

## ПЕДАГОГІКА

УДК 378-056.2/.3-056.36(048.83)  
DOI 10.24195/2414-4665-2024-3-1

**Ольга Гуренко,**

докторка педагогічних наук, професорка,  
професорка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти,  
Бердянський державний педагогічний університет,  
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна,  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3562-7818>  
Scopus Author ID: 57194602443  
Researcher ID: W-2854-2018

**Марина Нестеренко,**

кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри початкової освіти,  
Бердянський державний педагогічний університет,  
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна,  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3005-5910>  
Researcher ID: E-4601-2019

**Ганна Лопатіна,**

кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії,  
Бердянський державний педагогічний університет,  
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна,  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3920-6853>  
Scopus Author ID: 57200145628  
Researcher ID: AAB-7858-2020

### МОДЕЛІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД

У статті представлено аналітичний огляд моделей інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти в історичній ретроспективі: від медичної, яка передбачала сегрегацію таких осіб у спеціалізованих умовах, і до сучасних моделей, що забезпечують рівні можливості для всіх здобувачів вищої освіти, незалежно від їхніх особливостей і можливостей.

Особливу увагу в роботі приділено моделям співпраці, які набули широкого поширення у світі в різних варіаціях і передбачають тісну взаємодію між викладачами, вузькими спеціалістами та менеджментом ЗВО для забезпечення якісної освіти та соціальної підтримки здобувачів з особливими освітніми потребами. Наведено успішні приклади реалізації таких моделей в університетах США, Великобританії та Португалії.

Презентовано експериментальну організаційну модель діяльності спеціального навчально-реабілітаційного підрозділу та/або групи психолого-педагогічного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі ЗВО. Модель передбачає комплексний підхід, що включає навчально-організаційний, психолого-педагогічний та соціально-реабілітаційний супровід здобувачів.

У статті підкреслено важливість розвитку інклюзивної освіти для забезпечення соціальної справедливості в сучасному суспільстві. Визначено, що створення інклюзивного освітнього середовища в ЗВО сприяє не тільки підвищенню академічної успішності здобувачів вищої освіти, а й їхній соціальній інтеграції, професійному зростанню та задоволеності життям.

**Ключові слова:** модель інклюзивного навчання, заклади вищої освіти, особи з особливими освітніми потребами, інклюзивне освітнє середовище ЗВО, модель діяльності спеціального навчально-реабілітаційного підрозділу, комплексний підхід, навчально-організаційний, психолого-педагогічний та соціально-реабілітаційний супровід здобувачів вищої освіти.

**Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми.**

Інклюзивне навчання сьогодні – це фундаментальна зміна парадигми, яка визначає обличчя сучасної освіти. У світі, де рівність, доступність і повага до кожної особистості стають основними цінностями, забезпечення можливості отримання освіти для осіб з особливими освітніми потребами є маркером цивілізаційного розвитку суспільства. Заклади освіти стають ареною, де вершиться історія трансформації освітньої системи, яка, відкинувши традиційні обмеження, відкриває двері знань для всіх, хто прагне до них долучитися.

Сьогодні в українських закладах освіти успішно функціонує механізм соціалізації дітей і молоді з особливими освітніми потребами (Про освіту, 2017; Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання, 2021), на законодавчому рівні закріплені вимоги до архітектурної доступності соціальних об'єктів (Будинки і споруди, 2018), що, безсумнівно, полегшує життя таких осіб. Просвітницькі кампанії щодо толерування цільових груп рівності також дають свої позитивні результати (Inclusion and education, 2020). Але через війну, що триває, щодня збільшується кількість осіб з особливими потребами (люди з інвалідністю, внутрішньо переміщені особи, особи, які пережили травматичний досвід тощо). Вочевидь, їх частина потребуватиме (або вже потребує) професійної освіти чи перекваліфікації. Це створює додаткові виклики перед системою освіти, зокрема вищої, що має адаптуватися до нових умов та забезпечити належний рівень якості освітніх послуг шляхом розробки та впровадження ефективної моделі навчання таких осіб. Особливо актуальним це є у світлі підпорядкування політичних, економічних і соціальних ініціатив України Цілям сталого розвитку.

Починаючи з минулого століття, людство поступово вдосконалювало законодавчу базу для підтримки осіб з особливими потребами, популяризувало цю проблему, сприяючи розвитку інклюзивних цінностей і толерантності в суспільстві. У низці міжнародних документів (United Nations General Assembly: Universal Declaration of Human Rights, 1948), (The Salamanca Statement, 1994), (The Dakar Framework for Action, 2000), (Incheon Declaration, 2015), (United Nations General Assembly: Rome Ministerial Communiqué, 2020) передбачено розгорнутий план дій щодо підвищення обізнаності громадян щодо рівності прав людей з особливими потребами та встановлено стандарти інклюзивності в сучасних закладах освіти. І, якщо 50 років тому ці дії були спрямовані на подолання расових упереджень, включення осіб з інвалідністю та дотримання рівних прав жінок на освіту, то тепер перелік осіб, що відносяться до цільових груп рівності, значно розширений. Наразі, адаптації освітнього процесу ЗВО відповідно до індивідуальних особливостей потребують багато категорій людей, зокрема: особи з інвалідністю; особи з порушеннями психофізичного розвитку; особи, що представляють меншини (етнічні, релігійні, сексуальні); особи з низьким соціально-економічним статусом; особи, які мали досвід участі у військових конфлік-

тах або стали жертвами насильства; особи, які пережили травматичні події або катастрофи; мігранти та біженці; особи з різних географічних регіонів (наприклад, сільська молодь); особи похилого віку, які прагнуть продовжити освіту та інші (United Nations General Assembly: Rome Ministerial Communiqué, 2020).

Заклади вищої освіти мають вирішальне значення для покращення якості життя осіб з особливими потребами, оскільки можуть створювати відповідні умови для їх адекватної соціальної інтеграції та самореалізації, забезпечувати підтримку та зміцнення ідентичності, підвищувати можливості для успішного майбутнього працевлаштування (Mohd Zin et al., 2023). Очевидним є те, що ці умови є елементом інклюзивного освітнього середовища закладу вищої освіти, що є предметом нашого дослідження.

Теоретичну основу нашого дослідження становлять публікації зарубіжних та українських науковців, зокрема тих, що розробляють сучасні політики та стратегічні напрямки розвитку інклюзивної освіти (М. Айнскоу, Т. Бут, О. Будник, К. Джонстон, О. Дікова-Фаворська, І. Дубковецька, Т. Енгсіг, Дж. Кассім, Дж. Кларксон, Р. Коулмен, М. Лемешук, Г. Ліндсей, С. Сидорів, М. Шюлька та інші). Вважаємо, що саме з аналізу глобальних тенденцій та законодавчих ініціатив має починатися експансія інклюзивних цінностей на локальному рівні.

У роботах С. Бенбері, Т. Бондар, О. Гуренко, Г. Давиденко, Н.Кастельяно, С. Когут, В. Козулі, Г. Лопатіної, Г. Мицик, Е. Позо, А. Попової, Н. Цибуляк, М. Руїс, І. Шуайб та інших розкрито особливості впровадження та реалізації інклюзивного навчання в ЗВО, а саме практичні аспекти: здійснено аналіз педагогічних методик, наведено приклади адаптації навчальних програм, презентовано досвід інтеграції здобувачів з особливими потребами в освітнє середовище.

Надзвичайно важливо для забезпечення повноцінної інтеграції в ЗВО всіх категорій осіб враховувати сутність їх особливих потреб, розуміти дієві шляхи соціальної та психологічної підтримки. Ці питання були предметом досліджень науковців відповідно до різних категорій осіб-здобувачів вищої освіти: діти-сироти та особи, позбавлені батьківського піклування (М. Акінтола, О. Амалі, К. Аянтос, Н. Мтіяне, А. Шоемі); особи з інвалідністю (П. Галлахер, Дж. Гарві, Д. Десмонд, Г. Кейсі, Дж. Лі, А. Макніколл, С. Розен, Л. Чен, І. Чжан); учасники збройних конфліктів (О. Блавт, Ш. Гаммонд, М. Гасяк, Д. Касс, М. Кірхнер, Н. Осборн); біженці та внутрішньо переміщені особи (Х. Айдин, Е. Волтон, А. Гайдаш, К. Діксон, Й. Кая, Дж. Макінтайр, С. Шрьодер); особи з труднощами у навчанні (Д. Белл, Ф. Бенмарракчі, Р. Брюер, А. Ельоре, К. Генслі, Дж. Госп, Дж. ель Кафі, С. Мовахедазархулі, Е. Сварт Дж. Форд, С. Хаддл, М. Чайковський); меншини (сексуальні, релігійні, етнічні тощо) (К. Бхопал, А. Грейс, П. Кінгстон, А. Скелтон) та ін.

Отже, аналіз наукових публікацій показує, що інклюзивна освіта є складним і багатограним проце-

сом, який вимагає комплексного підходу до реалізації, що дозволяє цілісно зрозуміти проблему, передбачити усі необхідні шляхи її розв'язання, оптимально розподілити ресурси та оперативно керувати процесом. Вважаємо, що одним із шляхів реалізації такого підходу є впровадження у ЗВО певної структурованої моделі інклюзивного навчання.

**Мета та завдання.** Мета роботи – аналіз та обґрунтування переваг і недоліків наявних моделей інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами в ЗВО; презентація авторської експериментальної організаційної моделі діяльності спеціального навчально-реабілітаційного підрозділу та/або групи психолого-педагогічного супроводу учасників освітнього процесу в ЗВО.

**Методи дослідження.** У роботі застосовано комплексний підхід, який включав аналіз наукової літератури, законодавчих актів і міжнародних документів, що стосуються інклюзивної освіти. Використано метод порівняння для оцінки переваг і недоліків різних моделей інклюзивного навчання в закладах вищої освіти. Для експериментального обґрунтування авторської моделі було залучено методи моделювання та експертної оцінки.

**Результати.** Ретроспективний аналіз показує, що довгий час у суспільстві були поширені явища ейблеїзму, маргіналізації та дискримінації осіб, які не відповідали критеріям «нормальності» (Timmons et al., 2023). Інвалідність та інші види «нездатності» розглядалися як нижча форма людського існування, що, в кращому випадку, робило людей з обмеженими можливостями невидимими, а в гіршому – вело до їх фізичного знищення (Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання, 2021). Цю несправедливість вдалося подолати лише в ХХ ст.

На підставі аналізу моделей залучення таких осіб до навчання, здійсненого А. Колупаєвою та О. Таранченко, можна стверджувати, що в минулому столітті тривалий час панувала *медична модель*. Вона передбачала, що людина з інвалідністю чи іншими особливостями розвитку є, насамперед, хворою людиною та потребує певного лікування, піклування, перебування у спеціальних умовах. За цією моделлю такі особи розглядалися як об'єкти неповноцінності, які потребували опіки. Їм пропонувалося перебувати винятково в сегрегованих умовах спеціалізованих закладів для лікування, навчання, здобуття професії (але точно не в ЗВО) і навіть, у подальшому, проживання (Колупаєва, Таранченко, 2016). Про доступність і адаптацію освітнього процесу для інших категорій людей мова взагалі не йшла.

У США та країнах Європейського Союзу від такої моделі відмовилися значно раніше, ніж на території України, – ще в 70-х роках ХХ ст. У роботі М. Рахаман, Р. Рой і С. Райхан докладно описано низку факторів, які призвели до цього. Каталізатором процесу виступив громадський рух за права людини, який сприяв публічному обговоренню порушеного питання та сти-

мулював розробку політик, спрямованих на інклюзію. Ще однією причиною виявилася неефективність спеціальних шкіл. Експерименти показали, що саме інклюзивне навчання покращує якість освіти, зменшує розриви у досягненнях та сприяє прогресу осіб з особливими потребами. Крім того, аргументи на користь соціальної справедливості, демократичного суспільства та рівних можливостей стали остаточними чинниками, що сприяли запровадженню інклюзивного навчання. Ці фактори разом створили основу для переходу від медичної до інклюзивної моделі навчання, яка спрямована на забезпечення рівних можливостей для всіх, незалежно від їхніх фізичних чи розумових здібностей або інших особливостей (Rahaman et al., 2012).

Публічні дискусії з проблеми інклюзивного навчання спровокували важливі рішення у міжнародній політиці та практиці (The Salamanca Statement, 1994), (Connor & Ferri, 2007). Кількість осіб з цільових груп рівності, які здобували освіту в інклюзивному, а не спеціалізованому закладі, невпинно зростала. Однак, поряд з цим, з'явилася проблема, пов'язана з неготовністю педагогів працювати з такими здобувачами освіти. Відповідно до цього в школах, а згодом і в ЗВО, набула поширення *модель підтримки з боку фахівців*. Вона передбачала залучення сторонніх спеціалістів (психологів, логопедів, дефектологів, соціальних педагогів тощо) для консультативної підтримки академічного персоналу (наприклад, допомога в розробці індивідуальних навчальних планів та адаптації матеріалів, пояснення специфіки роботи з різними категоріями осіб з особливими освітніми потребами) і здобувачів (індивідуальна терапія чи групові заняття для розвитку соціальних навичок й адаптації до освітнього середовища).

Дослідження проблеми інклюзивної освіти в ЗВО показали, що здобувачі з особливими освітніми потребами, які отримували підтримку спеціалістів, демонстрували кращі академічні результати та рівень соціальної адаптації (Bunbury, 2020). Робота з викладачами також сприяла зменшенню проявів стигматизації та дискримінації таких осіб, забезпечуючи їм рівний доступ до навчальних ресурсів (Booth & Ainscow, 2002). Однак, впровадження такої моделі вимагало ресурсів, як фінансових, так і кадрових: багато ЗВО стикалися з труднощами у забезпеченні необхідної підтримки через обмежені бюджети; певні складнощі виникали також з координацією роботи між різними спеціалістами та викладачами, що окреслювало проблему неефективного управління (Zhang et al, 2018).

Означені переваги та недоліки реалізації тої чи тої моделі інклюзивного навчання в ЗВО стимулювали науковців і практиків шукати шляхи її удосконалення. Так, з'явилася *модель співпраці*, яка зараз є дуже поширеною у світі. Вона передбачає тісну організовану взаємодію між викладачами, спеціальними фахівцями (подекуди штатними) й адміністрацією ЗВО, ґрунтується на принципах спільної роботи та обміну знаннями, функціонує на засадах комплексного підходу до забезпечення

якісної освіти та соціальної підтримки студентів. Від попередньої моделі її відрізняє ґрунтовніша командна взаємодія, спільне планування, організований моніторинг і глибока інформаційна взаємодія.

Така модель діє, зокрема, в університеті Алгарве (Universidade do Algarve) в Португалії та має багато варіацій у інших закладах вищої освіти. Фактично, це офіс або відділ з групою викладачів зі спеціальною освітою для підтримки студентів з особливими освітніми потребами та сприяння їх академічній успішності й інклюзії (Gonçalves et al., 2014).

Наприклад, в університетах Коннектикуту (University of Connecticut) та Массачусетсу (University of Massachusetts) впроваджено *модель інклюзивної досконалості (Model of Inclusive Excellence)*. Вона також передбачає співпрацю різних фахівців і персоналу з метою інтеграції багатоманітності в усі аспекти діяльності ЗВО: створення та адаптації академічних програм і політики прийому студентів, розвитку персоналу й адміністративних структур тощо. Ключовою ідеєю моделі є залучення абсолютно всіх учасників освітнього процесу до створення інклюзивного середовища, а також постійний моніторинг і оцінка досягнутих результатів інструментом «Inclusive Excellence Scorecard». Фахівцями ЗВО постійно аналізується зовнішнє середовище (політичні та юридичні імперативи, демографічні зміни, соціальна нерівність та вимоги роботодавців) і вживаються заходи з удосконалення організаційної культури та поведінки для досягнення високих стандартів академічної досконалості та інклюзії (Williams et al., 2005).

У Великобританії в університеті Де Монфор (De Montfort University) розроблено політику навчання та підтримки студентів, яка побудована на усвідомленні того, що варіативність особливих потреб є правилом, а не рідкісним явищем. Впроваджена там інклюзивна модель навчання функціонує на засадах принципів UDLL (Universal Design for Learning): введено політику запису лекцій; у бібліотечних і навчальних службах використовується допоміжне програмне забезпечення; для здобувачів вищої освіти з особливими потребами діє сервіс «Запитуй і збирай» – онлайн запити на бібліотечні матеріали; для осіб з розладами аутистичного спектру створено «тихе» тематичне середовище проживання; вживаються маркетингові заходи, які рекламують інклюзивне освітнє середовище закладу. В університеті Брайтона (University of Brighton) введено посаду менеджера з інклюзивної практики, який працює з викладачами для налагодження інклюзивного навчання; розроблено онлайн-ресурси та інструменти для самооцінки таких навичок. В університеті Кембриджа (University of Cambridge) створено Кодекс практики щодо розумних пристосувань для студентів з особливими освітніми потребами. Є навіть фонд таких пристосувань (Reasonable Adjustments Fund) для швидкого забезпечення необхідними пристроями та програмами студентів. А стратегії розвитку інклюзивних навчальних практик цього закладу є прикладами

для університетів усього світу (Inclusive Teaching and Learning in Higher Education, 2017).

Свою специфіку має *модель DO-IT (Disabilities, Opportunities, Internetworking, and Technology)*, яка діє в Вашингтонському університеті (University of Washington) в США. Вона реалізується в роботі зі студентами з особливими потребами, які здобувають вищу освіту за складними академічними програмами, пов'язаними з наукою, технікою, математикою та технологіями. Модель підпорядковується принципам універсального дизайну вищої освіти та на практиці передбачає створення доступних продуктів і середовищ, що використовуються всіма людьми, без необхідності спеціальної адаптації. Фахівці університету регулярно займаються ідентифікацією кращих практик у сфері інклюзивної освіти, аналізом різноманітних характеристик потенційних користувачів (стать, вік, етнічна приналежність, здібності до зору, слуху, ходіння, маніпуляцій об'єктами, читання, мовлення тощо) та розробкою на цій основі інструментів максимізації доступності та інклюзивності (Burgstahler, 2021).

Поширення різних варіацій моделей співпраці сприяло кращій соціальній інтеграції студентів, зменшуючи їхню ізоляцію та забезпечуючи більш комфортне освітнє середовище, і виявилось доступним проміжним варіантом до більш досконалої, але складної та дорожчої в реалізації *моделі інклюзивного ресурсного центру, інтегрованого в ЗВО* (не слід плутати з інклюзивними ресурсними центрами, які створюються як окремі локації в територіальній громаді та мають схожі функції (Інклюзивний ресурсний центр, 2015)). Вона передбачає створення спеціалізованого осередку для надання різних видів підтримки здобувачам з особливими освітніми потребами, викладачам та адміністрації ЗВО за рахунок взаємодії з роботодавцями, органами місцевого самоврядування та іншими суміжними структурами.

У одній з таких моделей, розробленій О. Гуренко та ін. (Hurenko et al., 2024), представлено варіант соціального партнерства між різними інституціями з акцентом на покращення умов для працевлаштування осіб з цільових груп рівності, які здобувають вищу освіту. ЗВО відіграють фундаментальну роль у цій моделі за рахунок свого наукового та творчого потенціалу, здійснюючи профорієнтацію, надаючи освітні послуги, необхідні для розвитку професійного потенціалу здобувачів з ООП. Також на базі ЗВО передбачено функціонування спеціалізованого центру з окремим штатом, який координуватиме взаємодію партнерів.

Завдяки своєму зв'язку з ринком праці ЗВО можуть якісно адаптувати навчальні програми на основі запитів, щоб забезпечити відповідність компетенцій студентів потребам роботодавців. Останні, в свою чергу, можуть надавати робочі місця та підвищувати свою обізнаність щодо організації інклюзивного робочого середовища. Органи місцевого самоврядування можуть сприяти покращенню умов для працевлаштування осіб з особливими потребами через забез-

печення партнерів необхідною інфраструктурною, фінансовою та інформаційною підтримкою (доступ до державних матеріально-технічних реабілітаційних баз та соціальних реєстрів осіб).

Персонал таких центрів може також залучати до співпраці інші структури, наприклад, ЗМІ, які відіграють важливу роль у поширенні політики толерантності та ідеї інклюзивності серед широких верств суспільства; або громадські організації, які займаються проблемами людей з особливими потребами, оскільки вони мають компетентних представників з великим практичним досвідом.

Переваги такої моделі інклюзивного супроводу очевидні, але створення та підтримка функціонування подібного інклюзивного ресурсного центру в ЗВО потребує значних фінансових вкладень і підтримки з боку держави, а координація роботи центру з іншими інституціями може бути занадто складною та вимагати додаткових зусиль. Це є серйозними викликами для багатьох закладів вищої освіти. Однак, є очевидним, що реалізація комплексного підходу, який забезпечує співпрацю ЗВО, стейкхолдерів і державних інституцій, є дієвим шляхом до розвитку інклюзивного суспільства, де кожна людина ціниться та має можливість повністю розкрити свій потенціал.

**Обговорення.** Варто зазначити, що впровадження кожної з описаних моделей інклюзивного навчання в українських ЗВО відбувається з суттєвою затримкою (в порівнянні з Європою та США) через причини, описані А. Замковська (Zamkowska, 2015), О. Ткаченко (Ткаченко, 2022) та ін.: історичний фактор, недостатнє фінансування, недосконалість механізмів реалізації та контролю за виконанням законодавства в сфері інклюзивної освіти, поширені в суспільстві стереотипи та упередження, відсутність міжсекторальної співпраці тощо.

За рахунок поширення джерел неформальної освіти та популяризації проблеми інклюзії швидко вдалося

значно покращити ситуацію з підготовкою кадрів для забезпечення інклюзивного навчання та поінформованістю осіб з особливими потребами щодо можливостей отримати вищу освіту в комфортних для себе умовах. Підтвердженням цього може бути дослідження Н. Цибуляк, яке показало, що більшість викладачів оцінюють рівень інклюзивності освітнього процесу в своїх ЗВО від середнього до високого, що вказує на позитивний загальний погляд на інклюзивні практики в цих установах (Tsybuliak et al., 2024). Це означає, що навіть наявність невеликого спеціалізованого відділу в ЗВО, який ефективно реалізовує чітку інклюзивну політику закладу та забезпечує підтримку осіб з ООП, дає позитивний результат. Його створення регламентоване пунктом 6 Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 р. № 635 (Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання, 2019).

На підставі аналізу чинних нормативних актів та наявних моделей інклюзивного навчання в ЗВО ми презентуємо авторську експериментальну *модель діяльності спеціального навчально-реабілітаційного підрозділу та/або групи психолого-педагогічного супроводу в ЗВО*. На нашу думку, цей підрозділ та/або група супроводу є важливим структурним елементом, створеним для забезпечення підтримки всіх учасників освітнього процесу, включно зі здобувачами вищої освіти, викладачами, менеджментом і допоміжним персоналом.

Його місією вбачаємо створення інклюзивного, підтримуючого та безбар'єрного інклюзивного освітнього середовища в ЗВО, яке забезпечує рівні можливості для всіх учасників освітнього процесу, сприяє їхньому психологічному благополуччю, соціальній інтеграції та професійному зростанню, розвиваючи інклюзивні культуру, політику та практики.



Рис. 1. Експериментальна організаційна модель діяльності спеціального навчально-реабілітаційного підрозділу та/або групи психолого-педагогічного супроводу

Склад такого підрозділу залежить від можливостей ЗВО та може передбачати модульний підхід із залученням необхідних фахівців, які будуть забезпечувати супровід учасників освітнього процесу як на рівні університету, так і на індивідуальному рівні. Кожен ЗВО відповідно до потреб може сформувати команду з фахівців, які працюють на постійній основі та забезпечують базові функції підрозділу та/або групи супроводу та залучених до виконання специфічних завдань, або експертів, волонтерів, консультантів тощо.

Передбачено три напрямки діяльності цього підрозділу та/або групи супроводу. Перший – навчально-організаційний супровід. До нього залучені представники адміністрації та структурних підрозділів ЗВО (навчальний, науковий, виховний, юридичний відділи тощо), бібліотеки, декани та заступники деканів факультетів, методисти, фахівці з розробки навчальних матеріалів, консультанти з інклюзивної освіти. Їх спільна робота має на меті створення умов для формування інклюзивної культури ЗВО, розробку інституційних інклюзивних політик; адаптацію навчальних програм і матеріалів для здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, забезпечуючи їх відповідність інклюзивним стандартам та принципам; проведення навчання, консультацій для викладачів та допоміжного персоналу.

Другий напрямок – психолого-педагогічний супровід для забезпечення систематичної психологічної та педагогічної підтримки учасників освітнього процесу, проведення тренінгів і семінарів для розвитку інклюзивної культури та політики у ЗВО, впровадження інклюзивних практик, що сприяють адаптації та інтеграції всіх учасників освітнього процесу. До такої діяльності мають бути залучені психологи, науково-педагогічні працівники, асистенти викладачів, куратори академічних груп, ментори/наставники тощо.

Завданням третього напрямку – соціально-реабілітаційного супроводу – є організація відповідних заходів для учасників освітнього процесу, зокрема з-поміж вразливих груп, сприяючи їх соціальній інтеграції в академічне та соціальне життя, організація волонтерської допомоги та співпраця із зовнішніми інституціями соціальної інфраструктури. У цьому закладах вищої освіти можуть допомогти соціальний педагог, соціальний працівник, асистент викладача, представники органів студентського самоврядування, куратори академічних груп, здобувачі вищої освіти, волонтери, працівники відділу виховної роботи закладу вищої освіти тощо.

Спільна діяльність і комплексний підхід у роботі такого підрозділу та/або групи супроводу дозволить ЗВО досягти очікуваних результатів: підвищити якість навчання та адаптації всіх учасників освітнього процесу; забезпечити психологічне благополуччя та професійний розвиток викладачів, менеджменту та допоміжного персоналу ЗВО; створити підтримуюче та безбар'єрне інклюзивне освітнє середовище для всіх учасників освітнього процесу; розвинути інклю-

зивні культуру, політики та практики в ЗВО; зміцнити співпрацю з інклюзивно-ресурсними центрами та іншими інституціями; підвищити кваліфікацію викладачів, менеджменту та допоміжного персоналу ЗВО в питаннях інклюзивної освіти; забезпечити матеріально-технічну базу ЗВО для підтримки інклюзивного освітнього середовища; здійснювати регулярний моніторинг та оцінку ефективності діяльності для постійного вдосконалення.

**Висновки.** На основі проведеного аналізу моделей інклюзивного навчання в ЗВО можна стверджувати, що розвиток інклюзивної вищої освіти є критично важливим для забезпечення рівних можливостей для всіх осіб незалежно від їхніх фізичних, психологічних чи соціальних особливостей. Найбільш ефективним для цього є комплексний підхід, що передбачає співпрацю внутрішніх (представників менеджменту, академічного й допоміжного персоналу, працівників спеціального підрозділу та/або групи супроводу) та зовнішніх стейкхолдерів.

Усі розглянуті в роботі моделі сприяють покращенню академічних результатів та соціальної адаптації здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, передусім, за рахунок додаткового спеціального консультування викладачів і надання індивідуальної допомоги студентам, налагодження співпраці з зовнішніми фахівцями та інституціями. Однак, їх реалізація стикається з певними труднощами: недостатнє фінансування, кадровий голод та організаційна недосконалість можуть обмежити ефективність реалізації моделі. Незважаючи на ці труднощі, результати інклюзивного навчання значно переважають.

Створення інклюзивного освітнього середовища в ЗВО сприяє не тільки академічному, але й особистісному зростанню студентської молоді, допомагаючи їй інтегруватися в суспільство та досягати успіху в своїй професійній діяльності. Важливо, щоб заклади вищої освіти продовжували розвивати та впроваджувати інклюзивні цінності, політики та практики.

*Статтю підготовлено до публікації за грантової підтримки Національного фонду досліджень України в рамках проекту 2022.01/0010 «Дизайн інклюзивного освітнього середовища закладу вищої освіти».*

## ЛІТЕРАТУРА

1. Будинки і споруди. Доступність будинків і споруд для маломобільних груп населення : державні будівельні норми / В.Кудевич та ін. Київ : Міністерство регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства України, 2018. 99 с. URL: [https://uu.edu.ua/upload/Inclusiya/Bezbar'yernist/1832\\_DBN-v-2-2-40.pdf](https://uu.edu.ua/upload/Inclusiya/Bezbar'yernist/1832_DBN-v-2-2-40.pdf).
2. Інклюзивний ресурсний центр: досвід проекту / Під заг. ред. Софій Н. З. Київ : Плейди, 2015. 76 с.
3. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : АТО-ПОЛ, 2016. 152 с.
4. Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа» : аналітичний огляд / Гриневич Л., Дрожжина Т., Глоба О. та інші; за заг. ред. Л. Гриневич, С. Калашнікової. Київ :

Шкільний світ, 2021. 312 с. URL: [https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2021/08/ILID\\_FS-on-SEL\\_final.pdf](https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2021/08/ILID_FS-on-SEL_final.pdf)

5. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 р. № 635. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text>

6. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII зі змінами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

7. Ткаченко О. Проблеми та перспективи розвитку інклюзивної освіти в умовах євроінтеграції України. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Спецвип. С. 102–109. <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.14>

8. Booth T., Ainscow M. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. 106 p. URL: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (дата звернення: 09.08.2024).

9. Bunbury S. Disability in higher education – do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*. 2020. Vol. 24. Is. 9. P. 964–979. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>

10. Burgstahler S. A Framework for Inclusive Practices in Higher Education. University of Washington, 2021. 6 p. URL: [https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/A%20Framework%20for%20Inclusive%20Practices%20in%20Higher%20Education\\_.pdf](https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/A%20Framework%20for%20Inclusive%20Practices%20in%20Higher%20Education_.pdf)

11. Connor D., Ferri B. The conflict within: Resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability & Society*. 2007. Vol. 22. Is. 1. P. 63–77. <http://dx.doi.org/10.1080/09687590601056717>.

12. Csillag S., Svastics C., Gyori Z., Hidegh A. Fighting shadows? The concept and emergence of ableism in society and at the workplace. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*. 2022. Vol. 53. Is. 11. P. 16–28. <http://dx.doi.org/10.14267/VEZTUD.2022.11.02>

13. Gonçalves T., Borges M. L., Martins M. H. Students with special needs education: Reflections around inclusion. Proceedings of Braga 2014 *Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference*. Braga: CIED – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2014. P. 156–160.

14. Hurenko O., Suchikova Y., Kravchenko N., Nesterenko M., Petryk K. Employment of young people with disabilities: the potential of social partnership of universities, municipalities and the labor market of Ukraine. *Work*. 2024. Pre-press. P. 1–17. URL: <https://content.iospress.com/articles/work/wor230351>.

15. Incheon Declaration: Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All. World Education Forum, Incheon, Korea, 2015. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>

16. Inclusion and education: all means all : global education monitoring report. UNESCO, 2020. 502 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

17. Inclusive Teaching and Learning in Higher Education as a route to Excellence / corp creator. Department for Education UK, 2017. 39 p.

18. Mohd Zin M. Z., Abdullah M. H. T., Zabidi M. M., Othman R. D. Supporting Students with Disabilities in Higher

Education: Views and Experiences. *International Journal of Modern Education*. 2023. Vol. 5. Is. 18. P. 103–114. <http://dx.doi.org/10.35631/IJMOE.518008>.

19. Rahaman M., Roy R., Rayhan S. I. From segregation to inclusion: A critical review of the international move towards inclusive education for educating children with disabilities. *Primary Education Journal*. 2012. Vol. 6. Is. 1. P. 27–49.

20. The Dakar Framework for Action: Education for All: meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action). World Education Forum, Dakar, 2000. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>

21. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, 1994. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

22. Timmons S., McGinnity F., Carroll E. Ableism differs by disability, gender and social context: Evidence from vignette experiments. *British Journal of Social Psychology*. 2023. Vol. 63. P. 637–657. <https://doi.org/10.1111/bjso.12696>

23. Tsybuliak N., Mytsyk H., Suchikova Y., Lopatina H., Popova A., Hurenko O., Hrynkevych O. Inclusion in Ukrainian universities from an inside perspective. *Scientific Reports*. 2024. Vol. 14, 18041. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-69084-1>

24. United Nations General Assembly: Rome Ministerial Communiqué. Rome, 2020. URL: [https://www.ehea.info/Upload/Rome\\_Ministerial\\_Communique.pdf](https://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf).

25. United Nations General Assembly: Universal Declaration of Human Rights. 1948. URL: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.

26. Williams D. A., Berger J. B., McClendon S. A. Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions. Association American Colleges and Universities, 2005. 49 p.

27. Zamkowska, A. Models of Educational Support Provided for Students with Special Educational Needs in the European Union. *Journal of Modern Education Review*. 2015. Vol. 5. Is. 10. P. 987–996. [http://dx.doi.org/10.15341/jmer\(2155-7993\)/10.05.2015/007](http://dx.doi.org/10.15341/jmer(2155-7993)/10.05.2015/007)

28. Zhang Y., Rosen S., Cheng L., Li J. Inclusive Higher Education for Students with Disabilities in China: What Do the University Teachers Think? *Higher Education Studies*. 2018. Vol. 8. Is. 4. P. 104–115. <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v8n4p104>

## REFERENCES

1. Budyńky i sporudy. (2018). Dostupnist budyńkiv i sporud dlia malomobilnykh hrup naseleńnia: Derzhavni budivelni normy [Accessibility of buildings and structures for low-mobility groups: State building codes]. Kyiv : Ministerstvo rehionalnoho rozvytku, budivnytstva ta zhytlovo-komunalnoho hospodarstva Ukrainy. Retrieved from: [https://uu.edu.ua/upload/Inclusiya/Bezbar'yernist/1832\\_DBN-v-2-2-40.pdf](https://uu.edu.ua/upload/Inclusiya/Bezbar'yernist/1832_DBN-v-2-2-40.pdf) [in Ukrainian].

2. Sofii, N. Z. (Ed.). (2015). Inkluzyvnyi resursnyi tsentr: dosvid proektu [Inclusive resource center: Project experience]. Kyiv : Pleiady [in Ukrainian].

3. Kolupaeva, A.A., & Taranchanko, O.M. (2016). Inkluzyvna osvita: vid osnov do praktyky [Inclusive education: From basics to practice]. Kyiv : Atopol [in Ukrainian].

4. Hrynevych, L., Drozhzhyna, T., & Hloba, O., et al. (2021). Mozhlyvosti dlia realizatsii sotsialno-emotsiinoho navchannia v ramkakh reformy "Nova ukrainska shkola" : Analitichnyi ohliad [Opportunities for implementing social-emotional learning within the framework



of the "New Ukrainian School" reform: Analytical review]. Kyiv : Shkilnyi svit. Retrieved from: [https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2021/08/ILID\\_FS-on-SEL\\_final.pdf](https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2021/08/ILID_FS-on-SEL_final.pdf) [in Ukrainian].

5. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2019, July 10). Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkluzyvnogo navchannia u zakladakh vyshchoi osvity : Postanova No. 635 [On approval of the procedure for organizing inclusive education in higher education institutions: Decree No. 635]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

6. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, September 5). Pro osvitu : Zakon Ukrainy No. 2145-VIII zi zminamy [On education: Law of Ukraine No. 2145-VIII with amendments]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

7. Tkachenko, O. (2022). Problemy ta perspektyvy rozvytku inkluzyvnoi osvity v umovakh yevrointehratsii Ukrainy [Problems and perspectives of inclusive education development in the context of Ukraine's European integration]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia psykholohichni nauky [Bulletin of Lviv University. Series of Psychological Sciences], Special Issue*, 102–109. <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.14> [in Ukrainian].

8. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education. Retrieved from: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> [in English].

9. Bunbury, S. (2020). Disability in higher education – do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964–979. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347> [in English].

10. Burgstahler, S. (2021). A framework for inclusive practices in higher education. University of Washington. Retrieved from: <https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/A%20Framework%20for%20Inclusive%20Practices%20in%20Higher%20Education> [in English].

11. Connor, D., & Ferri, B. (2007). The conflict within: Resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability & Society*, 22(1), 63–77. <http://dx.doi.org/10.1080/09687590601056717> [in English].

12. Csillag, S., Svastics, C., Gyori, Z., & Hidegh, A. (2022). Fighting shadows? The concept and emergence of ableism in society and at the workplace. *Vezetéstudomány/Budapest Management Review*, 53(11), 16–28. <http://dx.doi.org/10.14267/VEZTUD.2022.11.02> [in English].

13. Gonçalves, T., Borges, M. L., & Martins, M. H. (2014). Students with special needs education: Reflections around inclusion. In *Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference* (pp. 156–160). Braga: CIED – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho [in English].

14. Hurenko, O., Suchikova, Y., Kravchenko, N., Nesterenko, M., & Petryk, K. (2024). Employment of young people with disabilities: The potential of social partnership of universities, municipalities and the labor market of Ukraine. *Work, Pre-press*, 1–17. Retrieved from: <https://content.iospress.com/articles/work/wor230351> [in English].

15. Incheon Declaration: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. (2015). World Education Forum, Incheon, Korea [in English].

16. UNESCO. (2020). Inclusion and education: All means all: Global education monitoring report (502 p.). Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> [in English].

17. Department for Education UK. (2017). Inclusive Teaching and Learning in Higher Education as a Route to Excellence (39 p.) [in English].

18. Mohd Zin, M. Z., Abdullah, M. H. T., Zabidi, M. M., & Othman, R. D. (2023). Supporting students with disabilities in higher education: Views and experiences. *International Journal of Modern Education*, 5(18), 103–114. <http://dx.doi.org/10.35631/IJMEOE.518008> [in English].

19. Rahaman, M., Roy, R., & Rayhan, S. I. (2012). From segregation to inclusion: A critical review of the international move towards inclusive education for educating children with disabilities. *Primary Education Journal*, 6(1), 27–49 [in English].

20. The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action). (2000). World Education Forum, Dakar [in English].

21. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. (1994). World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147> [in English].

22. Timmons, S., McGinnity, F., & Carroll, E. (2023). Ableism differs by disability, gender and social context: Evidence from vignette experiments. *British Journal of Social Psychology*, 63, 637–657. <http://dx.doi.org/10.31234/osf.io/pq3dm> [in English].

23. Tsybuliak, N., Mytsyk, H., Suchikova, Y., Lopatina, H., Popova, A., Hurenko, O., & Hrynkevych, O. (2024). Inclusion in Ukrainian universities from an inside perspective. *Scientific Reports*, 14, 18041. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-69084-1> [in English].

24. United Nations General Assembly. (2020). Rome Ministerial Communiqué. Rome. Retrieved from: [https://www.ehea.info/Upload/Rome\\_Ministerial\\_Communique.pdf](https://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf) [in English].

25. United Nations General Assembly. (1948). Universal Declaration of Human Rights. Retrieved from: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> [in English].

26. Williams, D. A., Berger, J. B., & McClendon, S. A. (2005). Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions. *Association American Colleges and Universities* (49 p.) [in English].

27. Zamkowska, A. (2015). Models of educational support provided for students with special educational needs in the European Union. *Journal of Modern Education Review*, 5(10), 987–996. [http://dx.doi.org/10.15341/jmer\(2155-7993\)/10.05.2015/007](http://dx.doi.org/10.15341/jmer(2155-7993)/10.05.2015/007) [in English].

28. Zhang, Y., Rosen, S., Cheng, L., & Li, J. (2018). Inclusive higher education for students with disabilities in China: What do the university teachers think? *Higher Education Studies*, 8(4), 104–115. <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v8n4p104> [in English].



**Olha Hurenko,**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor at the Department of Social Work and Inclusive Education,  
Berdyansk State Pedagogical University,  
66, Zhukovskiy Str., Zaporizhzhia, Ukraine,  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3562-7818>  
Scopus Author ID: 57194602443  
Researcher ID: W-2854-2018*

**Maryna Nesterenko,**

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Primary Education,  
Berdyansk State Pedagogical University,  
66, Zhukovskiy Str., Zaporizhzhia, Ukraine,  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3005-5910>  
Researcher ID: E-4601-2019*

**Hanna Lopatina,**

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Applied Psychology  
and Speech Therapy,  
Berdyansk State Pedagogical University,  
66, Zhukovskiy Str., Zaporizhzhia, Ukraine,  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3920-6853>  
Scopus Author ID: 57200145628  
Researcher ID: AAB-7858-2020*

## **MODELS OF INCLUSIVE EDUCATION FOR PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: AN ANALYTICAL REVIEW**

*The article presents an analytical review of models of inclusive education for persons with special educational needs in higher education institutions in a historical retrospective: from the medical model, which assumed the segregation of such individuals in specialized settings, to modern models that provide equal opportunities for all higher education students, regardless of their characteristics and abilities.*

*Particular attention is paid to collaborative models, which have gained widespread popularity worldwide in various forms and involve close interaction between faculty, specialized professionals, and university management to ensure quality education and social support for students with special educational needs. Successful examples of the implementation of such models in universities in the United States, the United Kingdom, and Portugal are provided.*

*An experimental organizational model for the activities of a special educational and rehabilitation unit and/or a psychological and pedagogical support group within an inclusive educational environment at a university is presented. The model provides a comprehensive approach, including educational-organizational, psychological-pedagogical, and social-rehabilitation support for students.*

*The article emphasizes the importance of developing inclusive education to ensure social justice in modern society. It is determined that the creation of an inclusive educational environment in higher education institutions not only contributes to the academic success of students but also to their social integration, professional growth, and life satisfaction.*

**Key words:** *inclusive education model, higher education institutions, persons with special educational needs, inclusive educational environment of higher education institutions, model of activity of a special educational and rehabilitation unit, comprehensive approach, educational-organizational, psycho-pedagogical, and social-rehabilitation support of higher education students.*

*Подано до редакції 29.08.2024*