування інклюзивного освітнього середовища через використання комплексної системи супроводу навчання³. Науковець К. Кольченко, який є одним із авторів «Концепції інклюзивної освіти студентів з інвалідністю», у результаті своїх наукових досліджень також підкреслює, що формування інклюзивного освітнього середовища для здобувачів освіти із інвалідністю відбувається шляхом забезпечення архітектурної, інформаційної та соціальної безбар'єрності освітнього середовища, запровадження комплексної системи супроводу навчання, адаптованої до потреб студентів, створення матеріально-технічної бази, підвищення їхньої мобільності⁴.

Професійне становлення здобувачів освіти з інвалідністю у середовищі ЗВО відбувається шляхом обміну між індивідами інформацією, видами і способами діяльності та спілкуванням, соціальними емоціями та соціальними установками. Їхній вибір, розвиток і засвоєння можливий тільки у процесі безпосереднього контакту суб'єкт-суб'єктної взаємодії людей. З огляду на це, соціально-педагогічна діяльність, що реалізується шляхом взаємодії суб'єктів освітнього процесу у вищій школі, гарантує раціональне спрямування факторів інклюзивного освітнього середовища на створення найбільш сприятливих умов і можливостей для опанування студентами з ООП позитивними духовними, соціальними та емоційними цінностями, а також самопізнання, самовизначення і самореалізацію. До показників інтеграції у мікросоціум ЗВО належать здатність до налагодження групових стосунків, самореалізація та активна участь у діяльності академічної групи, наявність позитивної самоідентифікації та емоційного контакту із соціумом, а також особистісної активності здобувачів з особливими освітніми потребами.

³ Максимець С. М. Інклюзивне середовище як умова всебічного розвитку дитини з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання психології: теорія, методика, практика* : збірник матеріалів Х-тої Всеукраїнської наукової Інтернет-конференції. 2022. С. 6–8. С. 7.

⁴ Таланчук П.М., Кольченко К.О., Нікуліна Г.Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі. *Навчально-методичний посібник*. Київ: Соцінформ, 2004. 128 с. С. 93.

Важливим фактором успішності процесу інтеграції студентів з особливими освітніми потребами у закладах освіти є психологічна готовність та ресурсність соціопедагогів, які забезпечують взаємодію між особистістю, сім'єю та соціумом, сприяють її адаптації, допомагають вирішувати соціальні проблеми та розвиватися в освітньому середовищі. А також академічний персонал, які реалізують освітню функцію у закладах освіти. Резильєнтність педагогів, їхня здатність долати складні життєві обставини, протидіяти негативним стрес-чинникам, уміння адаптуватися у складних умовах праці та відновлюватися після стресів є важливим психологічним ресурсом для ефективної участі в інклюзивному освітньому процесі.

Науковці Л. Сіпко та О. Іванашко емпірично довели поліваріантність чинників особистісної резильєнтності (психологічної стійкості) та її позитивний вплив на академічну успішність усіх учасників освітнього процесу⁵. Вчені зазначають, що результат резильєнтності не залежить від одного чинника, а є результатом зовнішніх і внутрішніх ресурсів «поліваріативність факторів». Високий рівень резильєнтності сприяє кращим академічним результатам, допомагаючи учасникам освітнього процесу долати труднощі «вплив на успішність». Це стосується як здобувачів освіти, так і науково-педагогічних працівників, що обумовлює стабільність освітнього середовища «учасники процесу».

М. Чайковський, визначає наступні завдання соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю в умовах інклюзивного навчання:

1. Створення у закладах вищої освіти умов, що відповідають вимогам інклюзивного навчання на основі попередньої діагностики та систематичного моніторингу інклюзивного освітнього простору ЗВО.

2. Налагодження взаємодії між різними соціальними інститутами, волонтерами, фахівцями, громадськими організаціями для спрямування їх зусиль на допомогу здобувачам освіти з ООП та їхньому мікросередовищу.

3. Організація систематичної соціально-виховної роботи в аспекті набуття студентами з інвалідністю досвіду налагодження товариських та дружніх взаємовідносин в інклюзивному освітньому просторі на засадах взаєморозуміння та толерантності, поглиблення соціальних знань та опанування нових вмінь, становлення та розвиток системи гуманістичних цінностей інклюзивного суспільства, що забезпечують усвідомлення кожним студентом з особливими освітніми потребами

⁵ Сіпко Л. О., Іванашко О. Є. Поліваріантність факторів особистісної резильєнтності та її вплив на академічну успішність учасників освітнього процесу. *Актуальні питання у сучасній науці: журнал*. 2024. № 8(26). С. 954–970. М. 960.

себе повноправним і важливим членом колективу закладу, визначення своєї ролі у ньому, оволодіння суспільно значущими соціальними якостями⁶.

Варто зазначити, що готовність навчального закладу до роботи з молоддю з особливими освітніми потребами передбачає не тільки фізичну доступність для всіх, але й гуманістичну складову колективу, що проявляється у позитивному сприйнятті ідеї включення у середовище здорових однолітків, всебічне сприяння цьому процесу усіма членами колективу, готовність суб'єктів соціально-педагогічної роботи до надання професійної допомоги абітурієнтам і студентській молоді з різними нозологіями.

Інклюзивне навчання потребує спеціальної професійної і особистісної підготовки науково-педагогічних працівників, окрім базового рівня знань, вони повинні усвідомлювати значення і сутність інклюзивного навчання, майстерно володіти знаннями психологічних закономірностей та ознак особистісного розвитку студентів з особливими освітніми потребами, методами психологічного і дидактичного проектування навчального процесу в інклюзивному освітньому середовищі.

М. Чайківський інклюзивну компетентність викладача вищої школи інтерпретує як інтегративне особистісне утворення, що обумовлює можливість виконувати освітні функції у процесі інклюзивного навчання, враховуючи освітні потреби здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, забезпечувати їхню соціально-педагогічну адаптацію у навчально-виховному середовищі, а також створювати відповідні умови для їхнього повноцінного особистісного розвитку та саморозвитку⁷.

Науковці Х. Турецька, М. Шляхтіна обґрунтовують важливість розвитку психологічної готовності академічного персоналу до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, зокрема, рівню самоактуалізації, емпатії, гнучкості у спілкуванні, здатності до саморозкриття. Вони об'єднують їх у групу внутрішніх чинників ставлення педагогів до впровадження інклюзивної освіти⁸.

⁶ Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти : монографія / за ред. М. С. Чайковського. Київ : Університет «Україна», 2019. 460 с. С. 69.

⁷ Добровіцька О., М. Чайківський. Соціально-педагогічна робота з молоддю з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі. Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : ТАЛКОМ, 2018. 271 с. С. 671.

⁸ Турецька Х. І., Шляхтіна М. А. Психологічні чинники ставлення педагогів до інклюзивної освіти. *Вища освіта України*. Додаток 2 до № 3, том IV (29). 2011. 716 с. URL: <https://hdl.handle.net/20.500.14570/2130> с. 671

Психологічна готовність педагога до роботи в інклюзивному освітньому середовищі значно залежить від його емоційної стійкості, оскільки робота із студентами з нозологіями потребує високої толерантності, гнучкості, стресостійкості. Емоційно стійкі педагоги краще адаптуються до змін, здатні знаходити конструктивні шляхи вирішення конфліктних ситуацій та протидіяти професійному вигоранню, створювати безпечне і комфортне середовище для соціальної інтеграції здобувачів освіти з ООП.

Ключовим аспектом готовності педагога до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є його емоційної стійкість. Зокрема, вона виявляється через: 1) *позитивне ставлення* (емоційна стабільність допомагає педагогу приймати індивідуальні особливості студентів з особливими освітніми потребами без внутрішнього спротиву, що є фундаментальною основою інклюзії); 2) *стійкість до стресу* (інклюзивна група потребує адаптації програм та методів, що може викликати напруження та емоційне виснаження. Емоційна стабільність і стійкість забезпечує можливість педагогу зберігати високу працездатність та спокій у складних, емоційно-виснажливих умовах праці); 3) *профілактика вигорання* (здатність керувати своїми емоціями запобігає вигоранню, забезпечуючи тривалу мотивацію до своєї професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі); 4) *комунікація та взаємодія* (емоційно стійкий науково-педагогічний працівник ефективніше налагоджує взаємодію з колегами, здобувачами та їх батьками, на основі довіри та толерантного ставлення один до одного). Таким чином, психологічна підготовка (емоційна стійкість) викладача є фундаментальною основою його професійної готовності до впровадження інклюзивних практик і сприяє прийняттю інклюзивних цінностей.

Науковець Н. Гавриленко зазначає, що готовність педагогів до інклюзивної освіти передбачає не лише знання про закономірності розвитку здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, але й сформовану ціннісну установку на прийняття іншості та вміння діяти в умовах педагогічної різноманітності⁹. І. Демченко також вважає, що психологічна готовність педагога є результатом інтеграції професійних знань, емоційно-вольової стабільності та стійкої мотивації до гума-

⁹ Гавриленко Н. Психологічна готовність учителя до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2021. № 3 (78). С. 87–93. DOI: <https://doi.org/10.32597/2523-1316-2021-7887-93> . с. 90

ністичної взаємодії з дітьми¹⁰. У процесі дослідження питань пов'язаних із соціально-психологічною готовністю педагогів до інклюзивної освіти, О. Безпалько дійшов висновку, що формування готовності педагогів до інклюзивної освіти є не одноразовим процесом підготовки, а постійним професійним зростанням педагога, який вчиться бачити у кожному студенті особистість і розкривати її потенціал¹¹.

Психологічна готовність викладачів, соціопедагогів до роботи в інклюзивному середовищі є інтегральною якістю фахівців, що поєднує спеціальні знання, емоційну стабільність, ціннісні установки, гуманістичну спрямованість. Високий рівень сформованості цієї готовності обумовить якість та ефективність освітнього процесу, сприятиме створенню сприятливого психологічного мікроклімату у колективі, збільшенню продуктивності та якості навчальної діяльності здобувачів, а також професійних досягнень педагогів.

Інклюзія являє собою не просто «присутність» людини з особливими освітніми потребами (ООП) у загальному просторі, а є повним перетворенням системи. Якщо ми намагаємося впровадити інклюзію тільки «на папері», не змінюючи середовище, вона перетворюється з інструменту підтримки і допомоги на сильне джерело стресу для всіх учасників освітнього процесу.

Відсутність належної підготовки освітнього середовища є першопричиною виникнення кризових ситуацій, а саме:

1. Сенсорне та фізичне перевантаження. Для здобувачів освіти з порушеннями слуху чи зору, аутизмом звичайний простір може бути агресивним. Джерелами стресу є постійний гул на коридорах, занадто яскраве люмінесцентне світло, та відсутність зон для усамітнення «resource rooms». У результаті цього виникає «сенсорне перевантаження», що призводить до паніки або агресії, нервова система не може відфільтрувати подразники.

2. Професійна непевність фахівців. Науково-педагогічні працівники та персонал зазвичай «тримають фронт» без належних знань і допомоги асистентів. У такій ситуації джерелами стресу є недостатність методичних навичок адаптації навчального матеріалу та страх допустити помилки. Результат – професійне вигорання академічного персоналу.

¹⁰ Демченко І. Формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. № 28. С. 54–61. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-54-61>. С. 57.

¹¹ Безпалько О. Соціально-психологічна готовність педагогів до інклюзивної освіти: теорія і практика. *Освітлогічний дискурс*. 2022. № 2. С. 43–50. DOI: <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2022.25>. с. 46

Фахівець відчуває безсилля, що транслюється на всю інклюзивну академічну групу.

3. Соціальна ізоляція всередині групи. Фізичне перебування здобувача освіти з особливими освітніми потребами однієї академічної групі класі не гарантує прийняття. Без відповідної підготовки колективу виникає стіна відчуження. Джерела стресу є ігнорування або надмірна «жалість», яка принижує гідність, булінг. Результат – людина з особливими освітніми потребами відчуває себе «іншою», відчуженою або тягарем, що руйнує її самооцінку і мотивацію до навчання чи роботи.

4. Когнітивний дисонанс і темп. Непідготовлене середовище вимагає від усіх однакового темпу засвоєння інформації. Джерелами стресу є стандартні програми, які не враховують індивідуальних можливостей здобувачів з особливими освітніми потребами. У результаті цього у них виникає хронічне відчуття неуспішності та роздратування в оточуючих через «затримку процесу» [12].

Детермінантою виникнення стресових станів у суб'єктів освітнього процесу є системна невідповідність між особливими освітніми потребами особистості та наявними ресурсними можливостями середовища щодо їх задоволення. Дані щодо цієї залежності представлено у Таблиці 1.

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика освітнього середовища
за ступенем його готовності до інклюзії**

Компонент	Якщо середовище не готове	Якщо середовище підготовлене
<i>Архітектура</i>	Бар'єри та шум	Доступність та тихі зони
<i>Кадри</i>	Дезорганізація професійної діяльності та відсутність чіткого рольового розподілу	Командна робота (асистенти, психологи, соціальні педагоги)
<i>Програмно-методичне забезпечення</i>	Уніфікована (недиференційована) програма навчання	Адаптації та модифікації
<i>Атмосфера</i>	Напруження та конфлікти	Емпатія та безпека

Проведений аналіз свідчить, що інклюзія, не підкріплена відповідним ресурсним забезпеченням, є декларативним конструктом, що призводить до професійного та особистісного виснаження учасників освітнього процесу. Для ефективної реалізації інклюзивної моделі необхідне стратегічне інвестування не лише у формальну присутність, місце студента в академічній групі, а насамперед у створення комплексної системи супроводу та формування безпечного, адаптивного середовища.

Інклюзія без залучення ресурсів – це ілюзія, яка виснажує. Щоб вона була ефективною, ми маємо інвестувати не в «місце в інклюзивній академічній групі», а в систему підтримки, яка б забезпечила комфортні умови кожному з учасників освітнього процесу.

Аналіз наукових праць вчених: Е. Данілавічюте, Н. Квітка, Л. Коваль, А. Лапіна, О. Нагорної, І. Малишевської¹² дав змогу сформулювати чек-лист кроків щодо створення здорового інклюзивного освітнього середовища:

1. Фізичний та сенсорний простір «Комфорт»:

– *Облаштування «тихої зони» «Resource Room»:* місце, де кожна людина може усамітнитися, якщо відчуває сенсорне перевантаження. У якій мають бути навушники з шумопоглинанням або легке заспокійливе освітлення, м'які пуфи.

– *Візуальна навігація:* використання піктограм, кольорових ліній на підлозі та зрозумілих вказівників, що знижує тривожність через невідомість.

– *Зонування:* чіткий розподіл приміщення на зони: для роботи, для відпочинку, для їжі.

2. Команда та компетенції «Професійність»:

– *Залучення асистента:* Це забезпечує інклюзивну взаємодію між особистістю та навколишнім простором. Важливо чітко розподілити ролі: викладач навчає всіх, завдання асистента допомагати індивідуально.

– *Навчання методам комунікації:* Якщо здобувач освіти з мовленнєвими порушеннями, персонал повинен знати основи альтернативної комунікації (наприклад, картки PECS чи володіти мовою жестів).

¹² Квітка Н., Лапін А. Готовність педагогів до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнний час. Київ, 2025. 194 с.; Данілавічюте Е., Нагорна О. Формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів: монографія. Дніпро : Середняк Т. Київ, 2023. 224 с.; Малишевська І. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: монографія: І. А. Малишевська. Умань: «ВПЦ» Візаві, 2018. 386 с.

– *Супервізія для фахівців*: Регулярні зустрічі з соціальним педагогом, психологом для персоналу, щоб запобігти вигоранню, зберегти професійне здоров'я та обговорити складні кейси.

3. Соціальний клімат «Емпатія»:

– *Просвітницькі заходи та тренінги для академічної спільноти*: Пояснювати іншим здобувачам та колегам індивідуальні особливості людини через призму бар'єрів та потреб, а не діагнозів. Наприклад: «Він використовує навушники не через неповагу до лектора, а тому, що його слухове сприйняття у рази чутливіше, і це дозволяє йому зосередитися на змісті заняття».

– *Принцип «Нічого для нас без нас»*: Завжди залучайте до обговорення та запитуйте безпосередньо студента з інвалідністю (або його довірених осіб), що саме є причиною його стресу та яка підтримка йому необхідна. Найкращий експерт – це людина, яка має цей життєвий досвід.

4. Адаптація процесів «Гнучкість»:

– *Візуалізація та прогнозованість*: Чіткий та структурований розклад занять (курсів), надання доступу до навчальних планів (силабусів) та тез лекцій завчасно. Прогнозованість – головний інструмент зниження тривожності в освітньому процесі.

– *Гнучкі дедлайни та варіативність завдань*: Адаптація не означає «зробити легше», вона означає «зробити доступно». Наприклад, замість написання есе надати можливість захистити роботу у форматі усної доповіді, презентації або виконання тесту.

Підсумовуючи розгляд інклюзії в контексті сучасної освіти, можна зробити висновок, що інклюзія як екосистема виходить далеко за межі формального надання послуг. Це створення гнучкого інклюзивного освітнього середовища, де взаємодія між усіма учасниками (учнями, педагогами, батьками) базується на принципах рівності та підтримки. Ефективність інклюзивної освітньої парадигми детермінується не лишерівнем фахової методичної компетентності педагога, а й ступенем його психоемоційної резистентності. Спостерігається кореляційна залежність між рівнем психоемоційної саморегуляції педагога та адаптивним потенціалом його діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Професійна успішність викладача в інклюзивній академічній групі безпосередньо залежить від показників його стресостійкості. Проте за умов непідготовленого середовища та відсутності належного ресурсного супроводу, інклюзія набуває ознак професійного виклику, що стає джерелом перманентного дистресу. Це зумовлює об'єктивну

необхідність розробки системних заходів із профілактики синдрому емоційного вигорання в умовах інклюзивного навчання.

2. Фактори професійного стресу викладачів та соціальних педагогів в умовах інклюзивної освіти

Для сучасної інклюзивної освіти одним із найважливіших завдань є збереження здоров'я, формування резильєнтності її фахівців. Складність та багатогранність об'єкта їхнього впливу, особливості інклюзивного освітнього середовища, професійна необхідність вирішувати складні завдання та високий ступінь відповідальності за одержані результати, психоемоційне напруження, стрес часто виступають чинником погіршення стану професійного здоров'я та понижують рівень працездатності фахівців інклюзивної освіти, призводять до їх професійного вигорання.

Аналіз наукових джерел свідчить про підвищений інтерес науковців до проблеми професійного здоров'я. З'ясування причин виникнення професійного стресу, професійної дезадаптації спонукали на проведення наукових досліджень (В. Бобрицька, Г. Дубчак, Т. Кокс, В. Панок, І. Шкапоїд та ін.). Дослідження ефективних механізмів збереження професійного здоров'я педагогів, соціопедагогів, методів боротьби зі стресом знайшли своє відображення у наукових працях (В. Горашук, Г. Мешко, В. Мойсеюк, Н. Сидорчук, Л. Соколенко, В. Слободяник, М. Тригубик та ін.). Це є свідченням того, що у сучасній світовій науковій спільноті стрімко зростає інтерес до проблеми збереження професійного здоров'я представників соціономічних професій.

У результаті дослідження природи професійного здоров'я, професійного вигорання фахівців, які працюють у системі «людина-людина» було виокремлено три рівні впливу на особистість: особистісний, рольовий та організаційний. Визначальну роль у забезпеченні їхнього добробуту, професійного довголіття відіграють такі чинники, як престижність професії, характер взаємодії у групі, професійні досягнення та здатність до ефективного самоконтролю¹³.

Акцентуємо увагу на тому, що детермінанти професійної діяльності науково-педагогічних працівників в інклюзивному освітньому просторі часто мають екстремальний характер, що зумовлено специфічними

¹³ Мешко Г. М., Мешко О. І. Сучасні підходи до збереження і зміцнення професійного здоров'я фахівців інклюзивної освіти. *Інклюзія в дії: стратегії впровадження в Україні та світі: колективна монографія*. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2022. С. 98–113. С. 100; Мирончук Н. М. Педагогічні та психологічні чинники професійного здоров'я викладача вищої школи. *Проблеми освіти: науково-методичний збірник інституту модернізації змісту освіти МОН України*. Київ, 2006. Вип. 86. С. 386–393. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/28882/1/> (Дата звернення: 14. 02. 2026 р.). С. 388.

особливостями об'єктів професійного впливу. Як зазначає Я. Юрків, пролонгована експозиція у стресогенному середовищі з високим рівнем емоційної напруженості виступає предиктором соматизації та психічної дезадаптації фахівця. Наслідками цього процесу є деформація інтерперсональних взаємин, редукція професійних досягнень та виникнення негативних атитюдів¹⁴. Зазначене актуалізує необхідність формування механізмів психологічної резистентності для мінімізації деструктивного впливу професійних чинників.

На основі огляду та систематизації наукових джерел виокремлено такі чинники професійного здоров'я фахівців інклюзивної освіти: 1) *непрофесійні* (побутові умови, сімейні взаємовідносини); 2) *професійні* (статус, авторитет, мікроклімат у колективі, рівень досягнень, кар'єрні перспективи); 3) *особистісні* (індивідуальний стиль діяльності, особистісні якості, навички саморегуляції); рівень підтримки (у структурі закладу та поза ним); 4) *реакція на стрес* (стан соматичного здоров'я, рівень тривожності, професійне вигорання)¹⁵.

Впровадження інклюзивної моделі освіти докорінно трансформує архітектуру професійної діяльності педагогів, висуваючи підвищені вимоги до їх когнітивної сфери. Науковець А. Колупаєва зтверджує, що інклюзія вимагає від науково-педагогічних працівників не лише зміни дидактичних підходів, а й повної психологічної перебудови власної професійної ідентичності¹⁶. Основним детермінуючим фактором стресогенності у цьому контексті постає надмірне когнітивне навантаження. Згідно з теорією Дж. Свеллера, когнітивне навантаження стає критичним, коли обсяг робочої пам'яті викладача перенасичується одночасними завданнями: адаптацією матеріалу та моніторингом стану здобувачів¹⁷.

¹⁴ Юрків Я. І. Профілактика синдрому «професійного вигорання» у соціальних працівників. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. № 1(1). С. 283–289. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN (Дата звернення: 14. 02. 2026 р.). С. 285.

¹⁵ Мойсеюк В.П. Здоров'я фахівців соціальної сфери як чинник успішності їх професійної діяльності. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука*. Випуск 2/2024. С. 66–71. DOI: <http://nbuv.gov.ua/10.32782/3041-1351/2024-2-12>. С. 68.

¹⁶ Колупаєва А., Таранченко О. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Навчально-методичний посібник. Харків: Ранок, 2019. 304 с. С. 45.

¹⁷ Sweller, J. Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. URL: https://www.uky.edu/~gmswan3/544/Cognitive_Load_%26_ID.pdf (Дата звернення: 14. 02. 2026 р.)

Адаптація та модифікація навчальних програм є складним когнітивним перетворенням. Науковець Н. Пахомова наголошує, що професійна готовність науково-педагогічних працівників до інклюзії часто гальмується саме через «методичну невпевненість фахівця перед необхідністю диференціації завдань для різних нозологічних груп»¹⁸.

Для викладача цей процес пов'язаний із такими стресорами:

1. Інформаційна перенасиченість – необхідність опрацювання специфічних діагнозів та корекційних методик).

2. Дихотомія стандартів – конфлікт між вимогами програми та реальними темпами засвоєння знань студентами з особливими освітніми потребами.

3. Часовий дефіцит – за даними досліджень С. Форлін, педагоги в інклюзивних академічних групах витрачають на 30-40% більше часу на підготовку до занять, що веде до хронічного виснаження¹⁹.

Специфіка роботи в інклюзивному освітньому середовищі полягає у явищі «розщепленої уваги». Викладачі, соціальні педагоги змушені паралельно реалізувати загальні та індивідуальні освітні цілі. За тривалого впливу цей фактор призводить до виснаження їхнього когнітивного ресурсу, що, за концепцією Дж. Хетті, суттєво знижує ефективність зворотного зв'язку між науково-педагогічними працівниками, соціальними педагогами та здобувачами освіти²⁰.

Індивідуалізація потребує високої когнітивної гнучкості. Як стверджує М. Чайковський, «соціальний педагог, викладач в інклюзії виступає медіатором, їхній інтелектуальний ресурс постійно спрямований на подолання комунікативних бар'єрів»²¹.

Структура професійних стресорів в умовах індивідуалізації містить: 1) *методичну лабільність* (постійний пошук та апробація нових стимулів для підтримки пізнавальної активності студентів); 2) *комунікативна інтенсивність* (необхідність координації дій з асистентами,

¹⁸ Пахомова Н. Професійна підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. № 1. С. 131–136. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2016_32\(2\)_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2016_32(2)_8). (Дата звернення: 14. 02. 2026р.). с. 134

¹⁹ Forlin, C. The role of teachers in inclusive education: Enablers or barriers? *International Journal of Inclusive Education*. 2013. Vol. 17, No. 6. P. 563–581. DOI: 10.1080/13603116.2012.726002. С. 560.

²⁰ Hattie, J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge, 2008. 392 p.

²¹ Чайковський М. Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору: монографія. Київ: Університет «Україна», 2015. 412 с. С. 88.

корекційними педагогами та батьками (командна робота); 3) *прогностична відповідальність* (ризик невірнього вибору темпу або глибини подачі матеріалу, що може призвести до регресу в освітньому процесі)²².

Аналіз зазначених детермінант дозволяє констатувати, що структура професійних стресорів академічного персоналу в умовах інклюзії є багатовекторною: вона поєднує когнітивну складність (методична лабільність), високу соціальну напруженість (командна взаємодія) та етико-прогностичну відповідальність за результати інклюзивного навчання. Такий високий рівень психоемоційного навантаження висуває особливі вимоги не лише до теоретичної підготовки, а й до функціональної готовності фахівців оперативного реагувати на виклики освітнього середовища.

У зв'язку з цим, постає необхідність зміщення акценту з вивчення стресогенних чинників на аналіз інструментальних можливостей їх нівелювання, що безпосередньо втілюється у практичному компоненті професійної діяльності академічного персоналу. Саме через оволодіння конкретними методами та прийомами реалізації психолого-педагогічних знань вони отримують можливість не лише долати існуючі бар'єри в інклюзивному освітньому середовищі, але й забезпечувати якісний розвиток здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Дослідники Н. Квітка та А. Лапін підкреслюють, що практичний компонент охоплює методи впровадження психолого-педагогічних знань у роботу з студентами з особливими освітніми потребами (ОПП). Він спрямований на розвиток професійних компетентностей викладача ЗВО. Зокрема, до показників практичної готовності фахівця автори відносять наступні вміння:

1. **Організаційні** – залучення здобувачів освіти до активної діяльності, формування у них стійкої мотивації до навчання та спорту; навчання прийомам самостійної навчальної діяльності та ефективне застосування відповідних методів.

2. **Інформаційні** – здатність науково-педагогічного працівника ефективно викладати навчальний матеріал, адаптуючи його до конкретних цілей освітнього процесу, що передбачає впевнене володіння навичками роботи з різними джерелами інформації – від друкованих видань до сучасних комп'ютерних ресурсів²³.

²² Lazarus, R. S., Folkman, S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer Publishing Company. URL: [https://www.tsgmentalhealth.com/?gad_source=1&gad_campaignid=23348859087&gbraid=_\(Дата звернення: 14. 02. 2026 p.\)](https://www.tsgmentalhealth.com/?gad_source=1&gad_campaignid=23348859087&gbraid=_(Дата звернення: 14. 02. 2026 p.))

²³ Квітка Н., Лапін А. Готовність педагогів до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повосенний час. Київ, 2025.194 с. С. 138.

Крім того, практична готовність до взаємодії з дітьми з ООП охоплює: ґрунтовне знання теорії та методики корекційно-розвивальної роботи; сформованість особистісних якостей, необхідних для ефективного інклюзивного навчання; а також щирю готовність надавати підтримку таким студентам. Ця готовність передбачає наявність у викладачів, соціальних педагогів системи професійних навичок, зокрема комунікативних, методичних, технічних та інформаційних.

Із зазначеного слідує, що успішність науково-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, здатність до емоційної, психологічної стійкості має базуватися на оптимізації процесів адаптації навчальних планів та підвищенні методичної автономії академічного персоналу, що дозволить зберегти їх ментальне здоров'я та професійне довголіття. Для того запобігання негативного впливу стрес-чинників фахівцям також необхідно володіти достатнім рівнем психолого-педагогічних та валеологічних знань, здоров'язбережувальними професійними вміннями і навичками, які обумовлять їхню здоров'ятворчу освітню діяльність.

Важливим фактором деструкції професійного здоров'я та генезису стресу в академічному середовищі є рольова невизначеність.

У сучасному дискурсі психології праці вищої школи рольова невизначеність розглядається не лише як організаційна дисфункція, а як потужний когнітивний стресор. Нечіткість функціональних меж між викладачем, асистентом та соціальним педагогом у закладах вищої освіти (ЗВО) створює ситуацію перманентної напруги, що стає підґрунтям для формування синдрому емоційного вигорання та соматизації професійного стресу²⁴.

Професійне здоров'я суб'єктів освітнього процесу підривається через три основні вектори рольового конфлікту:

1. Надмірна когнітивна навантаженість викладача. Виконання науково-педагогічним працівником функцій соціального або технічного характеру провокує феномен «розпорошення уваги». Наслідком цього є деструкція психоемоційного стану та зниження рівня професійної самореалізації у науковій сфері²⁵. У даному контексті

²⁴ Терещук Н. Соціально-психологічні чинники виникнення професійного стресу у викладачів вищої школи. *Психологічний часопис*. 2020. Т. 6. № 4. С. 112–120. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.4.8>. С. 115.

²⁵ Витвицька С. *Основи педагогіки вищої школи: підручник для студентів магістратури*. Київ: Центр учбової літератури, 2022. 384 с. С. 142.

професійне здоров'я інтерпретується як адаптаційний потенціал особистості в умовах інтенсифікації інтелектуальної діяльності²⁶.

2. Обмеження автономії і стрес асистента. Виконання функцій, що виходять за межі компетенції (зокрема інклюзивний супровід без методичної бази), формує стійку тривожність. Ключовим чинником стресу тут виступає невідповідність між обов'язками та реальними можливостями академічного персоналу²⁷.

3. Втрата професійної статусу викладача та соціального педагога. Залучення фахівців до технічної роботи замість експертної діяльності призводить до розмиття їх ролі. Соціальна ізоляція всередині колективу стає прямим фактором падіння самооцінки та втрати стимулів до роботи²⁸.

Систематизація зазначених деструктивних факторів дозволяє чітко розмежувати сфери їхнього впливу та визначити конкретні прояви деформації професійного здоров'я кожного з учасників освітньої взаємодії. Узагальнену характеристику взаємозв'язку між рольовими конфліктами та їхніми наслідками для суб'єктів освітнього процесу представлено у таблиці 2.

Збереження професійного здоров'я науково-педагогічного складу та допоміжного персоналу в сучасних умовах трансформації вищої освіти виходить за межі суто медичного чи психологічного супроводу, набуваючи ознак стратегічного управлінського завдання. Сучасна динаміка освітнього процесу потребує докорінного перегляду підходів до організації праці: переходу від «інтуїтивного» або стихійного розподілу обов'язків до чітко регламентованої протокольної взаємодії.

²⁶ Осьодло В. І. Психологія професійного становлення особистості: концептуальні засади та технології. *Вісник Національної академії оборони України*. 2022. № 65. С. 88–95. DOI: 10.33099/2617-6858-2022-65-3-88-95. С. 89.

²⁷ Schaufeli W. B., Bakker A. B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement. *Journal of Organizational Behavior*. 2004. Vol. 25. P. 293–315. DOI: 10.1002/job.1842. с. 295

²⁸ Байда С. П., Зіневич Н. В. Тьюторство та асистування у вищій школі: світовий досвід та українські реалії. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 1 (48). С. 22–27. DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.22-27. с. 210.

**Наслідки рольових конфліктів для професійного здоров'я
суб'єктів взаємодії**

Суб'єкт взаємодії	Домінуючий чинник стресу	Прояви професійної деструкції / Наслідки
Викладач	Когнітивне перевантаження та розпорошення уваги (виконання невластивих технічних/соціальних функцій)	Психоемоційне виснаження, втрата задоволеності науковою діяльністю, соматизація стресу [14]
Асистент	Дефіцит автономії та відсутність методичної підтримки при високій відповідальності (зокрема в інклюзії)	Стан хронічної тривожності, процесуальний стрес, відчуття невідповідності вимогам середовища ²⁹
Соціальний педагог	Маргіналізація професійної ролі та соціальна ізоляція всередині структури	Зниження професійної самооцінки, демотивація, нівелювання статусу експерта через технічну рутину ³⁰ [13]

Такий перехід обґрунтовується необхідністю мінімізації рольової невизначеності, яка є одним із найпотужніших стресогенних чинників у професійному середовищі. Як зазначає К. Кіріаку, впровадження чіткої специфікації функцій та деталізація посадових інструкцій дозволяють не лише оптимізувати робочі процеси, а й суттєво знизити рівень міжособистісних та внутрішньоорганізаційних конфліктів. Формалізація обов'язків виступає фундаментом для створення безпечного психологічного середовища, де кожен суб'єкт освітньої діяльності чітко усвідомлює межі своєї відповідальності та зони компетенції³¹.

²⁹ Байда С. П., Зіневич Н. В. Тьюторство та асистування у вищій школі: світовий досвід та українські реалії. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 1 (48). С. 22–27. DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.22-27

³⁰ Терещук Н. Соціально-психологічні чинники виникнення професійного стресу у викладачів вищої школи. *Психологічний часопис*. 2020. Т. 6. № 4. С. 112–120. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.4.8>

³¹ Kyriacou C. Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*. 2001. Vol. 53(1). P. 27–35. DOI: 10.1080/00131910120039055. c. 30

Розбудова такої моделі взаємодії забезпечує низку стратегічних переваг для закладу вищої освіти:

1. *Профілактика професійного вигорання.* Чіткі протоколи унеможливають ситуації «подвійного підпорядкування» та надмірного когнітивного навантаження через виконання невластивих функцій.

2. *Підвищення якості освіти.* Усунення розпорошення уваги дозволяє викладачам та асистентам концентруватися на ключових аспектах науково-педагогічної діяльності.

3. *Стабільність кадрового потенціалу.* Зниження рівня процесуального стресу сприяє формуванню лояльності до закладу освіти та збереженню досвідчених фахівців у штаті.

Отже, інституціоналізація протокольної взаємодії є не просто технічним оновленням документації, а критично важливою умовою забезпечення життєздатності та конкурентоспроможності сучасного закладу вищої освіти в умовах постійних соціально-економічних викликів.

3. Організація інклюзивного навчального середовища: від архітектурних рішень до стратегій командної взаємодії та соціально-психологічної підтримки

В інклюзивному закладі освіти фізичне середовище (архітектура) та міжособистісна взаємодія (командна підтримка) працюють разом як єдиний механізм запобігання професійному вигоранню в інклюзії.

У законодавстві України інклюзивне освітнє середовище розглядається як сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб і можливостей (Закон України «Про освіту» (2018 р.) та ін.). Українські науковці надають вивченню проблеми визначення сутності, структури, а також характеристики освітнього середовища закладу освіти для дітей з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема, праці В. Бондаря, Г.Груць, В. Засенка, В. Коваленко, А. Колупаєвої, О. Нагорної, Н. Шматко та ін.

Дослідниця Галина Груць відзначає, що сутність інклюзивного освітнього середовища є середовищем, «де всі учні незалежно від своєї освітніх потреб здатні навчатися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, вдосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною спільноти»³². За визначенням Світового

³² Груць Галина. Особливості організації інклюзивного освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти. II Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» (20.10.2022 р.). С. 59–61. URL: <https://surf.li/weatgh>. С. 61.

банку інклюзивна освіта «... означає створення систем та середовищ, які забезпечують усім учням рівний доступ до освіти та навчання»³³. В інклюзивному закладі навантаження на викладача зростає. Правильна організація простору допомагає знизити когнітивне та сенсорне перевантаження як здобувача освіти, так і викладача.

Архітектурні та психолого-дидактичні компоненти:

1) Зонування (Zoning): Чіткий поділ класу на зони (навчальна, ігрова, зона тиші). Це зменшує хаос і дає вчителю можливість переключити увагу. Зонування приміщення в інклюзивному закладі – це не просто розстановка меблів, а створення передбачуваного та безпечного алгоритму діяльності для дитини та педагога. Це архітектурний «запобіжник», який мінімізує хаос і, як наслідок, знижує рівень стресу вчителя. Кожна зона повинна мати чітке візуальне та смислове навантаження. Зокрема, навчальна зона (Work Zone) – місце для фронтальної та індивідуальної роботи, важливо забезпечити мінімальну кількість відволікаючих факторів перед очима дитини; зона тиші / сенсорне розвантаження (Quiet Zone) – місце, де дитина може усамітнитися при виникненні сенсорного перевантаження. Тут можуть бути м'які пуфи, навушники, сенсорні іграшки.

Окрім того важливі зони соціалізації, простір для вільної взаємодії, де діти вчатья комунікувати; та простір для педагога – місце для зберігання адаптованих матеріалів та конфіденційної документації.

2) Ресурсна кімната та зони сенсорного розвантаження включає наявність спеціального місця, куди дитина може піти для саморегуляції, знімає напругу з педагога, запобігаючи відчуттю безпорадності та стресу.

Ресурсна кімната та зони сенсорного розвантаження – це не просто «додаткові приміщення», а критично важливий інструмент для підтримки психічного здоров'я як учнів з особливими освітніми потребами (ООП), так і педагогічного колективу. В інклюзивному закладі ці простори працюють як «емоційний запобіжник», що запобігає афектам, зривам та професійному вигоранню. Ресурсна кімната – це спеціально організований простір для індивідуальних та малогрупових занять, де дитина може отримати допомогу, яку важко надати у великому класі. Серед ключових просторів:

– навчальна зона, робочі місця (навчальні столи), обладнані засобами альтернативної комунікації (PECS), візуальними підказками та таймерами та ін.

³³ Inclusive Education. World Bank Group. URL: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/inclusive-education>

– зона сенсорного розвантаження – простір, призначений для регуляції сенсорної системи, оснащені засобами пропріоцептивної підтримки; візуальної стимуляції; акустичного фільтру, тактильні стимулятори.

Психолого-дидактичне значення для педагога – якщо вчитель бачить, що дитина перебуває на межі емоційного зриву, він може направити її до ресурсної кімнати з асистентом. Це знімає напругу з усього класу та зберігає ресурс вчителя для продовження уроку. Дані зони є простором для «перезавантаження» – у вільний час педагоги самі можуть використовувати сенсорну кімнату для короткої медитації або релаксації. Наявність інструментів для допомоги складній дитині дає вчителю відчуття професійної компетентності.

3) Акустичний та візуальний комфорт: Використання звукопоглинаючих матеріалів та спокійної кольорової гами знижує рівень фонові тривожності у персоналу. Акустичний та візуальний комфорт в інклюзивній групі закладу освіти – це не просто питання естетики, а фундаментальна база для когнітивної витривалості. Для педагога та його колег ці фактори є ключовими «тихими помічниками», які запобігають сенсорній втомі та дратівливості. Постійний гул, ехо та вигуки дітей з ООП створюють колосальне навантаження на нервову систему педагога, що призводить до швидкого вигорання та головного болю. Надмірна кількість яскравих плакатів, дидактичних матеріалів та хаотичне зберігання речей створюють «візуальний шум», який виснажує увагу. Використання нейтральних, природних відтінків (бежевий, світло-сірий, оливковий). Яскраві кольори допустимі лише як акценти в ігровій діяльності, під час ділових ігор. Замість десятків плакатів – одна чітка лінія візуального розкладу та одна зона для поточних робіт.

Підхід Світового банку передбачає чотири керівні принципи для посилення інклюзивності в системах освіти.

Принцип 1: Знайомство з країнами, які перебувають на шляху до інклюзивної освіти

Не існує єдиного методу планування або впровадження інклюзії в освіті. Контекстивно-специфічні екологічні, соціальні та освітні бар'єри слід виявляти та враховувати на ранніх етапах процесу розробки освітніх програм. Зустріч з країнами, де вони є, може означати початок з невеликих, низькоризикових втручань, перш ніж поступово переходити до масштабнішого впровадження³⁴.

³⁴ Inclusive Education. World Bank Group. URL: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/inclusive-education>

Принцип 2: Забезпечення сприятливого середовища шляхом системних змін та двостороннього підходу

Сприятливе середовище для інклюзії залежить від системних змін у зусиллях з реформування освіти, що забезпечують двосторонній підхід. Це вимагає активної участі урядів, зокрема міністерств освіти, та багатосекторальної співпраці між відповідними галузевими міністерствами, такими як охорона здоров'я, фінанси, водні ресурси та соціальний захист. Для сприяння співпраці у досягненні цих цілей необхідно систематично збирати та забезпечувати доступ до загальнонаціональних, дезагрегованих та достовірних даних про всіх здобувачів освіти³⁵.

Принцип 3: Визначати та підтримувати інклюзивні практики в школах та інших освітніх закладах

Для підтримки інклюзивної еволюції країн необхідно спочатку проаналізувати їхні традиційні практики виключення, сегрегації, інтеграції та інклюзії. Інструмент, який охоплює розміщення, присутність, участь та прогрес (структурна модель 4P), може допомогти визначити, як можна покращити та підтримати поточну практику в усій системі освіти, як на рівні всієї школи, так і на рівні класу (включаючи школи, професійно-технічні навчальні заклади та університети). Важливо інвестувати у вчителів як рушійну силу змін, забезпечуючи навчання вчителів; впроваджуючи різні моделі підтримки інклюзивної освіти, такі як моделі мандрівних вчителів або ресурсних центрів; забезпечуючи цілеспрямоване фінансування; та забезпечуючи достатню кількість кваліфікованих працівників³⁶.

Принцип 4: Співпраця з відповідними зацікавленими сторонами

Зі збільшенням акценту на зміцненні знань та розуміння більш інклюзивної системи освіти важливо, щоб зацікавлені сторони визнавали потенційні переваги інклюзивної освіти для всіх учнів. Зацікавлені сторони, місцеві лідери громад, вчителі, батьки, опікуни, члени громади, організації людей з інвалідністю (ОІЛ) та інші групи громадянського суспільства відіграють вирішальну роль у стимулюванні попиту на інклюзію в освіті. Урядові лідери можуть мати кращі можливості для розширення можливостей зацікавлених сторін для впровадження інноваційних навчальних рішень, які є ефективними та сприяють більшій підтримці всіх учасників³⁷.

³⁵ Inclusive Education. World Bank Group. URL: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/inclusive-education>

³⁶ Там само.

³⁷ Там само.

Враховуючи особливості вивчення проблеми створення інклюзивного простору в закладах освіти, вважаємо за потрібне виділити наступні стратегії соціально-психологічної підтримки в команді. Навіть ідеальне приміщення не врятує від вигорання, якщо всередині колективу панує ізоляція. Надання соціально-психологічної підтримки в команді можливе на різних рівнях командної взаємодії:

1) Міждисциплінарна команда: Спільне прийняття рішень щодо дитини. Коли відповідальність розділена між вчителем, асистентом, психологом та батьками, рівень персонального стресу знижується. Міждисциплінарна команда (МКСП – команда психолого-педагогічного супроводу) є живим організмом інклюзивного закладу, метою якої є не просто обговорення та фіксація поведінкових особливостей здобувача освіти, а розподіл відповідальності, щоб жоден фахівець не залишився сам на сам із викликами. Серед стратегій ефективної співпраці є спільне прийняття рішень (рішення про стратегію роботи з дитиною приймається колегіально; якщо обрана методика не працює – існує спільна потреба в корекції плану); єдиний інформаційний простір, який передбачає використання спільних цифрових блокнотів або папок (наприклад, Google Keep або спеціальні інклюзивні платформи), що дозволяє кожному бачити прогрес дитини, не витрачаючи години на зайві пояснення один одному; регулярні рефлексивні зустрічі (короткі щотижневі зустрічі (15–20 хв) для обміну успіхами та труднощами, що слугуватиме простором для комунікації та підтримки)

2) Горизонтальна підтримка (Peer-to-peer): Створення «груп підтримки» або бадді-систем серед колег для обговорення складних кейсів без осуду. Горизонтальна підтримка – це система взаємодопомоги між колегами, що перебувають на одному ієрархічному рівні (наприклад, вчитель – вчителю, асистент – асистенту). В інклюзивній освіті, де емоційне навантаження є надзвичайно високим, саме цей тип підтримки є найшвидшим «реаніматором» для фахівця. Щоб підтримка була дієвою, вона має бути інтегрована в робочий ритм, щ передбачатиме закріплення «напарника» (досвідченого колеги за новачком або двох рівних за досвідом фахівців); колегіальні зустрічі без участі адміністрації, метою яких є не оцінка роботи, а взаємний розбір складного професійного кейсу, «колективний розум», де кожен ділиться власним досвідом схожих ситуацій;

3) Делегування та чіткість ролей: Запобігання вигоранню через чітке розуміння меж компетенції (хто відповідає за адаптацію матеріалів, а хто – за поведінковий супровід).

Делегування та чіткість ролей у закладі вищої освіти (ЗВО) мають свою специфіку, оскільки тут взаємодіють три площини: адміністративна, навчально-наукова та студентське самоврядування. У системі ЗВО делегування – це не просто передача завдань, а надання повноважень для прийняття рішень на відповідному рівні.

- Стратегічний рівень (Ректорат/Деканат) – визначає вектор розвитку (наприклад, курс на інклюзію чи інтернаціоналізацію). Делегує кафедрам право розробляти зміст освітніх програм.

- Операційний рівень (Завідувач кафедри / Гарант програми): Делегує викладачам розробку силабусів та методичного забезпечення та ін.

- Виконавчий рівень (Викладач/Тьютор): Делегує частину відповідальності студентам (через самостійну роботу або проектну діяльність).

Викладачі часто стають жертвами «пастки експерта», що призводить до вигорання, а саме через перфекціонізм, страх втрати контролю, та коли через розмитість ролей активний викладач бере на себе функції і секретаря, і дизайнера, і технічної підтримки.

Для здобувачів освіти закладів передвищої та вищої освіти делегування відповідальності викладачем є частиною навчання, адже коли викладач делегує студентам частину функцій контролю це розвиває критичне мислення; делегування повної відповідальності за результат (від ідеї до реалізації); студенти старших курсів можуть виступати менторами для першокурсників з ООП (Табл. 3).

Таблиця 3

Архітектурна підтримка команди (інтегрована модель)

Елемент середовища	Психологічний ефект для команди	Стратегія підтримки
Зона відпочинку – фізичний та духовний простір	Можливість «перезавантаження»	Неформальний шеринг, кава-паузи для емоційного розвантаження в закладі освіти та поза межами його. Створення емоційно-духовного простору та атмосфери безпечного і комфортного простору, завдяки тренінгам та заняттям. Зокрема, засобами тренінгів здійснюється соціально-психологічна підтримка викладацького колективу та студентського в НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут» в рамках проєкту «Поруч» від UNICEF.

Продовження таблиці 3

Відкритість	Візуальний контакт з колегами	Можливість швидко покликати на допомогу, відчуття підтримки. Наявність онлайн та офлайн ресурсів у закладі освіти для спрощення та відкритості звернення не лише здобувачів освіти («Скринька довіри», онлайн Google form), а й для викладацького колективу, організація групових та індивідуальних консультацій структурними підрозділами закладу освіти, відповідальними за надання соціально-педагогічного і соціально-психологічного супроводу та підтримки.
Візуальні опори	Спрощення дидактичної роботи	Спільне створення візуальних розкладів, що знижує втому від постійних пояснень. Зокрема, універсальний дизайн у навчанні, що включає створення серії гнучких занять, які враховують різноманітність потреб; множинність представлення – подання інформації одночасно текстом, аудіо та візуально (схеми, інфографіка). Крім того, врахування та застосування гнучкості вибору можливість обирати здобувачам освіти спосіб звіту (записати відео, виготовити постер, презентацію; намалювати плакат або написати текст) звільняє педагога від ролі «контролера формату».

Серед практичних рекомендацій для запобігання вигоранню слід відзначити наступні:

1. **Аудит простору:** Перевірка наявності простору для розвантаження не лише для здобувачів освіти, а й для викладацького та персоналу закладу.

2. **Ритуали команди:** Запровадження інтервізійних та супервізійних зустрічей для налаштування робочих процесів та закриття професійних гештальтів.

3. **Дидактичний детокс:** Використання універсального дизайну в навчанні (UDL), для створення інноваційно-сучасних технік і методів у навчанні і викладанні, доступних для всіх, що економить ресурс педагога.

Архітектура закладу створює умови для спокійної роботи, а командна взаємодія забезпечує сенс і психологічну стійкість. Тільки в поєднанні ці два фактори створюють надійний бар'єр проти професійної деформації та вигорання в інклюзії.

Підсумовуючи проведені дослідження, можна констатувати, що організація інклюзивного навчального середовища є складним багатофакторним процесом, який виходить далеко за межі простого усунення фізичних бар'єрів, архітектурної доступності (наявності пандусів та інших побутових компонентів для мобільності здобувачів освіти з ООП). Сучасний освітній простір має проектуватись як єдина екосистема, в якій архітектурні рішення, соціально-педагогічна і соціально-психологічна підтримка, психолого-дидактичне зонування та командна взаємодія перебувають у стані постійного синергізму.

Архітектурна організація (зонування, створення ресурсних кімнат, забезпечення акустичного та візуального комфорту) виступає не лише засобом доступності для здобувачів освіти з ООП, а й критично важливим інструментом профілактики професійного вигорання педагогів. Рационально впорядкований простір мінімізує сенсорне навантаження на викладача, знижує рівень хаосу в аудиторії та сприяє автономності здобувачів освіти, що вивільняє внутрішній ресурс фахівця для творчої та емпатичної взаємодії.

Ефективність інклюзії прямо залежить від переходу від моделі «педагога-одинака» до стратегії міждисциплінарної командної взаємодії. Чіткий розподіл ролей, делегування повноважень та розвиток горизонтальної підтримки (інтервізії, бадді-системи) створюють «безпечний каркас» для кожного члена команди та учасника освітнього процесу. У таких умовах відповідальність за результат стає спільною, що радикально знижує рівень стресу та тривожності у колективі.

Соціально-психологічна підтримка в інклюзивному закладі має бути спрямована не лише на дитину, а й на самого викладача.

Поєднання простору та команди можна представити як логічну модель стійкості:

Резильєнтність = (Розумний простір + Ресурсна команда) × Емпатична культура

Розумний простір – фізично знижує втому (акустика, світло, ергономіка); **ресурсна команда** – розділяє інтелектуальне та емоційно-моральне навантаження; **емпатична культура** дає легітимність самозбереженню фахівця.

Ефективність сучасного інклюзивного закладу визначається не лише рівнем його архітектурної доступності, а насамперед якістю управлінської моделі, що інтегрує матеріальні та людські ресурси

в єдину екосистему. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що інклюзія в освіті досягає своєї мети лише за умови переходу від епізодичної підтримки до системного управління середовищем.

Створення корпоративної культури, що базується на емпатії та взаємодопомозі, є стратегічним інструментом збереження кадрового потенціалу. В умовах високого психоемоційного навантаження професійна етика та командна підтримка виступають як інституційний запобіжник професійної деформації та вигорання фахівців. Це перетворює управління персоналом на процес формування «ресурсних команд», де відповідальність розподілена, а кожен працівник відчуває захищеність.

Архітектурно-дидактична організація («розумний простір») має розглядатися як об'єкт управління ризиками. Рациональне зонування та акустичний комфорт фізично знижують рівень стресу в учасників освітнього процесу, оптимізуючи робочий час педагога та підвищуючи концентрацію здобувача освіти. Це мінімізує витрати енергії на подолання зовнішніх бар'єрів, спрямовуючи ресурс на якість навчання.

Управлінська стратегія «турботи про учасників» створює унікальний терапевтичний ефект. Комплексний підхід, що поєднує технологічність простору з людиноцентрованим лідерством, дозволяє збалансувати інтереси всіх сторін: **для здобувача освіти** створюється безбар'єрне середовище, що сприяє розвитку та самореалізації; **для педагога** забезпечується професійна стійкість та можливість тривалої продуктивної діяльності без втрати особистісних ресурсів.

Отже, інклюзивне середовище в сучасному закладі освіти – це результат синергії архітектурної думки, командної взаємодії та етичного менеджменту. Тільки такий інтегрований підхід гарантує створення простору, який є терапевтичним для здобувача та професійно безпечним для педагога, перетворюючи інклюзію з виклику на сталу перевагу освітньої установи.

ВИСНОВКИ

Аналіз теоретичних засад інклюзивної освіти дозволяє розглядати її як цілісну екосистему, де стан кожного учасника безпосередньо впливає на загальну ефективність освітнього процесу. У ході дослідження було встановлено, що інклюзивне освітнє середовище – це не лише набір послуг для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, а складна соціо-психологічна структура, що потребує гармонізації взаємин між усіма учасниками інклюзивної взаємодії. Виявлено пряму залежність між рівнем готовності педагога до роботи в інклюзивних умовах та його емоційною стійкістю. Психологічна

неготовність або відсутність методологічної бази перетворює інклюзію з гуманістичного виклику на джерело хронічного дистресу. Констатовано, що ресурсність академічного середовища є визначальною для збереження психологічного ресурсу викладача вищої школи. Брак інституційних алгоритмів підтримки нівелює суб'єктивне благополуччя науково педагогічного працівника, трансформуючи інклюзію з інноваційного потенціалу на чинник професійного дистресу.

Аналіз чинників професійного здоров'я викладачів та соціальних педагогів в умовах інклюзивної освіти дає підстави стверджувати, що ключовим деструктивним фактором виступає постійне когнітивне перевантаження, зумовлене необхідністю безперервної модифікації навчальних програм та розробки індивідуальних траєкторій для учнів з різними нозологіями.

Обґрунтовано, що високий рівень емпатійної залученості та гіпервідповідальності за результати соціалізації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) виступають основними предикторами емоційного вигорання. За відсутності дієвих механізмів психологічної саморегуляції педагоги трансформуються у «емоційних донорів», що призводить до їхнього швидкого енергетичного та професійного виснаження.

Констатовано, що суттєвою загрозою для ментального здоров'я фахівця є інституційна дезорієнтація. Вона виникає внаслідок розмитості функціональних меж між учителем, асистентом та соціальним педагогом, що породжує стан рольової невизначеності, стимулює внутрішні конфлікти та формує стійке відчуття професійної невпевненості.

Узагальнюючи вищевикладене, доцільно резюмувати, що збереження психологічного благополуччя академічного персоналу в інклюзивному просторі є неможливим без впровадження системної психологічної профілактики та чіткої нормативної регламентації професійних ролей у межах підтримуючого освітнього середовища.

Створення корпоративної культури, яка базується на емпатії, професійній етиці та взаємодопомозі, є найнадійнішим запобіжником деформації особистості фахівця. Отже, лише комплексний підхід, що поєднує розумний простір, ресурсну команду та турботу про учасників освітнього процесу дозволяє створити інклюзивне середовище, яке є терапевтичним для здобувача освіти та професійно стійким для педагога.

АНОТАЦІЯ

У розділі досліджується проблема трансформації інклюзивного освітнього простору в контексті збереження ментального здоров'я та професійної стійкості науково-педагогічних і педагогічних працівників.

Обґрунтовано, що традиційний підхід до інклюзії, зосереджений виключно на адаптації здобувача освіти, часто призводить до надмірного когнітивного та емоційного навантаження на науково-педагогічних і педагогічних працівників, а також соціальних педагогів.

Авторами визначено, що соціально-педагогічна діяльність, що реалізується шляхом взаємодії суб'єктів освітнього процесу у вищій школі, гарантує раціональне спрямування факторів інклюзивного освітнього середовища на створення найбільш сприятливих умов і можливостей для опанування студентами з ООП позитивними духовними, соціальними та емоційними цінностями, а також самопізнання, самовизначення і самореалізацію. До показників інтеграції у мікросоціум ЗВО належать здатність до налагодження групових стосунків, самореалізація та активна участь у діяльності академічної групи, наявність позитивної самоідентифікації та емоційного контакту із соціумом, а також особистісної активності здобувачів з особливими освітніми потребами.

Важливим фактором успішності процесу інтеграції студентів з особливими освітніми потребами у закладах освіти є психологічна готовність та ресурсність соціопедагогів, які забезпечують взаємодію між особистістю, сім'єю та соціумом, сприяють її адаптації, допомагають вирішувати соціальні проблеми та розвиватися в освітньому середовищі.

Авторами запропоновано концепцію «ресурсного освітнього середовища», яке завдяки раціональному структуруванню (архітектурному, технологічному та управлінському та іншим) здатне абсорбувати стресогенні чинники. Визначено ключові фактори професійного стресу в умовах інклюзії, зокрема: високу інтенсивність міжособистісної взаємодії, необхідність безперервної адаптації контенту та дефіцит системної психологічної підтримки.

Особливу увагу приділено стратегіям командної взаємодії та впровадженню інноваційних інструментів, що дозволяють оптимізувати професійну діяльність. Результати дослідження мають практичне значення для закладів вищої та фахової передвищої освіти, що реалізують інклюзивну модель навчання в умовах поствоєнного відновлення України.

Література

1. Байда С. П., Зіневич Н. В. Тьюторство та асистування у вищій школі: світовий досвід та українські реалії. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 1 (48). С. 22–27. DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.22-27

2. Безпалько О. Соціально-психологічна готовність педагогів до інклюзивної освіти: теорія і практика. *Освітологічний дискурс*. 2022. №2. С. 43–50. DOI: <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2022.25>

3. Витвицька С. Основи педагогіки вищої школи: підручник для студентів магістратури. Київ: Центр учбової літератури, 2022. 384 с.

4. Гавриленко Н. Психологічна готовність учителя до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2021. №3 (78). С. 87–93. DOI: <https://doi.org/10.32597/2523-1316-2021-7887-93>

5. Груць Галина. Особливості організації інклюзивного освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти. *II Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» (20.10.2022 р.)*. С. 59–61. URL: <https://surl.li/weatgh>

6. Данілавичюте Е., Нагорна О. Формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів: монографія. Дніпро : Середняк Т. Київ, 2023. 224 с.

7. Демченко І. Формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. № 28. С. 54–61. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-54-61>

8. Добровіцька О., М. Чайківський. Соціально-педагогічна робота з молоддю з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі. *Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Київ : ТАЛКОМ, 2018. 271 с.

9. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20170905#n22> (Дата звернення: 01. 02. 2026р)

10. Іванашко О. Є., Гошовська Д. Т. Психологічні умови успішного інклюзивного середовища для дітей з особливими освітніми потребами. *Інноваційні освітні підходи до навчання дітей нового покоління: збірник науково-методичних праць*. Луцьк: Волинський ППО, 2022. С. 67–74. URL: <https://vippro.org.ua/files/conference/---1668691681365433.pdf>

11. Квітка Н., Лапін А. Готовність педагогів до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнний час. Київ, 2025. 194 с.

12. Коваленко В. Є. Компоненти освітнього середовища як фактор емоційного розвитку розумово відсталих школярів. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2012. Вип. 27, т. IX (42), додаток 1. С. 287–296.

13. Колупаєва А., Таранченко О. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Навчально-методичний посібник*. Харків: Ранок, 2019. 304 с.

14. Максимець С. М. *Інклюзивне середовище як умова всебічного розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Актуальні питання психології: теорія, методика, практика: збірник матеріалів Х-тої Всеукраїнської наукової Інтернет-конференції.* 2022. С. 6–8.

15. Малишевська І. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: монографія: І. А. Малишевська. Умань: «ВПЦ» Візаві, 2018. 386 с.

16. Методичні рекомендації щодо створення ресурсних кімнат у закладах загальної середньої освіти. Лист МОН України № 4/2703-22. (2022). URL: http://www.ussf.kiev.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=79:metodychni-rekomendatsii-shchodo-stvorennia-resursnykh-kimnat-u-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity&catid=27&Itemid=251

17. Мешко Г. М., Мешко О. І. Сучасні підходи до збереження і зміцнення професійного здоров'я фахівців інклюзивної освіти. *Інклюзія в дії: стратегії впровадження в Україні та світі: колективна монографія.* Тернопіль : Осадца Ю. В., 2022. С. 98–113.

18. Мирончук Н. М. Педагогічні та психологічні чинники професійного здоров'я викладача вищої школи. *Проблеми освіти: науково-методичний збірник інституту модернізації змісту освіти МОН України.* Київ, 2006. Вип. 86. С. 386–393. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/28882/1/> (Дата звернення: 14. 02. 2026 р.)

19. Мойсеюк В.П. Здоров'я фахівців соціальної сфери як чинник успішності їх професійної діяльності. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука.* Випуск 2/2024. С. 66–71. DOI: <http://nbuv.gov.ua/10.32782/3041-1351/2024-2-12>

20. Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 366-р. (2021). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>

21. Опанасенко, Л. А., & Васильєв, А. А. (2021). Взаємодія соціальних інституцій в розбудові інклюзивного простору: від проблемних питань до реальних зрушень. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : матеріали 1-ої Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції (с. 145–148). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/18719>

22. Осьодло В. І. Психологія професійного становлення особистості: концептуальні засади та технології. *Вісник Національної академії оборони України.* 2022. № 65. С. 88–95. DOI: [10.33099/2617-6858-2022-65-3-88-95](https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-65-3-88-95)

23. Пахомова Н. Професійна підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. № 1. С. 131–136. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2016_32\(2\)__8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2016_32(2)__8). (Дата звернення: 14. 02. 2026р.)

24. План заходів на 2023-2024 роки з реалізації Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 372-р. (2023). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/372-2023-%D1%80#top>

25. Положення про організацію супроводу студентів з інвалідністю в Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. (2018). URL: https://drive.google.com/file/d/1ZxipybgQXSXrG8guCzVnu631Z7nnfi_p/view

26. Порошенко М. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Україна», 2019. 300 с.

27. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 635. (2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#top>

28. Про вищу освіту. Закон України № 1556-VII. (2014). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

29. Про освіту. Закон України № 2145-VIII. (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top>

30. Сіпко Л. О., Іванашко О. Є. Поліваріантність факторів особистісної резильєнтності та її вплив на академічну успішність учасників освітнього процесу. *Актуальні питання у сучасній науці: журнал*. 2024. № 8(26). С. 954–970. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6033-2024-8\(26\)-954-970](https://doi.org/10.52058/2786-6033-2024-8(26)-954-970)

31. Таланчук П.М., Кольченко К.О., Нікуліна Г.Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі. *Навчально-методичний посібник*. Київ : Соцінформ, 2004. 128 с.

32. Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти : монографія / за ред. М. Є. Чайковського. Київ : Університет «Україна», 2019. 460 с.

33. Терещук Н. Соціально-психологічні чинники виникнення професійного стресу у викладачів вищої школи. *Психологічний часопис*. 2020. Т. 6. № 4. С. 112–120. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.4.8>

34. Турецька Х. І., Шляхтіна М. А. Психологічні чинники ставлення педагогів до інклюзивної освіти. *Вища освіта України*. Додаток 2 до

№ 3, том IV (29). 2011. 716 с. URL: <https://hdl.handle.net/20.500.14570/2130>

35. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору: монографія. Київ: Університет «Україна», 2015. 412 с.

36. Юрків Я. І. Профілактика синдрому «професійного вигорання» у соціальних працівників. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. № 1(1). С. 283–289. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN (Дата звернення: 14. 02. 2026 р.)

37. Forlin, C. The role of teachers in inclusive education: Enablers or barriers? *International Journal of Inclusive Education*. 2013. Vol. 17, No. 6. P. 563–581. DOI: 10.1080/13603116.2012.726002

38. Hattie, J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge, 2008. 392 p

39. Inclusive Education. World Bank Group. URL: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/inclusive-education>

40. Kyriacou C. Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*. 2001. Vol. 53(1). P. 27–35. DOI: 10.1080/00131910120039055

41. Lazarus, R. S., Folkman, S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company. URL: https://www.tsgmentalhealth.com/?gad_source=1&gad_campaignid=23348859087&gbraid= (Дата звернення: 14.02.2026).

42. Schaufeli W. B., Bakker A. B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement. *Journal of Organizational Behavior*. 2004. Vol. 25. P. 293–315. DOI: 10.1002/job.1842

43. Sweller, J. Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. URL: https://www.uky.edu/~gmswan3/544/Cognitive_Load_%26_ID.pdf (Дата звернення: 14.02.2026).

Information about authors:

Tripak Marian Mykolaiovych,

Doctor of Economic Sciences, Professor, Academician of the Academy of Sciences of Higher Education of Ukraine, Rector Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education "Kamianets-Podilskyi State Institute"
13 Hodovantsia str., Kamianets-Podilskyi, 32300, Ukraine

Moiseiuk Vasyl Petrovych,
PhD in Pedagogical Sciences,
Acting Head at the Department, Lecturer at the Department
of Social Work and Socio-Cultural Activities named
after T. Sosnovska Educational and Rehabilitation
Institution of Higher Education
"Kamianets-Podilskyi State Institute"
13 Hodovantsia str., Kamianets-Podilskyi, 32300, Ukraine

Voloshchuk Maryna Borysivna,
Lecturer at the Department of Social Work
and Socio-Cultural Activities named after T. Sosnovska
Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education
"Kamianets-Podilskyi State Institute"
13 Hodovantsia str., Kamianets-Podilskyi, 32300, Ukraine

ФЕНОМЕН РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ: ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ ПОДОЛАННЯ ТРАВМИ

Шевченко В. М.

ВСТУП

У сучасному світі, що переживає численні кризи – соціальні, економічні, екологічні та воєнні, питання психологічної стійкості особистості набуває особливої актуальності. Зростання кількості травматичних подій – як індивідуального, так і колективного масштабу – зумовлює потребу в глибшому усвідомленні феномену подолання життєвих труднощів, адаптації до нових реалій та збереження психічного здоров'я. У цьому контексті все більшого значення набуває поняття резильєнтності, що трактується як здатність особистості відновлювати внутрішній баланс, адаптуватися до стресових впливів та підтримувати функціональність попри деструктивні чинники.

Поняття «резильєнтність» (від англ. *resilience*) походить від латинського *resilire* – «відскакувати», «пружинити», що у психологічному контексті означає внутрішню пружність, гнучкість мислення, здатність до психологічного відновлення. Вперше цей термін був активно використаний у психології в 1970–1980-х роках у дослідженнях дітей, які виросли в несприятливих умовах, проте зуміли сформувати гармонійну особистість. Відтоді концепція резильєнтності значно розширилась, охопивши різні вікові категорії, професійні групи та категорії населення, що переживають травматичні події – від жертв насильства й природних катастроф до ветеранів бойових дій. Проблема резильєнтності особистості, методів та умов її розвитку представлена в дослідженнях С. Богданова, Г. Дубчак, О. Кокуна, Г. Лазоса, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкіної та ін. У різних дослідженнях та літературних джерелах пропонуються різні варіанти визначення поняття «резильєнтність». Найчастіше його визначають як збереження позитивної адаптації попри значний досвід перебування в стресових ситуаціях, хороше відновлення після травми (О. Сорока, О. Шевченко, О. Хамініч); збереження стану благополуччя, незважаючи на негаразди (С. Лютар, О. Романчук); здатність протистояти труднощам, відновлюватися та розвиватися, незважаючи на життєві кризи (А. Суд); позитивну відповідь на негативні події життя, компетентне функціонування в умовах стресу та компетентність

у протистоянні з невдачами (І. Капріцин, Г. Гандзілевська); здатність до конструктивного відображення складних подій (О. Руденко, В. Чернобровкін). Такі дослідники, як С. Ваніштендаль, Е. Вернер, Т. Коско, А. Мастен, Р. Сміт, під резильєнтністю розуміють здатність психологічно відновлюватися.

На тлі загострення глобальних і національних кризових явищ, зокрема в умовах повномасштабної війни в Україні, явище психологічної травми стало масовим. Багато людей зустрічаються з втратою близьких, домівки, стабільності, сенсу життя. У таких умовах психолого-педагогічна реабілітація стає критично важливою складовою загальної стратегії збереження психічного здоров'я нації. І хоча традиційні підходи до реабілітації орієнтовані переважно на усунення симптомів, сучасна наука акцентує увагу на розвитку внутрішніх ресурсів, одним із яких є саме резильєнтність.

Резильєнтність не є просто рисою характеру або вродженою здатністю. Це комплексна динамічна система, яка включає індивідуальні, соціальні та контекстуальні чинники. Вона формується під впливом життєвого досвіду, соціального оточення, виховання, рівня емоційної та когнітивної зрілості, наявності підтримки з боку інших людей. Саме тому вивчення особистісних чинників резильєнтності у контексті психолого-педагогічної реабілітації дозволяє перейти від концепції «лікування наслідків» до моделі розвитку внутрішньої сили людини.

Сучасні дослідження показують, що серед основних особистісних чинників, які сприяють формуванню резильєнтності, виділяються: позитивне мислення, оптимізм, самоусвідомлення, емоційна регуляція, наявність життєвого смислу, здатність до планування та постановки цілей, навички самодопомоги. Важливою складовою є також досвід подолання попередніх криз, на основі якого особистість набуває психологічного імунітету. Окрім того, вагомим чинником виступає здатність до рефлексії та саморозуміння, що дозволяє індивіду інтегрувати травматичний досвід у життєву історію без руйнівних наслідків для ідентичності.

Не менш значущими є зовнішні умови, які можуть або сприяти формуванню резильєнтності, або, навпаки, її підірвати. Йдеться про соціальну підтримку – як з боку родини, так і фахових спільнот, доступ до ресурсів, інформаційне середовище, рівень довіри до інституцій. Успішна психолого-педагогічної реабілітація можлива лише за умов поєднання внутрішніх ресурсів особистості з підтримкою безпечного, приймаючого соціального простору. Саме тому на перетині психології особистості та соціальної психології формується нове розуміння реабілітаційного процесу – як міжособистісного, контекстуального та гнучкого механізму.

Посттравматичне зростання – ще одне поняття, тісно пов’язане з резильєнтністю. Воно відображає не просто здатність відновитися, а потенціал для трансформації особистості, яка з травматичного досвіду черпає нові смисли, переоцінює життєві пріоритети, посилює здатність до співпереживання та цінування життя. Таким чином, резильєнтність у процесі реабілітації може розглядатися не лише як засіб повернення до «нормального» функціонування, а як рушій внутрішнього зростання.

У цьому контексті постає необхідність перегляду традиційних парадигм психологічної реабілітації, які фокусуються на усуненні дисфункцій. Сучасна гуманістично орієнтована психологія підкреслює цінність особистісного досвіду, унікальність реагування кожної людини на травму та важливість суб’єктивного бачення шляхів відновлення. Резильєнтність – не універсальний рецепт, а внутрішній процес, який розгортається у взаємодії з оточенням і життєвими обставинами. Тому завдання фахівця з психолого-педагогічної реабілітації – не лише надати підтримку, а й допомогти людині актуалізувати власні сили, знайти особистий сенс у подоланні труднощів.

Таким чином, феномен резильєнтності відкриває нові горизонти у вивченні та практиці психолого-педагогічної реабілітації. Це не просто здатність до виживання в умовах травматичного досвіду, а комплексне особистісне утворення, що забезпечує стійкість, гнучкість та потенціал до відновлення. У центрі цього феномену – особистість з її унікальним внутрішнім світом, історією, болем і надією. Саме тому дослідження особистісних чинників резильєнтності є важливим напрямом не лише для особистості, а й для практичної педагогічної та психологічної науки, адже воно дозволяє створити ефективні, гуманні та індивідуалізовані програми психолого-педагогічної реабілітації.

Метою є здійснити аналіз основних характеристик резильєнтної особистості, особливостей її розвитку у кризових умовах, а також практичних підходів до підтримки резильєнтності в рамках психолого-педагогічної допомоги. З урахуванням викликів сучасності, зокрема досвіду повномасштабної війни, це дослідження має не лише наукову, а й глибоко соціальну цінність. Адже йдеться про відновлення не лише окремих людей, а й усього суспільства.

1. Теоретико-методологічні засади дослідження феномену резильєнтності

У сучасному суспільстві, що переживає численні кризи – як глобального, так і особистісного масштабу, феномен резильєнтності набуває виняткового значення. Здатність особистості витримувати труднощі, адаптуватися до обставин, що змінюються, і зберігати

внутрішню цілісність є важливою умовою не лише психологічного здоров'я, але й повноцінної життєдіяльності загалом. Поняття резильєнтності постає у міждисциплінарному просторі педагогіки, психології, соціології, медицини та філософії як складний, динамічний конструкт, що інтегрує як особистісні, так і соціальні ресурси.

Теоретичне усвідомлення феномену резильєнтності вимагає глибокого аналізу історико-наукових передумов його виникнення, а також методологічного обґрунтування підходів до його дослідження в межах сучасної психолого-педагогічної. Резильєнтність не є вродженою характеристикою чи фіксованою особистісною рисою – вона формується у взаємодії суб'єкта з середовищем, розвивається протягом життя та проявляється в контексті подолання травматичних, кризових або екстремальних ситуацій. Саме тому важливо розглядати резильєнтність як феномен, що має одночасно процесуальний, системний та особистісно-ціннісний характер.

Перші уявлення про людську здатність протистояти життєвим негараздам з'явилися ще у працях філософів античності, зокрема, стоїків, які підкреслювали важливість внутрішньої стійкості, самовладання, уміння знаходити сенс у стражданні. Ці філософські підходи створили основу для подальшого розвитку гуманістичних концепцій у психології, в яких людина постає як суб'єкт власного становлення, наділений здатністю до вибору, переосмислення досвіду, цілепокладання. Такі ідеї знаходять своє відображення у працях В. Франкла, К. Роджерса, А. Маслоу, які розглядали особистість як відкрити до зростання, спроможну на трансформацію навіть під впливом болючих переживань.

У науковому психологічному дискурсі термін «резильєнтність» почав активно використовуватися у другій половині ХХ століття, зокрема у дослідженнях дітей, що зростали в несприятливих умовах, але демонстрували адаптаційний успіх. Класичними вважаються роботи Е. Вернер та Р. Сміта, які започаткували довготривалі лонгітудні дослідження, що дозволили виявити як індивідуальні характеристики, так і соціальні чинники, пов'язані з високою стійкістю до травми. Надалі концепт резильєнтності почав застосовуватися в різних контекстах – від психотерапії до освітньої та організаційної педагогіки та психології, що свідчить про його універсальність та актуальність.

На сьогодні у психологічній науці існують декілька основних підходів до розуміння феномену резильєнтності. Біопсихосоціальна модель розглядає її як результат взаємодії генетичних, психологічних і соціальних факторів. Згідно з когнітивно-поведінковим підходом, резильєнтність пов'язується з навичками саморегуляції, позитивного мислення, рефлексії та ефективного вирішення проблем. Гуманістичні й

екзистенційні концепції наголошують на внутрішніх ресурсах особистості, її здатності до смислотворення, прийняття себе й оточення, а також усвідомленого ставлення до подій, які переживає людина. Системний підхід підкреслює важливість контексту, в якому відбувається формування стійкості – родина, соціальні зв'язки, культура, наявність підтримки.

Методологічне усвідомлення резильєнтності як предмету дослідження вимагає звернення до принципів цілісності, суб'єктності, розвитку та контекстуальності. По-перше, людина має розглядатися як цілісний суб'єкт із унікальним досвідом, установками, цінностями, які визначають її здатність до подолання труднощів. По-друге, дослідження резильєнтності неможливе без урахування її динамічного характеру – це не стала риса, а процес, що може посилюватися або ослаблюватися в залежності від обставин. І, нарешті, важливо враховувати соціокультурний вимір феномену: те, що у певному середовищі сприймається як ознака сили, в іншому може тлумачитися інакше.

У контексті педагогічної та психологічної науки резильєнтність дедалі частіше тлумачиться як процес адаптивного відновлення внутрішньої рівноваги після стресу або травматичних подій. Це не лише вміння «повернутися до попереднього стану», як свідчить буквальний переклад терміну, а радше здатність трансформувати негативний досвід у ресурс для подальшого розвитку. Саме такий підхід знаходить відображення в позитивній психології, де резильєнтність розглядається як один із ключових факторів психологічного благополуччя, життєстійкості та самореалізації.

Важливою методологічною передумовою вивчення резильєнтності є урахування багаторівневості цього феномену. Вона функціонує на кількох площинах: індивідуальній, міжособистісній, груповій, соціокультурній. На індивідуальному рівні йдеться про психологічні та педагогічні характеристики особистості – рівень самооцінки, особистісну автономію, установку на зростання, емоційну регуляцію, а також когнітивні стратегії, пов'язані з оцінкою подій. На міжособистісному рівні – про підтримку з боку близьких, наявність значущих стосунків, відчуття приналежності. Груповий і соціокультурний рівні враховують такі фактори, як стереотипи, норми, колективні цінності, доступ до ресурсів, можливості освіти й зайнятості тощо.

Одним із найбільш інформативних методологічних підходів у дослідженні резильєнтності є інтегративна модель, що поєднує кілька перспектив: когнітивну, афективну, поведінкову та соціальну. Цей підхід дозволяє виявити взаємозв'язки між суб'єктивним сприйманням стресової ситуації, емоційною реакцією на неї, поведінковими

відповідями та якістю соціального середовища. Наприклад, дві особи можуть опинитися в однакових умовах – втратити роботу, зазнати втрати чи пережити війну – проте їхні реакції будуть відмінними через різну внутрішню структуру переживання, відмінну систему цінностей, досвід, а також ступінь підтримки, яку вони мають.

Окрім того, важливою методологічною особливістю є часовий вимір – розуміння того, що резильєнтність формується в процесі, а не є миттєвою реакцією. Наявні фази у розвитку цього феномену: початкова дезорганізація, мобілізація ресурсів, відновлення функціонування, трансформація досвіду. Такий підхід відкриває простір для побудови психореабілітаційних програм, спрямованих на підтримку особистості в кожній із цих фаз.

Ще один важливий методологічний акцент – це персоналізований підхід до вивчення резильєнтності. Він базується на визнанні унікальності життєвого досвіду кожної людини, неможливості уніфікувати стратегії подолання та необхідності врахування біографічного, культурного та ідентифікаційного контекстів. Наприклад, у ситуації психологічної травми (внаслідок втрати, насилля, війни чи хвороби) одні люди шукають розради в духовних практиках, інші – у професійній допомозі, треті – в активній соціальній діяльності. І всі ці шляхи є рівноцінними, якщо сприяють відновленню внутрішньої рівноваги й цілісності особистості.

Застосування якісних і кількісних методів у дослідженні резильєнтності також має суттєве значення. Кількісні методики, зокрема, шкали резильєнтності (наприклад, CD-RISC, RS-25, шкала «сенса когерентності») – дозволяють виміряти рівень стійкості, виявити взаємозв'язки з іншими особистісними характеристиками. Водночас якісні методи – нарративне інтерв'ю, біографічний аналіз, тематичне аналізування історій подолання – дають змогу зрозуміти внутрішню логіку переживання травматичних подій, відтворити процеси смислотворення та самоусвідомлення. Комплексне використання обох підходів створює багатовимірну картину феномену, що особливо важливо в реабілітаційній практиці.

Методологічно значущим є також усвідомлення ризиків редукціонізму при вивченні резильєнтності. Надмірне зосередження на індивідуальних чинниках (мовляв, «успіх – справа виключно особистої сили») може призвести до недооцінки системних бар'єрів – соціальної нерівності, інституційної дискримінації, стигматизації, які суттєво впливають на можливість особи бути резильєнтною. Тому дослідження цього феномену має враховувати як внутрішні, так і зовнішні, структурні чинники, що визначають життєвий контекст людини.

У психолого-педагогічній реабілітації феномен резильєнтності розглядається не лише як мета, але й як засіб – інструмент для відновлення порушених психоемоційних структур, формування нового бачення себе та світу, набуття досвіду автономності й самоцінності. У процесі психотерапевтичної допомоги формування резильєнтності відбувається через актуалізацію внутрішніх ресурсів, підтримку самоповаги, побудову нових соціальних зв'язків і реконструкцію життєвих сенсів. У цьому контексті надзвичайно важливою є роль терапевтичного альянсу, в якому особистість має змогу досвідчити безумовне прийняття, безпеку, розуміння.

Отже, резильєнтність – це феномен, що постає на межі особистісного вибору, життєвого досвіду, соціальних впливів і психоемоційного ресурсу. Його дослідження вимагає поєднання системного, гуманістичного, контекстуального підходів, які визнають за кожною людиною право бути вразливою, але водночас і спроможною відновлюватися. З огляду на це, теоретико-методологічні засади дослідження резильєнтності мають базуватися на цінності особистості як унікальної, динамічної і здатної до зростання істоти, а також на етиці поваги до її досвіду, вибору і болю.

У ХХІ столітті Україна переживає складний період соціальних трансформацій, політичних викликів, військових загроз та гуманітарних криз. Від початку Революції Гідності, через анексію Криму, збройну агресію на сході країни, до повномасштабного вторгнення у 2022 році – українське суспільство перебуває у стані постійного психологічного напруження. У цих реаліях резильєнтність, або ж психологічна стійкість, набуває особливої ваги як на рівні особистості, так і на рівні соціальних інституцій та державних структур.

Запровадження концепції резильєнтності в українському контексті не є лише академічною теорією, а реальним інструментом подолання травматичних наслідків, мобілізації внутрішніх ресурсів людини та спільноти для адаптації до нових обставин. У цьому процесі основну роль відіграють освітні, медичні, військові, громадські та релігійні інституції, які дедалі частіше інтегрують підходи розвитку резильєнтності у свої програми та практики.

Особливістю українського досвіду є те, що резильєнтність формується не лише через зовнішні впливи чи методичні підходи, а й через історичну пам'ять, колективний досвід боротьби за свободу, ідентичність і гідність. Резильєнтність у цьому сенсі має також культурний і національний вимір – це спроможність залишатися людиною попри обставини, знаходити сили для взаємодопомоги, відновлення, переосмислення й розвитку.

З однієї сторони, ми маємо зростаюче усвідомлення важливості психологічної підтримки, з іншого – чимало викликів, пов'язаних із відсутністю системних рішень, недостатнім рівнем психоосвіти населення, стигматизацією психічних розладів, нестачею спеціалістів у сфері ментального здоров'я, особливо в регіонах, у яких ведуться активні бойові дії або куди перемістилися значні групи внутрішньо переміщених осіб.

Серед найбільш вагомих практик запровадження резильентності в Україні – проекти психологічної допомоги для військовослужбовців та їхніх родин, тренінги для педагогів щодо підтримки дітей, що пережили травму, ініціативи громадських організацій щодо емоційної підтримки ВПО, програми освіти, які включають елементи соціально-емоційного навчання. Відчутний внесок роблять також релігійні громади, громадські організації та волонтерські рухи, які сприяють розвитку довіри, співчуття, здатності до емпатії.

В умовах повномасштабної війни зросла потреба у системному розвитку резильентності не лише в окремих соціальних групах, а й у суспільстві загалом. Сьогодні мова йде вже не про «адаптацію до кризи», а про створення культури резильентності – тобто такої культури, в якій пріоритетами стають психологічна грамотність, цінність емоційної безпеки, вміння долати труднощі з гідністю та витримкою. У цьому сенсі резильентність перестає бути суто психологічним поняттям – вона стає частиною національної безпеки, соціального капіталу, основою сталого розвитку країни.

Одним із важливих напрямів є розвиток резильентності у дітей та молоді, які є найбільш вразливими до наслідків тривалого стресу, втрати домівок, розлуки з батьками, зміни звичного середовища. Програми педагогічної та психологічної реабілітації, освітні методики, ігрові терапії, участь у волонтерських або творчих проектах – усе це сприяє формуванню у молоді навичок подолання життєвих труднощів, розвитку критичного мислення, емоційної саморегуляції та внутрішнього ресурсу. Водночас варто враховувати, що процес розвитку резильентності потребує стабільності, підтримки, доступу до якісної освіти, медичної допомоги, а також позитивних дорослих моделей.

Інституційний розвиток культури резильентності передбачає реформування системи охорони психічного здоров'я. Останні роки в Україні активно обговорюється й впроваджується модель трансформації психіатричних служб у бік амбулаторної, наближеної до людини допомоги. Такий підхід є важливим для створення середовища, в якому кожен має змогу отримати підтримку без осуду, стигми або дискримінації. У цьому контексті активно діють міжнародні донори,

зокрема Всесвітня організація охорони здоров'я, ЮНІСЕФ, USAID, які підтримують як державні, так і неурядові ініціативи.

Слід окремо згадати й про феномен колективної резильєнтності, що проявився у феноменальній здатності українців об'єднуватися в критичні моменти. Від добровольчих батальйонів до волонтерських центрів, від організації евакуацій до збору коштів на дрони – ці дії є прикладами колективної дії, яка ґрунтується на внутрішній впевненості у здатності подолати труднощі. Колективна резильєнтність зміцнюється через спільні цінності, символи, спогади та перспективи майбутнього, що об'єднують людей навіть у стані постійної небезпеки.

Усвідомлення ролі резильєнтності в українських реаліях є також політичним і стратегічним викликом. Адже не можна побудувати стабільну, демократичну державу, якщо громадяни не мають доступу до базових ресурсів психологічної та соціальної підтримки. Саме тому важливо, щоби концепція резильєнтності була інтегрована в політики національної безпеки, освіти, охорони здоров'я, молодіжної політики, реінтеграції ветеранів тощо.

Звичайно, запровадження системної культури резильєнтності – це довгостроковий процес. Але вже сьогодні в Україні є безліч точок зростання: з'являються наукові дослідження на цю тематику, впроваджуються курси з розвитку емоційного інтелекту в університетах, проходять марафони психологічної підтримки, відкриваються кризові центри, посилюється психоедукація в ЗМІ. Водночас, є потреба у подальшому професійному розвитку фахівців, фінансовій підтримці проектів, зменшенні бюрократичних бар'єрів, посиленні міжсекторальної взаємодії.

Варто зазначити, що українське суспільство поступово переходить від ідеї виживання до ідеї розвитку – незважаючи на втрати, біль і виклики. Резильєнтність в українському контексті – це не лише стійкість, а й здатність до зростання після потрясіння, до переосмислення цінностей, до творення нових форм взаємодії. Вона не є даністю, але може бути культивованою – через освітні, соціальні, медійні, культурні та духовні практики. В умовах війни вона стає не лише внутрішнім ресурсом окремої людини, а й стратегічним ресурсом усього народу, гарантією виживання та основою для майбутнього відновлення.

Варто наголосити: резильєнтність – не героїзм, не беземоційність, не сліпа стійкість. Це, насамперед, здатність бути живим, відчувати біль, знаходити сенс, шукати підтримку, вчитися з досвіду і, попри все, обирати життя. Це шлях, який проходить кожна людина по-своєму. І саме в цій людяній глибокій сутності її наукова цінність і практична необхідність для сучасного світу.

2. Особистісні чинники формування та активізації резильєнтності у процесі подолання травми

Резильєнтність, або психологічна стійкість, сьогодні стала не просто науковим поняттям, а важливою практикою виживання і відновлення в умовах глибоких соціальних і особистісних потрясінь. Українське суспільство, що переживає тривалу війну, масштабні гуманітарні кризи, внутрішнє переміщення, втрати й постійне напруження, як ніколи потребує усвідомлення і розвитку механізмів резильєнтності. Особистісні чинники відіграють важливу роль у формуванні цієї якості, визначаючи, яким чином індивід реагує на травму, адаптується до змін та відновлює внутрішню рівновагу.

У сучасній психології резильєнтність розглядається як здатність особистості ефективно адаптуватися до труднощів, стресів і травматичних подій, зберігаючи функціональність та здатність до зростання. За класифікацією Американської психологічної асоціації (APA), резильєнтність не означає уникнення страждань, а натомість передбачає внутрішній ресурс, що дозволяє людині впоратися із кризою, не втрачаючи себе. В українському контексті це поняття набуває особливого змісту. Наприклад, масовий досвід вимушених переселенців, учасників бойових дій, родин загиблих воїнів та цивільних жертв бойових дій – це не лише приклади травматизації, але й ілюстрації процесу трансформації блою в силу через розвиток особистісної стійкості.

У XXI столітті феномен психологічної травми набуває дедалі більшої актуальності. Війни, збройні конфлікти, терористичні атаки, пандемії, стихійні лиха, економічна нестабільність, внутрішньо-сімейне насильство, булінг, кібербулінг – усе це створює нові реалії, в яких зростає кількість людей, що зазнають психо-травмуючого досвіду. Водночас наукове розуміння травми значно поглибилось: від вузького клінічного трактування до визнання її багатовимірного, контекстуального і суб'єктивного характеру. У цих умовах особливу увагу привертає вивчення того, як саме травма впливає на особистість людини, які механізми адаптації й трансформації активуються в процесі переживання травматичного досвіду.

Психологічна травма – це досвід, який перевищує здатність особистості до опрацювання та інтеграції подій у межах звичної системи значень. У сучасній психології травму розглядають не лише як наслідок безпосередньої загрози життю чи здоров'ю (як це передбачено в діагнозі посттравматичного стресового розладу за DSM-5), а й як результат тривалого перебування у стані психоемоційного напруження, безсилля або знецінення. Це може стосуватися ситуацій домашнього насильства, систематичного зневажання в дитинстві, переживання

втрати, еміграції, дискримінації, а також різних форм соціального виключення.

Таким чином, сьогодні наукова спільнота все частіше говорить про «культурну травму», «соціальну травму», «історичну травму», «вторинну травматизацію», «втому від співчуття» тощо. В умовах війни, яку переживає Україна після повномасштабного вторгнення в 2022 році, актуальними стали поняття масової колективної травматизації, втрати базового відчуття безпеки, а також необхідності формування національної резильєнтності.

Сучасні дослідження свідчать, що травма не є лише разовим досвідом. Часто вона має пролонгований характер, виявляючись у формі флешбеків, соматичних симптомів, дисоціації, емоційного вигорання, депресії, страху, тривоги, апатії. Важливим є розрізнення «одноразової» (гострої) та «хронічної» (кумулятивної) травми. Якщо перша виникає внаслідок певної події (наприклад, аварії, нападу), то друга формується поступово, як наслідок довготривалого перебування у несприятливих умовах. Наприклад, діти, які зростають у середовищі емоційного нехтування, навіть без явного насильства, можуть мати глибокі психологічні рани, які проявляться у дорослому віці через проблеми з ідентичністю, самооцінкою та довірою до світу. Такі феномени як дитячі травми (Adverse Childhood Experiences – ACEs) сьогодні досліджуються у зв'язку з ризиком розвитку хронічних захворювань, психічних розладів, схильністю до адикцій і соціально деструктивної поведінки.

Сприймання травматичної події є глибоко індивідуалізованим процесом. Те, що для однієї людини є травматичним, для іншої може бути лише стресовим фактором. На це впливають численні чинники: вік, стать, попередній досвід, рівень підтримки з боку соціального оточення, наявність внутрішніх ресурсів, тип темпераменту, особливості системи переконань.

Особистість, яка має стабільну ідентичність, сформовану систему цінностей, навички саморегуляції та позитивний досвід подолання труднощів, зазвичай краще справляється з травматичними подіями. Проте навіть у таких випадках переживання глибокої втрати чи шоку може спричинити тимчасову дезорганізацію. Водночас є приклади, коли люди з ускладненим життєвим фоном проявляють виняткову здатність до адаптації – феномен, що вивчається в контексті посттравматичного зростання.

Травматичний досвід має потужний вплив на когнітивні процеси. Він може спричинити спотворення сприймання реальності, втрату відчуття часу, фрагментацію пам'яті, порушення концентрації уваги. Деякі

дослідники вказують на те, що травма буквально «перепише» структури мозку, зокрема мигдалеподібне тіло, гіпокамп, префронтальну кору, що знижує здатність до логічного мислення, прийняття рішень, емоційної регуляції. Особливо небезпечним є виникнення негативних автоматичних думок, уявлень про себе як про безпорадного, негідного любові, або винного в тому, що сталося. Це створює ґрунт для розвитку тривалих психічних розладів – депресії, генералізованого тривожного розладу, obsesивно-компульсивного розладу, ПТСР.

Після травми людина часто переживає широкий спектр емоцій – від шоку, страху й провини до сорому, гніву, безнадії. Емоційна сфера стає нестабільною: виникають перепади настрою, втрата здатності до радості, емоційне оніміння (афективна дисоціація). У деяких випадках формується «емоційна анальгезія» – нездатність переживати почуття, що є захисною реакцією психіки. Тривале непроживання емоцій призводить до психосоматичних розладів, порушень сну, харчової поведінки, сексуальної функції. Особливо вразливими є діти, які не мають достатнього словникового запасу для опису своїх переживань. Вони часто виражають травму через поведінкові симптоми – агресію, замкненість, регресивні реакції. Одна з найглибших трансформацій після травми пов'язана з образом «Я». Людина може втратити уявлення про себе як про цілісну особистість. Виникає феномен «розбитого Я» – внутрішній конфлікт між тим, ким людина була до травми, і тим, ким вона є після. Це особливо характерно для ветеранів війни, жертв насильства, біженців.

Водночас травма може стати поштовхом до перегляду цінностей, зміни життєвих пріоритетів, розвитку емпатії, духовності. Так зване посттравматичне зростання не заперечує наявності болю, але передбачає внутрішнє перетворення через страждання. Соціальна ізоляція є поширеним наслідком травми. Людина втрачає довіру до інших, уникає контактів, замикається у власному світі. Це може призводити до руйнування міжособистісних зв'язків, відчуття самотності, стигматизації. Особливо це характерно для осіб, які пережили сексуальне насильство, мобінг або еміграцію. У суспільстві, яке не готове говорити про травму відкрито, формується культура мовчання, що лише посилює її вплив. Визнання болю, безпечне середовище для розмови про пережите, доступ до фахової допомоги – ключові передумови для інтеграції травматичного досвіду.

У сучасних реаліях травма стала майже універсальним людським досвідом. Її вплив охоплює всі сфери особистості – когнітивну, емоційну, поведінкову, тілесну, соціальну. Водночас людина не є пасивною жертвою. У процесі подолання травми активуються адаптивні ресурси,

формується новий досвід, здатність до саморефлексії, зростає потреба у взаємодії з іншими. Розуміння природи травми, її механізмів та наслідків є основою не лише для психотерапевтичної роботи, а й для формування культури ментального здоров'я, побудови безпечного й підтримуючого соціального середовища.

З огляду на масштаби травматизації населення, особливо в країнах, що зазнають воєнних дій, як-от Україна, питання ефективної психологічної реабілітації є надзвичайно актуальним. Водночас у фокусі сучасної психотерапевтичної та реабілітаційної практики все частіше опиняється не лише подолання негативних наслідків травми, а й активізація внутрішніх ресурсів особистості. В цьому контексті феномен резильєнтності набуває ключового значення.

Резильєнтність у психолого-педагогічному сенсі трактується як здатність людини адаптуватися, зберігати психологічну стабільність і навіть розвиватися у відповідь на значні життєві труднощі, включаючи травматичні події. Це не лише природна риса, а й динамічний процес, який формується і зміцнюється протягом життя завдяки поєднанню внутрішніх особистісних ресурсів і зовнішніх підтримувальних факторів. У випадку психотравми, коли особистість переживає втрату безпеки, контролю, сенсу або зв'язку з соціальним світом, резильєнтність виступає тим психологічним «амортизатором», який пом'якшує вплив стресу, підтримує функціонування особистості й сприяє її відновленню. Відтак розвиток резильєнтності є не лише наслідком вдалої реабілітації, але й однією з її основних цілей. Сьогодні характеризується множинністю криз: війна в Україні, глобальна пандемія COVID-19, соціальна поляризація, економічна нестабільність, масова міграція тощо. Ці обставини створюють ситуації колективного та індивідуального травматичного досвіду, що проникає у всі сфери людського буття – від тілесного до екзистенційного рівня.

В такий період загострюється проблема психологічного виснаження, зниження толерантності до стресу, зростання тривожних та депресивних розладів, посттравматичного стресового розладу (ПТСР), суїцидальних тенденцій. У таких умовах ключовою стає не лише психотерапія в класичному розумінні, а системна підтримка особистісної стійкості та формування здатності до відновлення, тобто розвиток резильєнтності як засобу виживання і гідного життя. На основі численних психолого-педагогічних досліджень доведено, що особистості з високим рівнем резильєнтності рідше демонструють клінічні прояви ПТСР, легше адаптуються до нових умов життя після кризи, активніше відновлюють соціальні зв'язки та життєві орієнтири. Основні механізми, через які резильєнтність сприяє подоланню травми:

1. Когнітивна переоцінка травматичного досвіду. Людина з розвинутою резильєнтністю має здатність усвідомлювати травматичні події як досвід, що може стати поштовхом до особистісного зростання, зміцнення ідентичності, переосмислення життєвих цінностей.

2. Емоційна регуляція. Резильєнтна особистість демонструє кращу здатність управляти негативними емоціями, зменшувати інтенсивність переживань, запобігати емоційному вигоранню.

3. Агентність і суб'єктність. Усвідомлення особистої відповідальності за власне відновлення сприяє мобілізації внутрішніх ресурсів, активному пошуку підтримки, включенню в реабілітаційні програми.

4. Опора на соціальні зв'язки. Резильєнтність підтримується через позитивну взаємодію з родиною, спільнотою, професійним оточенням. Соціальна підтримка посилює суб'єктивне відчуття безпеки і прийняття.

5. Інтеграція травматичного досвіду у життєву історію. Замість витіснення чи уникання, резильєнтна особистість здатна включити травму до наративу свого життя як виклик, який вона змогла подолати.

Психологічна реабілітація сьогодні вже не обмежується терапією симптомів. Вона набуває рис розвитку цілісної особистості, здатної не лише функціонувати, а й жити повноцінно. В цьому контексті резильєнтність є як метою, так і засобом реабілітації. Сучасні підходи до реабілітації базуються на принципах позитивної психології, що підкреслює важливість розвитку сильних сторін особистості, підтримки життєстійкості, формування відчуття сенсу, належності, надії. У практичному вимірі це реалізується через:

- індивідуальні психотерапевтичні втручання, з орієнтацією на розвиток навичок саморегуляції, самодопомоги;
- групові тренінги резильєнтності, що сприяють соціальному навчанню, підтримці та обміну досвідом;
- освітні та інформативні програми, які формують психологічну грамотність населення, нормалізують переживання, стимулюють звернення по допомогу;
- психосоціальні інтервенції у громадах, які створюють безпечні простори для відновлення, знижують стигму травматичного досвіду;
- інтеграцію культурних, духовних і екзистенційних практик, що допомагають відновити сенс, віру в життя, здатність будувати майбутнє.

Зростає кількість досліджень, які демонструють ефективність резильєнтно орієнтованих підходів. Зокрема, в умовах війни в Україні проводяться програми з розвитку резильєнтності серед ветеранів, внутрішньо переміщених осіб, дітей з постраждалих

регіонів. Попередні результати свідчать про значне зниження симптомів тривоги, депресії, зростання суб'єктивного відчуття сили, контролю та надії. Міжнародна практика також підтверджує, що інтеграція елементів розвитку резильєнтності в гуманітарні, освітні, медичні й соціальні програми дозволяє досягати кращих результатів у психічному здоров'ї населення після криз.

Наукові дослідження свідчать, що резильєнтність формується в динамічній взаємодії між індивідуальними рисами, соціальним оточенням та контекстом. Особистісні чинники відіграють фундаментальну роль у цій системі, адже саме вони визначають первинну реакцію на стрес, готовність до змін та механізми відновлення.

До основних особистісних чинників належать:

1. Самоусвідомлення та рефлексивність. Людина, яка здатна аналізувати власні емоції, думки й поведінку, має значно більші шанси розпізнати внутрішню кризу та вчасно знайти способи адаптації. У цьому сенсі досвід українських ветеранів війни, які проходили психологічну реабілітацію в програмах типу «Коло підтримки» (за підтримки Міністерства у справах ветеранів), свідчить про значення навичок рефлексії. Наприклад, багато учасників таких програм ззначали, що навчання усвідомленому мисленню допомогло їм знизити рівень тривоги й уникнути ПТСР.

2. Віра в себе (самоєфективність). Альберт Бандура описував це як переконання особи в тому, що вона здатна впливати на події у своєму житті. В українських умовах це яскраво видно в історіях волонтерів або переселенців, які, попри втрату дому, змогли організувати нове життя, започаткувати бізнес або долучитися до соціальних ініціатив.

Оптимізм і позитивне мислення. Не наївний оптимізм, а здатність бачити сенс у складнощах, зберігати віру в майбутнє. Цей чинник часто пов'язаний з посттравматичним зростанням – феноменом, коли людина не просто адаптується після травми, а й стає сильнішою. Психологічні служби, які працюють із родинами загиблих військово-службовців, зазначають, що саме ті, хто має схильність до позитивного переосмислення ситуацій, здатні трансформувати втрату в мотивацію до соціальної діяльності.

3. Гнучкість мислення. Люди з високим рівнем когнітивної гнучкості краще адаптуються до змін, шукають нові шляхи вирішення проблем, легше переживають втрату стабільності. Наприклад, внутрішньо переміщені особи, які швидко освоїли нові професії або відкрили себе у волонтерській діяльності, часто мають саме цю якість.

4. Регуляція емоцій. Уміння справлятися з емоційними реакціями – страхом, гнівом, соромом, провинною – є важливим для уникнення

глибокої дезадаптації після травми. У цьому аспекті велике значення має психологічна освіта та культура турботи про психічне здоров'я. Наприклад, кампанії «Ти як?» та «Разом – ми сила» за підтримки МОЗ та міжнародних партнерів сприяли зниженню стигми щодо звернення по психологічну допомогу й посилили суспільну резильєнтність.

5. Духовні переконання та цінності. Для багатьох українців релігія, патріотизм або гуманістичні переконання стають джерелом внутрішньої опори у критичні моменти. Релігійні громади, капелани на фронті, центри духовної підтримки для переселенців не лише задовольняють потребу в спілкуванні, а й формують моральну силу та віру в цінність власного життя.

Особистісні чинники не діють у вакуумі, вони завжди взаємодіють із соціальними, культурними та інституційними умовами. Зокрема, підтримка з боку родини, доступ до психотерапії, сприятливе соціальне середовище можуть підсилювати внутрішні ресурси або ж, навпаки, пригнічувати їх. Досвід посттравматичного відновлення українських військовослужбовців свідчить: навіть високий рівень внутрішньої стійкості потребує соціального підкріплення.

В умовах глибоких суспільних трансформацій і масового досвіду травми, формування резильєнтності стає не лише індивідуальним завданням, а й соціальною необхідністю. Особистісні чинники, такі як рефлексивність, емоційна регуляція, гнучкість, оптимізм, віра в себе є визначальними у процесі адаптації та відновлення. Їх активізація потребує не лише внутрішньої роботи особистості, а й підтримки через системні дії держави, громади, професійної психологічної допомоги.

Український досвід показує: навіть у найтемніші часи особистісна сила може бути джерелом світла не лише для себе, а й для інших. Завдання психологів, педагогів, соціальних працівників – створити умови, у яких ця сила розкриватиметься системно й стійко. У контексті сучасних глобальних і локальних викликів, розвиток резильєнтності виступає ключовою умовою ефективної психологічної реабілітації. Це не лише відповідь на травму, а стратегія довгострокового психічного здоров'я. Резильєнтність дозволяє трансформувати деструктивний досвід у джерело особистісного зростання, сприяє формуванню адаптивних моделей поведінки, підтримує ідею суб'єктності навіть у найтяжчих умовах. Тому інтеграція підходів до розвитку резильєнтності має стати невід'ємною складовою психологічної допомоги, освітніх практик і соціальних політик у посттравматичному суспільстві.

3. Резильєнтність у практиці психолого-педагогічної реабілітації: інструменти підтримки і розвитку

У сучасному світі, в якому невизначеність, кризи та травматичні події стали частиною повсякденного життя, феномен резильєнтності набуває особливого значення. Особливо це стосується сфери психолого-педагогічної реабілітації, у якій питання подолання травми, відновлення внутрішніх ресурсів та повернення до повноцінного функціонування є ключовими. Резильєнтність – не просто здатність пережити труднощі, а глибоко людська, внутрішня сила, що дозволяє зростати через випробування.

Психолого-педагогічна реабілітація – це процес відновлення психо-емоційної рівноваги, здатності до адаптації, саморегуляції та взаємодії з соціальним оточенням після пережитих складних, часто травматичних ситуацій. У центрі цього процесу – людина, її біль, її історія та її потенціал до зцілення. У таких обставинах резильєнтність постає як не лише результат, а й активний ресурс – те, що можна плекати, підтримувати та розвивати.

Інструменти розвитку резильєнтності у психологічній реабілітації формуються навколо ключових компонентів: емоційної грамотності, усвідомленості, підтримуючих зв'язків, самоідентичності, наративу життя та ціннісного бачення майбутнього. Першим кроком до відновлення часто стає здатність людини усвідомити власний стан, назвати емоції, прийняти їх. Тому розвиток емоційної грамотності – це основа для подальшої роботи з травмою.

Психотерапевтичні підходи, орієнтовані на підвищення рівня резильєнтності, включають когнітивно-поведінкову терапію (КПТ), методи наративної терапії, тілесно-орієнтовані практики, а також практики майндфулнесу. У КПТ працюють із негативними переконаннями, викликаними травмою, формують нові стратегії мислення та поведінки, які сприяють адаптації. У наративній терапії важливо допомогти людині переосмислити свою історію, знайти в ній не лише страждання, а й досвід сили, витривалості, мудрості. Це дозволяє змінити внутрішній наратив із «я жертва» на «я той, хто вижив і росте». Тілесно-орієнтовані підходи особливо ефективні у роботі з наслідками травми, оскільки тіло часто зберігає пам'ять про подію навіть тоді, коли розум її витісняє. Робота з диханням, розслабленням м'язів, відновленням відчуття безпеки в тілі є невід'ємною частиною підтримки резильєнтності. Через тіло людина отримує сигнал: «я в безпеці», що є початком внутрішньої трансформації.

Окрему роль у зміцненні резильєнтності відіграє соціальна підтримка. Людина потребує іншої людини – не як порадника, а як

свідка її болу, як того, хто може бути поруч, не відвертаючись. Психолог, волонтер, член родини чи навіть незнайомий, але уважний слухач – кожен із них може стати «точкою опори» для людини в стані уразливості. Відчуття приналежності, прийняття і розуміння відкриває шлях до довіри – а вона є основою психічного зцілення.

У реабілітаційній практиці важливо плекати відчуття суб'єктності – здатності людини впливати на своє життя, робити вибори, нести відповідальність. Навіть найменші кроки у напрямку самостійності – рішення піти на зустріч, зробити дзвінок, написати листа – вже є проявами відновлення внутрішньої сили. Важливо підтримувати в людині ідею, що вона має значення, що її досвід – не даремний, а її життя – цінне.

Одним з унікальних підходів у формуванні резильєнтності є арттерапія, зокрема використання образотворчого мистецтва, музики, руху, письма. Через творчість людина може безпечно прожити емоції, виразити біль, злість, тугу, водночас відкриваючи внутрішні ресурси надії, віри та краси. Артпрактики дають змогу говорити без слів, будувати нові сенси та відновлювати внутрішню цілісність. У контексті психологічної реабілітації резильєнтність виступає як ресурс, який можна розвивати та зміцнювати для ефективного подолання травматичних переживань.

Сучасна практика психологічної реабілітації пропонує низку інструментів для підтримки та розвитку резильєнтності:

- Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ): допомагає ідентифікувати та змінити негативні мисленнєві шаблони, що заважають адаптації.

- Наративна терапія: сприяє переосмисленню особистої історії, знаходженню нових сенсів у пережитому досвіді.

- Тілесно-орієнтовані практики: фокусуються на відновленні зв'язку між тілом і психікою, зменшенні фізичних проявів стресу.

- Майндфулнес та медитації: розвивають усвідомленість, допомагають зосередитися на теперішньому моменті, знижують рівень тривоги.

- Арттерапія: через творчість дозволяє виразити емоції, які важко передати словами, сприяє внутрішньому зціленню.

Соціальне оточення відіграє важливу роль у формуванні резильєнтності. Підтримка з боку родини, друзів, спільнот допомагає людині відчувати себе не самотньою у своїх переживаннях, надає сили для подолання труднощів. Підвищення обізнаності про резильєнтність та розвиток відповідних навичок є важливими аспектами психологічної реабілітації. Вебквести, тренінги та семінари для педагогів, студентів та

інших категорій населення сприяють формуванню стійкості до стресу, навчають ефективним стратегіям подолання труднощів. В умовах війни особливо важливою є підтримка ментального здоров'я населення. Програми психолого-педагогічної допомоги, спрямовані на розвиток резильєнтності, допомагають людям адаптуватися до нових реалій, зберегти внутрішню рівновагу та знайти сили для подальшого життя. Резильєнтність є основним чинником у процесі психолого-педагогічної реабілітації. Розвиток цієї якості сприяє ефективному подоланню травматичних переживань, адаптації до нових умов та збереженню ментального здоров'я. Інтеграція різноманітних інструментів підтримки та розвитку резильєнтності в практику психолого-педагогічної допомоги є необхідною умовою для забезпечення благополуччя населення в умовах сучасних викликів. З огляду на вищезазначене, важливо продовжувати впроваджувати та розвивати програми, спрямовані на зміцнення резильєнтності, забезпечуючи доступ до них для всіх верств населення. Це сприятиме формуванню стійкого, адаптивного та психологічно здорового суспільства.

Арттерапія – це метод психологічної допомоги, заснований на творчому самовираженні через мистецтво: малювання, ліплення, музику, театр, поезію, танець, фото, колаж тощо. Основна її мета – не створення естетичного продукту, а розкриття внутрішнього стану, емоцій, досвіду, який іноді важко або неможливо висловити словами.

Психологічний ефект арттерапії полягає в:

- зниженні напруги та тривоги;
- активізації внутрішніх ресурсів;
- безпечному відреагуванні емоцій;
- інтеграції травматичного досвіду;
- розвитку самоусвідомлення та саморегуляції;
- відновленні почуття контролю.

Терапія через малювання. Одна з найпоширеніших форм арттерапії. Вона включає: Спонтанне малювання (вільна імпровізація, коли клієнт зображує все, що відчуває); Малюнок на тему (наприклад, «Мое безпечне місце», «Мій біль», «Я після травми»); Мандалотерапія – розмальовування мандал для стабілізації психоемоційного стану; Арт-щоденник – візуальне ведення особистих переживань та змін.

Колажування. Колаж – це збирання зображень, слів, текстур, вирізок у нову композицію. Працює з темами ідентичності, майбутнього, втрат, ресурсів. Підходить для людей, які не впевнені у своїх творчих здібностях – не потребує малювання.

Ліплення з глини, пластиліну, солоного тіста. Формує зв'язок з тілом, реальністю, «заземлює». Дає змогу через руки опрацювати гнів,

страх, розгубленість. Особливо корисна для дітей та осіб після тілесних травм або шоккових станів.

Бібліотерапія та поетична терапія. Читання й обговорення літературних творів, які резонують із внутрішнім станом. Написання власних текстів: листів, казок, віршів – як спосіб переосмислити власну історію.

Музикотерапія. Прослуховування та створення музики. Робота з ритмами, звуками, голосом – допомагає емоційному вивільненню. Має великий ефект у роботі з тривожністю, порушеннями сну.

Танцювально-рухова терапія. Фокус на відновленні контакту з тілом, зниженні напруги, звільненні блоків. Розвиває тілесну усвідомленість, що є критично важливою після травми.

Арттерапія не лише зцілює, а й підсилює адаптаційні можливості, вчить людину краще розуміти себе, віднаходити нові смисли, формувати бачення майбутнього. У реаліях сучасної України, коли мільйони людей живуть із травматичним досвідом, арттерапевтичні практики – це не лише підтримка, а й можливість перетворити біль на життєву мудрість і нову надію.

Ще одним важливим інструментом є робота з цінностями та смислами. Резильєнтність живиться внутрішнім сенсом – для чого я маю жити далі, кого я люблю, що важливо для мене, навіть попри втрату. Часто такі запитання звучать у тиші кабінету психолога після тривалого мовчання. І коли народжується відповідь – не обов'язково логічна, але жива – це вже знак внутрішнього руху. Сенс, навіть крихкий, стає якорем, що утримує людину в житті. Практика ведення щоденника, робота з метафорами, візуалізаціями майбутнього також є інструментами, які дозволяють людині краще зрозуміти себе, сформулювати бажання, наміри, мрії. Вони стимулюють креативність, активують нейропсихологічні процеси регенерації та сприяють формуванню нових нейронних зв'язків – основи психічної гнучкості.

Розвиток резильєнтності – це не шлях до безболісного життя. Це шлях до здатності залишатися людиною у найтемніші часи. Це про людяність, про прийняття вразливості як частини сили, про розуміння, що в глибині болю часто прихована глибина любові. Психологічна реабілітація, яка влітає у свою тканину ідеї резильєнтності, стає не просто методом підтримки, а місцем зустрічі – із собою, зі світом, з надією.

У контексті сучасних викликів – війни, втрат, вимушеного переселення, економічної нестабільності важливо, щоб інституції, які займаються реабілітацією, ставили розвиток резильєнтності в центр своєї роботи. Це означає не лише працювати з травмою, а й

підтримувати надію. Давати людині не лише методи, а й відчуття, що вона не одна, що життя має сенс. І що вона здатна пройти свій шлях не як пасивна жертва, а як активний носій гідності, внутрішньої сили і глибокої людяності.

ВИСНОВКИ

Отже, реаліях сучасного світу, позначених глибокими соціальними, гуманітарними, військовими та екзистенційними потрясіннями, травма перестає бути виключно клінічною категорією. Вона набуває статусу масового психосоціального феномену, що трансформує структуру особистості, змінює спосіб сприйняття себе та світу, підважує базові уявлення про безпеку, контроль, стабільність. Травма – це не лише біль, що зруйнував цілісність, а й потенціал до переродження, переосмислення і глибинної зміни внутрішнього світу. Серед усіх психологічних механізмів, що дозволяють особистості не лише вижити, а й зростати через кризу, провідне місце посідає резильєнтність – здатність адаптуватися, зберігати функціональність, а в окремих випадках – навіть посилювати життєві ресурси після впливу стресу або травматичних подій. Резильєнтність не є чимось вродженим чи стабільним – це динамічний, багатовимірний процес, у якому поєднуються когнітивні, емоційні, соціальні та особистісні компоненти. Вона формується в контексті підтримки, змістовного саморефлексивного досвіду, у процесі реабілітації, під час якої людина здобуває нові сенси, стратегії та способи внутрішнього вирівнювання.

У контексті психолого-педагогічної реабілітації, розвиток резильєнтності виступає не тільки як ціль, але і як засіб – це ресурс, що полегшує інтеграцію травматичного досвіду в особистісну історію. Резильєнтна людина не заперечує біль, а навпаки – визнає його, усвідомлює, «перепаковує» у власній свідомості, вчиться жити далі з досвідом, який уже не знецінює її, а наповнює новим змістом.

Одним з ключових напрямів у роботі з травмою є впровадження арттерапевтичних практик, що поєднують креативність, свободу самовираження та глибоку символічну мову несвідомого. Арттерапія не потребує слів, не вимагає пояснень, вона дозволяє людині висловити те, що словами не може бути названо. У цьому сенсі вона виступає не лише засобом психологічного розвантаження, а й способом реконструкції ідентичності, відновлення контакту зі своїм внутрішнім «Я» та з навколишнім світом. Саме через творчий акт часто вперше з'являється простір для надії, довіри, гнучкості – основ резильєнтності.

Таким чином, комплексне розуміння травми, поєднане з розвитком резильєнтності та залученням арттерапевтичних методів у практику

психологічної реабілітації, створює умови для трансформаційного зцілення. Це дає змогу перейти від стану «виживання» до стану «життя», від фіксації на втраті – до відкриття нових сенсів. Саме в цьому глибинна мета гуманної, сучасної психологічної допомоги, що спирається не лише на знання, а й на повагу до людського болю, до процесу зцілення та до здатності кожної людини вистояти, якщо поруч буде підтримка, простір і довіра.

З огляду на виклики, з якими сьогодні зустрічається українське суспільство, ці підходи мають не лише професійне, а й соціальне значення. Вони сприяють формуванню культури стійкості, культури співчуття і психологічної грамотності, що є основою для відновлення людського та національного потенціалу.

АНОТАЦІЯ

У розділі монографії досліджено феномен резильєнтності як основний ресурс подолання психологічної травми в умовах сучасних викликів, зокрема у контексті війни, соціальних криз та масової втрати. Проаналізовано теоретико-методологічні засади вивчення резильєнтності, її динамічну природу та роль в адаптаційних процесах особистості. Розкрито особистісні чинники, що сприяють формуванню та активізації резильєнтності, серед яких провідну роль відіграють ціннісні орієнтації, когнітивна гнучкість, емоційна регуляція та підтримувальні міжособистісні зв'язки. Окреслено сучасні практики психолого-педагогічної реабілітації з акцентом на використання арттерапевтичних інструментів, які сприяють символічному усвідомленню травматичного досвіду та відновленню внутрішнього балансу. Наголошено на важливості інтеграції резильєнтності у соціальні та освітні системи як запоруки стійкості українського суспільства в умовах тривалого стресу. Узагальнено напрями подальших досліджень і можливості практичного застосування отриманих результатів у сфері психолого-педагогічної допомоги та посттравматичної підтримки.

Література

1. Адаменко Л. Актуальні підходи до проблеми дослідження резильєнтності. *Вісник Національного університету оборони України. Питання психології*. 2020. №5 (58). С. 5-13.

2. Божок Є., Пирожков С., Хамітов Н. Резильєнтність: стратегія виживання в умовах гібридних загроз. *Укрінформ*. Мультимедійна платформа іномовлення України. 2021. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3265105-rezilentnist-strategia-vizivanna-v-umovah-gibridnihzagroz.html>

3. Грубі Т.В. Резильєнтність як запорука збереження психічного здоров'я особистості. *Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти* : зб. доп. IV Міжнар. наук.-практ. конф. Київ. ДНУ «Інститут освітньої аналітики». 2022. С. 227–229.

4. Грішин О. Резильєнтність особистості: психодіагностика та засоби розвитку : *Збірник наукових праць ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія*. Випуск 64. С. 62-77.

5. Дзвоник Г. Дослідження психофізіологічних складових професійної життєстійкості менеджерів. *Актуальні проблеми психології* : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2020. Том. V: *Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*. Вип. 20. С. 17-27.

6. Дметерко Н.В., Шайда О.Г. Глибинне пізнання особистісної проблеми як умова самоорганізації рефлексивного мислення. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*. 2021. Вип. 4. С. 93–96. URL: <http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/61>.

7. Дядуш Е. Модель плекання резильєнтності у когнітивно-поведінковій терапії. Дипломна робота. Український інститут когнітивно-поведінкової терапії. Люблін. 2020. С. 4-6.

8. Кокун О. Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномена. *Актуальні проблеми психології* : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка 2020. Том. V: *Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*. Вип. 20. С. 68–81.

9. Корніяка О. Основні напрямки психологічного забезпечення професійного самоздійснення викладача вищої школи. *Актуальні проблеми психології* : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2020. Том. V. С. 56–67.

10. Лазос Г. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. Вип. 14. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Вінниця. ФОП Рогальська І. О. 2018. Вип. 14. С. 26–64.

11. Мерзлякова О.Л. Резильєнтність або психологічна стійкість: концепт, вимірювання, розвиток (аналітичний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки* : довід. бюл. Київ, 2023. № 18. С. 96–120.

12. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс: посібник з проведення тренінгу. Н. Гусак, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін, А. Максименко, С. Богданов, О. Бойко. Національний університет «Києво-Могилянська академія». Київ. НаУКМА, 2017. 174 с.

13. Роль духовних цінностей та життєстійкості особистості в умовах неперервної освіти [Електронний ресурс] // Herald of Kiev Institute of Business and Technology 39(1):28-33 DOI:10.37203/kibit.2019.39.06. 2019. Режим доступу до ресурсу: https://www.researchgate.net/publication/341828232_Rol_duhovnih_cinnostej_ta_zittestijkosti_osobistosti_v_umovah_nepererвної_osviti.

14. Романчук О. Витривалість у резиліентності. Як берегти і плекати психологічну стійкість в умовах тривалої війни <https://i-cbt.org.ua/resilience-endurance/>

15. Титаренко Т. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. К. Марич. 2009. 105 с.

16. Цюман Т., Нагула О., Адамська З. 2022. Психологічні умови резильєнтності педагога в період воєнного стану. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. С. 83–89. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.3813>.

17. Assonov, Dmytro & Khaustova, O. (2019). Розвиток концепції резилієнсу в науковій літературі протягом останніх років. *Psychosomatic Medicine and General Practice*. 4.e0404219.10.26766/pmpg.v4i3-4.219. https://www.researchgate.net/publication/342345057_Rozvitok_koncepcii_reziliensu_v_naukovij_literaturi_protagogom_ostannih_rokiv.

18. Nemeth D., Olivier T. Innovative approaches to individual and community resilience: from theory to practice / Darlyne G. Nemeth and Tracy W. Olivier. Academic Press, 2018. 167 p.

Information about the author:

Shevchenko Volodymyr Mykolaiovych,

Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,

Professor at the M. D. Yarmachenko Department

of Surdopedagogy and Surdopsychology

Drahomanov Ukrainian State University

9 Pyrohova str., Kyiv, 01601, Ukraine

МОДЕЛЮВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ВИКЛИКИ ТА ШЛЯХИ ЇХ МІНІМІЗАЦІЇ

Шульга І. О.

ВСТУП

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти характеризується активним впровадженням принципів інклюзії, орієнтації освітнього середовища на потреби особистості та забезпечення рівного доступу до освіти для всіх категорій здобувачів. Інклюзивна освіта сьогодні розглядається не лише як соціально-педагогічний підхід до організації навчання осіб з інвалідністю або особливими освітніми потребами, але й як важливий інструмент забезпечення прав людини, соціальної справедливості та формування безбар'єрного суспільства. Відповідно до міжнародних документів, зокрема Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, а також національного законодавства України, кожна людина має право на доступну та якісну освіту незалежно від стану здоров'я, соціального статусу чи інших індивідуальних особливостей¹.

У контексті розвитку інклюзивної освіти особливого значення набуває питання створення інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти. Такий освітній простір передбачає формування комплексу організаційних, педагогічних, соціальних та матеріально-технічних умов, що забезпечують можливість повноцінної участі студентів з різними освітніми потребами у навчальному процесі. Водночас реалізація інклюзивних підходів у вищій школі супроводжується новими викликами, пов'язаними з необхідністю адаптації навчальних програм, використанням сучасних педагогічних технологій, підвищенням професійної компетентності викладачів та організацією системи соціально-психологічної підтримки студентів².

Актуальність дослідження цієї проблематики значно посилюється в умовах сучасних соціальних викликів, зокрема в контексті воєнних подій в Україні. Війна спричинила суттєві зміни у житті молоді, значна

¹ Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю : ратифікована Законом України від 16.12.2009 № 1767-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>

² Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>

частина якої пережила травматичні події, вимушене переміщення, втрату близьких або інші кризові ситуації. У результаті зростає кількість студентів, які потребують додаткової психологічної підтримки та адаптації освітнього процесу. Крім того, у закладах вищої освіти навчаються студенти з різними нозологіями, зокрема з порушеннями опорно-рухового апарату, з порушеннями зору, порушеннями слуху, розладами аутистичного спектру, специфічними труднощами навчання чи психоемоційними розладами. У таких умовах важливим завданням освітніх інституцій є створення середовища, що враховує різноманітність освітніх потреб та забезпечення можливостей для повноцінного навчання кожного студента.

Разом із тим практика функціонування інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти свідчить про наявність певних труднощів у реалізації інклюзивних підходів. Зокрема, йдеться про недостатню обізнаність педагогічних працівників щодо особливостей навчання студентів з різними нозологіями, відсутність адаптаційних освітніх механізмів, а також недостатній рівень розвитку системи соціально-психологічного супроводу. У деяких випадках це може призводити до виникнення конфліктних ситуацій, дискримінаційних практик або ускладнень у процесі навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває аналіз практичних кейсів, що описують ситуації, які виникають у процесі навчання студентів з різними освітніми потребами у закладах вищої освіти. Вивчення таких випадків дозволяє визначити типові труднощі, з якими можуть стикатися здобувачі вищої освіти та викладачі, а також окреслити можливі шляхи вдосконалення організації інклюзивного освітнього середовища.

Метою статті є аналіз особливостей організації інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти на основі розгляду практичних кейсів навчання студентів з різними нозологіями, а також визначення рекомендацій щодо вдосконалення педагогічної взаємодії та системи підтримки здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами.

Реалізація зазначеної мети передбачає вирішення таких завдань: проаналізувати сучасні підходи до організації інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти; охарактеризувати типові труднощі, що виникають у процесі навчання студентів з різними освітніми потребами; розглянути практичні кейси взаємодії студентів і викладачів у інклюзивному освітньому просторі; визначити рекомендації щодо підвищення ефективності соціально-психологічного супроводу та адаптації освітнього процесу у закладах вищої освіти.

1. Інклюзивне освітнє середовище як актуальний напрям розвитку вищої освіти

У світовій освітній практиці інклюзивна освіта розглядається як один із ключових механізмів реалізації прав людини, закріплених у міжнародних нормативних документах, зокрема у Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, Цілях сталого розвитку ООН та інших міжнародних актах, що визначають необхідність забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх без винятку.

В умовах глобалізації та розвитку демократичних суспільств інклюзивна освіта поступово стає невід'ємною характеристикою сучасної освітньої системи. Заклади освіти дедалі більше орієнтуються на створення безбар'єрного середовища, адаптацію навчальних програм, використання універсального дизайну навчання та розвиток міждисциплінарної взаємодії фахівців. Проте поряд із розширенням можливостей для студентів з різними освітніми потребами постає проблема збереження психологічного благополуччя педагогічних працівників, які безпосередньо реалізують інклюзивні практики.

У багатьох країнах світу дослідження свідчать про зростання рівня професійного навантаження, емоційного виснаження та ризику професійного вигорання серед викладачів, що працюють в умовах інклюзивної освіти. Так, вчені Adelinda A. Candeias, Edgar Galindo, Inês Calisto, Liberata Borralho, Konrad Reschke вивчали проблему професійного стресу та емоційного вигорання педагогічних працівників в умовах інклюзивного освітнього середовища. На основі емпіричного дослідження, у якому взяли участь 7528 учителів (7086 учителів загальної освіти та 442 учителі спеціальної освіти), автори встановили, що вчителі загальної освіти мають вищий рівень професійного вигорання порівняно зі спеціальними педагогами. Отримані результати свідчать, що стрес виступає одним із ключових чинників розвитку синдрому вигорання, а також пов'язаний з такими психологічними характеристиками, як перфекціонізм, емоційна вразливість, недостатня соціальна підтримка та несприятливі життєві обставини. Дослідники підкреслюють, що професійна підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, розвиток відповідних компетентностей та організація підтримувального освітнього середовища можуть сприяти зниженню рівня професійного стресу та збереженню психологічного благополуччя педагогічних працівників³.

³Adelinda A., Candeias A. A., Galindo E., Calisto I., Borralho L., Reschke K. Stress and burnout in teaching: Study in an inclusive school workplace. Health Psychology Report. 2021. Vol. 9, № 1. P. 63–75. DOI: 10.5114/hpr.2020.100786.

У своїх розвідках Romer, O., Palomares, E.A., & Popa-Roch, M. Romer, O., Palomares, E.A., та Popa-Roch, M. аналізували ставлення педагогів до інклюзивної освіти в контексті розвитку інклюзивної політики у західних країнах, яка протягом останнього десятиліття активно впроваджується у шкільну систему та спрямована на формування рівноправного ставлення до всіх учнів. Просування принципів інклюзії спонукає вчителів демонструвати егалітарні установки та відповідну професійну поведінку, однак водночас частина педагогів може переживати внутрішній дискомфорт, пов'язаний із труднощами реалізації інклюзивних практик та відчуттям недостатньої підготовленості до роботи в умовах різноманіття. Така невідповідність між декларованими установками та внутрішніми переживаннями може сприяти виникненню емоційного виснаження та професійного вигорання. Метою дослідження було встановлення взаємозв'язку між явним та імпліцитним ставленням педагогів до інвалідності і проявами вигорання. Для цього використовувалися методи самооцінювання для визначення явного ставлення та рівня вигорання, а також спеціальна експериментальна методика оцінювання імпліцитних установок щодо інвалідності. Результати дослідження показали, що імпліцитні установки педагогів є більш негативними порівняно з їхніми явними оцінками; водночас більш позитивне усвідомлене ставлення до інклюзії пов'язане зі зниженням рівня емоційного виснаження, тоді як більш негативні імпліцитні установки корелюють із підвищенням відчуття професійної втоми. Отримані дані свідчать про необхідність формування у педагогів внутрішньо прийнятого позитивного ставлення до інклюзії, оскільки інтерналізація таких установок може виступати важливим чинником профілактики емоційного виснаження та професійного вигорання⁴.

У зв'язку з цим, питання формування системи соціально-психологічної підтримки педагогічного персоналу стає одним із пріоритетних напрямів розвитку інклюзивної освіти.

Особливої актуальності ця проблема набуває в Україні в умовах сучасних соціальних і безпекових викликів. Повномасштабна війна суттєво вплинула на функціонування освітньої системи, зумовивши значне психологічне навантаження на всіх учасників освітнього процесу. Військові дії, вимушене переміщення населення, втрати, пережиті травматичні події та тривалий стан невизначеності спричинили зростання кількості дітей і молоді, які потребують

⁴ Romer O., Palomares E. A., Popa-Roch M. Attitudes toward disability and burnout among teachers in inclusive schools in France. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2024. Vol. 71, № 1. P. 83–100.

психологічної підтримки та спеціальних умов навчання. Серед них значну частину становлять особи з інвалідністю, молодь, що отримала травми внаслідок воєнних дій, а також студенти, які пережили психологічні травми або мають особливі освітні потреби. У таких умовах роль закладів вищої освіти значно розширюється, адже вони мають не лише забезпечувати освітній процес, але й створювати безпечне та підтримувальне середовище для студентів і працівників.

Водночас викладачі та соціальні педагоги опиняються у ситуації підвищеного професійного навантаження. Їм доводиться поєднувати виконання освітніх функцій із наданням психологічної підтримки студентам, організацією адаптованого навчання, реагуванням на кризові ситуації та постійною адаптацією до змінних умов освітнього процесу. До цього додаються такі чинники, як дистанційні та змішані форми навчання, повітряні тривоги, перебої з електропостачанням, необхідність швидкого переходу між різними форматами освітньої діяльності. У сукупності ці фактори значно підвищують рівень емоційної напруги та ризик професійного виснаження педагогічних працівників.

Питанню вивчення чинників, що зумовлюють формування синдрому емоційного вигорання у педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, у своїх дослідженнях приділяли увагу Ярмолюк О., Мухіна А. Авторки підкреслюють, що професія спеціального педагога характеризується високою соціальною значущістю та водночас значним психоемоційним навантаженням, оскільки передбачає не лише фахову підготовку у сфері педагогіки та психології розвитку, а й постійну емоційну включеність у проблеми дітей та їхніх родин. У дослідженні розглянуто поняття емоційного, психічного та професійного вигорання, які часто використовуються як взаємопов'язані явища, а також визначено основні фактори його виникнення: особистісні, рольові та організаційні. Особлива увага приділяється специфіці професійної діяльності фахівців системи інклюзивної освіти, що включає поліфункціональність професійних ролей, інтенсивну міжособистісну взаємодію, високий рівень відповідальності, постійний контакт із проблемами та емоційними переживаннями дітей і їхніх батьків, а також підвищені вимоги до професійної компетентності. Додатковими чинниками ризику виступають рольова невизначеність, конфлікти в педагогічному колективі, критицизм з боку колег, недовіра батьків та стан хронічного стресу, що формується внаслідок тривалого емоційного напруження. Автори наголошують, що накопичення таких стресових факторів поступово призводить до виснаження психологічних ресурсів фахівця, зниження професійної мотивації та розвитку професійних деформацій. Водночас підкреслюється важливість формування у майбутніх педагогів

аутопсихологічної компетентності, емоційної гнучкості, стресостійкості та здатності до саморегуляції, що розглядається як важливий ресурс профілактики емоційного вигорання та забезпечення ефективності професійної діяльності у сфері інклюзивної освіти⁵.

Водночас, Г. Волошко у своїх розвідках розкрила специфіку формування синдрому емоційного вигорання у педагогічних працівників в умовах сучасних освітніх змін. Авторка зазначає, що педагогічна діяльність супроводжується значним психоемоційним навантаженням, зумовленим підвищеними вимогами до професійної компетентності, впровадженням інноваційних методів навчання та інтенсивною міжособистісною взаємодією. У статті розглянуто теоретичні підходи до розуміння емоційного вигорання, зокрема модель С. Maslach, яка включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень. Узагальнення результатів досліджень засвідчує підвищений рівень стресового навантаження в педагогічній діяльності, особливо в умовах інклюзивної освіти. Встановлено, що у педагогів може спостерігатися тенденція до формалізації міжособистісних контактів і зниження професійної активності, тоді як важливу роль у структурі вигорання відіграє «резистенція», що виконує функцію психологічної адаптації до професійного навантаження. Водночас життєвий досвід, професійний стаж та особистісна зрілість можуть підвищувати стійкість педагогів до проявів емоційного вигорання⁶.

Українські вчені Форостян О., Соколова Г. розглядають емоційне вигорання як складний багатокomпонентний процес, що формується під впливом тривалого психоемоційного напруження та специфіки педагогічної праці. У роботі проаналізовано результати емпіричного дослідження, які свідчать, що у педагогів спостерігається тенденція до формалізації міжособистісної взаємодії, зниження професійної активності та економії емоційних ресурсів. Водночас встановлено, що важливу роль у структурі вигорання відіграє резистенція, яка виконує функцію психологічного захисного механізму, що дозволяє педагогам адаптуватися до професійних навантажень. Автори також підкреслюють, що життєвий досвід, професійний стаж та особистісна зрілість можуть підвищувати стійкість фахівців до емоційного виснаження, що

⁵ Ярмолюк О., Мухіна А. Причини та передумови емоційного вигорання фахівців інклюзивної освіти. *Інноваційний розвиток сучасної науки та освіти* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Житомир, 11 червня 2024 р.). Research Europe, 2024. С. 189–192.

⁶ Волошко Г. Особливості емоційного вигорання педагогів. *Прояви резилієнтності на різних рівнях системи: сім'я, освіта, суспільство під час війни* : збірник наукових матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 травня 2024 р.). Полтава, 2024. С. 68–70.

обумовлює необхідність розробки психопрофілактичних заходів для збереження психологічного здоров'я педагогів⁷.

У цьому контексті створення інклюзивного освітнього середовища набуває нового змісту. Воно має бути спрямоване не лише на забезпечення доступності освіти для студентів з різними потребами, але й на підтримку психологічної стійкості педагогічного персоналу. Формування системи соціально-психологічного супроводу, розвиток командної взаємодії фахівців, створення умов для професійного розвитку та психологічної підтримки педагогів стають важливими чинниками збереження професійного здоров'я працівників освіти.

Крім того, сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується активізацією громадянської участі у формуванні освітньої політики. Батьківські спільноти, громадські організації та професійні об'єднання дедалі активніше залучаються до процесів адвокації прав осіб з інвалідністю та розвитку інклюзивної освіти. У цих умовах питання створення сприятливого інклюзивного середовища у закладах освіти набуває не лише педагогічного, а й соціального значення, оскільки воно безпосередньо пов'язане із забезпеченням прав людини, соціальною справедливістю та формуванням культури підтримки і взаємоповаги.

Таким чином, актуальність дослідження проблеми створення інклюзивного освітнього середовища, що сприяє мінімізації професійного стресу викладачів і соціальних педагогів, зумовлена низкою взаємопов'язаних чинників. Серед них глобальні тенденції розвитку інклюзивної освіти, необхідність реалізації міжнародних стандартів у сфері прав людини, трансформація освітніх систем, а також специфічні виклики, з якими сьогодні стикається українське суспільство в умовах війни. У цих обставинах формування ефективної системи соціально-психологічного супроводу в закладах вищої освіти стає важливою умовою не лише забезпечення доступної та якісної освіти, але й збереження професійного здоров'я педагогічних працівників, від якого значною мірою залежить ефективність функціонування всієї освітньої системи.

2. Формування інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти

Створення інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти сьогодні розглядається як один із пріоритетних напрямів розвитку сучасної освітньої системи та важлива передумова забезпечення рівного

⁷ Форостян О., Соколова Г. Особливості емоційного вигорання педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Наука і освіта. 2021. № 2. С. 53–59.

доступу до якісної освіти для всіх здобувачів. Впровадження інклюзивних підходів у вищій школі потребує не лише організаційних або методичних змін, але й формування цілісної системи соціально-психологічної підтримки учасників освітнього процесу. У цьому контексті особливого значення набуває проблема збереження професійного здоров'я педагогічних працівників, зокрема викладачів і соціальних педагогів, діяльність яких в умовах інклюзивного освітнього простору супроводжується значним емоційним навантаженням, високим рівнем відповідальності та необхідністю постійного врахування різноманітних освітніх потреб студентів⁸.

Інклюзивне освітнє середовище у закладах вищої освіти доцільно розглядати як сукупність організаційних, психолого-педагогічних, соціальних і матеріально-технічних умов, що забезпечують доступність освітніх ресурсів, сприяють академічній успішності студентів із різними освітніми потребами та формують сприятливий психологічний клімат для всіх учасників освітнього процесу. Реалізація такого підходу передбачає не лише адаптацію освітніх програм і навчального простору, а й утвердження культури поваги до різноманітності, розвитку партнерської взаємодії та взаємної підтримки. У цьому контексті інклюзія виступає не лише соціально-освітнім принципом, але й чинником трансформації професійної діяльності педагогічних працівників, що вимагає розширення їхніх професійних компетентностей і психологічної готовності до роботи в умовах освітнього різноманіття⁹.

Важливим напрямом реалізації інклюзивних підходів у системі вищої освіти є формування доступного освітнього простору з урахуванням різних нозологій та індивідуальних потреб здобувачів освіти. Зокрема, для студентів із порушеннями опорно-рухового апарату необхідним є усунення архітектурних бар'єрів та забезпечення безпечного фізичного середовища. Це передбачає облаштування безбар'єрного входу до навчальних корпусів, наявність пандусів, ліфтів, підйомників, доступних санітарних кімнат, спеціально обладнаних аудиторій і робочих місць. Важливим також є забезпечення достатнього простору для пересування осіб, які користуються кріслом колісним,

⁸ Бородкіна І., Бородкін Г. Шляхи забезпечення доступності вебресурсів для людей з обмеженими можливостями. *Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження* : збірник матеріалів конференції Української асоціації дослідників освіти (21 червня 2019 р.). Київ, 2019. С. 25–28.

⁹ Гуляєва Л., Головка Я., Філь Г. Освіта молоді з інвалідністю в інформаційному суспільстві: можливості соціальних медіа. *Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві* : збірник матеріалів конференції (Київ, 29–30 травня 2020 р.). Київ, 2020. С. 259–262.

раціональне розташування меблів у навчальних приміщеннях, а також доступність бібліотек, лабораторій та інших освітніх ресурсів. Додатково організаційні рішення можуть передбачати використання дистанційних форматів навчання, гнучкість розкладу занять та адаптацію форм контролю й оцінювання результатів навчання¹⁰.

Так у статті «Цифрова інклюзія: діагностика проблем користувачів із когнітивними порушеннями» авторки І. Орленко проаналізовано проблеми взаємодії молоді та підлітків із когнітивними порушеннями з цифровими ресурсами в умовах зростання цифровізації державних і освітніх послуг. Автор визначає основні бар'єри цифрового середовища, зокрема ускладнену навігацію, надмірну інформаційну насиченість, недостатню зрозумілість інтерфейсів та обмежену підтримку альтернативних форм комунікації, що ускладнює доступ цієї категорії користувачів до онлайн-сервісів. Дослідження ґрунтується на поєднанні теоретичного аналізу та емпіричних методів, зокрема спостереженні за поведінковими реакціями під час роботи з цифровими платформами та використанні психодіагностичних методик (Лейтер-3, шкала PSSUQ). Отримані результати свідчать, що недоступність цифрових ресурсів може спричиняти підвищення тривожності, формування відчуття некомпетентності та залежність від сторонньої допомоги. Наукова новизна роботи полягає у комплексному підході до аналізу цифрових бар'єрів, який поєднує технічні стандарти доступності з психологічними особливостями користувачів і передбачає інтеграцію психодіагностичних даних у процеси цифрового дизайну для прогнозування можливих труднощів ще на етапі розроблення сервісів¹¹.

Для студентів із порушеннями зору інклюзивний освітній простір має передбачати створення умов для доступу до інформації у різних форматах. Важливими елементами такого середовища є використання навчальних матеріалів у електронному форматі, наявність текстів, адаптованих для програм екранного озвучування, використання аудіоматеріалів, а також можливість отримання матеріалів шрифтом Брайля. Важливою є також навігація у просторі навчального закладу, що може включати тактильні покажчики, контрастне маркування сходів, звукові інформатори та інші засоби орієнтації. Крім того,

¹⁰ Бондар В. І. Спеціальна педагогіка та інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : Ліра-К, 2022. 280 с.

¹¹ Орленко І. Цифрова інклюзія: діагностика проблем користувачів із когнітивними порушеннями. *Інклюзія і суспільство*. Кам'янець-Подільський : Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2025. № 1. С. 46–54.

викладачам необхідно враховувати особливості сприйняття інформації студентами з порушеннями зору, використовуючи чітку вербальну інструкцію, опис візуальних матеріалів та забезпечуючи достатній час для роботи з навчальними завданнями.

Студенти з порушеннями слуху також потребують спеціально організованого освітнього простору. У таких випадках важливим є забезпечення доступності комунікації під час навчального процесу. Це може передбачати залучення перекладачів жестової мови, використання субтитрів під час відеоматеріалів, застосування технічних засобів підсилення звуку або спеціальних систем передачі аудіосигналу. Значну роль відіграє і організація освітнього процесу: викладачам рекомендується використовувати візуальні презентації, чітко структурувати навчальний матеріал, підтримувати зоровий контакт зі студентами та забезпечувати можливість отримання письмових інструкцій і пояснень¹².

Особливого підходу потребує створення інклюзивного освітнього середовища для студентів із розладами аутистичного спектра. Для цієї категорії здобувачів освіти важливою є передбачуваність і структурованість навчального середовища. Це означає чітку організацію розкладу, зрозумілі правила поведінки, стабільність освітнього процесу та мінімізацію сенсорних перевантажень. Освітній простір має бути максимально зрозумілим і структурованим, а навчальні завдання – чітко сформульованими. Важливо також забезпечити можливість індивідуальних консультацій, підтримку наставників або тьюторів та створення спокійних зон для відновлення психологічного ресурсу¹³.

Студенти з інтелектуальними порушеннями або труднощами у навчанні також потребують адаптації освітнього середовища. У таких випадках важливим є використання доступної та зрозумілої мови викладання, поділ складної інформації на менші змістові блоки, застосування наочних матеріалів та практичних завдань. Інклюзивний простір передбачає використання принципів універсального дизайну навчання, що дозволяє подавати інформацію різними способами, забезпечувати різні форми виконання завдань та оцінювання результатів навчання¹⁴.

¹² Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

¹³ Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю : ратифікована Законом України від 16.12.2009 № 1767-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>

¹⁴ Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ : АТОПОЛ, 2011. 274 с.

Окремої уваги потребує створення сприятливого середовища для студентів із психоемоційними труднощами або психічними розладами, які можуть виникати як унаслідок особистісних особливостей, так і внаслідок пережитих травматичних подій. У сучасних умовах, зокрема в Україні, де значна частина молоді переживає стресові події, пов'язані з воєнними діями, питання психологічної підтримки набуває особливої актуальності. У таких випадках важливою є діяльність психологічної служби закладу освіти, організація консультативної підтримки, створення атмосфери психологічної безпеки та недискримінації¹⁵.

Формування інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти передбачає системну організацію освітнього простору, орієнтованого на забезпечення доступності навчання для різних категорій здобувачів освіти. Такий підхід охоплює створення фізично доступної інфраструктури, адаптацію освітнього процесу, використання сучасних педагогічних технологій та розвиток системи соціально-психологічної підтримки студентів. Урахування різноманітних нозологій і освітніх потреб забезпечує повноцінну участь студентів з інвалідністю в академічному житті університету, сприяє утвердженню культури поваги до різноманіття та підвищує якість освітнього середовища загалом¹⁶.

Водночас професійна діяльність викладачів і соціальних педагогів у сучасному університеті характеризується високим рівнем інтенсивності та емоційного навантаження. Необхідність оперативного прийняття педагогічних рішень, відповідальність за результати навчання, складність комунікації зі студентами з різними освітніми потребами та організаційні труднощі впровадження інклюзивних практик створюють умови для виникнення професійного стресу. За відсутності системної підтримки такі чинники можуть спричиняти емоційне виснаження, зниження мотивації до професійної діяльності та розвиток синдрому професійного вигорання.

У зв'язку з цим інклюзивне освітнє середовище має доповнюватися ефективною системою соціально-психологічного супроводу, спрямованою не лише на підтримку студентів, а й на збереження професійного здоров'я педагогічного персоналу. Професійне здоров'я у цьому контексті розглядається як інтегральна характеристика, що відображає здатність фахівця підтримувати психологічну рівновагу, професійну

¹⁵ Методичні рекомендації щодо забезпечення доступності освітнього простору для осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти. Київ : МОН України, 2023. 68 с.

¹⁶ Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>

мотивацію та ефективність діяльності в умовах підвищеного навантаження.

Важливим чинником збереження професійної стійкості педагогів є розвиток культури педагогічного партнерства. Конструктивна взаємодія між викладачами, соціальними педагогами, адміністрацією закладу освіти, психологічною службою та студентами створює атмосферу довіри, взаємної підтримки та спільної відповідальності за результати освітнього процесу. Така модель співпраці сприяє колективному розв'язанню освітніх і соціальних проблем та зменшує індивідуальне професійне навантаження.

Суттєву роль у мінімізації професійного стресу відіграє розвиток професійних компетентностей педагогічних працівників у сфері інклюзивної освіти. Обізнаність щодо особливостей навчання студентів з різними освітніми потребами, використання принципів універсального дизайну навчання та адаптація освітніх матеріалів сприяють підвищенню впевненості викладачів у власній професійній діяльності та зменшують невизначеність у складних педагогічних ситуаціях.

Вагоме значення має також організація психологічної підтримки персоналу. Консультативна, профілактична та просвітницька діяльність психологічної служби, проведення тренінгів із розвитку стресостійкості, супервізійних зустрічей і груп взаємопідтримки сприяють формуванню навичок емоційної саморегуляції та ефективного подолання професійних труднощів.

Підсумовуючи викладене, інклюзивне освітнє середовище у закладах вищої освіти є важливим чинником зниження професійного стресу педагогічних працівників. Реалізація принципів партнерської взаємодії, командної роботи, психологічної підтримки та професійного розвитку сприяє формуванню сприятливого психологічного клімату та підвищує ефективність освітнього процесу. У цьому контексті створення системи підтримки педагогічного персоналу слід розглядати як стратегічний напрям розвитку інклюзивної освіти у закладах вищої освіти.

3. Адвокація у сфері інклюзивної освіти

Логічним продовженням розгляду питань створення інклюзивного освітнього середовища та підтримки професійного здоров'я педагогічних працівників є усвідомлення ролі громадської та батьківської активності у впровадженні відповідних змін. Практика розвитку інклюзивної освіти свідчить, що ефективність навіть найбільш продуманих освітніх стратегій значною мірою залежить від рівня суспільної підтримки та залучення зацікавлених сторін до процесу їх реалізації. У цьому контексті особливої ваги набуває адвокаційна діяльність, спрямована

на формування сприятливих умов для впровадження інклюзивних підходів та забезпечення системної підтримки всіх учасників освітнього процесу.

Важливу роль у цьому процесі відіграють батьки дітей та молоді з інвалідністю або з особливими освітніми потребами, які дедалі частіше виступають активними суб'єктами змін у сфері освіти. Саме батьківська спільнота здатна привертати увагу суспільства та органів влади до проблем доступності освіти, необхідності створення безбар'єрного середовища, розвитку соціально-психологічної підтримки та забезпечення належних умов праці педагогічних працівників. Через участь у громадських ініціативах, професійних об'єднаннях, дорадчих органах при органах влади та освітніх установах батьки можуть виступати важливими агентами просування інклюзивних реформ. Активна участь батьківської спільноти у процесах адвокації створює передумови для розвитку інклюзивної освіти та формування ефективних механізмів захисту прав дітей з особливими освітніми потребами. Саме в цьому контексті особливої уваги набуває дослідження ролі адвокаційних ініціатив І. Шульги у забезпеченні рівного доступу до освіти та розвитку партнерської взаємодії між батьками і фахівцями.

У тезах розглядається адвокація як важливий механізм захисту прав дітей з особливими освітніми потребами та розвитку інклюзивного освітнього середовища. Автор обґрунтовує актуальність теми необхідністю забезпечення рівного доступу до якісної освіти та розширення участі батьків у формуванні освітньої політики. Адвокація визначається як суспільна діяльність, спрямована на привертання уваги до проблем, вплив на державні рішення та формування громадської підтримки, що особливо посилюється в умовах розвитку цифрових комунікацій. У роботі підкреслюється ключова роль батьків як активних учасників адвокаційних ініціатив, завдяки яким в Україні розвиваються механізми інклюзивного навчання та реалізуються положення міжнародних документів щодо прав осіб з інвалідністю. Наголошується на значенні партнерської взаємодії між батьками і фахівцями, участі родин у команді психолого-педагогічного супроводу та необхідності формування довірливих взаємин між школою і сім'єю. Зроблено висновок, що розвиток адвокаційних практик сприяє зміцненню громадянського суспільства, розширенню прав батьків та формуванню демократичних підходів у сфері освіти¹⁷.

¹⁷ Шульга І. О. Адвокація батьків, які виховують дітей з ООП. Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології : матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2025. С. 210–213.

Адвокація у сфері інклюзивної освіти передбачає цілеспрямовану діяльність, спрямовану на захист прав осіб з особливими освітніми потребами, вплив на формування державної та місцевої освітньої політики, а також на створення ефективних механізмів підтримки освітніх закладів. Зокрема, йдеться про необхідність адвокатування таких напрямів, як забезпечення ресурсної та методичної підтримки педагогічних працівників, розвиток системи соціально-психологічного супроводу у закладах освіти, формування доступного освітнього середовища та підвищення рівня професійної підготовки фахівців, які працюють у сфері інклюзивної освіти.

Важливо підкреслити, що впровадження інклюзивних підходів не обмежується прийняттям нормативних документів або декларуванням відповідних принципів на рівні освітньої політики. Реальні зміни відбуваються лише за умови активної взаємодії державних інституцій, освітніх установ, громадських організацій та батьківської спільноти. Саме батьки часто виступають ініціаторами змін, які сприяють практичному впровадженню інклюзивних практик, контролюють якість їх реалізації та стимулюють розвиток системи підтримки.

З урахуванням наведеного, адвокація розвитку інклюзивного освітнього середовища, зокрема тих напрямів, що спрямовані на збереження професійного здоров'я викладачів і соціальних педагогів, є важливою умовою сталого функціонування інклюзивної освіти. Активна позиція батьків та громадськості дозволяє перетворити задекларовані принципи інклюзії на реальні практики освітнього життя. Адже саме від рівня батьківської залученості, громадського контролю та адвокаційної діяльності значною мірою залежить, чи будуть інклюзивні ініціативи впроваджені у повсякденну освітню практику, чи залишаться лише формальними положеннями нормативних документів.

4. Кейси

У процесі розвитку інклюзивної освіти у закладах вищої освіти дедалі частіше виникає необхідність врахування різноманітних освітніх потреб студентів, що можуть бути пов'язані з фізичними порушеннями, специфічними труднощами навчання або психоемоційними наслідками пережитих травматичних подій. Реалізація принципів інклюзивного навчання передбачає не лише створення фізично доступного освітнього середовища, але й формування системи соціально-психологічної підтримки та педагогічної готовності викладачів до роботи з різними категоріями студентів. Практика функціонування інклюзивного освітнього середовища свідчить, що у навчальному процесі можуть виникати ситуації, які потребують адаптації освітнього процесу, зміни

педагогічних підходів та організації додаткової підтримки студентів. Аналіз практичних кейсів дозволяє краще зрозуміти типові труднощі, з якими можуть стикатися студенти з різними нозологіями, а також визначити ефективні шляхи їх подолання.

Перший кейс стосується студентки першого курсу, яка вступила до закладу вищої освіти за пільговою категорією у зв'язку з наявністю фізичних порушень. Дівчина мала певні порушення опорно-рухового апарату, проте пересувалася самостійно та була мотивована здобувати освіту. Однією з особливостей її фізичного стану було порушення функціонування правої руки, що ускладнювало процес письма. Хоча студентка могла писати самостійно, темп виконання письмових завдань був значно повільнішим порівняно з іншими студентами. У зв'язку з цим вона не завжди встигала повноцінно конспектувати лекційний матеріал під час занять. У процесі навчання один із викладачів почав вимагати від студентки наявності повних конспектів лекцій та письмових матеріалів у тому ж обсязі, що й у решти студентів. Згодом ситуація набула конфліктного характеру, оскільки викладач почав висловлюватися зневажливо щодо можливостей студентки, ставлячи під сумнів доцільність її навчання у закладі вищої освіти. Подібна поведінка мала ознаки психологічного тиску та дискримінації. У результаті постійного емоційного напруження студентка втратила впевненість у власних можливостях, а згодом була відрахована з університету. У таких випадках доцільним є застосування адаптаційних освітніх підходів. Зокрема, студентам із порушеннями функції письма може бути надано можливість використання електронних засобів фіксації інформації, запису лекцій на аудіоносії, доступу до презентацій або електронних матеріалів викладача. Доцільним також є надання додаткового часу для виконання письмових завдань або використання альтернативних форм контролю знань, зокрема усних відповідей, презентацій чи проектних робіт.

Другий кейс стосується студента, який навчався на другому курсі закладу вищої освіти та пережив психотравмуючі події, пов'язані з воєнними діями. Після початку повномасштабної війни він разом із родиною був змушений покинути місце проживання, пережив обстріли та втрату близьких людей. Після повернення до навчання викладачі почали помічати зміни у його поведінці. Студент став менш зосередженим під час занять, мав труднощі з концентрацією уваги, часто пропускав заняття та уникав активної участі у навчальному процесі. Під час різких звуків або сигналів повітряної тривоги він демонстрував сильну тривожність. Частина викладачів сприймала таку поведінку як недостатню мотивацію до навчання, не враховуючи

можливих психологічних наслідків пережитих подій. Подібні прояви можуть свідчити про наявність посттравматичного стресового розладу. У таких ситуаціях важливим є створення підтримувального освітнього середовища та забезпечення доступу до психологічної допомоги. Доцільним є залучення психологічної служби університету, надання студенту можливості індивідуальних консультацій, гнучких термінів виконання навчальних завдань та поступової адаптації до освітнього процесу. Важливим також є підвищення обізнаності викладачів щодо психологічних наслідків травматичних подій та формування навичок підтримувальної педагогічної взаємодії.

Третій кейс демонструє труднощі навчання студента з дислексією – специфічним порушенням процесів читання та письма. Студент першого курсу мав достатній рівень інтелектуального розвитку та добре розумів навчальний матеріал під час усних пояснень викладачів. Однак виконання письмових завдань і робота з великими текстами вимагали від нього значно більше часу. Під час тестових робіт студент допускав помилки, що були пов'язані не зі змістом матеріалу, а зі складністю швидкого читання та обробки текстової інформації. Деякі викладачі сприймали такі труднощі як недбалість або недостатню підготовку, що спричиняло додатковий психологічний тиск на студента. У результаті студент почав відчувати невпевненість у власних можливостях та зниження навчальної мотивації. У подібних ситуаціях ефективними є адаптаційні освітні стратегії, що передбачають надання додаткового часу для виконання тестів і письмових робіт, використання різних форматів подання інформації (текстових, аудіо та візуальних матеріалів), можливість виконання частини завдань у усній формі, а також використання цифрових інструментів для читання текстів. Важливою умовою є також підвищення обізнаності викладачів щодо особливостей навчання студентів із специфічними труднощами навчання.

Наступний, четвертий кейс, є кейс студента з порушенням слуху. Студент вступив до закладу вищої освіти та користувався слуховим апаратом, що частково компенсувало порушення слуху. На початковому етапі навчання він стикався з труднощами під час лекційних занять, оскільки викладачі часто пояснювали матеріал, не враховуючи особливостей сприйняття інформації студентом. Під час лекцій викладачі могли говорити, повернувшись до дошки, швидко змінювати темп мовлення або не використовувати візуальні матеріали. Через це студент не завжди встигав повноцінно сприймати інформацію, а також відчував труднощі під час участі у дискусіях або відповідей на семінарах. У деяких випадках викладачі помилково сприймали його мовчазність як недостатню активність або незацікавленість у навчанні. У таких

ситуаціях доцільним є використання адаптаційних педагогічних стратегій. Зокрема, викладачам рекомендується використовувати презентації, текстові матеріали, чітко формулювати інструкції у письмовій формі, підтримувати зоровий контакт зі студентом під час пояснення матеріалу. Доцільним також є використання субтитрованих відеоматеріалів, надання електронних конспектів лекцій та забезпечення можливості додаткових консультацій.

П'ятий, є кейс студентки з порушенням зору. Студентка вступила до університету на загальних підставах і мала значні труднощі зі сприйняттям візуальної інформації. Під час навчання більшість навчальних матеріалів подавалася у вигляді друківаних текстів або презентацій з дрібним шрифтом, що ускладнювало роботу з ними. Крім того, частина навчальної інформації під час лекцій демонструвалася на дошці або у вигляді схем і таблиць без додаткового словесного пояснення. У результаті студентці було складно повноцінно опрацювати навчальний матеріал, що впливало на її академічну успішність. У деяких випадках викладачі не усвідомлювали, що труднощі студентки пов'язані саме з особливостями зорового сприйняття, а не з рівнем підготовки. Для вирішення подібних ситуацій доцільним є забезпечення доступності навчальних матеріалів у різних форматах. Наприклад, студентам із порушенням зору можуть надаватися електронні тексти, що підтримують функцію збільшення шрифту або озвучування, аудіоматеріали, а також детальні вербальні пояснення візуальної інформації. Важливим є також використання контрастних презентацій, чітке озвучення змісту таблиць і схем під час лекцій, а також можливість отримання матеріалів до початку заняття для попереднього ознайомлення.

Окремої уваги потребують кейси, пов'язані зі студентами з розладами аутистичного спектра. 6 кейс. Наприклад, студент першого курсу мав високий рівень академічних здібностей, однак відчував труднощі у соціальній взаємодії та адаптації до нових умов навчання. Під час занять студенту було складно брати участь у групових обговореннях, працювати у командах або виступати перед аудиторією. Крім того, у нього спостерігалася підвищена чутливість до шуму та великого скупчення людей, що створювало додаткове емоційне навантаження під час навчання. Деякі викладачі могли сприймати таку поведінку як замкнутість або небажання взаємодіяти з одногрупниками. Однак подібні прояви є типовими для осіб із розладами аутистичного спектра і потребують врахування під час організації освітнього процесу. У таких випадках доцільно застосовувати індивідуалізовані педагогічні підходи. Зокрема, студенту може бути надана можливість виконувати частину

завдань у письмовій формі, отримувати чітко структуровані інструкції, користуватися індивідуальними консультаціями з викладачем. Важливим є також створення передбачуваного навчального середовища, чітка структура занять та поступове залучення студента до групової взаємодії.

Аналіз зазначених кейсів свідчить про те, що ефективна реалізація інклюзивної освіти у закладах вищої освіти потребує комплексного підходу до організації освітнього середовища. Такий підхід має передбачати адаптацію навчального процесу, підвищення обізнаності викладачів щодо особливостей навчання студентів з різними нозологіями, використання універсального дизайну навчання, а також розвиток системи соціально-психологічної підтримки. Формування інклюзивної культури у закладах вищої освіти сприяє не лише забезпеченню рівних можливостей для студентів з особливими освітніми потребами, але й підвищує загальну якість освітнього процесу та рівень гуманізації освітнього середовища.

ВИСНОВКИ

Аналіз теоретичних підходів до організації інклюзивного освітнього середовища та розгляд практичних кейсів навчання студентів з різними освітніми потребами дозволяє зробити висновок, що сучасний заклад вищої освіти має функціонувати як відкрита, гнучка та підтримувальна система, здатна враховувати індивідуальні можливості та потреби кожного здобувача освіти. Інклюзивне освітнє середовище передбачає не лише фізичну доступність навчального простору, але й адаптацію освітніх програм, використання різноманітних педагогічних стратегій, застосування сучасних цифрових технологій та формування системи соціально-психологічного супроводу студентів.

Отже, ефективна реалізація інклюзивного навчання значною мірою залежить від рівня підготовленості педагогічних працівників до роботи в умовах різноманітності освітніх потреб. Викладачі закладів вищої освіти повинні володіти не лише фаховими знаннями, але й інклюзивною компетентністю, що включає розуміння особливостей навчання студентів з різними нозологіями, здатність адаптувати навчальний матеріал, застосовувати принципи універсального дизайну навчання та забезпечувати підтримувальну педагогічну взаємодію. Важливою умовою є також формування культури академічної толерантності та поваги до різноманітності, що сприяє створенню безпечного психологічного клімату у студентському середовищі.

Розгляд практичних кейсів дозволив виявити типові труднощі, що можуть виникати у процесі навчання студентів з різними освітніми потребами. Зокрема, кейс студентки з порушеннями опорно-рухового

апарату продемонстрував, що відсутність адаптації освітнього процесу та недостатня педагогічна чутливість можуть призводити до дискримінаційних практик та втрати освітніх можливостей для студентів з інвалідністю. У свою чергу, кейс студента, який пережив психотравмуючі події під час війни, засвідчив необхідність розвитку системи психологічної підтримки у закладах вищої освіти, оскільки наслідки травматичних переживань можуть суттєво впливати на навчальну діяльність і соціальну адаптацію студентів.

Кейс студента з дислексією підтвердив, що специфічні труднощі навчання не пов'язані з інтелектуальними можливостями здобувача освіти, однак потребують адаптації форм подання інформації та організації контролю знань. Аналогічно, ситуації, пов'язані зі студентами з порушеннями слуху та зору, демонструють необхідність використання різних каналів подання навчальної інформації, зокрема візуальних, аудіо- та цифрових ресурсів. Водночас кейс студента з розладом аутистичного спектра засвідчив важливість структурованості освітнього процесу, передбачуваності навчального середовища та індивідуалізації педагогічної взаємодії.

Відтак, формування інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти є складним і багатокomпонентним процесом, що потребує комплексного підходу до організації навчання, розвитку професійної компетентності педагогічних працівників та впровадження сучасних освітніх технологій. Узагальнення теоретичних положень та практичних кейсів дозволяє стверджувати, що ефективна інклюзія у системі вищої освіти можлива лише за умови поєднання організаційних, педагогічних та психологічних механізмів підтримки, спрямованих на забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх студентів. Реалізація таких підходів сприятиме не лише підвищенню якості освітнього процесу, але й формуванню гуманістичного та безбар'єрного освітнього простору, що відповідає сучасним вимогам розвитку суспільства.

Саме комплексна підтримка студентів дозволяє забезпечити рівний доступ до освіти, сприяє збереженню їхнього психологічного благополуччя та підвищує ефективність освітнього процесу в умовах сучасних соціальних викликів.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто особливості створення інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти в умовах сучасних соціальних викликів. Проаналізовано основні підходи до організації інклюзивного навчання студентів з різними освітніми потребами та визначено роль соціально-психологічного супроводу у забезпеченні ефективного

освітнього процесу. Особливу увагу приділено проблемі формування доступного освітнього простору для студентів з різними нозологіями, зокрема з порушеннями опорно-рухового апарату, слуху, зору, розладами аутистичного спектра, специфічними труднощами навчання, а також студентів, які пережили психотравмуючі події в умовах воєнного стану.

У статті представлено аналіз практичних кейсів взаємодії студентів і викладачів у процесі навчання в закладах вищої освіти. Розглянуті ситуації демонструють типові труднощі, що виникають у процесі організації інклюзивного освітнього середовища, зокрема недостатню адаптацію навчального процесу, недостатній рівень обізнаності викладачів щодо особливостей навчання студентів з різними освітніми потребами, а також потребу у розвитку системи психологічної підтримки. На основі аналізу кейсів визначено можливі шляхи вдосконалення педагогічної взаємодії та адаптації освітнього процесу.

Обґрунтовано необхідність комплексного підходу до створення інклюзивного освітнього середовища, що передбачає використання принципів універсального дизайну навчання, застосування різних форм подання навчальної інформації, індивідуалізацію освітнього процесу та розвиток системи соціально-психологічного супроводу студентів. Наголошено на важливості підвищення інклюзивної компетентності педагогічних працівників та формування культури толерантності й поваги до різноманітності в академічному середовищі.

Результати дослідження свідчать, що ефективна реалізація інклюзивної освіти у закладах вищої освіти можлива за умови поєднання організаційних, педагогічних та психологічних механізмів підтримки студентів. Запропоновані у статті рекомендації можуть бути використані для вдосконалення практики організації інклюзивного навчання та розвитку системи соціально-психологічного супроводу у закладах вищої освіти.

Література

1. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю : ратифікована Законом України від 16.12.2009 № 1767-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>
3. Adelinda A., Candeias A. A., Galindo E., Calisto I., Borrallho L., Reschke K. Stress and burnout in teaching: Study in an inclusive school workplace. *Health Psychology Report*. 2021. Vol. 9, № 1. P. 63–75. DOI: 10.5114/hpr.2020.100786.

4. Romer O., Palomares E. A., Popa-Roch M. Attitudes toward disability and burnout among teachers in inclusive schools in France. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2024. Vol. 71, № 1. P. 83–100.

5. Ярмолюк О., Мухіна А. Причини та передумови емоційного вигорання фахівців інклюзивної освіти. *Інноваційний розвиток сучасної науки та освіти* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Житомир, 11 червня 2024 р.). Research Europe, 2024. С. 189–192.

6. Волошко Г. Особливості емоційного вигорання педагогів. *Прояви резилієнтності на різних рівнях системи: сім'я, освіта, суспільство під час війни* : збірник наукових матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 травня 2024 р.). Полтава, 2024. С. 68–70.

7. Форостян О., Соколова Г. Особливості емоційного вигорання педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. *Наука і освіта*. 2021. № 2. С. 53–59.

8. Бородкіна І., Бородкін Г. Шляхи забезпечення доступності вебресурсів для людей з обмеженими можливостями. Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження : збірник матеріалів конференції Української асоціації дослідників освіти (21 червня 2019 р.). Київ, 2019. С. 25–28.

9. Гуляєва Л., Головка Я., Філь Г. Освіта молоді з інвалідністю в інформаційному суспільстві: можливості соціальних медіа. *Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві* : збірник матеріалів конференції (Київ, 29–30 травня 2020 р.). Київ, 2020. С. 259–262.

10. Бондар В. І. Спеціальна педагогіка та інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : Ліра-К, 2022. 280 с.

11. Орленко І. Цифрова інклюзія: діагностика проблем користувачів із когнітивними порушеннями. *Інклюзія і суспільство*. Кам'янець-Подільський : Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2025. № 1. С. 46–54.

12. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

13. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю : ратифікована Законом України від 16.12.2009 № 1767-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>

14. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ : АТОПОЛ, 2011. 274 с.

15. Методичні рекомендації щодо забезпечення доступності освітнього простору для осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти. Київ : МОН України, 2023. 68 с.

16. Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>

17. Шульга І. О. Адвокація батьків, які виховують дітей з ООП. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології* : матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2025. С. 210–213.

Information about the author:

Shulha Iryna Oleksandrivna,

Methodologist of the Regional Resource Center
for Inclusive Education Support,

Department of Psychology, Social Work and Inclusive Education
Odesa Academy of Continuing Education
of the Odesa Regional Council

8 Dmytra Lesycha Lane, Odesa, 65014, Ukraine

NOTES

NOTES

The project was implemented with the support of



The Center for Ukrainian and European Scientific Cooperation is a non-governmental organization, which was established in 2010 with a view to ensuring the development of international science and education in Ukraine by organizing different scientific events for Ukrainian academic community.

The priority guidelines of the Centre for Ukrainian and European Scientific Cooperation

1. International scientific events in the EU

Assistance to Ukrainian scientists in participating in international scientific events that take place within the territory of the EU countries, in particular, participation in academic conferences and internships, elaboration of collective monographs.

2. Scientific analytical research

Implementation of scientific analytical research aimed at studying best practices of higher education establishments, research institutions, and subjects of public administration in the sphere of education and science of the EU countries towards the organization of educational process and scientific activities, as well as the state certification of academic staff.

3. International institutions study visits

The organisation of institutional visits for domestic students, postgraduates, young lecturers and scientists to international and European institutes, government authorities of the European Union countries.

4. International scientific events in Ukraine with the involvement of EU speakers

The organisation of academic conferences, trainings, workshops, and round tables in picturesque Ukrainian cities for domestic scholars with the involvement of leading scholars, coaches, government leaders of domestic and neighbouring EU countries as main speakers.

Contacts:

Head Office of the Center for Ukrainian and European Scientific Cooperation:
88000, Uzhhorod, 25, Mytraka str.
+38 (099) 733 42 54
info@cuesc.org.ua

Izdevniecība “Baltija Publishing”
Avotu iela 8 k-1 – 25, Rīga, LV-1011
E-mail: office@baltijapublishing.lv

Iespiests tipogrāfijā SIA “Izdevniecība “Baltija Publishing”
Parakstīts iespiešanai: 2026. gada 29. maijs
Tirāža 150 eks.