

Національна академія педагогічних наук України

Інститут вищої освіти

О. Оржель, М. Бойченко, І. Грищенко, Г. Ковальчук,
О. Петроє, С. Цимбалюк, Н. Шофолова

Політики і стратегії підвищення інклюзивності української вищої освіти у післявоєнний період

Монографія

Київ 2025

Національна академія педагогічних наук України
Інститут вищої освіти

О. Оржель, М. Бойченко, І. Грищенко, Г. Ковальчук,
О. Петроє, С. Цимбалюк, Н. Шофолова

Політики і стратегії підвищення інклюзивності української
вищої освіти у післявоєнний період

Монографія

Київ 2025

УДК 378.04:364.6"366"

DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-57-1-2025>

Рецензенти: Рецензенти:

Марухленко О.В., доктор наук з державного управління, доцент, професор кафедри управління Київського столичного університету імені Бориса Гринченка

Галгаш Р.А., доктор економічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи, економіки та розвитку Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля

Охріменко І.В., доктор економічних наук, професор, професор кафедри фінансів та обліку Київського кооперативного інституту бізнесу і права

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту вищої освіти НАПН України
(протокол № 15 від 29 грудня 2025 р.)*

Політики і стратегії підвищення інклюзивності української вищої освіти у післявоєнний період: монографія / О. Оржель, М. Бойченко, І. Грищенко, Г. Ковальчук, О. Петроє, С. Цимбалюк, Н. Шофолова; за ред. О. Оржель. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2025. 107 с.
ISBN 978-617-7486-57-1

Монографію присвячено актуальній проблемі сьогодення: імплементації пріоритету соціальної інклюзії у закладах вищої освіти України, виявленню сильних і слабких сторін наявних практик, а також визначенню ключових драйверів інклюзивності. Спираючись на результати дослідження, автори окреслюють підходи до формування політики інклюзивності в українських ЗВО та сфері вищої освіти України в цілому. Авторський колектив застосовує кількісні та якісні методи для дослідження цього соціального явища, спирається на ґрунтовну джерельну базу, вдало поєднує теоретичні викладки та емпіричні дані. Розділи монографії розкривають ключові аспекти формування та підвищення інклюзивності у сфері вищої освіти: сучасний стан її розвитку та ставлення до неї основних суб'єктів освітнього процесу; запозичення та адаптація досвіду підвищення інклюзивності університетів Європейського простору вищої освіти; підходи до формування екосистеми соціальної інклюзії у закладах освіти; імплементація європейських стандартів щодо доступу до вищої освіти, рівності, усунення бар'єрів, запобігання дискримінації; формування культури інклюзивності в українських ЗВО під час війни та у післявоєнний час; фінансові ресурси, необхідні для забезпечення соціальної інклюзії у сфері вищої освіти.

Для розробників освітньої політики, експертів, дослідників, керівників закладів вищої освіти, викладачів і студентів.

УДК 378.04:364.6"366"

© Інститут вищої освіти НАПН України, 2025
© О. Оржель, М. Бойченко, І. Грищенко,
Г. Ковальчук, О. Петроє, С. Цимбалюк,
Н. Шофолова, 2025

ISBN 978-617-7486-57-1

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. Підвищення інклюзивності української вищої освіти: адаптація досвіду ЄПВО до умов війни та повоєнного відновлення.....	6
РОЗДІЛ 2. Соціальна інклюзія у закладах вищої освіти України: сучасний стан і ключові напрями вдосконалення	21
РОЗДІЛ 3. Аналіз провідного зарубіжного досвіду з імплементації європейських стандартів соціальної інклюзії (соціального виміру) у вищій освіті	53
РОЗДІЛ 4. Освітня екосистема для соціальної інклюзії.....	67
РОЗДІЛ 5. Основні напрями формування культури соціальної інклюзії у сфері вищої освіти для повоєнного українського суспільства	79
РОЗДІЛ 6. Фінансова інклюзія у сфері вищої освіти	91
РОЗДІЛ 7. Інклюзивні умови здобуття освіти та організація безпечного освітнього середовища: кейс Київського національного університету технологій та дизайну	98
ВИСНОВКИ І РЕКОМЕНДАЦІЇ.....	105

ПЕРЕДМОВА

Повоєнне українське суспільство не буде таким, як раніше; різні суспільні кола підтверджують суспільний запит на зміни, зокрема на справедливість, оновлення цінностей, більшу довіру до співгромадян та держави. Війна позначається на структурі суспільства та динаміці суспільних змін; посилюється розмаїтість українського суспільства: багатомовного, полірелігійного та поліконфесійного, полікультурного, із значними регіональними історичними та соціальними особливостями; зростає кількість новоутворених соціальних груп: внутрішньо переміщені особи, ветерани, військовополонені, члени сімей військовослужбовців, громадяни, що проживають на окупованих територіях або на територіях, де тривають бойові дії, та інші.

Одночасно з формуванням паростків майбутнього (наприклад, стрімкий розвиток волонтерства, добровільний вступ до лав ЗСУ, мобілізація інтелектуального капіталу для перемоги над ворогом), в українському суспільстві нарастають кризові явища в економічній, соціальній, духовній сферах. Внаслідок війни мільйони громадян України зазнають психологічних та фізичних травм, зростає кількість людей інвалідністю; на фоні знищення матеріального світу, втрати членів родини, друзів, майна, може відбуватись руйнування ідентичності, нерозуміння значення і смислів подій, що трапляються навколо.

Складний процес одночасного подолання кризових явищ та формування нової суспільної парадигми можуть і мають очолити заклади вищої освіти (далі – ЗВО), чия соціальна роль наприкінці минулого сторіччя значно зросла в контексті формування глобального суспільства знань. Українські ЗВО можуть і мають закласти основи нової соціальної реальності, стати моделями суспільної взаємодії у повоєнній країні.

Основою для відродження розмаїтого повоєнного українського суспільства має стати соціальна інклюзія, що має на меті створення «суспільства для всіх» (за визначенням ООН); або процес покращення умов, на яких громадяни або групи громадян беруть участь у суспільному житті (за визначенням Світового Банку).

Обираючи соціальну інклюзію як наріжний принцип повоєнного суспільства, Україна відповідає вимогам і критеріям членства в Європейському Союзі; глибше інтегрується у Європейський простір вищої освіти; уможливорює участь у Програмі Еразмус+; вирішує низку важливих і важких проблем, спричинених агресією російської федерації та повномасштабною війною шляхом єднання та зцілення суспільства, травмованого війною; його мобілізації для відновлення та відродження України; запровадження на різних рівнях (інституційному, місцевому, регіональному, національному) ініціатив інклюзивності – заходів, проектів, програм, адресованих окремим цільовим групам з особливими потребами або громадам і спільнотам в цілому. «Нікого не залишити осторонь» – це гасло Цілей сталого розвитку ООН стає надзвичайно актуальним в Україні підчас війни і буде залишатись таким по її завершенні.

Автори вивчали та аналізували явище соціальної інклюзії з різних боків, але із спільною метою: віднайти шляхи кращого використання університетського потенціалу (знань, вмінь, партнерських зв'язків, освітньої інфраструктури, інших ресурсів) для формування «суспільства для всіх», підвищення його інклюзивності та прискорення відновлення країни.

Монографія у першу чергу адресована науково-педагогічним працівникам, науковому та управлінському персоналу ЗВО України, співробітникам наукових установ, експертам, дотичним до модернізації вищої освіти, зокрема представникам Комітету Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій, Міністерства освіти і науки України, Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти України; може бути цікава експертам і науковцям, дотичним до сфері розвитку людського капіталу, неурядовим та громадським організаціям, задіяним у процесах соціальної інклюзії. Опосередкованими бенефіціарами результатів наукового дослідження будуть здобувачі вищої освіти, які матимуть можливість отримувати освіту в інклюзивному освітньому середовищі.

ВСТУП

Монографія «Політики і стратегії підвищення інклюзивності української вищої освіти у післявоєнний період» є результатом завершення наукового дослідження «Соціальна інклюзія у сфері вищої освіти у післявоєнний період» (2024–2025 рр.).

Дослідження здійснювалось колективом відділу взаємодії університетів і суспільства Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України. До складу авторського колективу входять співробітники відділу взаємодії університетів і суспільства:

керівник:

Оржель Олена – доктор наук з державного управління, доцент, головний науковий співробітник відділу

виконавці:

Бойченко Михайло – доктор філософських наук, професор, старший дослідник, провідний науковий співробітник відділу

Грищенко Іван – доктор економічних наук, професор, академік НАПН України, завідувач відділу взаємодії університетів і суспільства, головний науковий співробітник

Ковальчук Галина – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу

Пет роє Ольга – доктор наук з державного управління, професор, головний науковий співробітник відділу

Цимбалюк Світ лана – доктор економічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу

Шофолова Нат алія – кандидат економічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу.

Мета наукового дослідження — визначити та обґрунтувати теоретичні й методичні основи підвищення соціальної інклюзії у сфері вищої освіти у післявоєнний період.

Завдання наукового дослідження:

- обґрунтувати теоретичні основи соціальної інклюзії у сфері вищої освіти;
- здійснити аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду реалізації інклюзії у вищій освіті, визначити та обґрунтувати підходи до підвищення інклюзивності вищої освіти України під час повоєнного відновлення.

Перший етап наукового дослідження (2024) був присвячений обґрунтуванню теоретичних основ соціальної інклюзії у сфері вищої освіти.

На другому заключному році виконання наукового дослідження (2025) колектив відділу взаємодії університетів і суспільства зосередився на аналізі провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду реалізації інклюзії у вищій освіті та обґрунтуванні підходів до підвищення інклюзивності вітчизняної вищої освіти. З метою здійснення комплексного аналізу інклюзивних політик і практик в українських ЗВО, виявлення їх сильних і слабких сторін було проведено опитування у закладах вищої освіти України. Предметом аналізу стали сучасний стан реалізації соціальної інклюзії в українських ЗВО, виявлення чинників соціальної інклюзії у європейських та вітчизняних ЗВО, порівняльний аналіз міжнародних стандартів забезпечення соціальної інклюзії, формування культури соціальної інклюзії у вітчизняних університетах, освітня екосистема для соціальної інклюзії та інші.

РОЗДІЛ 1. Підвищення інклюзивності української вищої освіти: адаптація досвіду ЄПВО до умов війни та повоєнного відновлення

Олена Оржель,
докт ор наук з державного управління, доцент
головний науковий співробітник,
відділ взаємодії університетів і суспільства,
Інститут вищої освіти НАПН України
<https://orcid.org/0000-0001-9912-0173>

Анотація

Актуальність дослідження обумовлена викликами, з якими стикається Українська держава внаслідок повномасштабної російської агресії; зобов'язаннями України як учасниці ЄПВО та кандидата на членство в ЄС; необхідністю модернізації вищої освіти для нарощування людського капіталу для перемоги у війні та успіху повоєнного відновлення.

Дослідження спирається на надійну джерельну базу: національну нормативно-правову базу, правові акти ЄС, експертні документи і звіти Світового банку та ЮНЕСКО, а також емпіричні дослідження соціальної інклюзії у сфері вищої освіти, узагальненні в аналітичних рамках інклюзивності (*inclusion frameworks*), розроблених у ЄС та Великій Британії, та наукові розвідки, виконані колегами наукової команди в межах цього дослідження.

Наукова новизна дослідження полягає у використанні нової методики дослідження: застосуванні фреймворк-аналізу та порівняльного (зіставного) методу для обґрунтування природи соціальної інклюзії як складного явища, яке твориться багатьма учасниками на наднаціональному, національному, субнаціональному та інституційному рівнях та має інфраструктурні, дидактичні, когнітивні, психологічні, культурні, правові, економічні та інші виміри. Дослідження вказує на важливість «м'яких» чинників (цінності, стосунки, інституційна культура) у підвищенні інклюзивності, не применшуючи значення «твердих» важелів посилення соціальної інклюзії, таких, як фінансове забезпечення, фізична інфраструктура, спеціальне устаткування та обладнання.

Дослідження у першу чергу адресовано освітянській спільноті: викладачам, дослідникам, керівництву ЗВО, може бути корисним посадовцям Міністерства освіти і науки, представникам інших органів влади, відповідальним за питання безбар'єрності, політики інклюзії та резиліентності українського суспільства.

Ключові слова: соціальна інклюзія, вища освіта, ЄПВО, аналітичні рамки інклюзивності (*inclusion frameworks*), чинники інклюзивності, резиліентність.

Abstract

Relevance of the study is driven by the challenges that the start of Ukraine is facing as a result of full-scale Russian aggression; by Ukraine's commitments to the European Higher Education Area and obligations of candidacy to the EU; and the need to modernize higher education to build human capital necessary to win the war and rebuild better.

The study relies on a robust source base: national legal framework, EU legal acts, expert documents and reports from the World Bank and UNESCO, as well as empirical investigations of social inclusion in higher education that are synthesized within inclusion frameworks developed in the EU and the UK, alongside research conducted by the project's research team.

The scientific novelty of the study lies in the application of a new methodology: the use of framework analysis and a comparative method to substantiate the nature of social inclusion as a complex phenomenon. This phenomenon is shaped by multiple stakeholders at supranational, national, subnational, and institutional levels and encompasses infrastructural, didactic, cognitive, psychological, cultural, legal, economic, and other dimensions. The study emphasizes the importance of "soft" factors (values, relationships, institutional culture) in increasing inclusivity, without diminishing the significance of "hard" levers of social inclusion, such as financial support, physical infrastructure, and specialized equipment.

The study is primarily addressed to the educational community: lecturers, researchers, and university leadership. It may also be useful for officials of the Ministry of Education and Science of Ukraine and representatives

of other government bodies responsible for barrier-free access, inclusion policies, and the resilience of Ukrainian society.

Keywords: social inclusion, higher education, EHEA, inclusion frameworks, inclusion factors, resilience.

Соціальна інклюзія у вищій освіті: глобальні та європейські пріоритети та національні виклики

У пошуку шляхів підвищення інклюзивності у сфері вищої освіти під час війни та у післявоєнний період, формуючи політики та обираючи стратегії підвищення інклюзивності української вищої освіти, варто звернутись до міжнародного досвіду.

За даними HE Policy Observatory¹ (одного з підрозділів UNESCO, що збирає, систематизує та аналізує інформацію про стан розвитку національних систем вищої освіти у 146 країнах світу), кожні сім країн з десяти затвердили інклюзію ключовим пріоритетом у національних планах розвитку вищої освіти².

Як і більшість країн світу, Україна визнає важливість інклюзії у вищій освіті. Стратегічна ціль 5.1. «Стратегічного плану діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року»³ ставить за мету зробити «заклади вищої освіти сучасними, комфортними, інклюзивними та привабливими для навчання та академічної кар'єри», «модернізувати освітній простір з урахуванням запитів осіб з особливими освітніми потребами».

Заходи з підтримки інклюзивності у сфері вищої освіти підтримуються Національною стратегією розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року⁴, Національною стратегією зі створення безбар'єрного простору в Україні⁵. Освітня безбар'єрність - один з напрямів вищезгаданої Стратегії - утворюватиме «рівні можливості, відкритий доступ та інклюзивний підхід до освіти, а також можливості для освіти протягом життя, здобуття іншої професії, підвищення кваліфікації та опанування додаткових компетентностей»; надаватиме кожному «можливість розкрити свій потенціал та отримати професію завдяки інклюзивній освіті»; забезпечуватиме освітні потреби протягом усього життя; пропонуватиме дистанційну освіту всім суспільним групам⁶.

Утвердження та посилення соціальної інклюзії у сфері вищої освіти є одним із стратегічних пріоритетів ЄПВО. Україна як його учасниця має слідувати настановам^{7, 8}, розвивати соціальний вимір вищої освіти, разом із іншими країнами формувати інклюзивний ЄПВО⁹.

Увага до соціальної інклюзії, її розвиток і посилення у сфері вищої освіти та у суспільстві в цілому є важливим для України в контексті підготовки до членства в ЄС, де соціальна інклюзія є і залишається стратегічним пріоритетом протягом останніх десятиліть. «Справедливе та більш інклюзивне майбутнє» було стратегічним пріоритетом «A new strategic agenda 2019-2024»¹⁰. Формування по-справжньому інклюзивного суспільства, яке «надає можливості та використовує потенціал кожного»¹¹ залишається у новому порядку денному ЄС «Strategic agenda 2024-2029»¹²: «Ми прагнемо реформованої багатосторонньої системи, більш інклюзивної та більш ефективної».

Формально соціальну інклюзію не можна вважати фундаментальною цінністю ЄС: згадки про неї не містить Стаття 3 Договору про Європейський Союз, яка формулює засадничі цілі та цінності ЄС. Але Стаття 3

¹ [HE Policy Observatory: About](#)

² "Globally, seven out of ten countries in the adopted inclusion in HE as a key objective in their national HE plans". Policy insight 19. Do countries aim to foster inclusion in higher education? [Do countries aim to foster inclusion in higher education? - UNESCO Digital Library](#)/2024. P.3

³ ОСВІТА ПЕРЕМОЖЦІВ. Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року <https://mon.gov.ua/strategichnyi-plan-diyalnosti-mon-do-2027-roku>

⁴ Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 07 черв. 2024 р. № 527-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80> (дата звернення: 09.01.2026)

⁵ [Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні | Міністерство розвитку громад та територій України](#)

⁶ [Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні | Міністерство розвитку громад та територій України](#). С. 14

⁷ Indicators and Descriptors for the Principles of the Social Dimension in the European Higher Education Area.

[BFUG BE VA 88 9 5 2 WG SD Indicators and Descriptors.pdf](#)

⁸ Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA.

https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_II.pdf

⁹ Towards Equity and Inclusion in Higher Education in Europe. [Towards Equity and Inclusion in Higher Education in Europe](#)

¹⁰ В оригіналі: «fairer and more inclusive future». A new strategic agenda 2019-2024. [a-new-strategic-agenda-2019-2024.pdf](#)

¹¹ В оригіналі: «A truly inclusive society empowers and uses everyone's potential»

¹² В оригіналі: «We will strive for a reformed multilateral system, making it more inclusive and more effective».

https://www.consilium.europa.eu/media/yxrc05pz/sn02167en24_web.pdf

йде від зворотного і стверджує, що «Союз бореться проти соціального вилучення та дискримінації, підтримує соціальну справедливість та захист, рівність жінок і чоловіків, солідарність між поколіннями ...»¹³. Фактично, боротьба проти дискримінації та вилучення, виключення з соціальних процесів, з одного боку, та обстоювання рівності, соціальної справедливості, сприяння економічному, соціальному та територіальному згуртуванню, з іншого боку, і є промоцією соціальної інклюзії. Соціальна інклюзія є сходинкою до формування згуртованого і резиліентного (стійкого, витривалого) суспільства.

Соціальна інклюзія проявляє себе у різних сферах буття; з метою її сприяння та розвитку було ухвалено низку актів ЄС: Action Plan for Integration and Inclusion for the Period of 2021 – 2027; EU Anti-racism Action Plan 2020-2025¹⁴, Gender Equality Strategy 2020-2025¹⁵, Council Recommendation of 12 March 2021 on Roma equality, inclusion and participation 2021/C 93/01¹⁶ та інші. Інклюзивна освіта і підготовка (inclusive education and training) є у центри уваги більшості з них.

Крім зобов'язань в межах ЄПВО та підготовки до вступу в ЄС, намагання розвиватись відповідно до сучасних глобальних трендів, засвідчених UNESCO^{17, 18}, World Bank^{19, 20}, OECD^{21, 22}, прагнення українського суспільства до посилення інклюзії та усунення бар'єрів має додаткове раціональне пояснення через наслідки російсько-української війни, збільшення її інтенсивності з 2022 року; важкі поранення військових на полі бою, стрімке зростання людей з ментальними та фізичними травмами серед цивільного населення. Незважаючи на досягнення останніх років, інклюзія та безбар'єрність досі залишаються викликом для громадян, закладів освіти, органів місцевого самоврядування та центральних органів влади.

Проведене у травні – липні 2025 року опитування щодо стану інклюзивності та особливостей імплементації соціальної інклюзії у закладах вищої освіти України²³ виявило, серед іншого, доволі довгий перелік викликів та перешкод, з якими стикаються ЗВО на шляху розвитку соціальної інклюзії. Пріоритетними у списку є створення безбар'єрного середовища; підготовка персоналу до роботи з різними категоріями здобувачів; збільшення кількості кваліфікованих фахівців з інклюзивності (психологів, тьюторів, асистентів); формування культури інклюзивності.

З метою посилення і підвищення інклюзивності української вищої освіти під час війни та у післявоєнний період був здійснений аналіз європейського та британського досвіду реалізації інклюзії у вищій освіті. Як європейський (ЄПВО, ЄС), так і британський досвід не дають матеріалу, актуального для тих особливих і трагічних обставин війни, в яких сьогодні перебуває Україна, але містять багато вартих запозичення кращих практик, інституційних політик, програм та заходів.

Соціальна інклюзія є складним багатовимірним явищем: вона має правові, етичні, емоційні, економічні, політичні та інші аспекти. Соціальна інклюзія у сфері вищої освіти забезпечується належною нормативно-правовою базою, відповідними інституційними (університетськими) та національними політиками, наявністю фінансування, освітньою інфраструктурою та організацією фізичного простору за принципами безбар'єрності та доступності; вона реалізується завдяки трансформаціям у поведінковій сфері та змінам інституційної культури, через інклюзивні дидактичні методи навчання, врахування когнітивних особливостей різних груп здобувачів освіти, подолання соціокультурних упереджень, запобігання булінгу, відмову від стигматизації тощо. Кожен із зазначених аспектів може бути досліджений з точки зору його внеску у посилення інклюзивності.

¹³ КОНСОЛІДОВАНІ ВЕРСІЇ ДОГОВОРУ ПРО ЄВРОПЕЙСЬКИЙ СОЮЗ ТА ДОГОВОРУ ПРО ФУНКЦІОНУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ з протоколами та деклараціями. [Консолідовані версії Договору про Євро... | від 07.02.1992](#) Редакція від 30.03.2010 . С.17

¹⁴ [EU Anti-racism Action Plan 2020-2025 - European Commission](#)

¹⁵ [Gender equality strategy - European Commission](#)

¹⁶ [EUR-Lex - 32021H0319\(01\) - EN - EUR-Lex.](#)

¹⁷ Higher Education and Inclusion. [Higher education and inclusion - UNESCO Digital Library](#)

[Equity, inclusion and pluralism in higher education - UNESCO Digital Library](#)

¹⁸ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389864>

¹⁹ INCLUSIVE EDUCATION RESOURCE GUIDE. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/798681600707797522/pdf/Inclusive-Education-Resource-Guide-Ensuring-Inclusion-and-Equity-in-Education.pdf>

²⁰ Higher Education for Development An Evaluation of the World Bank Group's Support.

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/729101493052924041/pdf/Higher-education-for-development-an-evaluation-of-the-World-Bank-Group-s-support.pdf>

²¹ Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework OECD. Education Working Paper No. 260. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/11/promoting-inclusive-education-for-diverse-societies_b9e36310/94ab68c6-en.pdf

²² Indicators of inclusion in education: A framework for analysis. OECD Education Working Paper No 300.

²³ Див. Цимбалюк С. Розділ 2. Соціальна інклюзія у закладах вищої освіти України: сучасний стан і ключові напрями вдосконалення

З метою врахування складності досліджуваного явища у якості об'єкта дослідження було обрано inclusion frameworks – аналітичні рамки інклюзивності – здатні відтворити її складність, багатосубєктність, багатовимірність та багаторівневість.

Методологія дослідження

Фреймворк-аналіз (framework analysis)²⁴ часто застосовується для організації та систематизації великих масивів даних, для аналізу складних соціальних об'єктів, їх візуалізації, концептуалізації, конструювання та інтерпретації; цей загальнонауковий метод додає аналізу системності, прозорості та достовірності²⁵. Фреймворк-аналіз полегшує структурування складної інформації, допомагає ідентифікувати процеси, визначити їх учасників та зв'язки між ними, відтворити ієрархію їх організації; на основі отриманої за результатами аналізу аналітичної рамки формуються концепції та теорії, будуються моделі²⁶.

Класичний фреймворк-аналіз має п'ять етапів: від збору даних до їх організації, категоризації, мапування та інтерпретації²⁷. Наше дослідження має справу із вже складеними рамками інклюзивності та ставить за мету їх зіставлення (порівняння) з наміром віднайти спільне та відмінне у концептуалізації явища соціальної інклюзії у сфері вищої освіти різними дослідницькими та / або експертними колективами, виявити повторювальні характеристики, типові інституційні політики, системні чинники, найбільш поширені практики і підходи до формування, розвитку та посилення соціальної інклюзивності у сфері вищої освіти.

Для аналізу було обрано 4 аналітичні рамки інклюзивності, які відрізняються авторством, призначенням, структурою, масштабом або обсягом охоплення:

- Inclusive Higher Education Framework and Indicators²⁸;
- Analytical Framework to Guide the Research of Social Inclusion Policies in Higher Education²⁹;
- Advance HE Inclusive Learning and Teaching Framework³⁰;
- University of Hull Inclusive Higher Education Framework³¹.

Також, рамки відрізняються понятійно-термінологічним апаратом, який використовується для їх опису. Під час аналізу метамову опису 4 рамок інклюзивності було уніфіковано.

Зіставлення рамок відбувалось шляхом їх декомпозиції:

- виявлення методом структурно-семантичного аналізу категорій, які співвідносяться з напрямками університетської діяльності;
- деталізації категорій через субкатегорії, або категоріальні групи, та виявлення у категоріальних групах компонентів (структурних або тематичних блоків, суб'єктів, елементів), які впливають на формування інклюзивності, її розвиток та підвищення;
- подальша специфікація компонентів через індикатори, дескриптори, характеристики, параметри.

На заключному етапі дослідження методом систематизації були виявлені системні чинники (драйвери), завдяки яким відбувається соціальна інклюзія у сфері вищої освіти. Результати декомпозиції 4 аналітичних рамки наведено у наступному розділі.

²⁴ Claudia Coral, Wolfgang Bokelmann. The Role of Analytical Frameworks for Systemic Research Design, Explained in the Analysis of Drivers and Dynamics of Historic Land-Use Changes. <https://doi.org/10.3390/systems5010020>

²⁵ DOI:10.1108/QRJ-D-17-00008, p. 6

²⁶ Claudia Coral, Wolfgang Bokelmann. The Role of Analytical Frameworks for Systemic Research Design, Explained in the Analysis of Drivers and Dynamics of Historic Land-Use Changes. <https://doi.org/10.3390/systems5010020>

²⁷ [Kiernan](#), Matthew D., [Hill](#), M. Framework analysis: a whole paradigm approach. Qualitative Research Journal 18(3), 2018.

DOI: [10.1108/QRJ-D-17-00008](https://doi.org/10.1108/QRJ-D-17-00008)

²⁸ [Framework and Good Practice Indicators.pdf](#)

²⁹ A. Kottmann, J.J. Vossensteyn, R. Kolster, A. Veidemann, Zs. Blasko, F. Biagi, M.

Sanchez-Barrioluengo, *Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU. Overview of major widening participation policies applied in the EU 28*, EUR 29801 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019, ISBN 978-92-76-08845-5, doi:10.2760/944713, JRC117257.

³⁰ [Framework for Inclusive Learning and Teaching | Advance HE](#). C. 6

³¹ https://figshare.edghe.ac.uk/articles/educational_resource/Inclusive_Higher_Education_Framework/25719234/1?file=45995847

Аналітичні рамки інклюзивності як інструменти вдосконалення та модернізації вищої освіти

Аналітична рамка «Inclusive Higher Education Framework and Indicators»³² є продуктом проекту Еразмус+ «Designing and supporting inclusive practices in Higher Education»³³. Розробники рамки заявляють, що її розроблено з метою «заохочувати та сприяти повній участі соціальних груп меншин у вищій освіті», а також, що вона є «єдиним вікном, де зібрано усе необхідне для впровадження інклюзивної освіти» (This framework provides a one-stop for everything you need to know about implementing inclusive education)³⁴. Іншими словами, рамка розкриває чинники посилення інклюзивності та може бути застосована ЗВО ЕПВО та світу.

Рамка Inclusive Higher Education Framework and Indicators має складну, але чітку і зрозумілу структуру. Її утворюють три компоненти: політики, практики, доступність, кожен з яких представлений кількома тематичними блоками (або рубриками) і супроводжується індикаторами.

Політики впроваджуються на національному, регіональному, та інституційному (університетському) рівнях.

Практики розподіляються по тематичним рубрикам: Адміністрування, Курикулум, Викладання і Навчання.

Компонент Доступність розподіляється на фізичну, цифрову, соціальну та стосункову (Attitudinal).

Надалі для кожної тематичної рубрики рамка пропонує індикатори інклюзивності та приклади (ілюстрації) у вигляді кращих практик (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Структурні компоненти аналітичної рамки
Inclusive Higher Education Framework and Indicators

Категорії	Субкатегорії	Індикатори / описи
Політики, рівні	Національний	- Врахування настанов з інклюзивності під час вироблення політик - Звільнення від оплати за навчання - Заснування центру та координатора з питань інвалідності - Технології на підтримку для інклюзивності - Поширення інформації
	Регіональний	- Мережева співпраця з організаціями, що надають послуги, допомоги вразливим групам студентів - Промоція, поширення Настанови з інклюзивності
	Інституційний	- Періодичний перегляд політик - Аудит інклюзивності - Інклюзивне середовище - Технології на підтримку інклюзивності - Мережа підтримки - Посада координатора
Практики	Адміністрування	- Поради, рекомендації щодо траєкторій навчання - Забезпечення технічної та технологічної підтримки - Періодичне обов'язкове навчання персоналу - Адвокація інклюзивної освіти - Використання університетських соціальних мереж для інформування - Моніторинг та проведення досліджень інклюзивності

³² Framework and Good Practice Indicators.pdf

³³ Home - InclusiveHE

³⁴ Ibid.

Кат егорії	Субкат егорії	Індикат ори / дескрипт ори
	Курикулум	- Студентоцентризований підхід - Колаборативне навчання - Гнучке оцінювання - Керівництво з персоналізованого навчання (для студентів, викладачів, адміністративного персоналу) - Гнучкий графік та додатковий час на навчання
	Викладання і Навчання	- Множинні різноманітні методи - Гнучка організація освітньої програми, оцінювання - Сприятлива атмосфера, стосунки - Різноманітні доступні навчальні матеріали - Гнучкі методи оцінювання - Додаткові заняття
Доступність	Фізична	- Легкий доступ до кампусу та приміщень - Доступний транспорт та цифрові карти кампусу - Дружнє фізичне середовище - Доступ до робочого місця
	Цифрова	- Допоміжні технічні засоби, програмне забезпечення - Підтримка щодо доступу та користування ресурсами - Технічна підтримка
	Соціальна	- Колегіальна співпраця - Підтримка тьюторів, тьюторство за принципом рівний рівному - Різноманітні та гнучкі канали комунікацій - Заохочення групової роботи та взаємодії - Орієнтаційна допомога - Відкрита інституційна культура
	Стосункова	- Відкритість до сприйняття розмаїття (іншості) та інвалідності - Обов'язкові програми професійного розвитку персоналу

Джерело: складено автором на основі [Framework and Good Practice Indicators.pdf](#)

Наступна аналітична рамка є спільною розробкою Joint Research Centre of the European Commission³⁵ та Centre for Higher Education Policy Studies (CHEPS), що діє в University of Twente³⁶, запропонованою авторами звіту «Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU. Overview of major widening participation policies applied in the EU 28»³⁷. Даний документ не описує саму рамку інклюзивності у вищій освіті, але пропонує аналітичну рамку для структурування дослідження політик соціальної інклюзії (an analytical framework to guide the research стор.10) у системах вищої освіти держав-членів ЄС.

Аналітична рамка складається з двох компонентів («елементів» в оригінальному тексті): 1) визначники успішності / неуспішності здобувачів вищої освіти, та 2) категоризація інструментів політики соціальної інклюзії.

Детальніше визначники, що обумовлюють успішність здобувачів вищої освіти та збільшують шанси на завершення освітньої програми та отримання диплому, представлені у Таблиці 1.2.

³⁵ Joint Research Centre. https://commission.europa.eu/about/departments-and-executive-agencies/joint-research-centre_en

³⁶ ABOUT KITES: CHEPS AND STEPS. [About KiTeS: CHEPS and STePS | CHEPS & STePS | Knowledge, Transformation & Society](#)

³⁷ A. Kottmann, J.J. Vossensteyn, R. Kolster, A. Veidemann, Zs. Blasko, F. Biagi, M.

Sanchez-Barrioluengo, *Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU. Overview of major widening participation policies applied in the EU 28*, EUR 29801 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019, ISBN 978-92-76-08845-5, doi:10.2760/944713, JRC117257

Визначники соціальної інклюзії та успішності здобувачів вищої освіти

Чинники	Позитивний вплив	Негативний вплив
Соціальне походження та пов'язаний з ним батьківський вплив на рішення здобувати вищу освіту чи ні	Діти із родин із вищим соціально-економічним статусом мають більше шансів потрапити до університетів та успішно його завершити	Діти батьків, які не мають вищої освіти, скептично ставляться до вищої освіти та своїх шансів її здобути
Соціальне походження та пов'язані з ним батьківська підтримка та ресурси, які батьки готові інвестувати в освіту дитини	Діти, із родин із вищим соціально-економічним статусом, чиї батьки мають вищу освіту, частіше отримують від батьків фінансову та моральну підтримку, додаткову академічну підготовку, можуть скористатись зв'язками батьків	Діти з родин, що мають нижчий соціально-економічний статус, переважно не отримують такої підтримки від батьків і частіше обирають професійно-технічну освіту замість вищої освіти
Відбір і розподіл учнів по різних освітніх траєкторіях	Освітні системи, які не обмежують здобувача освіти у виборі освітньої траєкторії та є гнучкими (дозволяють перехід з однієї категорії на іншу протягом усього життя) є сприятливими для інклюзії та соціальних ліфтів	Якщо розподіл учнів по різних освітніх траєкторіях відбувається зарано, діти з родин зі низьким соціально-економічним статусом мають мало шансів потрапити до університетів
Зміст політики підвищення інклюзивності та розширення участі у вищій освіті ³⁸	Фокус і цільові групи політики щодо розширення участі у вищій освіті змінюються із плином часу: на початку – збільшення участі жінок; потім рівні можливості та рівноправ'я; пізніше представництво у студентському контингенті усіх соціально-економічних верств суспільства, включно із зрілими людьми; наразі – розширення участі у вищій освіті здобувачів з різними соціокультурними характеристиками, етнічним походженням, релігійними, політичними поглядами, соціально-економічним статусом тощо	Застарілі або негнучкі політики стримують розвиток інклюзії.

Джерело: складено автором на основі A. Kottmann, J.J. Vossensteyn, R. Kolster, A. Veidemane, Zs. Blasko, F. Biagi, M. Sanchez-Barrioluengo, *Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU. Overview of major widening participation policies applied in the EU 28*, EUR 29801 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019, ISBN 978-92-76-08845-5, doi:10.2760/944713, JRC117257.

Другим компонентом аналітичної рамки є пакет з 16 інструментів політики, завдяки яким досягається інклюзія у сфері вищої освіти. Інструменти політики об'єднуються у 4 групи: регулювання, фінансування, організація та інформування та впроваджуються як на національному рівні, так і на рівні окремого ЗВО³⁹.

³⁸ A. Kottmann, J.J. Vossensteyn, R. Kolster, A. Veidemane, Zs. Blasko, F. Biagi, M. Sanchez-Barrioluengo, *Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU. Overview of major widening participation policies applied in the EU 28*, EUR 29801 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019, ISBN 978-92-76-08845-5, doi:10.2760/944713, JRC117257. C.11

³⁹ в оригіналі: «regulation, funding, organisation and information». A. Kottmann, J.J. Vossensteyn, R. Kolster, A. Veidemane, Zs. Blasko, F. Biagi, M. Sanchez-Barrioluengo, *Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU. Overview of major widening participation policies applied in the EU 28*, EUR 29801 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019, ISBN 978-92-76-08845-5, doi:10.2760/944713, JRC117257. C.11

Інструменти регулювання – нормативно-правові акти, що встановлюють правила доступу до вищої освіти, які переважно забезпечують соціальну інклюзію для недостатньо представлених (underrepresented) соціальних груп. У цій групі виділяють три інструменти:

- 1) вимоги, спрямовані на розширення участі для певних груп студентів, у критеріях акредитації ЗВО;
- 2) правила прийому, що надають пільги певним категоріям абітурієнтів;
- 3) приписи щодо визнання попередніх періодів або результатів навчання.

Фінансові інструменти політики призначені для підтримки здобувачів освіти, яким бракує фінансового забезпечення на період навчання, або які мають побоювання, що вища освіта не окупить витрат на навчання. Загалом, виділяють 6 фінансових інструментів політики:

- 1) соціальні стипендії для студентів, які належать до вразливих категорій;
- 2) стипендії за заслуги;
- 3) допомога сім'ям, у яких є студенти;
- 4) податкові пільги для батьків;
- 5) фінансова підтримка, послуги або пільги для студентів з особливими потребами або тих, хто знаходиться у скрутному становищі;
- 6) заохочення для ЗВО (наприклад, додаткове фінансування на обладнання та дидактичні матеріали для студентів з особливими потребами, або інноваційні освітні програми, щоб привабити студентів з недостатньо представлених соціальних груп⁴⁰).

Організаційні політики стосуються змін в організації освітнього процесу, операційних заходів, які позначаються на інституційній структурі ЗВО або вищої освіти в цілому. Йдеться про адаптацію освітніх програм, оновлення їх змісту, запровадження короткотермінових програм на запит певних груп здобувачів освіти, пропозицію програм у змішаному форматі, урізноманітнення траєкторій навчання тощо. Виділяють три виразних інструменти політики:

- 1) вдосконалення компетентностей студентів, що належать до соціально вразливих груп;
- 2) урізноманітнення / запровадження нових освітніх програм (наприклад, короткого циклу);
- 3) більш гнучка організація освітнього процесу (наприклад, дистанційне навчання; нові часові режими для освітніх програм; е-навчання).

Інформаційні інструменти політики призначені інформувати студентів та потенційних здобувачів освіти про освітні програми, фінансування та інші параметри й аспекти вищої освіти. Прикладами є оприлюднення прогнозів щодо затребуваних навичок на ринку праці, або інформація про пропозицію освітніх послуг та якість освіти. Органи державної влади можуть використовувати інформаційні та маркетингові кампанії для стимулювання окремих груп студентів подавати заявки на вступ до ЗВО, або обирати конкретні предметні сфери або освітні програми.

Наявні чотири інформаційні інструменти політики:

- 1) Спеціальна підтримка для конкретних груп осіб за вибір тої чи іншої програми, предметної сфери;
- 2) Спеціальні приписи та програми для біженців;
- 3) Моніторинг успішності студентів: доступ, прогрес, утримання;
- 4) Поширення результатів досліджень про наявні бар'єри, що перешкоджають студентам, які належать до вразливих груп.

Аналітична рамка для дослідження політик соціальної інклюзії узагальнена у Таблиці 1.3.

⁴⁰Ibid., С. 11.

Аналітична рамка для дослідження політико-соціальної інклюзії Joint Research Centre of the European Commission та Centre for Higher Education Policy Studies

Категорія	Субкатегорія	Індикатори / описи
Визначники успішності соціальної інклюзивності	соціальне походження	- діти із родин із вищим соціально-економічним статусом мають більше шансів потрапити до університету та успішно його завершити
	батьківський вплив на рішення про вищу освіту	- діти батьків, що не мають вищої освіти, схильні обирати середню або фахову передвищу освіту
	батьківська підтримка та ресурси, які батьки готові інвестувати в освіту дітей	- родини з вищим соціально-економічним статусом, де батьки мають вищу освіту, більше готові інвестувати в освіту дітей
	відбір і розподіл учнів по різних освітніх траєкторіях	- ранній розподіл зменшує шанси здобувачів обрати вищу освіту
	зміст політики підвищення інклюзивності та розширення участі у вищій освіті	- перегляд і оновлення політики інклюзивності (інституційний, національний рівні, ЄПВО)
Інструменти політики підвищення інклюзивності	інструменти регулювання	- вимоги, спрямовані на розширення участі для певних груп студентів у критеріях акредитації ЗВО; - правила прийому, що надають пільги певним категоріям абітурієнтів; - приписи щодо визнання попередніх періодів або результатів навчання
Інструменти політики підвищення інклюзивності	фінансові інструменти	- соціальні стипендії для студентів, які належать до вразливих категорій; стипендії за заслуги; - допомога сім'ям, у яких є студенти; - податкові пільги для батьків; - фінансова підтримка, послуги або пільги для студентів з особливими потребами або тих, хто знаходиться у скрутному становищі; - заохочення для ЗВО
	організаційні інструменти	- вдосконалення компетентностей студентів, що належать до соціально вразливих груп; - урізноманітнення / запровадження нових освітніх програм; - більш гнучка організація освітнього процесу (дистанційне навчання; нові освітні траєкторії)
	інформаційні інструменти	- заохочення, підтримка для конкретних груп осіб за вибір тої чи іншої програми, сфери; - спеціальні приписи та програми для біженців; - моніторинг успішності студентів: доступ, прогрес, утримання; - поширення результатів досліджень про наявні бар'єри, що перешкоджають студентам, які належать до вразливих груп

Джерело: складено автором на основі A. Kottmann, J.J. Vossensteyn, R. Kolster, A. Veidemann, Zs. Blasko, F. Biagi, M. Sanchez-Barrioluengo, Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU. Overview of major widening participation policies applied in the EU 28, EUR 29801 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019, ISBN 978-92-76-08845-5, doi:10.2760/944713, JRC117257.

Третя аналітична рамка Inclusive Learning and Teaching Framework (Аналітична рамка інклюзивного навчання і викладання) підготовлена британським аналітичним центром Advance HE⁴¹ у межах серії подібних аналітичних рамок, розроблених з метою сприяння та посилення студентської успішності⁴². Рамка Inclusive Learning and Teaching Framework адресована усім представникам університетської спільноти: керівництву, академічному та адміністративному персоналу, гарантам і розробникам освітніх програм, студентству та їх представницьким органам (студентським союзам, студентським організаціям тощо).

Рамка визначає чинники, що уможливають поступ і досягнення студентів; чинники одночасно слугують кількісними та якісними індикаторами, що свідчать про поступ та розвиток інклюзивності. Структурно ці чинники об'єднані у три категорії:

- 1) інституції;
- 2) академічний та адміністративний персонал;
- 3) студентство.

Категорія «Інституції» включає чинники, здатні забезпечити одночасно якісне та інклюзивне викладання і навчання, що можливо через поєднання лідерства, вироблення інклюзивних політик та запровадження інклюзивних практик⁴³.

Категорія «Академічний та адміністративний персонал» об'єднує чинники, що мають допомогти персоналу у процесі колективного і критичного переосмислення виробити спільне розуміння інклюзивного викладання і навчання та виявити виклики і тиски, які цьому заважають⁴⁴.

Для категорії «Студентство» найважливішим чинником, здатним забезпечити успіх студентів, є принцип «(всі) студенти мають значення» (students matter), а також спільні зусилля на інституційному рівні, з боку персоналу і студентства задля підвищення якості, інклюзивності та релевантності викладання і навчання⁴⁵.

Чинники для кожної з вищезазначених категорій Inclusive learning and teaching framework представлені у Таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

Рамка інклюзивного навчання і викладання Advance HE

<i>Категорії</i>	<i>Індикатори / описи</i>
Інституції	Сприяння та утвердження культури доброти
	Заохочення та визнання розмаїття голосів і думок під час обговорення інклюзивності
	Створення умов для адаптації відповідно до обставин
	Готовність змінювати інституційні структури
	Стимулювати та надихати усіх ставити під сумнів легітимність наявних інституційних структур
Академічний та адміністративний персонал	Чуйна, реляційна педагогіка
	Само-актуалізація
	Усвідомлення відмінностей без осуду
	Стимулювання студентства до розвитку критичного мислення
	Ставлення до студентів та до себе як до автентичних, справжніх учнів
Студентство	Студенти важливі і значимі
	Створення психологічно безпечного середовища
	Само-актуалізація
	Визнання цінності критичного мислення

Джерело: складено автором на основі Framework for Inclusive Learning and Teaching | Advance HE

⁴¹ [Helping HE shape its future | Advance HE](#)

⁴² [Essential Frameworks for Enhancing Student Success | Advance HE](#)

⁴³ [Framework for Inclusive Learning and Teaching | Advance HE](#). С. 6

⁴⁴ Ibid., С. 8

⁴⁵ Ibid., С.10

Четверта з обраних для аналізу рамок була розроблена для конкретного університету: University of Hull Inclusive Higher Education Framework⁴⁶ (Рамка інклюзивності вищої освіти Університету Галла). Вона спирається на шість ключових принципів та охоплює п'ять сфер (напрямів) університетської діяльності, які формують інклюзивні практики та забезпечують інклюзивність у ЗВО.

До ключових принципів належать:

1. Чітка, послідовна мова та зрозуміла комунікація
2. Лідерство, відповідальність та підзвітність
3. Благополуччя, емпатія та автентичність (щирість, цілісність)
4. Професійний, особистісний розвиток та підготовка, щоб надихати та розширювати можливості осіб та команд

5. Співпраця і партнерські стосунки за усіма напрямками університетської діяльності
6. Факти, рефлексія та оцінювання.

Сфери і напрями університетської діяльності включають:

1. Структури та процеси.
2. Розроблення плану освітніх програм та їх впровадження.
3. Оцінювання та зворотний зв'язок.
4. Спільнота та відчуття належності.
5. Шляхи до успіху.

Зміст кожної сфери, напряму діяльності надалі розкривається, уточнюється відповідно до означених принципів. Характеристики інклюзивних практик, які виступають чинниками соціальної інклюзії у University of Hull, представлені у Таблиці 1.5.

Таблиця 1.5

<i>Сфери діяльності</i>	<i>Чинники соціальної інклюзії</i>
1. Структури та процеси	Системні, послідовні підходи Інклюзивність, проявлена у політиках, зборі даних, звітності Доступність цифрової та фізичної інфраструктури
2. Розроблення плану освітньої програми та впровадження освітніх програм	Диверсифіковане, персоналізоване, недискримінаційне навчання Автентичність та інклюзивність у мові, заходах, ресурсах
3. Оцінювання та зворотний зв'язок	Адекватність та логічність в оцінюванні Допустиме навантаження Зрозумілі, справедливі, прозорі практики оцінювання Конструктивний фідбек, що супроводжує оцінювання заради навчання
4. Спільнота та відчуття належності	Постійна та ефективна підтримка, академічна та пасторська Формування в університеті диверсифікованих інклюзивних культур Визнання (святкування) та підтримка розмаїття в університетській спільноті
5. Шляхи до успіху	Студентський академічний успіх і досягнення через чіткі рекомендації та підтримку Активна підтримка особистісного успіху, активізму, віри у власні сили Рівний доступ до зовнішніх мереж та можливостей

Джерело: складено авторами на основі Hubbard, K., & Gawthorpe, K. University of Hull Inclusive Higher Education Framework. University of Hull, 2024. <https://doi.org/10.25416/NTR.25719234>

⁴⁶ University of Hull Inclusive Higher Education Framework. [Home - Inclusive Education Framework](https://doi.org/10.25416/NTR.25719234) University of Hull. <https://doi.org/10.25416/NTR.25719234>

Рамка надалі пропонує контрольні списки (checklist), адресовані: 1) академічному персоналу, 2) гарантам освітніх програм, 3) керівникам ЗВО, з метою пересвідчитись, що усі вони дотримуються означених принципів.

Рамка також містить кейси за п'ятьма напрямками діяльності.

За результатами дослідження було складено *зведений перелік чинників соціальної інклюзії у сфері вищої освіти* и можна на рівні категорій і категоріальних груп:

1. Цінності
2. Принципи
3. Персонал:
 - Фахова підготовка (розвинена інклюзивна компетентність)
 - Визнання розмаїття
 - Соціальна компетентність
 - Емоційний інтелект, емпатія
4. Здобувачі освіти:
 - Емоційний інтелект
 - Світогляд
 - Визнання розмаїття
5. Середовище
 - Фізичне
 - Цифрове
 - Психологічне, стосунки між учасниками освітнього процесу
6. Політики
 - Інструменти політики
 - Рівні політики:
 - наднаціональний (ЄПВО, ЄС, глобальний)
 - національний
 - субнаціональний (громада, місто, регіон)
 - інституційний
7. Інституційне забезпечення
 - Структури
 - Посади
 - Лідерство
8. Фінансове забезпечення
9. Правове забезпечення
10. Викладання і навчання
 - Інклюзивні, адаптивні методики
 - Гнучкість освітніх траєкторій
 - Гнучкість в оцінюванні
11. Підтримка
 - Психологічна
 - Фізична
 - Технічна
12. Інформаційне забезпечення
 - Комунікація про можливості, послуги всередині ЗВО
 - Комунікація про можливості, послуги назовні
 - Промоція та адвокація інклюзії у сфері вищої освіти

Висновки до розділу

Обрані для аналізу рамки інклюзивності представляють соціальну інклюзію у вищій освіті як складне, явище, яке утворюється багатьма чинниками різної природи: середовищем, політиками, інституційно-правовим забезпеченням, внутрішньою і зовнішньою комунікаціями та стосунками між учасниками освітнього процесу тощо.

Фреймворк-аналіз рамок інклюзивності допоміг зібрати якісні (не кількісні) дані про різні інструменти, якими твориться соціальна інклюзія, та сформувані її проблемно-тематичне поле. Рамки охоплюють різні аспекти вищої освіти, по-різному систематизують і категоризують елементи, якими формується соціальна інклюзія. Елементи, компоненти, категоріальні групи, що є складниками рамок інклюзивності, можна інтерпретувати як чинники підвищення різних аспектів інклюзивності (наприклад, інституційне, правове, цифрове, фінансове забезпечення) та у різних секторах вищої освіти (наприклад, у викладанні і навчанні, університетському врядуванні). Сукупно елементи чотирьох рамок інклюзивності представлено у зведеному переліку чинників соціальної інклюзії у сфері вищої освіти.

Проаналізовані 4 рамки по-різному структурують соціальну інклюзію, ідентифікують її чинники, втім мають багато спільного: наголошують на необхідності фахової підготовки, постійного розвитку інклюзивної компетентності викладача; привертають увагу до важливості середовища, підтримки здобувачів, визнання розмаїття, сприйняття інакшості.

У системах вищої освіти та у конкретному ЗВО різні чинники кожного разу відбираються, поєднуються та посилюють інклюзивність по-різному, що створює унікальний кейс, вартий вивчення.

Множинність суб'єктів, діяльнісних напрямів, настанови про інституційне, нормативно-правове, фінансове забезпечення, згадки про інструментальні та інфраструктурні вимоги, що характеризують 4 проаналізовані рамки, вказують на те, що інклюзивність не розвивається сама по собі; натомість вона проектується, формується, підвищується, посилюється як результат цілеспрямованих дій і зусиль багатьох акторів.

Рамки інклюзивності є основою для подальшого планування, моделювання, вироблення стратегій і політик інклюзивності в окремому ЗВО та системі вищої освіти загалом.

Як свідчать результати дослідження, інструментарій інституційних політик для формування та підвищення соціальної інклюзії у сфері вищої освіти є розгалуженим і включає різноаспектні інструменти: правові, фінансові, інформаційні, організаційні.

Важлива формувальна роль соціальної інклюзії у сфері вищої освіти та суспільстві в цілому спонукатиме ЗВО до розроблення та ухвалення стратегій підвищення інклюзивності у найближчі роки. Ці стратегії будуть охоплювати проблематику безбар'єрності, рівності та рівних можливостей, диверсифікації та різноманітності учасників освітнього процесу, врахування особливостей та підтримку груп здобувачів освіти з особливими освітніми потребами та ін..

Спираючись на результати аналізу опрацьованих рамок інклюзивності, вважаємо, що немає єдиного алгоритму для розроблення інституційної стратегії підвищення інклюзивності: кожен ЗВО обиратиме стратегію підвищення інклюзивності, спираючись на цінності і цілі, обираючи місії, напрями й шляхи інституційного розвитку у довгостроковій та середньостроковій перспективі, враховуючи зовнішній контекст (географічне розташування, рівень руйнувань, близькість до бойових дій, демографічне, соціально-економічне становище регіону) та внутрішні обставини (соціальний склад, матеріальний, психологічний, фізичний стан здобувачів вищої освіти, кількість студентів, що належать до вразливих груп, осіб з інвалідністю тощо). Залежно від вищезгаданих обставин, ЗВО надаватимуть перевагу тим чи іншим аспектам інклюзивності, одночасно зважаючи на пріоритетність своїх місій та цілей.

Важливо, щоб стратегія була адресована та узгоджена з усіма учасниками освітнього процесу, розроблялась за участі студентства, викладачів, керівництва ЗВО та зовнішніх стейкхолдерів, враховувала їх думки та реалізовувалась за їх участі. Тому комунікація на етапі розроблення та ухвалення стратегії та її інформаційне забезпечення на етапі виконання є важливим імперативом.

В той час, як інституційна стратегія комунікує власній університетській спільноті і назовні «ЩО»: яким є цей університет, куди він прямує, яких цілей хоче досягти, що для цього треба зробити, на які цінності і принципи спиратись, інституційні політики дають відповідь на питання «ЯК»: вони встановлюють правила, за якими досягаються цілі, співпрацюють різні суб'єкти, відбувається діяльність і рух у напрямку стратегічних цілей.

Щодо політик інклюзивності, вони можуть бути вузького спрямування, тобто націлені виключно на виконання стратегії інклюзивності або бути інструментами широкої дії – такими, що мають на меті

вдосконалити викладання і навчання, реформувати університетське врядування, посилити зв'язки університету з громадою, запровадити програму студентського або викладацького благополуччя, використовуючи при цьому чинники інклюзивності: повагу і плекання розмаїття, розвиток соціальної компетентності та емоційного інтелекту персоналу і студентства, промоцію та адвокація інклюзії у закладі, громаді, регіоні, де знаходиться університет, у суспільстві в цілому, та інші чинники.

Що стосується стратегії підвищення інклюзивності вищої освіти на національному рівні, підхід до її вироблення запропоновано у «Дорожній карті підвищення інклюзивності вищої освіти України під час повоєнного відновлення» – навчальному посібнику, підготовленому у межах виконання наукового дослідження «Соціальна інклюзія у сфері вищої освіти у післявоєнний період» (2024–2025 рр.).

Список використаних джерел

1. КОНСОЛІДОВАНІ ВЕРСІЇ ДОГОВОРУ ПРО ЄВРОПЕЙСЬКИЙ СОЮЗ ТА ДОГОВОРУ ПРО ФУНКЦІОНУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ з протоколами та деклараціями. Консолідовані версії Договору про Євро... | від 07.02.1992 Редакція від 30.03.2010

2. Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні | Міністерство розвитку громад та територій України

3. Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року. 66432f2608f3d132431039.pdf

4. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 07 черв. 2024 р. № 527-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80> (дата звернення: 09.01.2026)

5. Цимбалюк С. Соціальна інклюзія у закладах вищої освіти України: сучасний стан і ключові напрями вдосконалення. Розділ 2. Політики і стратегії підвищення інклюзивності української вищої освіти у післявоєнний період: монографія. Київ, 2025.

6. A new strategic agenda 2019-2024. a-new-strategic-agenda-2019-2024.pdf

7. Coral, C.; Bokelmann, W. The Role of Analytical Frameworks for Systemic Research Design, Explained in the Analysis of Drivers and Dynamics of Historic Land-Use Changes. *Systems*, **2017**, 5, 20. <https://doi.org/10.3390/systems5010020>

8. Do countries aim to foster inclusion in higher education? Policy insight 19. UNESCO Digital Library. 2024.

9. Equity, inclusion and pluralism in higher education - UNESCO Digital Library

10. Essential Frameworks for Enhancing Student Success | Advance HE

11. EU Anti-racism Action Plan 2020-2025 - European Commission

12. Council Recommendation of 12 March 2021 on Roma equality, inclusion and participation 2021/C 93/01. EUR-Lex - 32021H0319(01) - EN - EUR-Lex.

13. Framework for Inclusive Learning and Teaching. Framework for Inclusive Learning and Teaching | Advance HE

14. Gender equality strategy - European Commission

15. Helping HE shape its future | Advance HE

16. Higher education and inclusion - UNESCO Digital Library

17. Higher Education for Development. An Evaluation of the World Bank Group's Support. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/729101493052924041/pdf/Higher-education-for-development-an-evaluation-of-the-World-Bank-Group-s-support.pdf>

18. Hubbard, K., & Gawthorpe, K. University of Hull Inclusive Higher Education Framework. University of Hull, 2024. <https://doi.org/10.25416/NTR.25719234>

19. INCLUSIVE EDUCATION RESOURCE GUIDE. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/798681600707797522/pdf/Inclusive-Education-Resource-Guide-Ensuring-Inclusion-and-Equity-in-Education.pdf>

20. Inclusive Higher Education Framework and Indicators. Framework and Good Practice Indicators.pdf

21. Indicators and Descriptors for the Principles of the Social Dimension in the European Higher Education Area. BFUG BE VA 88 9 5 2 WG SD Indicators and Descriptors.pdf

22. Indicators of inclusion in education: A framework for analysis. OECD Education Working Paper No 300.

23. Kiernan, Matthew D., Hill, M. Framework analysis: a whole paradigm approach. Qualitative Research Journal 18(3), 2018. DOI:10.1108/QRJ-D-17-00008
24. A. Kottmann, J.J. Vossensteyn, R. Kolster, A. Veidemane, Zs. Blasko, F. Biagi, M. Sanchez-Barrioluengo, *Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU. Overview of major widening participation policies applied in the EU 28*, EUR 29801 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019, ISBN 978-92-76-08845-5, doi:10.2760/944713, JRC117257.
25. Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA. https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_II.pdf
26. Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework OECD. Education Working Paper No. 260. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/11/promoting-inclusive-education-for-diverse-societies_b9e36310/94ab68c6-en.pdf
27. Strategic Agenda 2024 – 2029. https://www.consilium.europa.eu/media/yxrc05pz/sn02167en24_web.pdf
28. Towards Equity and Inclusion in Higher Education in Europe. Towards Equity and Inclusion in Higher Education in Europe
29. UNESCO Higher Education Policy Observatory. HE Policy Observatory: About
30. *University of Hull Inclusive Higher Education Framework*. https://figshare.edgehill.ac.uk/articles/educational_resource/Inclusive_Higher_Education_Framework/25719234/1?file=45995847

РОЗДІЛ 2. Соціальна інклюзія у закладах вищої освіти України: сучасний стан і ключові напрями вдосконалення

*Світлана Цимбалюк,
доктор економічних наук, професор,
провідний науковий співробітник,
відділ взаємодії університетів і суспільства,
Інститут вищої освіти НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-6194-4035>*

Анотація

Дослідження присвячено комплексному аналізу стану та особливостей імплементації пріоритету соціальної інклюзії у закладах вищої освіти України, виявленню сильних і слабких сторін наявних практик, а також визначенню ключових драйверів інклюзивності. Дослідження ґрунтується на результатах опитування, в якому взяв участь 821 респондент. Для комплексного аналізу інклюзивних політик і практик були застосовані кількісні та якісні методи дослідження, зокрема дескриптивний, порівняльний, кореляційний, регресійний та кластерний аналіз. Дослідження показало, що впровадження інклюзивних практик у закладах вищої освіти України є складним і неоднозначним процесом, поєднуючи позитивні досягнення та значні прогалини. Виявлено, що тип, розмір і форма власності закладу впливають на ефективність реалізації інклюзивної політики, причому приватні й педагогічні заклади демонструють кращі результати. Кластеризація за рівнем інклюзивності дозволила виокремити три групи закладів, які відрізняються системністю політик, ресурсним забезпеченням та рівнем моніторингу. Найбільший вплив на інклюзивність мають відчуття безпеки, доступність адаптованих матеріалів, професійний розвиток викладачів і можливість формування індивідуальних освітніх траєкторій. Попри успіхи, залишаються виклики, пов'язані з недостатнім фінансуванням, браком фахівців, недосконалістю інфраструктури та обмеженою інформаційною доступністю. Рекомендації спрямовані на створення безбар'єрного середовища, підвищення обізнаності й компетентності персоналу та інтеграцію інклюзивних принципів на інституційному й національному рівнях.

Ключові слова: вища освіта, драйвери соціальної інклюзії, заклади вищої освіти, показник інклюзивності, соціальна інклюзія

Abstract

This study is dedicated to a comprehensive analysis of the state and features of implementing the priority of social inclusion in higher education institutions in Ukraine, identifying the strengths and weaknesses of existing practices, and determining the key drivers of inclusiveness. The study is based on a survey of 821 respondents. Quantitative and qualitative research methods were applied to a comprehensive analysis of inclusive policies and practices, including descriptive, comparative, correlational, regression, and cluster analyses. The study demonstrated that implementing inclusive practices in higher education institutions in Ukraine is a complex and ambiguous process, marked by both positive achievements and significant gaps. It was found that the type, size, and form of ownership of an institution affect the effectiveness of inclusive policy implementation, with private and pedagogical institutions showing better results. Clustering by level of inclusiveness identified three groups of institutions that differ in the systematicity of policies, resource provision, and the level of monitoring. The greatest impact on inclusiveness is exerted by a sense of safety, the availability of adapted materials, faculty professional development, and the opportunity to form individual educational trajectories. Despite successes, challenges remain, including insufficient funding, a lack of specialists, imperfect infrastructure, and limited access to information. Recommendations aim to create a barrier-free environment, raise staff awareness and competence, and integrate inclusive principles at the institutional and national levels.

Keywords: higher education, drivers of social inclusion, higher education institutions, inclusiveness indicator, social inclusion

Розвиток системи вищої освіти нерозривно пов'язаний із впровадженням принципів соціальної інклюзії, що гарантує рівний доступ до якісної освіти усім громадянам незалежно від їхнього соціального походження, стану здоров'я та інших особливостей і характеристик.

Серед пріоритетів розвитку вищої освіти до 2030 року для країн, що входять до Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area), визначених у Rome Ministerial Communiqué⁴⁷ – інклюзивність, що передбачає рівноправний доступ кожного, хто навчається, до вищої освіти й отримання повної підтримки у завершенні свого навчання.

У Tirana Ministerial Communiqué⁴⁸ також підкреслює важливість побудови інклюзивного Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area), здатного стати основою згуртованої, стійкої та мирної Європи, де здобувачі отримують повну підтримку на всіх етапах їхніх освітніх траєкторій.

Прагнення України до членства в Європейському Союзі вимагає від українських закладів вищої освіти (ЗВО) відповідності європейським стандартам і цінностям, серед яких інклюзія посідає одне з центральних місць. До пріоритетів розвитку вищої освіти, визначених Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки⁴⁹, належать інклюзивність, доступність, рівність і різноманітність.

Головною метою Національної стратегії розбудови безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року⁵⁰ є створення суспільства, де кожен зможе реалізувати свої здібності незалежно від наявності інвалідності чи інших обмежень. Реалізація цієї Стратегії у ЗВО передбачає усунення фізичних, інформаційних, цифрових та інших бар'єрів, що перешкоджають повноцінній участі осіб з різними освітніми потребами в освітньому процесі.

Питання соціальної інклюзії набувають особливої актуальності в Україні у зв'язку з повномасштабною війною, розпочатою Російською Федерацією у лютому 2022 року. Унаслідок війни з'явилися нові категорії здобувачів вищої освіти: внутрішньо переміщені особи, ветерани та особи, які постраждали від війни, особи з інвалідністю. Мільйони українців були вимушені змінити місце проживання, що створило додаткові бар'єри для доступу до вищої освіти. Значна кількість військовослужбовців і цивільних осіб мають проблеми з фізичним та психічним здоров'ям і потребують відповідної підтримки для інтеграції/реінтеграції в освітнє середовище. Збільшується кількість осіб з інвалідністю, що вимагає створення безбар'єрного освітнього середовища. Крім того, тривалий стрес, травматичний досвід, невизначеність, пов'язана з війною, негативно впливають на психоемоційний стан практично усіх учасників освітнього процесу. У зв'язку з цим створення інклюзивного освітнього середовища, що передбачає психологічну підтримку, гнучкість навчання, толерантність, фізичну та інформаційну безбар'єрність, стає одним із ключових пріоритетів ЗВО в Україні.

Розроблення ефективних стратегій, спрямованих на побудову інклюзивної вищої освіти та створення безбар'єрного освітнього простору, має ґрунтуватися на результатах комплексного дослідження поточного стану реалізації пріоритету соціальної інклюзії у ЗВО та визначенні ключових драйверів інклюзивності.

Методологія і методи дослідження

Метою дослідження є проведення комплексного аналізу стану та особливостей імплементації пріоритету соціальної інклюзії у ЗВО України, виявлення сильних і слабких сторін наявних практик, а також визначення ключових драйверів інклюзивності.

Для досягнення поставленої мети були сформульовані такі *дослідницькі завдання*:

- розробити інструментарій для оцінювання стану та особливостей імплементації пріоритету соціальної інклюзії у ЗВО;
- зібрати дані щодо реалізації інклюзивних практик респондентами різних категорій (науково-педагогічні працівники (НПП), керівники, здобувачі вищої освіти);
- визначити загальний рівень впровадження інклюзивних політик і практик у ЗВО України;

⁴⁷Rome Ministerial Communiqué, 19 November 2020. URL: https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf.

⁴⁸Tirana Ministerial Communiqué, 29 - 30 May 2024. URL: <https://ehea.info/Download/Tirana-Communiqué.pdf>.

⁴⁹Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf>.

⁵⁰Національна стратегія розбудови безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 року № 336-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>.

- виявити найбільш розвинені («сильні») та проблемні («слабкі») аспекти реалізації пріоритету соціальної інклюзії у ЗВО;
- оцінити вплив наявності здобувачів з особливими освітніми потребами на інклюзивну політику закладів;
- кластеризувати ЗВО за рівнем їхньої інклюзивності;
- визначити ключові драйвери соціальної інклюзії у ЗВО;
- провести регресійний аналіз драйверів соціальної інклюзії у ЗВО;
- проаналізувати демографічні відмінності у сприйнятті реалізації пріоритету соціальної інклюзії у ЗВО серед різних груп респондентів (стать, вік, посада/роль);
- окреслити виклики, перешкоди та пріоритетні напрями розвитку соціальної інклюзії на основі якісного аналізу відповідей на відкриті питання.

Дослідження охоплювало збирання та аналіз кількісних даних й аналіз відповідей на відкриті питання. Такий підхід дозволив отримати статистично обґрунтовані висновки щодо загальних тенденцій й глибинне розуміння специфічних проблем і перспектив, висловлених респондентами.

Для збирання даних використано Google форми. З цією метою було розроблено *структуровану анкету, що включала:*

- закриті питання щодо реалізації інклюзивних практик у ЗВО (34 показники). Питання охоплювали різні аспекти імплементації пріоритету соціальної інклюзії (інституційна політика, безбар'єрне середовище, фінансова підтримка, адаптація програм, види підтримки, доступність інформації тощо). Варіанти відповідей: «так», «ні», «складно відповісти»;
- відкриті питання для виявлення викликів, перешкод і пріоритетних напрямів розвитку соціальної інклюзії у ЗВО;
- демографічні дані респондентів: стать, вік респондента, посада/роль у ЗВО, тип закладу, форма власності, область розташування, кількість здобувачів вищої освіти у ЗВО.

Анкета пройшла пілотне тестування на групі з 20 респондентів для перевірки зрозумілості питань.

Надійність шкали закритих питань оцінено за допомогою коефіцієнта Cronbach's alpha ($\alpha = 0,944$), що свідчить про високу внутрішню узгодженість.

Опитування проводилося з травня по липень 2025 року серед НПП, керівників структурних підрозділів та здобувачів вищої освіти з різних типів та форм власності ЗВО України. Загальна кількість респондентів, що взяли участь в опитуванні, – 821 особа (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Соціально-демографічна характеристика респондентів

Характеристика	Відсоток респондентів, %
Стать	
жіноча	68,8
чоловіча	30,1
утримуюся від відповіді	1,1
Вік	
до 21 року	38,2
22–35 років	13,9
36–60 років	40,6
старші 60 років	7,3
Ваша посада, роль	
ректор / проректор	1,3
керівник структурного підрозділу	8,0
НПП (професор, доцент, ст.й викладач, викладач, асистент, викладач-стажист)	37,0
науковий працівник	1,9
аспірант	0,7
студент	48,2
інше	2,9

Характеристика	Відсоток респондентів, %
Тип ЗВО, в якому Ви працюєте/навчаєтеся	
класичний	32,8
аграрний	0,5
гуманітарний	7,8
економічний	6,9
медичний	9,6
мистецький	3,2
педагогічний	10,0
технічний	23,0
юридичний	1,2
інші	5,0
Форма власності закладу	
державна	86,0
комунальна	6,1
приватна	7,9
Область, де знаходиться заклад	
Волинська	2,8
Дніпропетровська	24,8
Донецька	0,7
Житомирська	1,9
Запорізька	4,4
Івано-Франківська	3,7
Київська	5,8
м. Київ	47,3
Кіровоградська	1,6
Львівська	2,8
Миколаївська	0,4
Одеська	0,4
Херсонська	2,2
Хмельницька	0,6
Інші	0,6
Кількість здобувачів вищої освіти, які навчаються у закладі	
до 1000 осіб	8,9
від 1001 до 1999 осіб	6,9
від 2000 до 2999 осіб	9,7
від 3000 до 5999 осіб	16,3
від 6000 до 9999 осіб	10,7
10 000 осіб і більше	19,9
не можу відповісти	27,6

Джерело: Тут і далі складено автором

Серед респондентів 68,8% – жінки, 30,1% – чоловіки, що може відображати гендерну структуру сектору вищої освіти. За віком: 38,2% – до 21 року (переважно студенти), 40,6% – 36–60 років (переважно викладачі), 21,2% – інші вікові групи. За роллю: 48,9% – студенти та аспіранти, 37,0% – НПП, 9,3% – ректори, проректори й керівники структурних підрозділів, інші посади та ролі – 4,8%. За типом закладів: класичні – 32,8%, технічні – 23,0%, педагогічні – 10,0%, медичні – 9,6%, гуманітарні – 7,8%, економічні – 6,9%, інші – 9,9%. За формою власності: державні – 86%, приватні – 7,9%, комунальні – 6,1%. Географічно домінували Київ (47,3%) і Дніпропетровська область (24,8%). За розміром: 19,9% – великі ЗВО (понад 10 000 студентів), 27,6% респондентів не вказали точну кількість студентів, що може свідчити про недостатню поінформованість.

Репрезентативність вибірки обмежена переважанням державних закладів і концентрацією в двох регіонах, що враховано при інтерпретації результатів.

Для комплексного аналізу даних були застосовані як кількісні, так і якісні методи дослідження.

Кількісні мет оди аналізу:

1. *Дескриптивний аналіз*: використано для опису вибірки респондентів та основних характеристик отриманих даних. Було розраховано частоти, відсотки, середні значення та стандартні відхилення.

2. *Порівняльний аналіз*:

- *t-тест для незалежних вибірок* – використано для порівняння середніх показників інклюзивності між двома групами респондентів (чоловіки та жінки; ЗВО, які мають здобувачів з особливими освітніми потребами, та заклади, які їх не мають);
- *однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA)* – використано для порівняння середніх показників інклюзивності між трьома і більше групами (різні вікові групи, посади/ролі).

3. *Кореляційну матрицю* застосовано для визначення найбільш впливових політик і практик (ключових драйверів) з погляду їхньої ролі в імплементації пріоритету соціальної інклюзії у ЗВО.

4. *Регресійний аналіз* використано для опису залежності агрегованого показника інклюзивності від ключових драйверів-практик (факторів) соціальної інклюзії.

5. *Кластерний аналіз* застосовано для ідентифікації груп ЗВО зі схожими профілями інклюзивних практик.

6. *Метод рейтингування* використано для визначення сильних (практики з високим відсотком позитивних відповідей) і слабких (практики з високим відсотком негативних відповідей) аспектів реалізації інклюзії.

Перед проведенням кількісного аналізу було виконано попередню обробку даних, зокрема *перекодування текстових відповідей* у числові значення. На основі цих даних розраховано *агрегований показник інклюзивності* для кожного респондента.

Для аналізу відповідей на відкриті питання використано *якісний аналіз*. Він включав виділення повторюваних тем, їх кодування та подальше групування у ширші категорії.

Загальний рівень впровадження інклюзивних політик і практик у закладах вищої освіти України

Узагальнені результати опитування щодо впровадження інклюзивних політик і практик у ЗВО України наведено в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Результ ат и опит ування щодо впровадження інклюзивних політ ик і практ ик у ЗВО

Політики та практики	Так, %	Ні, %	Складно відповісти, %
1. Наявність інституційної політики щодо інклюзії	62,7	3,7	33,6
2. Наявність звітності щодо імплементації пріоритету інклюзії	38,7	7,2	54,1
3. Наявність системи квотування бюджетних місць для здобувачів із соціально незахищених груп населення	79,0	2,4	18,6
4. Наявність системи грантів, стипендій, кредитів на навчання для соціально незахищених здобувачів	68,6	4,5	26,9
5. Наявність витрат на створення інклюзивного безбар'єрного освітнього простору	46,5	8,4	45,1
6. Наявність інклюзивного безбар'єрного освітнього простору	55,9	10,6	33,5
7. Забезпеченість необхідними ресурсами (харчуванням, підручниками тощо) соціально незахищених здобувачів	41,4	13,2	45,4
8. Наявність інформації про заклад, освітні програми для осіб із порушеннями зору (шрифт Брайля), або іншими мовами, відмінними від української	32,2	20,3	47,5
9. Використання в документах та інформаційних матеріалах, зокрема розміщених на веб-сайті закладу, недискримінаційної та гендерно чутливої мови	50,3	14,7	35,0

Політики та практики	Так, %	Ні, %	Складно відповісти, %
10. Надання можливостей побудови індивідуальних освітніх траєкторій з урахуванням досвіду та потреб здобувачів	66,6	8,6	24,8
11. Наявність адаптованих навчальних матеріалів та допоміжних пристроїв для надання освітніх послуг для осіб з особливими освітніми потребами	41,3	14,6	44,1
12. Наявність програм професійного розвитку у сфері інклюзивної освіти для НПП	35,0	13,0	52,0
13. Наявність програм професійного розвитку з викладання в мультикультурному середовищі для НПП	37,0	12,9	50,1
14. Наявність програм професійного розвитку з використання студентоцентризованих методик викладання для НПП	48,6	10,0	41,4
15. Наявність самооцінювання викладачів щодо здатності використовувати інклюзивні методи навчання та викладання в мультикультурному середовищі	38,5	14,5	47,0
16. Володіння керівником закладу знаннями щодо інклюзивної освіти	56,9	6,0	37,1
17. Наявність посадової особи, відповідальної за інклюзивну освіту	33,3	11,8	54,9
18. Проведення заходів з імплементації інклюзивної політики та протидії булінгу	63,8	11,7	24,5
19. Проведення заходів, спрямованих на збереження психічного здоров'я	73,2	12,1	14,7
20. Залучення органів студентського самоврядування до заходів з імплементації інклюзивної політики	58,6	7,7	33,7
21. Відчуття безпеки здобувачами, які мають особливі освітні потреби та різні характеристики (вік, гендер, раса, соціальний статус тощо)	64,4	8,4	27,2
22. Наявність модулів (дисциплін, тем кваліфікаційних робіт), які стосуються проблем різноманіття, інклюзії, рівних можливостей, відсутності дискримінації	54,3	12,1	33,6
23. Проведення/участь здобувачів у конкурсах студентських наукових робіт, конференціях, інших наукових заходах, які стосуються проблем різноманіття, інклюзії, рівних можливостей, відсутності дискримінації	59,8	7,1	33,1
24. Залученість здобувачів з особливими освітніми потребами та різними характеристиками до навчальної, спортивної, культурної діяльності	65,8	5,0	29,2
25. Використання гнучких форм навчання (онлайн, асинхронне, дистанційне тощо)	88,7	3,0	8,3
26. Наявність системи перезарахування (визнання) результатів попереднього, включеного та неформального навчання	62,0	3,4	34,6
27. Наявність системи нарахування здобувачам балів ЄКТС за волонтерську та громадську діяльність	46,5	12,3	41,2
28. Подання викладачами інформації різними способами, зважаючи на культурне, соціально-економічне становище та інші види різноманітності здобувачів	65,9	6,9	27,2
29. Надання здобувачам можливості демонструвати знання та навички у різний спосіб	82,6	4,0	13,4
30. Використання спеціальних засобів, технологій, зокрема цифрових, для здобувачів з особливими освітніми потребами	67,1	6,8	26,1
31. Надання психологічної допомоги здобувачам, які її потребують	69,9	8,2	21,9
32. Наявність програм змішаної мобільності, інтернаціоналізації вдома	56,8	5,6	37,6
33. Наявність здобувачів з особливими освітніми потребами	49,6	4,5	45,9
34. Залученість здобувачів з особливими освітніми потребами та різними характеристиками до участі у конкурсах студентських наукових робіт, конференціях, інших наукових заходах	63,2	4,4	32,4

Результати опитування свідчать про те, що впровадження інклюзивних практик у ЗВО має неоднорідний характер. З одного боку, спостерігаються певні здобутки за окремими напрямками, що вказує на усвідомлення значущості інклюзії. Наприклад, високі показники позитивних відповідей щодо використання гнучких форм навчання та надання можливості демонструвати знання різними способами свідчать про адаптованість освітнього процесу до потреб здобувачів. Також позитивною є наявність інституційних механізмів, таких як квотування бюджетних місць і системи психологічної допомоги. Достатньо високим є відсоток позитивних відповідей стосовно наявності інституційної політики щодо інклюзії. Це вказує на те, що ЗВО успішно імплементують окремі інклюзивні практики.

Водночас, дослідження дало змогу виявити значні прогалини, особливо у сферах, які стосуються прозорості та ресурсного забезпечення. Негативні відповіді («ні») та високий рівень невизначеності (відповіді «складно відповісти») щодо наявності звітності, витрат на створення інклюзивного простору та забезпечення ресурсами соціально незахищених здобувачів вказують на системні проблеми. Це може свідчити як про відсутність таких практик, так і про низький рівень обізнаності серед учасників освітнього процесу. Особливо критичною є ситуація з доступністю інформації (де частка позитивних відповідей є найнижчою), а також із наявністю програм професійного розвитку у сфері інклюзивної освіти та викладання в мультикультурному середовищі. Не сприяє ефективній реалізації інституційної політики щодо інклюзії відсутність відповідальної особи за її реалізацію: третина респондентів вказали на наявність такої посадової особи в їхніх закладах.

Сильні та слабкі сторони реалізації пріоритету соціальної інклюзії у закладах вищої освіти

Для визначення сильних і слабких сторін в реалізації пріоритету соціальної інклюзії у ЗВО нами ранжовано різні аспекти за кількістю позитивних, негативних та невизначених («складно відповісти») відповідей респондентів.

До сильних сторін впровадження пріоритету у соціальної інклюзії у ЗВО належать:

1. Використання гнучких форм навчання, зокрема онлайн, асинхронне, дистанційне навчання (88,7% позитивних відповідей). Високий відсоток вказує на адаптивність освітнього процесу, що сприяє доступності навчання для різних груп здобувачів. Це дозволяє враховувати індивідуальні потреби та життєві обставини, в яких опинилися здобувачі.

2. Надання здобувачам можливості демонструвати знання та навички у різний спосіб (82,6%). Різноманітність форм оцінювання дозволяє здобувачам з різними можливостями та потребами ефективно демонструвати свої досягнення та знання. Це сприяє справедливому оцінюванню результатів навчання.

3. Наявність системи квотування бюджетних місць для здобувачів із соціально незахищених груп населення (79%). Високий відсоток позитивних відповідей свідчить про системну державну політику підтримки вразливих груп. Квотування забезпечує доступ до освіти для соціально незахищених груп, сприяючи їхній інтеграції. Це є важливим інструментом для створення рівних можливостей у вищій освіті.

4. Проведення заходів, спрямованих на збереження психічного здоров'я (73,2%). Організація таких заходів позитивно впливає на психічне здоров'я всіх учасників освітнього процесу та сприяє створенню сприятливого освітнього середовища. Це особливо важливо для осіб, які постраждали внаслідок воєнних дій, зокрема для ветеранів, осіб, чії родини втратили близьких або мають родичів, які беруть участь у бойових діях, а також для внутрішньо переміщених осіб.

З-поміж слабких сторін впровадження пріоритету у соціальної інклюзії у ЗВО:

1. Наявність інформації про ЗВО, освітні програми для осіб із порушеннями зору (шрифт Брайля), або іншими мовами, відмінними від української (20,3% негативних відповідей). Низька доступність інформації для осіб з порушеннями та іншомовних здобувачів негативно впливає на їхню обізнаність щодо можливостей.

2. Використання в документах та інформаційних матеріалах, зокрема розміщених на веб-сайті ЗВО, недискримінаційної та гендерно чутливої мови (14,7%). Недостатнє використання недискримінаційної мови може створювати бар'єри для окремих груп здобувачів, знижуючи рівень інклюзивності. Це вказує на потребу у підвищенні обізнаності керівників ЗВО щодо гендерної чутливості.

3. Наявність адаптованих навчальних матеріалів та допоміжних пристроїв для надання освітніх послуг для осіб з особливими освітніми потребами (14,6%). Обмежена доступність адаптованих матеріалів і пристроїв ускладнює навчання для здобувачів з особливими потребами. Це вказує на потребу у додаткових ресурсах і технічній підтримці.

4. Наявність самооцінювання викладачів щодо здатності використовувати інклюзивні методи навчання та викладання в мультикультурному середовищі (14,5%). Брак практики самооцінювання викладачів свідчить

про недостатню підготовку до роботи в інклюзивному та мультикультурному середовищі. Зазначене вказує на необхідність розширення програм професійного розвитку для НПП.

До питань щодо реалізації пріоритетів у соціальній інклюзії у ЗВО, стосовно яких значна частина респондентів не визначилася у відповідях, належать:

1. Наявність посадової особи, відповідальної за реалізацію інклюзивної освіти (54,9% відповідей «складно відповісти»). Високий рівень невизначеності може свідчити про недостатню чіткість у розподілі обов'язків з реалізації інституційної політики щодо інклюзії. Це може перешкоджати впровадженню інституційної політики щодо інклюзії.

2. Наявність звітності щодо імплементації пріоритету інклюзії (54,1%). Значний відсоток невизначених відповідей вказує на брак прозорості та систематичного моніторингу впровадження інклюзивних практик. Це своєю чергою ускладнює оцінювання ефективності впровадження пріоритету соціальної інклюзії у ЗВО. Невпевненість респондентів у відповіді може також вказувати на необізнаність або брак інформації про таку звітність.

3. Наявність програм професійного розвитку у сфері інклюзивної освіти для НПП (52%). Невизначеність щодо наявності програм професійного розвитку свідчить про недостатню увагу до підготовки викладачів до роботи в інклюзивному середовищі. Це не сприяє забезпеченню якісної освіти для здобувачів з особливими потребами.

4. Наявність програм професійного розвитку з викладання в мультикультурному середовищі для НПП (50,1%). Високий рівень невизначеності вказує на недостатню обізнаність про програми, що готують викладачів до роботи в мультикультурному контексті.

Отже, дослідження засвідчило, що ЗВО демонструють певні здобутки у впровадженні інклюзивних практик, зокрема у використанні гнучких форм навчання, імплементації інституційних механізмів і психологічній підтримці здобувачів, однак значні прогалини залишаються у прозорості, ресурсному забезпеченні та доступності інформації. Низький рівень обізнаності, відсутність відповідальних осіб та недостатня увага до професійного розвитку у сфері інклюзії ускладнюють ефективну реалізацію інклюзивної політики.

Порівняльний аналіз політик і практик соціальної інклюзії в різних закладах вищої освіти

Порівняння політик і практик соціальної інклюзії у ЗВО з різними формами власності наведено в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Порівняння політик і практик соціальної інклюзії у ЗВО з різними формами власності⁵¹

Політики та практики	Державна (так, %)	Приватна (так, %)	Комунальна (так, %)
1. Інституційна політика інклюзії	60,4	79,7	72,0
2. Звітність щодо реалізації інклюзії	36,0	48,4	60,0
3. Квотування бюджетних місць соціально незахищених здобувачів	81,3	57,8	74,0
4. Фінансова підтримка (гранти, стипендії, кредити) для соціально незахищених здобувачів	68,9	65,6	66,0
5. Фінансування безбар'єрного освітнього простору	43,2	65,6	66,0
6. Безбар'єрний освітній простір	52,7	75,0	74,0
7. Забезпеченість необхідними ресурсами	40,5	54,7	36,0
8. Доступність інформації для осіб, які мають порушення, або іншими мовами, відмінними від української	29,2	56,3	40,0
9. Недискримінаційна та гендерно чутлива мова	49,0	56,3	60,0
10. Індивідуальні освітні траєкторії	64,8	79,7	74,0
11. Адаптовані матеріали та допоміжні пристрої	37,6	71,9	52,0
12. Професійний розвиток НПП з інклюзивної освіти	32,2	54,7	44,0

⁵¹Тут і далі використано скорочене формулювання політик і практик. Повне формулювання наведено в табл. 2.2.

Політики та практики	Державна (так, %)	Приватна (так, %)	Комунальна (так, %)
13. Професійний розвиток НПП з викладання в мультикультурному середовищі	34,3	59,4	44,0
14. Професійний розвиток НПП зі студентоцентризованих методик	47,3	60,9	48,0
15. Самооцінка викладачів щодо інклюзивних методів	36,0	62,5	40,0
16. Обізнаність керівника з питань інклюзії	53,6	81,3	70,0
17. Відповідальна особа за інклюзивну освіту	29,9	59,4	42,0
18. Заходи з імплементації інклюзії та протидії булінгу	61,3	75,0	82,0
19. Заходи зі збереження психічного здоров'я	71,2	81,3	88,0
20. Залучення студентського самоврядування до інклюзії	56,7	68,8	70,0
21. Відчуття безпеки здобувачами з особливими освітніми потребами (ООП) та різними характеристиками	61,7	76,6	86,0
22. Освітні модулі з питань різноманіття та інклюзії	50,9	76,6	74,0
23. Наукові заходи з питань інклюзії та рівності	56,6	78,1	82,0
24. Залученість здобувачів з ООП та різними характеристиками	63,0	81,3	86,0
25. Гнучкі форми навчання	87,9	92,2	96,0
26. Визнання попереднього, включеного, неформального навчання	62,5	59,4	54,0
27. ЄКТС за волонтерську та громадську діяльність	46,9	35,9	52,0
28. Різні способи подання інформації викладачами	64,1	68,8	84,0
29. Різні способи демонстрації знань здобувачами	81,1	84,4	100,0
30. Спеціальні засоби та технології для здобувачів з ООП	65,2	76,6	80,0
31. Психологічна допомога здобувачам	68,2	76,6	82,0
32. Програми змішаної мобільності та інтернаціоналізації вдома	55,0	68,8	64,0
33. Наявність здобувачів з ООП	47,3	65,6	60,0
34. Участь здобувачів з ООП у наукових заходах	60,4	79,7	82,0
Середній показник	54,6	68,7	67,2

Аналіз даних щодо реалізації пріоритету соціальної інклюзії в ЗВО з різними формами власності показує відмінності у впровадженні інклюзивних практик, що відображають як сильні сторони, так і проблемні аспекти. Приватні заклади демонструють найвищий середній показник в імплементації інклюзивних політик і практик (68,7%). Вони випереджають інші типи закладів у створенні інклюзивного безбар'єрного освітнього простору (75%), забезпеченні адаптованими навчальними матеріалами (71,9%) та професійному розвитку НПП у сфері інклюзивної освіти (54,7%). У приватних ЗВО наявність посадової особи, відповідальної за реалізацію інклюзивної освіти, є більш поширеною практикою (59,4%). Ці результати можуть бути обумовлені більшою фінансовою гнучкістю та орієнтацією на інновації.

Комунальні заклади також показують вищий середній рівень у запровадженні інклюзивних практик (67,2%) порівняно із державними, демонструючи кращі показники у використанні гнучких форм навчання (96%), наданні можливостей для демонстрації знань різними способами (100%) та використанні спеціальних засобів, технологій, зокрема цифрових, для здобувачів з особливими освітніми потребами (80%). Зазначене вказує на їхню адаптивність до потреб різноманітних груп здобувачів.

Державні заклади мають найнижчий середній показник (54,6%), хоча вони лідирують у системі квотування бюджетних місць (81,3%) та наданні грантів, стипендій, кредитів на навчання (68,9%) для соціально незахищених здобувачів, що забезпечує ширший доступ до освіти для вразливих категорій. Державні заклади мають також більший досвід у перезарахуванні (визнанні) результатів попереднього, включеного та неформального навчання (62,5%). Проте державні заклади суттєво відстають у таких аспектах, як доступність інформації для осіб із порушеннями (29,2%), забезпечення адаптованими навчальними матеріалами (37,6%), прозорість звітності щодо імплементації інклюзії (36%) та впровадження програм професійного розвитку у сфері інклюзивної освіти для викладачів (32,2%). Ці недоліки можуть бути пов'язані з обмеженим фінансуванням та недостатньою увагою до системного впровадження інклюзивних практик.

Серед спільних сильних сторін усіх ЗВО – високий рівень гнучкості у навчанні, активне проведення заходів із протидії булінгу та збереження психічного здоров'я здобувачів, а також надання можливостей для

демонстрації знань різними способами. Однак слабкими сторонами залишаються низька доступність інформації для осіб із особливими потребами, обмежене використання недискримінаційної та гендерно чутливої мови, а також нарахування здобувачам балів ЄКТС за волонтерську та громадську діяльність. Брак відповідальних осіб за інклюзію, особливо в державних закладах, та звітності вказує на недосконалість інституційних механізмів реалізації політики щодо соціальної інклюзії.

Для покращення ситуації всім типам закладів необхідно зосередитися на кількох ключових напрямках: посиленні прозорості звітності, розширенні програм професійного розвитку для викладачів, а також забезпеченні ресурсами для створення безбар'єрного середовища та адаптованих матеріалів. Особливо це стосується державних закладів, які потребують додаткового фінансування та організаційних змін для подолання системних прогалин. Приватні та комунальні заклади, попри кращі показники, також мають підвищувати доступність інформації та залучати здобувачів до інклюзивних ініціатив. Комплексний підхід до цих питань сприятиме створенню більш інклюзивного освітнього середовища в усіх типах закладів.

Порівняння політ ик і практ ик соціальної інклюзії у різних за розміром закладах вищої освіт и наведено на рис. 2.1.

Аналіз результатів опитування засвідчив, що впровадження інклюзивних практик у різних за розміром ЗВО має як спільні риси, так і певні відмінності. Загалом середні показники інклюзивності є близькими: 60,4% для малих закладів (до 3 тис. здобувачів), 59,1% для середніх (3-10 тис.) і 57,8% для великих (понад 10 тис.).

У малих закладах (до 3 тис. здобувачів) частіше реалізуються такі інклюзивні практики, як психологічна підтримка (77,5%), застосування спеціальних засобів і технологій для осіб з особливими потребами (73,7%) та активне залучення здобувачів з особливими освітніми потребами до навчальної, спортивної та культурної діяльності (71,8%). Це може бути пов'язано з більш гнучким управлінням і тіснішим контактом зі здобувачами в невеликих за розміром закладах.

Середні за розміром заклади (3-10 тис.) мають кращі показники у впровадженні модулів (дисциплін, тем кваліфікаційних робіт), які стосуються проблем різноманіття, інклюзії, рівних можливостей, відсутності дискримінації (58,1%), а також у проведенні різноманітних заходів, які стосуються проблем різноманіття, інклюзії, рівних можливостей, відсутності дискримінації (63,1%) та залученні здобувачів з особливими освітніми потребами до наукових заходів (66,7%).

Великі заклади (понад 10 тис.) лідирують у квотуванні бюджетних місць (87,1%) та системі грантів і стипендій на навчання для соціально незахищених здобувачів (78,5%), що може бути обумовлено більшими можливостями та ресурсами й підтримкою з боку держави. Аналіз також засвідчив, що більша частка великих ЗВО (57,7%) мають здобувачів з особливими освітніми потребами.

Найвищі показники в усіх закладах спостерігаються у використанні гнучких форм навчання (89-90,5%) та наданні можливостей демонструвати знання різними способами (79,8-87,6%), що свідчить про адаптивність освітнього процесу незалежно від розміру закладу. Водночас, слабкі сторони, такі як низька доступність інформації для осіб із порушеннями (29,3-36,8%) та обмеженість програм професійного розвитку у сфері інклюзивної освіти для викладачів (34,9-42,6%), є спільними для всіх закладів.

Низькі показники щодо наявності звітності (41,9-45,5%) та відповідальних осіб за інклюзію (33,1-41,6%) вказує на проблеми з прозорістю та організацією. Для поширення інклюзивних політик і практик всі заклади незалежно від їхнього розміру потребують збільшення фінансування на розроблення адаптованих матеріалів, розширення програм підготовки викладачів і створення системи моніторингу імплементації інклюзивних практик. Особливу увагу великим ЗВО необхідно приділити підвищенню обізнаності учасників освітнього процесу, створенню безпечного освітнього середовища та посиленню співпраці з органами студентського самоврядування, а малим і середнім – наданню здобувачам можливостей для побудови індивідуальних освітніх траєкторій.

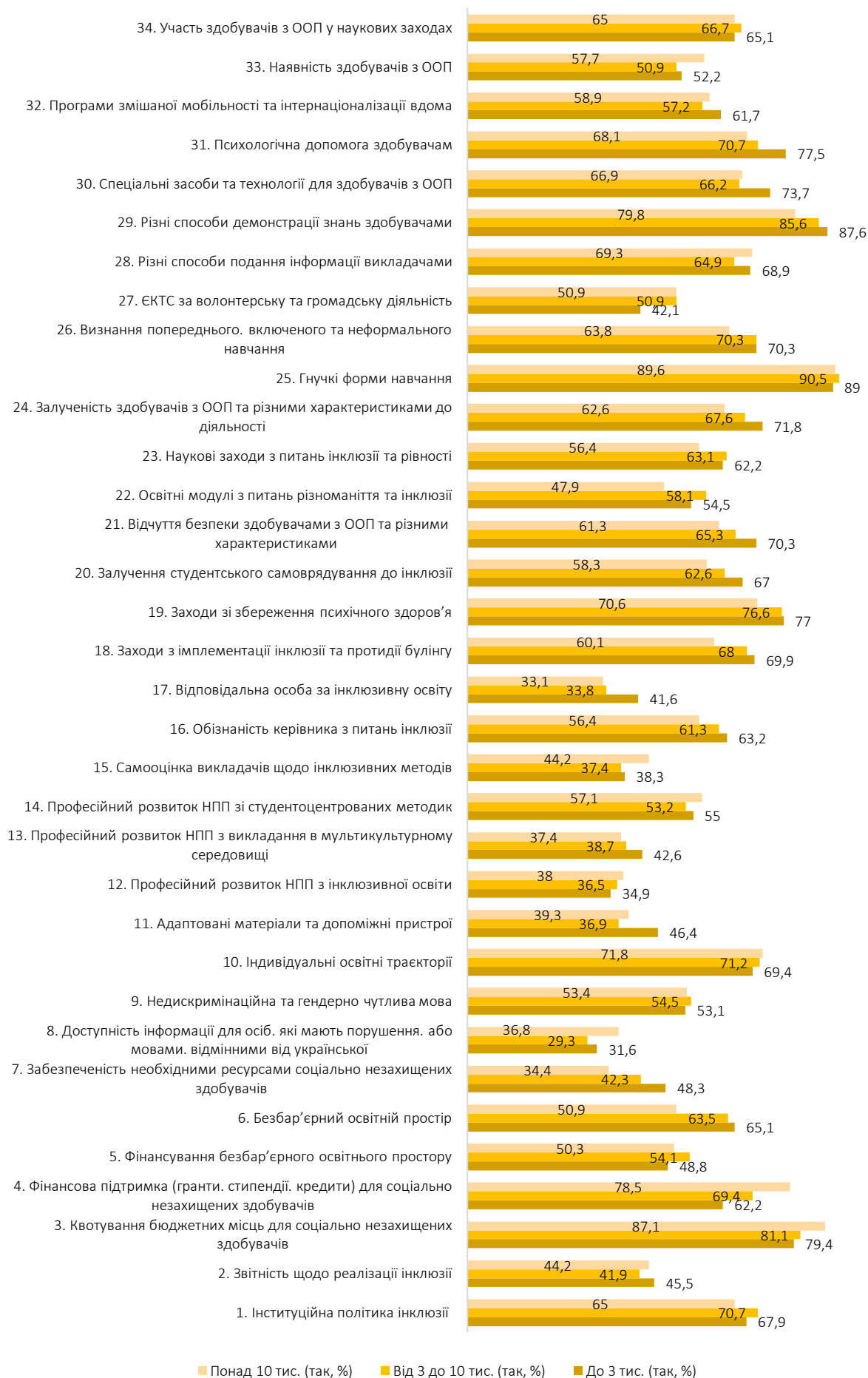


Рис. 2.1. Порівняння політ ик і практ ик соціальної інклюзії у різних за розміром ЗВО

Порівняння політ ик і практ ик соціальної інклюзії у різних т ипах ЗВО наведено в табл. 2.4. Для порівняння сформовано вибірку для класичних, технічних, педагогічних і медичних закладів вищої освіти, найбільше співробітників та здобувачів яких взяло участь в опитуванні.

Таблиця 2.4

Порівняння політ ик і практ ик соціальної інклюзії у різних т ипах ЗВО

Політики та практики	Класичні (так, %)	Технічні (так, %)	Педагогічні (так, %)	Медичні (так, %)
1. Інституційна політика інклюзії	63,6	61,6	69,5	57,0
2. Звітність щодо реалізації інклюзії	39,7	36,8	56,1	29,1
3. Квотування бюджетних місць для соціально незахищених здобувачів	80,5	76,3	80,5	77,2
4. Фінансова підтримка (гранти, стипендії, кредити) для соціально незахищених здобувачів	74,6	65,3	63,4	73,4
5. Фінансування безбар'єрного освітнього простору	49,6	42,1	61,0	35,4
6. Безбар'єрний освітній простір	58,8	55,3	64,6	45,6
7. Забезпеченість необхідними ресурсами соціально незахищених здобувачів	40,1	36,8	51,2	50,6
8. Доступність інформації для осіб, які мають порушення, або іншими мовами, відмінними від української	37,5	20,5	41,5	36,7
9. Недискримінаційна та гендерно чутлива мова	57,7	37,4	58,5	43,0
10. Індивідуальні освітні траєкторії	71,7	60,5	72,0	54,4
11. Адаптовані матеріали та допоміжні пристрої	43,4	34,7	51,2	35,4
12. Професійний розвиток НПП з інклюзивної освіти	39,3	25,8	51,2	32,9
13. Професійний розвиток НПП з викладання в мультикультурному середовищі	37,1	28,4	52,4	38,0
14. Професійний розвиток НПП зі студентоцентрованих методик	51,8	41,1	64,6	45,6
15. Самооцінка викладачів щодо інклюзивних методів	41,2	33,7	46,3	39,2
16. Обізнаність керівника з питань інклюзії	60,3	49,5	74,4	63,3
17. Відповідальна особа за інклюзивну освіту	32,0	32,1	47,6	31,6
18. Заходи з імплементації інклюзії та протидії булінгу	64,3	60,5	74,4	65,8
19. Заходи зі збереження психічного здоров'я	77,9	65,8	82,9	64,6
20. Залучення студентського самоврядування до інклюзії	61,8	54,2	75,6	50,6
21. Відчуття безпеки здобувачами з ООП та різними характеристиками	65,1	54,7	78,0	69,6
22. Освітні модулі з питань різноманіття та інклюзії	62,1	35,3	82,9	50,6
23. Наукові заходи з питань інклюзії та рівності	63,6	46,8	79,3	59,5
24. Залученість здобувачів з ООП та різними характеристиками до діяльності	72,4	59,5	73,2	69,6
25. Гнучкі форми навчання	90,1	86,3	89,0	91,1
26. Визнання попереднього, включеного та неформального навчання	63,6	68,4	73,2	51,9
27. ЄКТС за волонтерську та громадську діяльність	51,5	41,6	53,7	46,8
28. Різні способи подання інформації викладачами	69,9	59,5	72,0	74,7
29. Різні способи демонстрації знань здобувачами	84,9	77,9	86,6	83,5
30. Спеціальні засоби та технології для здобувачів з ООП	68,8	60,0	72,0	77,2
31. Психологічна допомога здобувачам	71,7	63,2	79,3	67,1

Політики та практики	Класичні (так, %)	Технічні (так, %)	Педагогічні (так, %)	Медичні (так, %)
32. Програми змішаної мобільності та інтернаціоналізації вдома	58,1	48,9	68,3	62,0
33. Наявність здобувачів з ООП	55,9	39,5	64,6	39,2
34. Участь здобувачів з ООП у наукових заходах	69,5	54,2	70,7	64,6
Середній показник	59,7	50,4	67,1	55,2

Аналіз результатів опитування засвідчив, що педагогічні заклади мають найвищий середній показник реалізації інклюзивних практик (67,1%), що віддзеркалює їхню орієнтацію на соціальні та гуманітарні аспекти освіти. Класичні заклади із середнім показником 59,7% демонструють збалансований підхід завдяки широкому профілю, що дає змогу впроваджувати різноманітні практики. Медичні (55,2%) та технічні (50,4%) заклади відстають у впровадженні інклюзивних практик, можливо, через спеціалізацію, яка менше зосереджена на соціальних питаннях.

Педагогічні заклади демонструють високий рівень інтеграції модулів із різноманіття та інклюзії в освітні програми (82,9%), проведення заходів із психічного здоров'я (82,9%), інклюзії та різноманіття (79,3%) й залучення студентського самоврядування (75,6%). Хоч педагогічні заклади мають вищі порівняно з іншими показники, проте залишаються актуальними питання, пов'язані з доступністю інформації (41,5%) та призначенням відповідальних осіб (47,6%), що може бути спричинено обмеженим фінансуванням.

Класичні заклади демонструють сильні сторони у квотуванні бюджетних місць (80,5%) та наданні грантів і стипендій на навчання для соціально незахищених здобувачів (74,6%) й залученні студентів із особливими потребами до різноманітної діяльності (72,4%). Разом з тим слабкими сторонами класичних закладів є система звітності (39,7%) та інституціоналізація зони відповідальності за імплементацію інклюзивних політик і практик (32%).

Медичні заклади ефективно використовують гнучкі форми навчання (91,1%), спеціальні технології для осіб з особливими потребами (77,2%) та різні форми подання викладачами інформації, зважаючи на особливості здобувачів (74,7%), що зумовлено, насамперед, специфікою контингенту здобувачів (наявністю іноземних студентів) та організації освітнього процесу. У той же час медичні заклади суттєво відстають у створенні безбар'єрного освітнього простору (45,6%) та реалізації програм професійного розвитку викладачів у сфері інклюзивної освіти (32,9%).

Технічні заклади показують найнижчі результати, зокрема в доступності інформації (20,5%) та програмах професійного розвитку для викладачів (25,8%), наявності модулів (дисциплін), які стосуються проблем різноманіття, інклюзії, рівних можливостей (35,3%), хоча мають певні успіхи в запровадженні гнучких форм навчання (86,3%) та перезарахуванні результатів навчання (68,4%). Технічна спрямованість і обмеженість ресурсів пояснюють їхнє відставання. Крім того однією з причин може бути низький відсоток технічних закладів, які мають здобувачів з особливими освітніми потребами (39,5%), та низький рівень володіння керівниками закладів знаннями щодо інклюзивної освіти (49,6%).

Спільними досягненнями всіх типів ЗВО є високий рівень використання гнучких форм навчання (86,3–91,1%), що забезпечує адаптивність до потреб студентів, надання можливостей демонструвати знання різними способами (77,9–86,6%) та проведення заходів із психічного здоров'я і протидії булінгу (60,5–82,9%). Проте всі заклади мають прогалини в доступності інформації для осіб із порушеннями (20,5–41,5%), підготовці звітності (29,1–56,1%) та програмах професійного розвитку для викладачів з інклюзивної освіти (25,8–51,2%). Ці проблеми обумовлені недостатнім фінансуванням, низьким рівнем обізнаності та/або мотивації й відповідно недостатньою увагою до соціальних аспектів діяльності закладів.

Для покращення ситуації необхідно посилити фінансування для створення безбар'єрного освітнього простору та створення адаптованих матеріалів. Дієвим засобом підвищення обізнаності може бути запровадження програм професійного розвитку для викладачів. Педагогічні заклади мають зосередитися на підвищенні доступності інформації, класичні – на інституціоналізації зони відповідальності за імплементацію інклюзивних політик і практик, медичні – на створенні безбар'єрного освітнього простору, а технічні – на інтеграції інклюзивних модулів в освітні програми. Комплексний підхід до вирішення окреслених проблемних питань сприятиме створенню більш інклюзивного освітнього середовища.

Вплив наявності здобувачів з особливими освітніми потребами на інклюзивну політику закладів

Для оцінювання впливу наявності здобувачів з особливими освітніми потребами на інклюзивну політику закладів текстові відповіді на закриті питання перекодовано в числові значення («так» – 1 бал; «ні» – 0 балів; «складно відповісти» – 0,5 балів) й розраховано агрегований показник інклюзивності ($P_{інк}$) для кожного респондента шляхом сумування балів за 34 питаннями.

Середнє значення агрегованого показника інклюзивності для ЗВО, які мають здобувачів з особливими освітніми потребами – 28,059; для закладів, котрі не мають здобувачів з особливими освітніми потребами – 17,081.

Перевірку впливу наявності здобувачів на показник інклюзивності виконано з використанням t-тесту (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Результат t-тесту щодо впливу наявності здобувачів з особливими освітніми потребами на інклюзивність ЗВО

	Змінна 1	Змінна 2
Середнє	17,08108108	28,05896806
Дисперсія	41,82657658	28,18493785
Спостереження	37	407
Гіпотетична різниця між середніми	0	
Ступені свободи (df)	41	
t-статистика	-10,02265316	
$P(T \leq t)$ одностороннє	6,86506E-13	
Критичне значення t одностороннє	1,682878002	
$P(T \leq t)$ двостороннє	1,37301E-12	
Критичне значення t двостороннє	2,01954097	

Розрахунки показали, що р-значення для двостороннього t-тесту ($P(T \leq t)$ двостороннє) дорівнює 1,37301E-12 (або 0,00000000000137301).

Оскільки р-значення значно менше 0,05, то різниця між групами є статистично значущою. Це вказує на те, що наявність здобувачів з особливими освітніми потребами суттєво впливає на рівень інклюзивності у ЗВО, й відповідно сприяє впровадженню інклюзивних політик і практик.

Порівняльний аналіз інклюзивних політик і практик у закладах залежно від наявності здобувачів з особливими освітніми потребами (ООП) наведено на рис. 2.2.

Аналіз результатів дослідження засвідчив значні відмінності між ЗВО зі здобувачами з особливими освітніми потребами, та закладами, де таких студентів немає. Заклади зі здобувачами з особливими освітніми потребами, мають майже вдвічі вищий середній показник інклюзивності (71,5%) порівняно із закладами, в яких відсутні такі здобувачі (35,3%). Це свідчить про більшу увагу до інклюзивних практик у закладах, які безпосередньо стикаються з потребами цих здобувачів. Заклади, які мають здобувачів з особливими освітніми потребами, демонструють високі показники у використанні гнучких форм навчання (95,6%), наданні можливостей демонструвати знання різними способами (91,4%) та залученні таких здобувачів до різноманітних видів діяльності (83,8%). Ці результати вказують на адаптацію освітнього процесу до потреб здобувачів із особливими освітніми потребами, що, ймовірно, обумовлено як зовнішніми вимогами, так і внутрішньою мотивацією закладів.

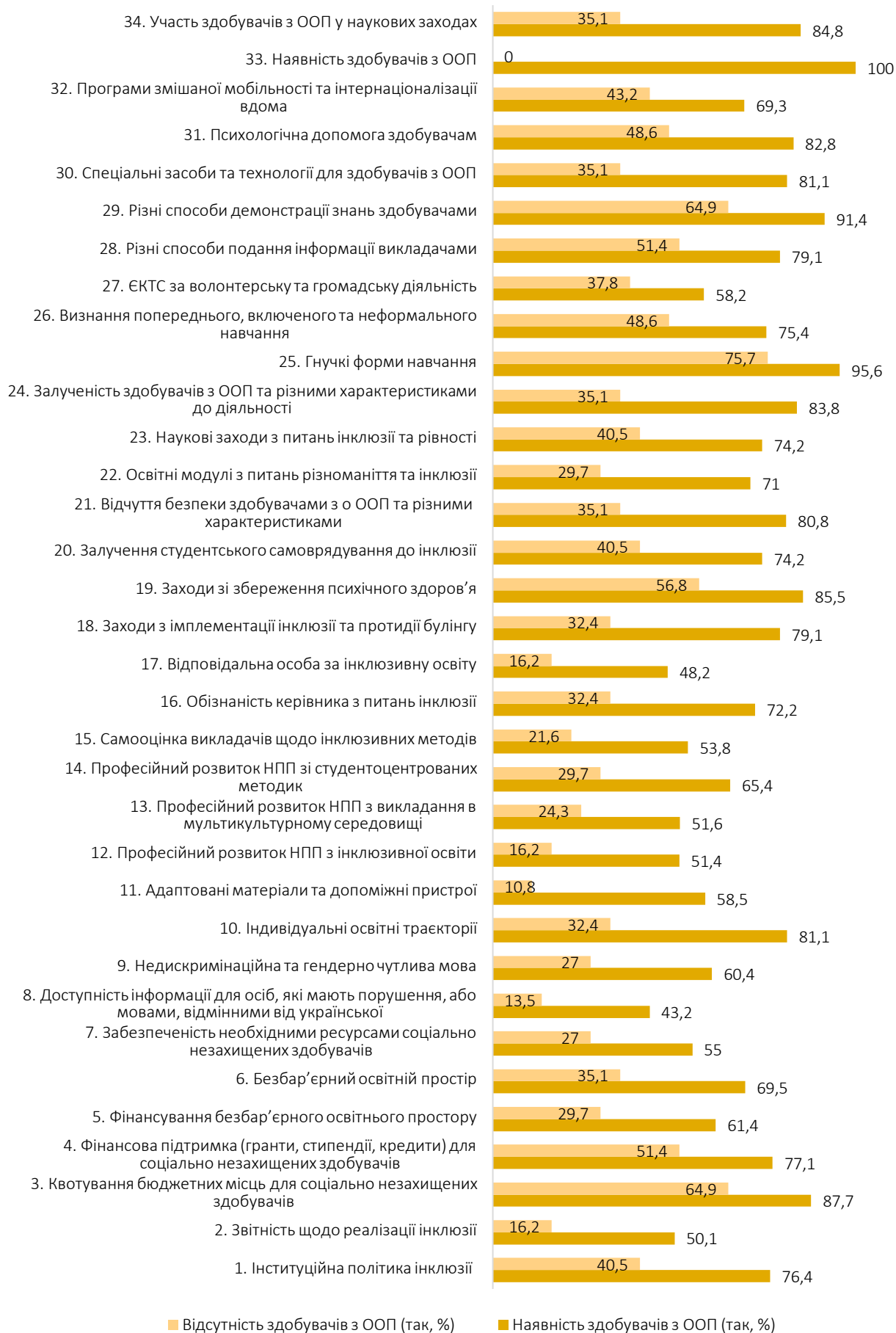


Рис. 2.2. Порівняльний аналіз інклюзивних політик і практик у закладах залежно від наявності здобувачів з особливими освітніми потребами

Заклади, котрі не мають здобувачів із особливими освітніми потребами мають суттєво нижчі показники у всіх аспектах, зокрема в доступності інформації для осіб з порушеннями (13,5%), наявності адаптованих навчальних матеріалів (10,8%), програм професійного розвитку у сфері інклюзивної освіти для викладачів (16,2%) та звітності щодо імплементації інклюзії (16,2%). Це може бути пов'язано з відсутністю прямої необхідності впроваджувати інклюзивні практики через брак здобувачів, а також обмеженим фінансуванням чи низькою обізнаністю керівництва. Проте навіть у цих закладах є певні досягнення, наприклад, у використанні гнучких форм навчання (75,7%), наданні здобувачам можливості демонструвати знання та навички у різний спосіб (64,9%) й проведенні заходів, спрямованих на збереження психічного здоров'я (56,8%), хоч ці показники значно нижчі. Брак програм професійного розвитку для викладачів може вказувати на недостатню підготовку закладів до потенційного залучення здобувачів з особливими освітніми потребами у майбутньому. У цьому контексті закладам варто зосередити увагу на підготовці до можливого залучення здобувачів з особливими освітніми потребами шляхом впровадження програм професійного розвитку та формування інклюзивної інфраструктури.

З проведеного аналізу можна зробити висновок, що наявність здобувачів з особливими освітніми потребами є важливим драйвером розвитку інклюзивних практик та політик у ЗВО. Заклади, які вже мають таких здобувачів, більше інвестують у безбар'єрність, створюють систему підтримки та інституціоналізують інклюзію. Заклади, які ще не мають здобувачів з особливими освітніми потребами (або не декларують їх наявності), значно відстають за всіма показниками інклюзивності, що свідчить про відсутність стимулів або ресурсів для впровадження цього пріоритету.

Кластеризація закладів вищої освіти за рівнем інклюзивності

Для побудови кластерів було використано розраховані агреговані показники інклюзивності по кожному респонденту. Діапазони кластерів визначено з використанням інструментів описової статистики та методу квартилей.

Статистичний аналіз агрегованого показника інклюзивності i ($\Pi_{\text{инк}}$) наведено в табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Статистичний аналіз агрегованого показника інклюзивності i

Показник	Значення
Середнє арифметичне (Mean)	25,12667479
Стандартна помилка (Standard Error)	0,221612761
Медіана (Median)	26
Мода (Mode)	34
Стандартне відхилення (Standard Deviation)	6,34989205
Дисперсія вибірки (Sample Variance)	40,32112905
Куртозис (Kurtosis)	0,184796057
Асиметрія (Skewness)	-0,732193748
Діапазон (Range)	31
Мінімум (Minimum)	3
Максимум (Maximum)	34
Сума (Sum)	20629
Кількість (Count)	821

На основі розрахованих показників можна зробити такі висновки:

- 25,13 є середнім показником інклюзивності;
- медіана (26) означає, що половина ЗВО має показник нижчий від 26, половина – вищий;
- агреговані показники інклюзивності варіюються від 3 до 34;
- стандартне відхилення (6,35) характеризує розсіювання даних навколо середнього значення;

- значення асиметрії (-0,73) вказує на лівосторонню (негативну) асиметрію розподілу, що свідчить про переважання ЗВО з вищими показниками над тими, які мають нижчі показники;
- кюртозис (0,18) свідчить про те, що розподіл близький до нормального, але має незначну гостроверхність.

Результати статистичного аналізу агрегованого показника інклюзивності вказують на те, що розподіл є близьким до нормального із незначною асиметрією. У зв'язку з цим для визначення діапазонів кластерів можна скористатися методом кватилей.

Діапазони кластерів:

- низький рівень інклюзивності: $P_{\text{інк}} \leq Q1$;
- середній рівень інклюзивності: $Q1 < P_{\text{інк}} < Q3$;
- високий рівень інклюзивності: $P_{\text{інк}} \geq Q3$.

Квартильний розподіл агрегованого показника інклюзивності:

- перший кватиль ($Q1$) – 21;
- другий кватиль / медіана ($Q2$) – 26;
- третій кватиль ($Q3$) – 30.

Сформовані кластери ЗВО за рівнем інклюзивності:

- 1) кластер закладів з низьким рівнем інклюзивності: $P_{\text{інк}} \leq 21$;
- 2) кластер закладів з середнім рівнем інклюзивності: $21 < P_{\text{інк}} < 30$;
- 3) кластер з високим рівнем інклюзивності $P_{\text{інк}} \geq 30$.

У кластер з низьким рівнем інклюзивності увійшло 215 закладів вищої освіти, до кластеру з середнім рівнем – 375 і в кластер з високим рівнем – 231⁵².

Сформовані кластери віддзеркалюють різні моделі розвитку й практики у сфері інклюзії.

Основні характеристики кластерів:

– ЗВО, які потрапили у *кластер з низьким рівнем інклюзивності*, мають найнижчі значення по більшості ключових індикаторів: наявність політики інклюзії, інклюзивної інфраструктури, фінансування відповідних ініціатив, адаптація освітніх програм, підтримка здобувачів з особливими освітніми потребами. Характерною рисою є відсутність систем моніторингу та відповідальних за інклюзію осіб;

– для ЗВО, що увійшли до *кластеру з середнім рівнем інклюзивності*, порівняно із закладами із попереднього кластеру характерним є наявність більш розвиненої інфраструктури, системи грантів і стипендій для соціально незахищених груп здобувачів, активніша участь у впровадженні інклюзивних практик, більша кількість програм професійного розвитку для персоналу, а також більша інтеграція адаптивних методик в освітній процес;

– ЗВО, котрі належать до *кластеру з високим рівнем інклюзивності*, мають політику у сфері інклюзії, системний підхід до розвитку безбар'єрного простору, високий рівень обізнаності серед керівників і викладачів, а також соціальної підтримки та участі студентів з особливими освітніми потребами у науковому та культурному житті закладів.

Різний рівень розвитку політик і практик соціальної інклюзії у сформованих кластерах ЗВО обумовлений кількома **ключовими чинниками**, які впливають на їхню здатність розробляти, впроваджувати та моніторити політику соціальної інклюзії:

– *ресурсне забезпечення і фінансування*. Заклади із більшим фінансуванням, доступом до зовнішніх грантів й міжнародної допомоги мають більше можливостей для розроблення комплексних політик інклюзії, встановлення стандартів та проведення регулярної звітності. ЗВО із обмеженими ресурсами часто не можуть системно підтримувати ці процеси;

– *рівень обізнаності та професійна підготовка персоналу*. ЗВО, які регулярно організовують навчання у сфері інклюзивної освіти, мають кращі політики та практики соціальної інклюзії. Натомість у закладах, де відсутня така підготовка, ініціативи з інклюзії залишаються декларативними;

– *наявність або відсутність систем моніторингу та звітності*. Заклади з розвинутою системою моніторингу виконання планів і програм більш системно підходять до імплементації інклюзивних політик і практик.

Розподіл різних типів ЗВО за різними кластерами наведено на рис. 2.3.

⁵²Належність і кількість закладів визначено на основі відповідей респондентів. Фактично кількість закладів вищої освіти, які увійшли до відповідного кластеру є меншою, оскільки різні респонденти можуть належати до одного закладу.

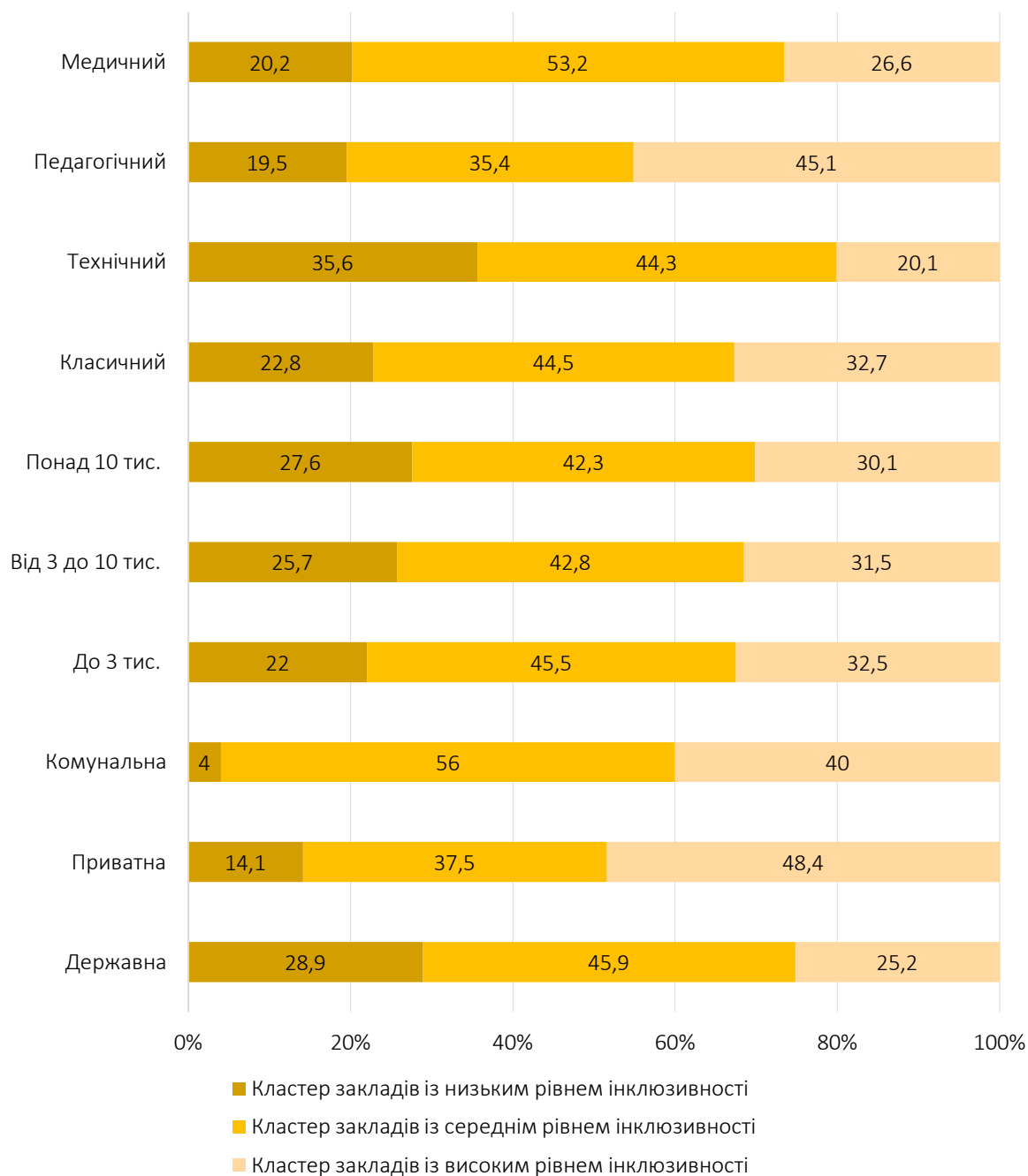


Рис. 2.3. Розподіл різних типів ЗВО за різними кластерами

Дані рис. 2.3 свідчать про те, що найбільша частка державних закладів сконцентрована в кластері із середнім рівнем інклюзивності (45,9%). Приватні заклади переважають у кластері із високим рівнем (48,4%), що підтверджує зроблені нами раніше висновки про те, що такі заклади активніше впроваджують інклюзивні політики та практики. Більшість комунальних ЗВО перебувають у кластерах із середнім і високим рівнем інклюзивності (56% і 40% відповідно) і майже відсутні у кластері із низьким рівнем (4%).

Як засвідчили результати кластеризації, відсутні суттєві відмінності у розподілі різних за розміром ЗВО за кластерами інклюзивності. Найбільша частка малих, середніх та великих закладів знаходиться в кластері із середнім рівнем інклюзивності (45,5%, 42,6% та 42,3% відповідно). Більша частка закладів із чисельністю здобувачів до 3 тис. (32,5%) перебувають у кластері із високим рівнем порівняно з іншими ЗВО.

Найбільша частка класичних, технічних і медичних закладів сконцентрована у кластері із середнім рівнем інклюзивності (44,5%, 44,3% та 53,2% відповідно). Лише педагогічні заклади домінують у кластері із

високим рівнем інклюзивності, що підтверджує зроблені нами висновки про лідерські позиції педагогічних закладів у впровадженні інклюзивних політик і практик.

Кластеризація показала відмінності між ЗВО за рівнем реалізації пріоритету соціальної інклюзії. Це дає змогу:

- планувати таргетовані заходи для підвищення інклюзивності у закладах із нижчими показниками;
- поширювати кращі практики закладів із найвищим рівнем інклюзивності серед закладів, які мають незначний досвід у цій сфері;
- розробляти регіональні та національні стратегії з урахуванням кластерної специфіки;
- формувати інституційні політики з урахуванням типу закладу.

Ключові драйвери соціальної інклюзії в закладах вищої освіти

З метою визначення потенційних драйверів соціальної інклюзії нами проведено кореляційний аналіз. Для цього використано числові значення перекодованих текстових відповідей на закриті питання («так» – 1 бал; «ні» – 0 балів; «складно відповісти» – 0,5 балів) й агрегований показник інклюзивності ($P_{\text{інк}}$).

Для аналізу взаємозв'язків між інклюзивними політиками та практиками й агрегованим показником побудовано кореляційну матрицю (табл. 2.7). У кореляційній матриці від Q1 до Q34 пронумеровані інклюзивні політики та практики (див. табл. 2.2).

Кореляційна матриця містить коефіцієнти кореляції між 34 питаннями, котрі віддзеркалюють інклюзивні політики і практики, а також між цими практиками та агрегованим показником інклюзивності ($P_{\text{інк}}$). На основі матриці визначено політики та практики, які мають найсильніший зв'язок із загальним рівнем інклюзивності, а також виявлено взаємозв'язки між самими політиками та практиками.

Коефіцієнти кореляції можуть варіюватися від -1 до 1, де значення ближче до 1 вказують на сильний позитивний зв'язок, ближче до 0 – на слабкий, а негативні значення – на зворотний зв'язок.

Усі коефіцієнти кореляції в матриці мають позитивне значення, що вказує на прямий зв'язок між інклюзивними політиками та практиками та загальним рівнем інклюзивності, а також між самими політиками і практиками.

Останній рядок матриці показує коефіцієнти кореляції між політиками та практиками і агрегованим показником. Політики та практики з найвищими коефіцієнтами мають найбільший вплив на рівень інклюзивності.

Проаналізуємо найбільш впливові політики та практики (ключові драйвери) з погляду їхньої ролі в імплементації пріоритету соціальної інклюзії у ЗВО.

(Q21) Відчуття безпеки здобувачами, які мають особливі освітні потреби та різні характеристики. Коефіцієнт кореляції із показником інклюзивності є найвищим – 0,73. Йдеться про психологічну, соціальну та фізичну безпеку, що досягається через усунення проявів дискримінації та булінгу й формування інклюзивного простору, сприятливого для всіх учасників освітнього процесу. Відчуття безпеки є основою інклюзивної культури у ЗВО. Це є критично важливим для залучення та утримання здобувачів із різноманітними потребами та характеристиками. Відчуття безпеки також мотивує здобувачів з особливими освітніми потребами брати участь у навчальних, наукових, культурних і спортивних заходах.

(Q11) Наявність адаптованих навчальних матеріалів та допоміжних пристроїв для надання освіти ніх послуг для осіб з особливими освітніми потребами. Коефіцієнт кореляції – 0,71. Забезпечення адаптованими навчальними матеріалами (шрифт Брайля, аудіокниги, програмне забезпечення для осіб із порушеннями слуху/зору) усуває фізичні бар'єри в навчанні. Адаптовані навчальні матеріали дозволяють здобувачам з особливими освітніми потребами повноцінно брати участь в освітньому процесі, що сприяє їхній інтеграції та залученості. Це є ключовим для забезпечення доступності освіти.

(Q12) Наявність програм професійного розвитку у сфері інклюзивної освіти для НПП. Коефіцієнт кореляції – 0,70. Підготовка викладачів до роботи в інклюзивному середовищі дозволяє адаптувати освітній процес, що сприяє створенню сприятливого середовища та ефективній реалізації інклюзивних політик і практик.

(Q13) Наявність програм професійного розвитку з викладання в мультикультурному середовищі. Коефіцієнт кореляції – 0,70. Навчання викладачів мультикультурним підходам сприяє формуванню толерантності, врахуванню різноманітності (гендер, раса, соціальний статус) й відповідно інтеграції здобувачів із різними характеристиками. Такі програми тісно пов'язані із програмами у сфері інклюзивної освіти, що вказує на їхню взаємодоповнюваність.

Таблиця 2.7

Кореляційна мат риця інклюзивних політ ик і практ ик

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	Q31	Q32	Q33	Q34
Q1	1,00																																	
Q2	0,57	1,00																																
Q3	0,15	0,18	1,00																															
Q4	0,17	0,23	0,41	1,00																														
Q5	0,46	0,51	0,16	0,26	1,00																													
Q6	0,46	0,48	0,10	0,19	0,66	1,00																												
Q7	0,27	0,28	0,13	0,27	0,40	0,38	1,00																											
Q8	0,30	0,34	0,14	0,24	0,41	0,42	0,43	1,00																										
Q9	0,29	0,27	0,19	0,17	0,38	0,31	0,26	0,34	1,00																									
Q10	0,39	0,34	0,17	0,20	0,46	0,41	0,32	0,31	0,37	1,00																								
Q11	0,36	0,42	0,14	0,25	0,48	0,47	0,45	0,51	0,32	0,47	1,00																							
Q12	0,35	0,44	0,15	0,25	0,48	0,46	0,40	0,47	0,32	0,40	0,56	1,00																						
Q13	0,36	0,40	0,13	0,27	0,49	0,45	0,41	0,43	0,32	0,41	0,56	0,74	1,00																					
Q14	0,42	0,40	0,14	0,16	0,45	0,41	0,35	0,34	0,34	0,47	0,48	0,57	0,63	1,00																				
Q15	0,29	0,41	0,16	0,30	0,39	0,41	0,35	0,41	0,23	0,31	0,54	0,53	0,55	0,46	1,00																			
Q16	0,39	0,35	0,16	0,18	0,46	0,41	0,36	0,32	0,32	0,44	0,45	0,43	0,40	0,45	0,37	1,00																		
Q17	0,33	0,43	0,08	0,16	0,35	0,36	0,28	0,30	0,25	0,30	0,42	0,47	0,38	0,37	0,42	0,43	1,00																	
Q18	0,41	0,36	0,12	0,17	0,42	0,47	0,34	0,33	0,33	0,45	0,44	0,39	0,40	0,41	0,36	0,50	0,44	1,00																
Q19	0,31	0,26	0,08	0,09	0,34	0,36	0,32	0,23	0,24	0,40	0,35	0,30	0,34	0,34	0,26	0,42	0,29	0,58	1,00															
Q20	0,43	0,45	0,15	0,18	0,47	0,45	0,32	0,32	0,28	0,41	0,44	0,43	0,43	0,45	0,38	0,44	0,42	0,55	0,54	1,00														
Q21	0,42	0,36	0,14	0,21	0,46	0,49	0,36	0,37	0,36	0,48	0,50	0,44	0,48	0,44	0,42	0,51	0,34	0,55	0,49	0,52	1,00													
Q22	0,35	0,34	0,06	0,10	0,36	0,39	0,25	0,31	0,31	0,40	0,44	0,44	0,42	0,41	0,41	0,43	0,41	0,43	0,39	0,42	0,53	1,00												
Q23	0,33	0,37	0,10	0,17	0,39	0,38	0,29	0,29	0,21	0,36	0,43	0,45	0,45	0,40	0,40	0,36	0,39	0,41	0,39	0,47	0,44	0,56	1,00											
Q24	0,38	0,37	0,17	0,21	0,40	0,41	0,33	0,30	0,30	0,44	0,46	0,38	0,39	0,46	0,44	0,44	0,37	0,47	0,41	0,46	0,51	0,49	0,47	1,00										
Q25	0,18	0,20	0,16	0,15	0,16	0,17	0,10	0,16	0,19	0,27	0,20	0,22	0,17	0,20	0,22	0,28	0,24	0,20	0,24	0,22	0,27	0,32	0,29	0,29	1,00									
Q26	0,30	0,25	0,15	0,10	0,29	0,26	0,23	0,11	0,27	0,41	0,21	0,25	0,25	0,33	0,15	0,34	0,21	0,32	0,29	0,33	0,35	0,31	0,26	0,37	0,31	1,00								
Q27	0,16	0,22	0,18	0,28	0,20	0,17	0,28	0,27	0,19	0,20	0,26	0,30	0,29	0,23	0,31	0,18	0,20	0,19	0,18	0,26	0,23	0,17	0,24	0,21	0,21	0,19	1,00							
Q28	0,36	0,31	0,14	0,20	0,34	0,35	0,23	0,30	0,20	0,35	0,33	0,32	0,37	0,36	0,38	0,39	0,31	0,38	0,37	0,37	0,48	0,39	0,40	0,42	0,29	0,27	0,23	1,00						
Q29	0,33	0,24	0,08	0,18	0,33	0,33	0,22	0,22	0,26	0,44	0,31	0,27	0,29	0,35	0,30	0,34	0,24	0,42	0,41	0,33	0,45	0,36	0,31	0,47	0,35	0,37	0,18	0,53	1,00					
Q30	0,35	0,32	0,16	0,23	0,35	0,34	0,32	0,29	0,32	0,45	0,49	0,40	0,39	0,41	0,36	0,37	0,32	0,36	0,28	0,31	0,46	0,36	0,33	0,44	0,34	0,30	0,20	0,41	0,45	1,00				
Q31	0,34	0,26	0,08	0,11	0,34	0,32	0,26	0,21	0,20	0,39	0,37	0,31	0,33	0,34	0,26	0,39	0,25	0,50	0,63	0,42	0,45	0,35	0,32	0,40	0,21	0,31	0,18	0,40	0,40	0,35	1,00			
Q32	0,24	0,25	0,15	0,19	0,25	0,25	0,24	0,23	0,20	0,34	0,32	0,34	0,35	0,30	0,34	0,33	0,28	0,26	0,24	0,28	0,33	0,31	0,33	0,31	0,28	0,26	0,32	0,26	0,33	0,38	0,32	1,00		
Q33	0,26	0,24	0,20	0,20	0,28	0,25	0,23	0,22	0,20	0,32	0,33	0,31	0,28	0,31	0,29	0,27	0,31	0,29	0,23	0,30	0,33	0,31	0,28	0,36	0,21	0,25	0,21	0,25	0,23	0,31	0,27	0,26	1,00	
Q34	0,37	0,36	0,19	0,19	0,39	0,35	0,31	0,24	0,31	0,40	0,38	0,37	0,35	0,39	0,38	0,41	0,30	0,43	0,37	0,39	0,43	0,38	0,44	0,56	0,26	0,37	0,25	0,40	0,40	0,44	0,32	0,30	0,41	1,00
П _и	0,59	0,60	0,28	0,38	0,68	0,66	0,55	0,56	0,51	0,66	0,71	0,70	0,70	0,68	0,64	0,66	0,58	0,68	0,60	0,68	0,73	0,64	0,63	0,69	0,41	0,49	0,42	0,60	0,57	0,62	0,58	0,51	0,49	0,63

(Q24) Залученість здобувачів з особливими освітніми потребами та різними характеристиками до навчальної, спортивної, культурної діяльності. Коефіцієнт кореляції – 0,69. Активна участь здобувачів у різних заходах позитивно впливає на їхню соціальну інтеграцію та формування відчуття належності. Це сприяє створенню інклюзивного середовища.

(Q5) Наявність витрат на створення інклюзивного безбар'єрного освітнього простору. Коефіцієнт кореляції – 0,68. Фінансування розбудови інклюзивної інфраструктури (пандуси, ліфти, адаптовані аудиторії) забезпечує фізичну доступність до освіти, що є основою інклюзії. Разом з тим наявність витрат – це не тільки про фізичну доступність освітнього простору. Це також сприяє формуванню інклюзивної культури.

(Q18) Проведення заходів з імплементації інклюзивної політики та протидії булінгу. Коефіцієнт кореляції – 0,68. Такі заходи (наприклад, тренінги з толерантності) сприяють підвищенню обізнаності з питань інклюзії. Активна протидія булінгу попереджає прояви дискримінації й дозволяє створити безпечне освітнє середовище, що забезпечує психологічний комфорт серед учасників освітнього процесу.

(Q6) Наявність інклюзивного безбар'єрного освітнього простору. Коефіцієнт кореляції – 0,66. Безбар'єрний простір (фізична інфраструктура) дозволяє здобувачам з особливими освітніми потребами комфортно пересуватися та навчатися, що забезпечує рівний доступ до освіти й мотивує здобувачів до навчання. Створення комфортного фізичного середовища формує також відчуття безпеки.

(Q10) Надання можливостей для побудови індивідуальних освітніх траєкторій з урахуванням досвіду та потреб здобувачів. Коефіцієнт кореляції – 0,66. Індивідуальний підхід дає змогу враховувати потреби здобувачів, адаптувати програми та розклади навчання. Це сприяє підвищенню залученості та мотивації здобувачів до навчання.

(Q16) Володіння керівником закладу знаннями щодо інклюзивної освіти. Коефіцієнт кореляції – 0,66. Компетентне керівництво забезпечує стратегічну підтримку інклюзивних політик, координацію, створення інклюзивного безбар'єрного освітнього простору й фінансування різних заходів.

Визначені ключові драйвери охоплюють психологічну безпеку, інфраструктуру, підготовку викладачів, залученість здобувачів й організаційні аспекти, котрі сприяють формуванню цілісного інклюзивного середовища.

Висока кореляція між окремими практиками (коефіцієнт кореляції між (Q12) і (Q13) дорівнює 0,74; між (Q5) і (Q6) – 0,66) вказує на те, що вони доповнюють та підсилюють одна одну, забезпечуючи синергетичний ефект.

Регресійний аналіз драйверів соціальної інклюзії у закладах вищої освіти

Регресійна модель описує залежність агрегованого показника інклюзивності від ключових драйверів-практик (факторів).

Під час вибору факторів потрібно керуватися такими правилами:

- висока кореляція з агрегованим показником інклюзивності;
- виключення факторів (драйверів), які мають високий рівень кореляції між собою, для зменшення мультиколінеарності;
- унікальність, практична значущість та керованість – залежність від самих закладів.

На основі кореляційної матриці (табл. 7) визначено такі найвпливовіші фактори (ключові драйвери): Q21 (0,73), Q11 (0,71), Q12 (0,70), Q13 (0,70), Q24 (0,69), Q5 (0,68), Q18 (0,68), Q6 (0,66), Q10 (0,66), Q16 (0,66).

Виключено фактори Q13 (висока кореляція з Q12) та Q5 (висока кореляція з Q6). Коефіцієнти кореляції між рештою факторів є незначними.

Для побудови регресійної моделі обрано такі фактори – незалежні змінні:

- Q6 – наявність інклюзивного безбар'єрного освітнього простору;
- Q10 – надання можливостей для побудови індивідуальних освітніх траєкторій з урахуванням досвіду та потреб здобувачів;
- Q11 – наявність адаптованих навчальних матеріалів та допоміжних пристроїв для надання освітніх послуг для осіб з особливими освітніми потребами;
- Q12 – наявність програм професійного розвитку у сфері інклюзивної освіти для НПП;
- Q16 – володіння керівником закладу знаннями щодо інклюзивної освіти;
- Q18 – проведення заходів з імплементації інклюзивної політики та протидії булінгу;
- Q21 – відчуття безпеки здобувачами, які мають особливі освітні потреби та різні характеристики;

– Q24 – залученість здобувачів з особливими освітніми потребами та різними характеристиками до навчальної, наукової, спортивної, культурної діяльності.

$P_{інк}$ (агрегований показник інклюзивності) – залежна змінна.

Рівняння регресії:

$$P_{інк} = 6,2872 + 2,5163 \cdot Q6 + 3,0479 \cdot Q10 + 2,7093 \cdot Q11 + 4,5360 \cdot Q12 + 2,5862 \cdot Q16 + 2,7519 \cdot Q18 + 3,3203 \cdot Q21 + 4,2938 \cdot Q24$$

Регресійна статистика

Дані регресійної статистики наведено в табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Загальні статистичні показники регресійної моделі (драйвери соціальної інклюзії)

Показник	Значення
Множинний коефіцієнт кореляції (Multiple R)	0,947636138
Коефіцієнт детермінації (R^2)	0,898014249
Скоригований коефіцієнт детермінації (Adjusted R^2)	0,897008224
Стандартна похибка (Standard Error)	2,036639836
Спостереження (Observations)	820

Множинний коефіцієнт кореляції (0,9476) вказує на дуже сильний лінійний зв'язок між передбачуваними та фактичними значеннями.

Коефіцієнт детермінації (0,8980) свідчить про те, що модель пояснює 89,80% варіації агрегованого показника інклюзивності, що є відмінним результатом.

Скоригований коефіцієнт детермінації (0,8970) є високим, що підтверджує ефективність моделі з обраними факторами.

Стандартна похибка (2,0366) вказує на те, що середня похибка прогнозування становить близько 2,04 бали, що вказує на високу точність моделі.

ANOVA (дисперсійний аналіз)

Дані дисперсійного аналізу наведено в табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Результати дисперсійного аналізу (ANOVA) для моделі визначення драйверів соціальної інклюзії

	Ступені свободи (df)	Сума квадратів (SS)	Середній квадрат (MS)	F-критерій (F-статистика)	Рівень значущості F-критерію (p-значення для F)
Регресія (Regression)	8	29620,54553	3702,568	892,6364099	0
Залишок (Residual)	811	3363,948377	4,147902		
Сума (Total)	819	32984,4939			

F-критерій (892,6364) має дуже високе значення, що свідчить про загальну статистичну значущість моделі.

Рівень значущості F-критерію ($p < 0,05$) підтверджує, що модель пояснює варіацію агрегованого показника інклюзивності.

Моделна сума квадратів становить 29620,5455 і відображає частину варіації, пояснену моделлю.

Залишкова сума квадратів (SS_{residual}) дорівнює 3 363,9484, що відповідає нез'ясованій варіації (помилці моделі).

Співвідношення варіації, яку пояснює модель, до загальної (підтверджує $R^2 = 29620,5455 / 32984,4939 \approx 0,8980$), свідчить про високу якість моделі.

Коефіцієнти регресії

Статистичні характеристики коефіцієнтів регресійної моделі наведено в табл. 2.10.

Таблиця 2.10

Статистичні характеристики коефіцієнтів у регресійній моделі для визначення драйверів соціальної інклюзії

	Коефіцієнт	Стандартна помилка	t-статистика	p-значення	Нижня межа 95%	Верхня межа 95%
Змінна	6,2872	0,2502	25,1280	0,0000	5,7961	6,7783
Q6	2,5163	0,2659	9,4651	0,0000	1,9945	3,0381
Q10	3,0479	0,2768	11,0122	0,0000	2,5046	3,5912
Q11	2,7093	0,2769	9,7831	0,0000	2,1657	3,2530
Q12	4,5360	0,2786	16,2810	0,0000	3,9891	5,0829
Q16	2,5862	0,3003	8,6126	0,0000	1,9968	3,1757
Q18	2,7519	0,2705	10,1748	0,0000	2,2210	3,2828
Q21	3,3203	0,3056	10,8647	0,0000	2,7205	3,9202
Q24	4,2938	0,3092	13,8871	0,0000	3,6869	4,9007

Аналіз коефіцієнтів:

Коефіцієнт змінної (6,2872) вказує на те, що якщо всі фактори дорівнюють 0 (жодна практика не реалізується), базовий рівень інклюзивності дорівнює близько 6,29 бала.

Коефіцієнт і незалежних змінних:

– Для Q12 коефіцієнт є найвищим (4,5360), що вказує на найбільший вплив на рівень інклюзивності. Впровадження програм професійного розвитку у сфері інклюзивної освіти для викладачів (Q12 = 1) додає ~4,54 бала до загального рівня інклюзивності.

– Для Q24 коефіцієнт дорівнює 4,2938: залученість здобувачів з особливими освітніми потребами та різними характеристиками до навчальної, спортивної, культурної діяльності додає ~4,29 бала, що є значущим внеском.

– Для Q21 коефіцієнт дорівнює 3,3203: відчуття безпеки здобувачами, які мають особливі освітні потреби та різні характеристики, додає ~3,32 бали, що підтверджує ключову роль безпеки (кореляція 0,73).

– Для Q10 коефіцієнт дорівнює 3,0479: надання можливостей для побудови індивідуальних освітніх траєкторій з урахуванням досвіду та потреб здобувачів додає ~2,66 бали.

Для решта Q18, Q11, Q16, Q6 коефіцієнти відповідно дорівнюють 2,7519; 2,7093; 2,5862 та 2,5163.

Низькі стандартні помилки (від 0,2659 до 0,3092) в поєднанні з високими значеннями t-статистики (від 8,6126 до 16,2810) свідчать про статистичну значущість оцінок регресійних коефіцієнтів та можуть вказувати на відсутність серйозних проблем мультиколінеарності (це підтверджують розраховані коефіцієнти кореляції). Усі р-значення фактично дорівнюють нулю ($p < 0,05$), що підтверджує статистичну значущість усіх факторів, включених до моделі.

Отже, побудована регресійна модель ефективно описує залежність агрегованого показника інклюзивності від ключових факторів - практик, демонструючи дуже сильний лінійний зв'язок між передбачуваними та фактичними значеннями (Множинний коефіцієнт кореляції = 0,9476) та високий рівень поясненої варіації ($R^2 = 0,8980$; скоригований $R^2 = 0,8970$).

Дисперсійний аналіз підтвердив статистичну значущість моделі ($F = 892,63$; $p < 0,05$) і її адекватність у поясненні варіації залежної змінної, а низька стандартна похибка (2,04) свідчить про високу точність прогнозування.

Найбільший вплив на рівень інклюзивності мають програми професійного розвитку викладачів у сфері інклюзивної освіти, залученість здобувачів з особливими потребами до різних видів діяльності, їхнє відчуття безпеки та можливість формування індивідуальних освітніх траєкторій. Інші фактори також роблять суттєвий внесок. Низькі стандартні помилки у поєднанні з високими t-статистиками та дуже низькими р-значеннями ($p < 0,05$) підтверджують значущість кожного коефіцієнта й відсутність суттєвої мультиколінеарності.

Отримані результати вказують, що для підвищення інклюзивності у ЗВО пріоритетним є запровадження програм професійного розвитку викладачів, створення безбар'єрного освітнього середовища, підтримка безпеки та залученість здобувачів з особливими освітніми потребами в усі сфери університетського життя.

Демографічні відмінності у сприйнятті реалізації пріоритету соціальної інклюзії в закладах вищої освіти

Демографічні фактори можуть впливати на оцінне сприйняття інклюзивних практик, відображаючи індивідуальний досвід та соціальні стереотипи. Проаналізуємо демографічні відмінності у сприйнятті соціальної інклюзії у ЗВО. Для цього скористаємося агрегованим показником інклюзивності ($P_{інк}$), розрахованим для різних демографічних груп: за статтю (чоловіки, жінки); за віком (особи до 21 року, 22-35 років, 36-60 років, понад 60 років) та за посадою/роллю (студенти, керівники структурних підрозділів, НПП).

Гендерні відмінності в оцінці реалізації пріоритету у соціальної інклюзії

Результати порівняльного статистичного аналізу агрегованого показника інклюзивності у ЗВО за статтю наведено в табл. 2.11.

Таблиця 2.11

Результати порівняльного статистичного аналізу агрегованого показника інклюзивності у ЗВО за статтю

Показник	Жінки (n=565)	Чоловіки (n=247)	Відмінність (жінки – чоловіки)
Середнє арифметичне (Mean)	25,35	24,78	+0,57 (сприйняття інклюзивності серед жінок є дещо вищим)
Медіана (Median)	26,5	26	+0,5 (жінки мають вищу медіану, більше значень вище середнього)
Мода (Mode)	34	34	0 (обидві групи найчастіше вказують на наявність інклюзивних практик)
Стандартне відхилення (Standard Deviation)	6,02	6,95	-0,93 (більша варіативність у чоловіків, що вказує на розкид думок)
Дисперсія вибірки (Sample Variance)	36,23	48,37	-12,14 (чоловіки мають більшу розсіяність оцінок)
Куртозис (Kurtosis)	0,03	0,21	-0,18 (обидві групи близькі до нормального розподілу, оцінки у чоловіків більше гостроверхі)
Асиметрія (Skewness)	-0,69	-0,75	+0,06 (обидві групи мають розподіл зі зміщенням вліво, що свідчить про більшу частку високих оцінок, у чоловіків це зміщення дещо сильніше)
Діапазон (Range)	5–34	3–34	+2 у мінімумі (мінімальне значення у чоловіків на 2 бали нижче, що свідчить про більшу схильність окремих респондентів оцінювати інклюзивність низько)
Мінімум (Minimum)	5	3	+2
Максимум (Maximum)	34	34	0
Кількість (Count)	565	247	Жінки домінують у вибірці (68,8%)

Жінки демонструють дещо вищі середні та медіанні значення, що може свідчити про більш позитивне сприйняття реалізації пріоритету соціальної інклюзії. Це може бути зумовлено гендерними чинниками, зокрема чутливістю до проявів дискримінації та психологічної підтримки.

Чоловіки мають вищу варіативність оцінок (стандартне відхилення), що вказує на більшу поляризованість думок: вони частіше схильні давати крайні оцінки («так» або «ні») більшості інклюзивних політик і практик у ЗВО.

В обох групах розподіл зміщений вліво, що свідчить про переважання високих оцінок, хоч у чоловіків це зміщення дещо сильніше. Розподіл обох груп близький до нормального, оцінки у чоловіків мають вищу гостроверхість (концентрацію навколо середнього).

Загалом, відмінності у сприйнятті соціальної інклюзії між жінками та чоловіками є незначними: жінки дають трохи вищі оцінки, тоді як у чоловіків оцінки більш варіативні.

Перевірку впливу статі на сприйняття реалізації пріоритету соціальної інклюзії здійснено за допомогою t-тесту для двох вибірок із різними дисперсіями та обсягами груп (табл. 2.12).

Таблиця 2.12

Результат т-тесту щодо впливу статі на сприйняття реалізації пріоритету у соціальної інклюзії

	Змінна 1 (жінки)	Змінна 2 (чоловіки)
Середнє	25,35	24,78
Дисперсія	36,23	48,37
Спостереження	565	247
Гіпотетична різниця між середніми	0	
Ступені свободи (df)	414	
t-статистика	1,109198482	
P(T<=t) одностороннє	0,133994233	
Критичне значення t одностороннє	1,648542529	
P(T<=t) двостороннє	0,268	
Критичне значення t двостороннє	1,965710612	

Отримане р-значення (0,268) перевищує рівень значущості 0,05, що свідчить про відсутність статистично підтверджених відмінностей між середніми значеннями сприйняття інклюзивності серед жінок (25,35) та чоловіків (24,78). Виявлена різниця (+0,57 балів) є несуттєвою та, ймовірно, обумовлена випадковими коливаннями вибірових даних, а не впливом фактору статі. Отже, можна зробити висновок про відсутність суттєвих гендерних відмінностей у сприйнятті інклюзивних політик і практик.

Водночас, з огляду на наявність тенденції до вищих оцінок у жінок, заклади можуть розглядати жінок як потенційних лідерів у просуванні інклюзивних ініціатив. Важливо також вживати заходів для активізації участі чоловіків у реалізації інклюзивних політик і практик.

Вікові відмінності в оцінці реалізації пріоритету у соціальної інклюзії

Результати порівняльного статистичного аналізу агрегованого показника інклюзивності у ЗВО за віком наведено в табл. 2.13.

Таблиця 2.13

Результат порівняльного статистичного аналізу агрегованого показника інклюзивності у ЗВО за віком

Показник	До 21 року (n=314)	22-35 років (n=114)	36-60 років (n=333)	Старше 60 (n=60)	Тенденція відмінностей
Середнє арифметичне (Mean)	24,13	25,89	25,45	27,11	Зростає з віком, найвищі середні оцінки мають респонденти 60+
Медіана (Median)	24	27,5	26,5	29	Поступово зростає з віком, у старших вікових групах концентрація високих оцінок є більшою
Мода (Mode)	34	34	29	32	У молодших групах мода відповідає максимально можливій оцінці (34), тоді як у старших — трохи нижча (29–32)
Стандартне відхилення (Standard Deviation)	6,31	6,58	6,28	5,78	Найвище у групі 22–35 років, найнижче у старших вікових груп

Показник	До 21 року (n=314)	22-35 років (n=114)	36-60 років (n=333)	Старше 60 (n=60)	Тенденція відмінностей
Дисперсія вибірки (Sample Variance)	39,75	43,32	39,46	33,43	Подібна тенденція до SD: старші респонденти дають більш однорідні оцінки
Куртозис (Kurtosis)	-0,46	0,55	0,99	1,33	Поступовий перехід від від'ємних значень (плоский розподіл у молодших) до позитивних (гостроверхий розподіл у старших вікових груп)
Асиметрія (Skewness)	-0,32	-0,93	-1,03	-1,20	Негативна асиметрія посилюється з віком
Діапазон (Range)	4,5–34 (29,5)	3–34 (31)	3–34 (31)	8,5–34 (25,5)	Звужується у старших вікових групах через зростання мінімального значення, тоді як максимум залишається незмінним
Мінімум (Minimum)	4,5	3	3	8,5	Зростає з віком, у старших вікових групах немає дуже низьких оцінок
Максимум (Maximum)	34	34	34	34	Максимум однаковий у всіх вікових груп

Середнє значення показника інклюзивності (середнє арифметичне) зростає з віком – від 24,13 у наймолодшій групі (до 21 року) до 27,11 у респондентів віком понад 60 років. Це свідчить про більш позитивне сприйняття інклюзії серед респондентів старших вікових груп, що може бути пов'язано з більшим життєвим і професійним досвідом, стабільнішими позиціями або меншою чутливістю до певних бар'єрів.

Стандартне відхилення є найвищим у групі 22–35 років (6,58) та найнижчим у групі 60+ (5,78), що вказує на зменшення варіативності оцінок респондентів із віком. Респонденти 22–35 років демонструють більш різноманітні оцінки, що може пояснюватися перехідним етапом у кар'єрі та різним рівнем залученості в університетські політики та практики, тоді як старші респонденти характеризуються більшою однорідністю оцінок.

З віком асиметрія розподілу стає більш негативною, що свідчить про зростання концентрації високих оцінок. Куртозис зростає від від'ємних значень (плоскіший розподіл у молодших групах) до позитивних (гостроверхий розподіл у старших вікових групах), що означає більшу концентрацію значень поблизу середнього значення у старших вікових груп.

У респондентів віком понад 60 років спостерігається вузький діапазон значень із вищим мінімальним показником, що свідчить про відсутність виражено негативних оцінок усіх інклюзивних практик.

Загалом, зі зростанням віку сприйняття інклюзивних політик і практик покращується, зменшується варіативність оцінок і посилюється фокус на високих значеннях. Можливо, це пов'язано з тим, що старші респонденти (переважно НПП та керівники) мають більше можливостей впливати на інклюзивні політики та практики, тоді як молодші (здобувачі освіти) можуть стикатися з певними бар'єрами або мати недостатню поінформованість про такі політики.

Для оцінки статистичної значущості відмінностей середніх значень агрегованого показника інклюзивності між чотирма віковими групами респондентів (до 21 року, 22–35 років, 36–60 років, старше 60 років) застосовано однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA) (табл. 2.14).

Результати однофакторного дисперсійного аналізу (ANOVA) засвідчили наявність статистично значущих відмінностей у середніх значеннях агрегованого показника інклюзивності між віковими групами респондентів ($F(3,817) = 5,48$, $p < 0,001$). Частка поясненої варіації становить близько 2%, що свідчить про відносно невеликий, але помітний вплив віку на оцінювання реалізації пріоритету соціальної інклюзії. Середні значення показника інклюзивності зростають із віком: від 24,13 у групі до 21 року до 27,11 у групі старше 60 років. Незважаючи на це, основна частка варіації пояснюється іншими факторами (наприклад, типом закладу, наявністю особливих освітніх потреб або роллю/посадою).

Таблиця 2.14

Результат и однофакторного дисперсійного аналізу (ANOVA) впливу віку на оцінку реалізації пріоритетів у соціальної інклюзії у ЗВО

Джерело варіації (Source of Variation)	Сума квадратів (SS)	Ступені свободи (df)	Середній квадрат (MS)	F-критерій (F-статистика)	P-значення (P-value)	Критичне значення F (F crit)
Міжгрупова (Between Groups)	652,3297	3	217,4432	5,481199	0,000989	2,615801
У середині груп (Within Groups)	32411	817	39,67074			
Загальна (Total)	33063,33	820				

Рекомендовано адаптувати політики закладу для молодших респондентів (до 35 років), зокрема шляхом підвищення доступності матеріалів і забезпечення відчуття безпеки, а старших респондентів – залучати до наставництва та розроблення політик соціальної інклюзії.

Рольові відмінності в оцінці реалізації пріоритетів у соціальної інклюзії

До аналізу рольових відмінностей в оцінці реалізації пріоритетів соціальної інклюзії включено найбільш чисельні групи респондентів: студенти, НПП та керівники структурних підрозділів.

Результати порівняльного статистичного аналізу агрегованого показника інклюзивності у ЗВО за посадами/ролями наведено в табл. 2.15.

Таблиця 2.15

Результат и порівняльного статистичного аналізу агрегованого показника інклюзивності у ЗВО за посадами/ролями

Показник	Студенти (n=396)	НПП (n=304)	Керівники (n=66)	Тенденція відмінностей
Середнє арифметичне (Mean)	24,43	25,39	28,61	Зростає зі збільшенням професійного статусу респондентів, що свідчить про більш позитивне сприйняття інклюзивності керівниками
Медіана (Median)	25	26,5	29	Зростає зі статусом, у керівників концентрація високих оцінок більша
Мода (Mode)	34	26,5	29	У студентів мода відповідає максимуму (34), у НПП і керівників – нижча, ближче до середніх значень
Стандартне відхилення (Standard Deviation)	6,42	6,10	4,25	Зменшується зі статусом, найнижче у керівників, що свідчить про більшу однорідність оцінок у керівників
Дисперсія вибірки (Sample Variance)	41,20	37,24	18,08	Тенденція подібна: керівники дають більш однорідні оцінки, що підтверджує зменшення варіативності оцінок із підвищенням професійного статусу
Куртозис (Kurtosis)	-0,25	0,45	0,68	Перехід від плоского розподілу (студенти) до гостроверхого (керівники), більша концентрація оцінок навколо середнього у керівників
Асиметрія (Skewness)	-0,46	-0,82	-1,05	Негативна асиметрія посилюється зі статусом, більше високих оцінок у керівників
Асиметрія (Skewness)	-0,46	-0,82	-1,05	Негативна асиметрія посилюється зі статусом, більше високих оцінок у керівників
Діапазон (Range)	3–34 (31)	4,5–34 (29,5)	15,5–34 (18,5)	Звужується зі статусом через зростання мінімального значення у керівників

Показник	Студенти (n=396)	НПП (n=304)	Керівники (n=66)	Тенденція відмінностей
Мінімум (Minimum)	3	4,5	15,5	Зростає зі статусом, у керівників відсутні низькі оцінки
Максимум (Maximum)	34	34	34	Однаковий у всіх групах (34), що свідчить про наявність респондентів із максимальною оцінкою незалежно від посади/ролі

Середній показник інклюзивності зростає зі збільшенням професійного статусу: від 24,43 у студентів до 25,39 у НПП і 28,61 у керівників структурних підрозділів, що свідчить про більш позитивне сприйняття інклюзивності у керівників. Медіана також зростає від 25 до 29, відображаючи більшу концентрацію високих оцінок у керівників. Мода у студентів відповідає максимуму (34), тоді як у НПП (26,5) і керівників (29) вона ближча до середніх значень, що відображає меншу кількість максимальних оцінок у співробітників закладів.

Стандартне відхилення і дисперсія зменшуються від 6,42 і 41,20 у студентів до 4,25 і 18,08 у керівників, вказуючи на більшу однорідність оцінок у керівників.

Куртозис змінюється від плоского (-0,25) у студентів до гостровершого (0,68) у керівників, а асиметрія стає більш негативною (від -0,46 до -1,05), що підтверджує більшу концентрацію високих оцінок у НПП і керівників.

Діапазон звужується від 31 (3–34) у студентів до 18,5 (15,5–34) у керівників, з вищим мінімумом у останніх, що свідчить про відсутність дуже низьких оцінок у керівників.

Для оцінки статистичної значущості відмінностей середніх значень агрегованого показника інклюзивності між трьома групами респондентів (студенти, НПП, керівники структурних підрозділів) застосовано однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA) (табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Результат и однофакторного дисперсійного аналізу (ANOVA) впливу посади/ролі на оцінку реалізації пріоритетів у соціальної інклюзії у ЗВО

Джерело варіації (Source of Variation)	Сума квадратів (SS)	Ступені свободи (df)	Середній квадрат (MS)	F-критерій (F-статистика)	P-значення (P-value)	Критичне значення F (F crit)
Міжгрупова (Between Groups)	1011,7029	2	505,8515	13,43156	0,000002	3,00753
В середині груп (Within Groups)	28735,6538	763	37,66141			
Загальна (Total)	29747,3567	765				

Результати однофакторного дисперсійного аналізу (ANOVA) підтвердили наявність статистично значущих відмінностей у середніх значеннях агрегованого показника інклюзивності між групами респондентів за ролями/посадами ($F(2,763) = 13,43$, $p < 0,001$). Частка поясненої варіації становить приблизно 3,4%, що вказує на помітний, але відносно невеликий вплив ролі на сприйняття реалізації пріоритетів соціальної інклюзії, який є дещо сильнішим порівняно з впливом віку ($\eta^2 \approx 0,02$). Середні значення показника зростають зі збільшенням професійного статусу: від 24,43 у студентів до 25,39 у НПП і 28,61 у керівників структурних підрозділів, що відображає позитивніше сприйняття інклюзивності співробітниками ЗВО.

Ці відмінності можуть бути обумовлені різними ролями респондентів в освітньому процесі. Студенти як споживачі освітніх послуг можуть оцінювати інклюзивність нижче через бар'єри, такі як обмежена доступність матеріалів або відсутність відчуття безпеки, що відображається у більшій варіативності оцінок і низькій мінімальній оцінці. НПП демонструють вищі оцінки через вищу обізнаність та участь у реалізації окремих інклюзивних політик і практик, проте зберігається варіативність оцінок. Керівники, які формують політики та стратегії, мають найвищі оцінки і найменшу варіативність, що пояснюється їхнім контролем над процесами та оптимістичним поглядом на систему. Загалом тенденція зростання оцінок з підвищенням статусу відображає накопичений досвід і вплив респондентів на політики.

Для студентів доцільно підвищувати рівень обізнаності, доступність матеріалів, гнучкість навчання та формувати відчуття безпеки. НПП доцільно залучати до професійного розвитку та інклюзивних ініціатив. Керівників структурних підрозділів слід використовувати як наставників і розробників політик.

Виклики, перешкоди та пріоритетні напрями розвитку соціальної інклюзії

Для виявлення основних викликів, перешкод і пріоритетних напрямів розвитку соціальної інклюзії у ЗВО було здійснено якісний аналіз відповідей на відкриті питання.

Узагальнений перелік основних викликів та перешкод, з якими стикаються ЗВО на шляху розвитку соціальної інклюзії, наведено у табл. 2.17.

Таблиця 2.17

Узагальнений перелік основних викликів та перешкод, з якими стикаються ЗВО на шляху розвитку соціальної інклюзії

Категорія викликів і перешкод	Виклики та перешкоди
Фінансові обмеження та матеріально-технічна база (найбільш поширена проблема)	– Недостатнє фінансування інклюзивних програм та ініціатив – Брак коштів на створення безбар'єрного середовища – Застаріла інфраструктура – Брак спеціалізованого обладнання та програмного забезпечення – Відсутність належних приміщень (для внутрішньо переміщених закладів)
Людський фактор і рівень обізнаності	– Недостатня підготовка викладачів і керівників – Низький рівень обізнаності – Низький рівень толерантності, стереотипи та упередження – Брак кваліфікованих фахівців (тьюторів, асистентів, психологів) – Відсутність бажання створювати інклюзивне освітнє середовище
Політика та комунікація	– Недосконалість політик та нормативно-правового регулювання – Відсутність системного підходу – Розрив між деклараціями та реальністю – Низький рівень інформування про інклюзивну освіту
Освітній процес та навчальні матеріали	– Брак адаптованих освітніх програм – Відсутність спеціальних методик викладання та адаптованих навчальних матеріалів – Складність адаптації викладання
Військові дії та їх наслідки	– Руйнування інфраструктури – Переміщення закладів – Зміна місця проживання учасників освітнього процесу – Психоемоційне напруження – Воєнний стан

Недостатнє фінансування та проблеми з матеріально-технічною базою є найпоширенішою проблемою, на думку респондентів. Також значним викликом є необізнаність та брак кваліфікованих фахівців, що свідчить про необхідність не тільки матеріально-технічного та фінансового забезпечення, а і належного інформування та підготовки фахівців. Деякі респонденти зазначають, що виклики відсутні, що може бути пов'язано з різним рівнем імплементації інклюзивних практик у різних ЗВО або недостатньою обізнаністю щодо реальних потреб закладів.

Сформований за результатами опитування перелік ключових напрямів розвитку соціальної інклюзії у ЗВО наведено в табл. 2.18.

Узагальнений перелік ключових напрямів розвитку соціальної інклюзії у ЗВО

Напрямок розвитку	Опис заходів та ініціатив
Створення безбар'єрного (фізичного) середовища/інфраструктури	– Модернізація інфраструктури: пандуси, ліфти, широкі дверні прорізи, тактильні покажчики, адаптовані санвузли, зони відпочинку – Усунення архітектурних бар'єрів: сходи, пороги – Оснащення приміщень з урахуванням потреб осіб з інвалідністю
Підвищення кваліфікації та обізнаності персоналу	– Підготовка викладачів та працівників структурних підрозділів до роботи з різними категоріями здобувачів – Тренінги, семінари щодо інклюзії, різноманітності та недискримінації – Підвищення обізнаності щодо соціальної інклюзії серед учасників освітнього процесу
Адаптація освітнього процесу та навчальних матеріалів	– Розробка адаптованих програм і матеріалів: електронні підручники, аудіокниги, матеріали зі шрифтом Брайля – Цифрова інклюзивність навчального контенту – Можливість побудови індивідуальних освітніх траєкторій – Використання інноваційних технологій: субтитри, мова жестів – Індивідуальні заняття за потреби
Психологічна, соціальна та академічна підтримка	– Збільшення кількості кваліфікованих фахівців: психологів, тьюторів, асистентів – Менторські програми – Психологічна підтримка учасників освітнього процесу – Робота з ветеранами, внутрішньо переміщеними особами, постраждалими від війни
Формування інклюзивної культури	– Створення атмосфери взаємоповаги, толерантності та підтримки – Студентські ініціативи з розвитку культури толерантності та рівності – Соціальні та культурні заходи, проекти та програми, що сприяють міжгруповій взаємодії – Просвітницькі кампанії проти упереджень
Співпраця із партнерами та фінансування	– Співпраця з громадськими організаціями, центрами зайнятості, міжнародними фондами та донорами – Участь у міжнародних програмах і проєктах – Програми стипендіальної підтримки, гранти та матеріальна допомога
Інклюзивна політика та моніторинг	– Розроблення та впровадження інституційних інклюзивних політик – Створення інклюзивних центрів, консультаційних пунктів – Система моніторингу інклюзивних практик – Робочі групи/посадові особи, відповідальні за моніторинг випадків булінгу/нетерпимості

Аналіз засвідчив, що учасники опитування акцентують увагу на необхідності створення безбар'єрного освітнього середовища, що передбачає модернізацію інфраструктури та забезпечення архітектурної доступності. З-поміж ключових напрямів – інституціоналізація інклюзивних політик та налагодження партнерської взаємодії із зовнішніми організаціями. Важливими напрямками розвитку соціальної інклюзії у ЗВО, на думку респондентів, є підвищення обізнаності та компетентності персоналу, адаптація освітнього процесу, розширення системи психологічної та академічної підтримки, а також формування культури толерантності й недискримінації. Результати свідчать про усвідомлення респондентами багатовимірності соціальної інклюзії та необхідності комплексного підходу до її впровадження у закладах.

Під час опитування респондентам було також запропоновано виокремити пріоритетні *напрями розвитку соціальної інклюзії у вищій освіті України*. Частина напрямів, запропонованих респондентами, співвідноситься з визначеними векторами розвитку соціальної інклюзії у ЗВО (на інституційному рівні). Зокрема, це стосується формування інклюзивного фізичного середовища та забезпечення архітектурної доступності, розвитку цифрової інклюзивності, підвищення обізнаності та професійної підготовки персоналу,

адаптації освітнього процесу, надання психологічної й соціальної підтримки, впровадження систем моніторингу та розбудови партнерських зв'язків.

Разом з тим низка пріоритетів розвитку соціальної інклюзії у вищій освіті України, визначених респондентами, стосується саме національного рівня: законодавчого регулювання, державної стратегії, національних стандартів, фінансування, політики працевлаштування випускників тощо. До таких пріоритетів належать:

1) Системний підхід та законодавче закріплення:

- розроблення та реалізація національної стратегії соціальної інклюзії у вищій освіті;
- законодавче посилення стандартів інклюзивності;
- інтеграція принципів інклюзії в акредитаційні та ліцензійні процедури;
- нормативне врегулювання порядку надання соціальної послуги супроводу здобувачам з особливими освітніми потребами;
- визначення диференційованих рівнів підтримки відповідно до індивідуальних потреб здобувачів.

2) Фінансова підтримка та ресурси:

- забезпечення фінансування інклюзивної інфраструктури та ініціатив (через субвенції, гранти, державні програми);
- залучення міжнародної фінансової підтримки.

3) Працевлаштування випускників із соціально вразливих груп:

- підтримка їхнього працевлаштування;
- сприяння кар'єрному зростанню.

Отже, на національному рівні респондентами зроблено акцент на законодавчому закріпленні інклюзивних стратегій, нормативному врегулюванні соціального супроводу й фінансуванні відповідних ініціатив. Окрему увагу респонденти приділили підтримці працевлаштування випускників із соціально вразливих груп. Ці напрями можуть бути покладені в основу подальшого розвитку соціальної інклюзії у вищій освіті в Україні.

Висновки до розділу

Результати проведеного дослідження свідчать про те, що впровадження інклюзивних практик у ЗВО України має складний, багатовимірний і нерівномірний характер. Хоча спостерігається низка позитивних зрушень, особливо в частині використання гнучких форм навчання, адаптації освітнього процесу до потреб здобувачів та створення інституційних механізмів підтримки, наявні суттєві прогалини, пов'язані з прозорістю, ресурсним забезпеченням соціально незахищених здобувачів, доступністю інформації та підготовкою персоналу.

Позитивні результати, зокрема високий рівень надання психологічної допомоги, квотування бюджетних місць і впровадження інституційної політики інклюзії, свідчать про усвідомлення значущості пріоритету соціальної інклюзії. Водночас, значна частка негативних або невизначених відповідей щодо фінансування, звітності та доступності інформації вказує на проблеми як у фактичному впровадженні практик, так і в рівні поінформованості учасників освітнього процесу.

Порівняння різних типів закладів показує відмінності у підходах до реалізації інклюзивної політики. Приватні заклади випереджають за більшістю показників, що може бути спричинено гнучкістю управлінських рішень та орієнтацією на інновації. Комунальні заклади демонструють високу адаптивність до потреб різноманітних груп здобувачів, а державні – лідерство в наданні фінансової підтримки соціально незахищеним категоріям здобувачів, проте значно відстають у питаннях доступності інформації та професійного розвитку викладачів у сфері інклюзивної освіти. Розмір закладу впливає на окремі аспекти інклюзії: малі заклади більш ефективні у залученні здобувачів з особливими освітніми потребами до навчальної, спортивної, культурної діяльності та наданні психологічної підтримки, середні – у впровадженні тематичних освітніх модулів, великі – у фінансових інструментах підтримки соціально незахищених здобувачів. За типом закладів найвищі результати демонструють педагогічні, що закономірно пов'язано з гуманітарною орієнтацією їхньої діяльності, тоді як технічні та медичні відстають, зокрема через менш виражену соціальну спрямованість.

Кластеризація за рівнем інклюзивності дала змогу виокремити три групи закладів, що різняться не лише за показниками, а й за характером інституційних підходів. Заклади із високим рівнем інклюзивності мають комплексну політику, системний моніторинг, розвинену інфраструктуру та активно залучають здобувачів з особливими освітніми потребами у різні сфери університетського життя. Заклади із середнім рівнем

демонструють часткову імплементацію політик та обмежену системність, тоді як заклади із низьким рівнем характеризуються фрагментарними ініціативами, відсутністю відповідальних осіб та браком ресурсів. Ключовими чинниками, що обумовлюють ці відмінності, є фінансове забезпечення, рівень обізнаності та професійної підготовки персоналу й наявність дієвих механізмів моніторингу і звітності.

За результатами кореляційного аналізу виявлено, що найвагоміший вплив на рівень інклюзивності мають відчуття безпеки здобувачів, наявність адаптованих навчальних матеріалів, допоміжних засобів й інклюзивного безбар'єрного освітнього простору, програми професійного розвитку викладачів, активне залучення здобувачів з особливими освітніми потребами до всіх видів діяльності, а також можливість формування індивідуальних освітніх траєкторій.

Демографічний аналіз не виявив суттєвих гендерних відмінностей у сприйнятті інклюзії, проте зафіксував певну тенденцію до вищих оцінок серед жінок, що може бути використано для залучення їх до лідерства в інклюзивних ініціативах. Зі зростанням віку респондентів підвищується позитивне сприйняття інклюзивних практик і зменшується варіативність оцінок, що, ймовірно, зумовлено більшою залученістю респондентів старших вікових груп до формування та реалізації інклюзивних політик. Студенти оцінюють інклюзивність нижче, ніж викладачі та керівники структурних підрозділів, що вказує на необхідність підвищення їхньої обізнаності та залучення до інклюзивних ініціатив.

Результати якісного аналізу відповідей респондентів на відкриті питання засвідчили, що основними викликами залишаються недостатнє фінансування, брак кваліфікованих фахівців, недосконалість інфраструктури, низький рівень доступності інформації та обмежене використання гендерно чутливої мови. Пріоритетними напрямками розвитку є створення безбар'єрного середовища, підвищення професійної компетентності персоналу, удосконалення системи моніторингу, адаптація освітнього процесу під потреби всіх категорій здобувачів, розширення психологічної та академічної підтримки, а також формування культури толерантності й недискримінації. На інституційному рівні важливо інтегрувати інклюзивні принципи в усі складові університетського життя, а на національному – забезпечити законодавче закріплення стандартів інклюзивності, розробку єдиної стратегії та належне фінансування. Комплексне вирішення цих завдань сприятиме формуванню стійкої, відкритої, безбар'єрної та інклюзивної системи вищої освіти, здатної ефективно відповідати на виклики сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Національна стратегія розбудови безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 року № 336-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>
2. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf>
3. Rome Ministerial Communiqué, 19 November 2020. URL: https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf
4. Tirana Ministerial Communiqué, 29-30 May 2024. URL: <https://ehea.info/Download/Tirana-Communique.pdf>

РОЗДІЛ 3. Аналіз провідного зарубіжного досвіду з імплементації європейських стандартів соціальної інклюзії (соціального виміру) у вищій освіті

Ольга Пет рое

докт ор наук з державного управління, професор

головний науковий співробіт ник

відділу взаємодії університ ет ів і суспільст ва

Інст ит ут у вищої освіт и НАПН України

<https://orcid.org/0000-0003-2941-1455>

Анотація

У розділі здійснено аналіз провідного зарубіжного досвіду країн-членів Європейського Союзу щодо імплементації європейських стандартів соціальної інклюзії (соціального виміру) у національні системи вищої освіти. Досліджено еволюцію міжнародних та європейських нормативно-правових документів, які визначають концептуальні засади та механізми формування національних стандартів соціальної інклюзії у вищій освіті, від етапу універсалізації прав людини до сучасного етапу комплексної моделі соціального виміру в Європейському просторі вищої освіти (ЄПВО). Встановлено, що сучасні стандарти соціальної інклюзії спрямовані на боротьбу з прямою та непрямою дискримінацією, усунення монетарних та немонетарних бар'єрів доступу до вищої освіти, розвиток інклюзивної правової культури та створення умов для забезпечення рівних можливостей вступу, навчання та завершення освіти для представників різних соціальних груп. Проаналізовано національні підходи до формування та впровадження політики соціальної інклюзії у системах вищої освіти Австрії, Нідерландів, Ірландії, Шотландії та Швеції, включаючи механізми оцінювання результативності національних стратегій. Розкрито зміст та стан імплементації десяти принципів соціального виміру вищої освіти (Римське комюніке, 2020) у національні політики європейських країн. Детально проаналізовано структуру новітніх європейських стандартів соціального виміру (Тиранське комюніке, 2024), яка включає принципи, рекомендації, індикатори та дескриптори для інтегрування соціального виміру у стратегії, системи управління та академічну культуру закладів вищої освіти. Особливу увагу приділено досвіду Швеції щодо впровадження комплексної системи активних заходів протидії дискримінації на національному та інституційному рівнях, включаючи механізми нагляду та юридичної відповідальності. Обґрунтовано необхідність імплементації європейських стандартів соціального виміру в національну систему вищої освіти України через розроблення комплексної політики, яка охоплює всі етапи освітнього процесу та забезпечує створення інклюзивного середовища для студентів і персоналу закладів вищої освіти.

Ключові слова: соціальна інклюзія; соціальний вимір; вища освіта; європейські стандарти; принципи Римського комюніке; Тиранське комюніке; національна система вищої освіти; активні заходи; Болонський процес; Європейський простір вищої освіти (ЄПВО).

Abstract

This section analyses the leading foreign experience of European Union member states regarding the implementation of European standards for social inclusion (the social dimension) in national higher education systems. The study examines the evolution of international and European normative and legal documents that establish the conceptual foundations and mechanisms for developing national social inclusion standards in higher education, from the stage of universalisation of human rights to the current stage of a comprehensive model of the social dimension in the European Higher Education Area (EHEA). The research establishes that contemporary social dimension standards are aimed at combating direct and indirect discrimination, eliminating both monetary and non-monetary barriers to higher education access, developing an inclusive legal culture, and creating conditions to ensure equal opportunities for entry, participation, and completion of education for representatives of various social groups. The section analyses national approaches to the formulation and implementation of social inclusion policies in higher education systems of Austria, the Netherlands, Ireland, Scotland, and Sweden, including mechanisms for assessing the effectiveness of national strategies. The content and state of implementation of the ten principles of the social dimension of higher education (Rome Communiqué, 2020) in the national policies of European countries are revealed. The latest European standards for the social dimension (Tirana Communiqué, 2024) are analysed in detail, including their structure, which comprises principles, recommendations, indicators, and descriptors for integrating

the social dimension into strategies, governance systems, and the academic culture of higher education institutions. Special attention is paid to Sweden's experience in implementing a comprehensive system of active measures against discrimination at national and institutional levels, including monitoring mechanisms and legal accountability frameworks. The author substantiates the necessity of implementing European social dimension standards in Ukraine's national higher education system through the development of comprehensive policies that encompass all stages of the educational process, ensuring the creation of an inclusive environment for students and staff of higher education institutions.

Keywords: *social inclusion; social dimension; higher education; European standards; Rome Communiqué principles; Tirana Communiqué; national higher education system; active measures; Bologna Process; European Higher Education Area (EHEA).*

Актуальність аналізу українського та зарубіжного досвіду з імплементації міжнародних та європейських стандартів соціальної інклюзії (соціального виміру) у вищій освіті

Вища освіта тривалий час функціонувала як ексклюзивна та елітарна сфера. Однак процеси диверсифікації, інтернаціоналізації та масовізації вищої освіти останніх десятиліть перетворили її в особливий простір з дедалі впливовішим порядком денним інклюзії, який створює можливості для залучення більшої кількості студентів з дедалі різноманітнішим походженням⁵³. Первинними джерелами міжнародних стандартів соціальної інклюзії є Міжнародний білль про права людини, конвенції та декларації ООН, нормативні документи ЮНЕСКО та міжнародні стандарти соціальної інклюзії Міжнародної організації зі стандартизації (ISO). Основу європейських стандартів соціальної інклюзії складають офіційні документи Ради Європи, ЄС та стандарти соціальної інклюзії Європейського простору вищої освіти⁵⁴.

Забезпечення рівності можливостей та створення умов для рівності результатів в освіті є ключовою частиною цілей Європейського стовпа соціальних прав, перший принцип якого передбачає, що «Кожна людина має право на якісну та інклюзивну освіту, професійну підготовку та навчання протягом усього життя, щоб підтримувати та набувати навичок, які дозволяють їй повною мірою брати участь у житті суспільства та успішно проходити перехідний період на ринку праці» (European Commission, 2017)⁵⁵.

Аналіз міжнародних та європейських офіційних документів, що визначають зміст, цілі та підходи до соціальної інклюзії, відображає особливості формування та розвитку соціальної інклюзії у вищій освіті як багатоетапного еволюційного процесу, з постійною конкретизацією та розширенням переліку категорій захищених осіб, посиленням вимог та ускладненням інструментів і механізмів щодо забезпечення їх прав на рівність (Таб. 3.1).

У цілому, процес еволюції стандартів соціальної інклюзії, від етапу універсалізації прав людини і до сучасного етапу – комплексної моделі соціального виміру вищої освіти в ЄПВО, супроводжувався постійним розширенням переліку інклюзивних категорій осіб, ускладненням завдань та інструментів реалізації інклюзивної політики. Як результат, сучасні міжнародні та європейські стандарти соціальної інклюзії у вищій освіті спрямовані на:

- *попередження дискримінації та усунення соціальних бар'єрів*, що призводять до нерівності можливостей, виключення або відчуження від вищої освіти для окремих осіб/груп через їхню різноманітність (включаючи расу, соціальний статус, демографічну, сімейну, поселенську, соціально-економічну структуру, етнічну та релігійну приналежність, стан здоров'я, здібності тощо);
- *розвиток правової культури* щодо соціальної різноманітності, рівності, недискримінації, інклюзії та справедливості;
- *створення умов, що розширюють можливості для різних соціальних груп* (на основі існуючої соціальної структури населення) щодо доступу, навчання та завершення вищої освіти у всіх ЗВО за всіма освітніми програмами та галузями знань.

⁵³ Koutsouris, G., Lauren, S., & Brahm, N. (2022). A critical exploration of inclusion policies of elite UK universities. *British Educational Research Journal*, 48(5), 878–895. DOI: doi:10.1002/berj.3799.

⁵⁴ Петроє, О. (2024). Аналіз та узагальнення міжнародних і європейських стандартів забезпечення соціальної інклюзії у вищій освіті. В О. Оржель (Ред.), *Соціальна інклюзія у сфері вищої освіти: теоретико-концептуальні засади, цільові групи, виміри та індикатори: монографія* (С. 44–70). Інститут вищої освіти НАПН України. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-46-5-202>

⁵⁵ European Commission. (2017). *European Pillar of Social Rights*. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52017DC0250>

Назва етапу	Категорії осіб, що потребують інклюзії	Міжнародні/європейські документи
I. Універсалізація прав людини (1948–1979)	Закріплення базових прав для всіх людей, незалежно від раси, статі, мови, релігії	Загальна декларація прав людини (1948) Міжнародний пакт про громадянські і політичні права (1966) Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (1979)
II. Розширення інклюзивних категорій (1980–1999)	Особи з інвалідністю, етнічні меншини, мігранти, жінки, діти, особи з низьким доходом	Конвенція про права дитини (1989) Міжнародна конвенція про захист прав всіх трудящих-мігрантів та членів їх сімей (1990) Європейська соціальна хартія (1961) Європейська соціальна хартія (переглянута) 1996)
III. Впровадження концепції соціального виміру вищої освіти (1999–2006)	Студенти з інвалідністю, етнічні меншини, особи з низьким соціально-економічним статусом, соціально вразливі групи	Болонська декларація (1999), Празьке комюніке (2001), Берлінське комюніке (2003)
IV. Визнання множинної дискримінації (2006–2015)	Інвалідність, етнічна приналежність, стать, вік, сексуальна орієнтація та інші	Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006) Лондонське комюніке (2007) Європейська хартія прав студентів (2008) Комюніке Лювенської конференції (2009)
V. Перехід до комплексної моделі соціального виміру вищої освіти (2015 – по теперішній час)	ЛГБТ+, роми, особи з сільської місцевості, біженці, особи з низьким рівнем кваліфікації, мігранти, особи з досвідом маргіналізації та ін.	Європейський стовп соціальних прав (2017) Паризьке комюніке (2018) Римське комюніке (2020) Тиранське комюніке (2024)

Джерело: Складено автором на основі ⁵⁶

Формуванню та розвитку стандартів соціальної інклюзії у європейській вищій освіті сприяло прийняття «Сорбонської декларації», в якій було обґрунтовано необхідність забезпечення можливості вступу на навчання у ЗВО для студентів з різноманітними умовами у будь-який час їхнього професійного життя (*Sorbonne Joint Declaration, 1998*)⁵⁷. З моменту заснування Болонського процесу, побудова інклюзивного простору вищої освіти, заснованого на демократичних цінностях та повазі до прав людини визначено однією з основних амбіцій та напрямом послідовної політики соціального виміру вищої освіти для європейських університетів, що відображено в таких документах:

⁵⁶ Петроє, О. (2024). Аналіз та узагальнення міжнародних і європейських стандартів забезпечення соціальної інклюзії у вищій освіті. В О. Оржель (Ред.), *Соціальна інклюзія у сфері вищої освіти: теоретико-концептуальні засади, цільові групи, виміри та індикатори: монографія* (С. 44–70). Інститут вищої освіти НАПН України. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-46-5-202>

⁵⁷ Sorbonne Joint Declaration. (1998). URL:

https://ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf

Болонська декларація (1999) — визначено соціальний вимір як ключовий аспект досягнення цілей, що реалізується через повагу до різноманіття культур та сприяння мобільності шляхом подолання перепон для вступу на навчання у ЗВО (*The Bologna Declaration of 19 June 1999*)⁵⁸;

Лондонське комюніке — сформульовано фундаментальний принцип, згідно з яким різноманітність студентів на всіх етапах (вступ, участь, завершення) повинна відображати різноманітність соціальної структури населення країни (*London Communiqué*, 2007)⁵⁹;

Комюніке Лювєнської конференції — визначено зобов'язання кожної країни-учасниці встановити вимірювані цілі щодо розширення загальної участі та збільшення участі недостатньо представлених груп у вищій освіті (*Communiqué of the Conference, Leuven and Louvain-la-Neuve*, 2009)⁶⁰;

Єреванське комюніке — прийнято стратегію «Widening Participation for Equity and Growth», яка зобов'язує стимулювати соціальну інклюзію та вирішувати питання участі недостатньо представлених груп (*Yerevan Communiqué*, 2015)⁶¹;

Паризьке комюніке — визнано необхідність надання державам-членам конкретних настанов щодо впровадження політики для покращення соціального виміру та підтримки соціальної відповідальності університетів (*Paris Communiqué*)⁶²;

Римське комюніке — затверджено принципи та керівні настанови (PAGs), розширено концепцію соціального виміру, включивши до неї створення інклюзивного середовища, що сприяє справедливості та різноманітності (*Rome Ministerial Communiqué*, 2020)⁶³;

Тиранське комюніке — схвалено структуру індикаторів та дескрипторів соціального виміру та підтверджено зобов'язання побудувати до 2030 року повністю інклюзивний Європейський простір вищої освіти (*Tirana Communiqué* 2024)⁶⁴.

Введений у документах Болонського процесу термін соціальний вимір (social dimension) вищої освіти об'єднує ключові цілі різноманітності, рівності та інклюзії. Різноманітність (Diversity) розглядається як відображення реальних персональних та групових відмінностей, рівність (Equity) — як принцип справедливості (надання різної підтримки для рівних результатів), а інклюзія (Inclusion) — як процес реалізації цього принципу (Skledar Matijević, A., Šćukanec Schmidt, N. and Farnell, T., 2025)⁶⁵.

Національні стандарти соціальної інклюзії вищої освіти в Україні

Формування та реалізація національної політики соціальної інклюзії України в цілому, а також політики соціальної інклюзії у вищій освіті зокрема, відбувається в умовах та під впливом цивілізаційних змін у концептуальних засадах міжнародних та європейських стандартів у цій сфері.

На виконання положень Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (2006)⁶⁶, в Україні було затверджено «План заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009 - 2015 роки "Безбар'єрна Україна"»

⁵⁸ European Ministers of Education. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education*. URL: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf

⁵⁹ European Ministers Responsible for Higher Education. (2007). *London Communiqué: Towards the European Higher Education Area: Responding to challenges in a globalised world*. URL: <https://www.edu.ro/sites/default/files/u39/Londra%202007.pdf>

⁶⁰ European Ministers Responsible for Higher Education. (2009). *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009*. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_09_675

⁶¹ European Ministers Responsible for Higher Education. (2015). *Yerevan Communiqué*. URL: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniquéFinal_613707.pdf

⁶² European Ministers Responsible for Higher Education. (2018). *Paris Communiqué*. URL: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf.280

⁶³ European Ministers Responsible for Higher Education. (2020). *Rome Ministerial Communiqué*. URL: https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf

⁶⁴ European Ministers Responsible for Higher Education. (2024). *Tirana Communiqué: Tirana EHEA Ministerial Conference*. URL: <https://ehea.info/Immagini/Tirana-Communiqué.pdf>

⁶⁵ Skledar Skledar Matijević, A., Šćukanec Schmidt, N., & Farnell, T. (2025). *Equity and inclusion in higher education: Mapping policy approaches and gaps in evaluation* (NESET report). Publications Office of the European Union. DOI: <https://doi.org/10.2766/2151058>

⁶⁶ Convention on the Rights of Persons with Disabilities, G.A. Res. 61/106 (2006). URL: https://treaties.un.org/doc/source/docs/A_RES_61_106-E.pdf

(2009), спрямований на «створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення»⁶⁷.

Для запобігання та подолання дискримінації з метою забезпечення рівних можливостей для реалізації прав і свобод людини та громадянина для різних категорій осіб прийнято Закон України «Про принципи запобігання та боротьби з дискримінацією в Україні» (2012)⁶⁸. Законом визначено форми дискримінації, принципи та основні напрями запобігання дискримінації за широким переліком дискримінаційних ознак, які є чинниками обмежень у визнанні, реалізації або користуванні правами і свободами особами або групами осіб (Табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Правові засади політики захисту від дискримінації в Україні

Форми дискримінації	Принципи недискримінації	Основні напрями запобігання дискримінації
– пряма дискримінація; – непряма дискримінація; – підбурювання до дискримінації; – пособництво у дискримінації	– забезпечення рівності прав і свобод осіб та/або груп осіб; – забезпечення рівності перед законом осіб та/або груп осіб; – повагу до гідності кожної людини; – забезпечення рівних можливостей осіб та/або груп осіб	– недопущення дискримінації; – застосування позитивних дій; – створення умов для своєчасного виявлення фактів дискримінації та забезпечення ефективного захисту осіб та/або груп осіб, які постраждали від дискримінації; – виховання і пропаганда серед населення України поваги до осіб незалежно від їх певних ознак, поширення просвітницької діяльності у цій сфері
Дискримінаційні ознаки осіб та/або груп осіб		
Раса, колір шкіри, політичні, релігійні та інші переконання, стать, вік, інвалідність, етнічне та соціальне походження, громадянство, сімейний та майновий стан, місце проживання, мовна та інші ознаки		

Джерело: Складено автором на основі⁶⁹

На захист від дискримінації та забезпечення рівних прав у сфері вищої освіти у 2019 році в Україні було затверджено «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти», спрямований на регулювання організаційних засад інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами на здобуття якісної вищої освіти з урахуванням потреб та можливостей таких осіб⁷⁰. Впровадженню державної політики щодо «забезпечення рівних можливостей кожній людині реалізовувати свої права, отримувати послуги на рівні з іншими шляхом інтегрування фізичної, інформаційної, цифрової, суспільної, громадянської, економічної та освітньої безбар'єрності до всіх сфер державної політики» призначена «Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» (2021). Серед основних завдань стратегічного документа – створення безбар'єрного простору у вищій освіті шляхом⁷¹:

- забезпечення можливості здобуття вищої освіти дітьми з особливими освітніми потребами;
- удосконалення умов проведення національного мультипредметного тесту, вступних та екзаменаційних іспитів до закладів вищої освіти із можливістю використання для осіб з особливими освітніми потребами асистивних технологій та інших адаптацій;

⁶⁷ Про план заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009–2015 роки "Безбар'єрна Україна". (2009). Постанова Кабінету Міністрів України N 784 від 29 липня 2009 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/784-2009-%D0%BF#Text>

⁶⁸ Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні. (2012). Закон України № 5207-VI від 6 вересня 2012 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/5207-17?lang=uk#Text>

⁶⁹ Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні. (2012). Закон України № 5207-VI від 6 вересня 2012 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/5207-17?lang=uk#Text>

⁷⁰ Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. (2019). Постанова Кабінету Міністрів України № 635. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/635-2019-%D0%BF>

⁷¹ Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. (2021). Розпорядження Кабінету Міністрів України № 366-р. від 14 квітня 2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>

- розроблення освітніх програм для закладів вищої освіти із створення контенту у різних форматах, доступних для осіб з різними ступенями обмеження здатності до спілкування;
- забезпечення інфраструктурної доступності закладів вищої освіти;
- інтеграція стандартів доступності і інклюзивності, універсального дизайну закладів вищої освіти тощо.

У цілому, за останні два десятиліття в Україні відбулася трансформація підходів до нормативно-правового регулювання соціальної інклюзії від вузького її спрямування на захист осіб з інвалідністю до комплексного підходу в розумінні соціальної інклюзії як механізму забезпечення недискримінації, рівності доступу кожній людині реалізовувати свої права шляхом інтегрування фізичної, інформаційної, цифрової, суспільної, громадянської, економічної та освітньої безбар'єрності.

Разом з тим, за даними, представленими в «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022—2032 роки» (2022), характерним для реальної ситуації у сфері вищої освіти є низький рівень доступності через⁷²:

- формальне застосування антидискримінаційної політики щодо додаткової підтримки окремих категорій вступників;
- невідповідність між запитом суспільства на якісну інклюзивну вищу освіту та її ресурсним забезпеченням;
- застарілість та зношеність матеріально-технічної бази, нестача або відсутність сучасного лабораторного обладнання для освітнього процесу та наукових досліджень та інші.

Мета розділу полягає в аналізі досвіду країн-членів ЄС та окреслення пріоритетних напрямів імплементації новітніх європейських стандартів соціальної інклюзії (соціального виміру) в національну систему вищої освіти України.

Відповідно до рекомендацій Римського комюніке, впровадження на практиці визначених принципів соціального виміру у вищій освіті – не окрема функція, а наскрізний процес, що має бути інтегрований органами державної влади та ЗВО в усі виміри вищої освіти: навчання та викладання, дослідження, інновації, поширення знань та їх поширення, управління та менеджмент установ, а також у політику розширення прав і можливостей нинішніх та майбутніх студентів і працівників вищої освіти. З метою реалізації політичних зобов'язань щодо соціального виміру вищої освіти, для перетворення їх на практичні інструменти емпірично вимірюваної політики прийнято Тиранське комюніке (*Tirana Communiqué, 2024*)⁷³. Документом схвалено запропоновану Bologna Follow-up Group структуру індикаторів та дескрипторів соціального виміру “Indicators and Descriptors for the Principles of the Social Dimension in the European Higher Education Area” (2024)⁷⁴ та підтверджено зобов'язання побудувати до 2030 року повністю інклюзивний Європейський простір вищої освіти.

Складниками оновленої структури ЄПВО для соціального виміру у вищій освіті є *принципи, рекомендації, показники та дескриптори*, що в сукупності являть собою цілісну систему, яка дозволяє органам державної влади в країнах-членах ЄПВО та ЗВО включати принципи соціального виміру в політику та стратегії, інституційні місії, управління та культуру національних та інституційних систем вищої освіти. *Десять принципів*, прийнятих у Римському комюніке 2020 року⁷⁵, визнано політичними зобов'язаннями високого рівня, що слугують основою для рекомендацій з концептуалізації національних та інституційних політик щодо покращення соціального виміру у ЄПВО:

- 1) *стратегічний підхід*: соціальний вимір має бути центральним елементом стратегій вищої освіти;
- 2) *гнучкість*: законодавство повинно дозволяти гнучкі траєкторії навчання та визнання попереднього навчання;

⁷² Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. (2022). Розпорядження Кабінету Міністрів України № 286-р від 23 лютого 2022 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-rozvitku-vishchoyi-osviti-v-ukrayini-na-20222032-roki-286->

⁷³ European Ministers Responsible for Higher Education. (2024). *Tirana Communiqué: Tirana EHEA Ministerial Conference*. URL: <https://ehea.info/Immagini/Tirana-Communique.pdf>

⁷⁴ Bologna Follow-up Group. (2024). Indicators and Descriptors for the Principles of the Social Dimension in the European Higher Education Area. Tirana: Bologna Follow-up Group. URL: [https://ehea.info/Immagini/BFUG_WG_on_SD_Indicators_and_Descriptors_4.3_2024_ - FINAL .pdf](https://ehea.info/Immagini/BFUG_WG_on_SD_Indicators_and_Descriptors_4.3_2024_-_FINAL_.pdf)

⁷⁵ European Ministers Responsible for Higher Education. (2020). *Rome Ministerial Communiqué*. URL: https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf

- 3) *інклюзивність всієї системи*: зв'язок між усіма рівнями освіти та іншими сферами - здоров'я, житло та інші;
- 4) *дані та моніторинг*: збір надійних даних для прийняття рішень;
- 5) *консультування*: доступ до психологічної та кар'єрної підтримки;
- 6) *фінансування*: державне стале фінансування та фінансова автономія ЗВО для сприяння рівності та інклюзії у вищій освіті;
- 7) *інституційна культура*: створення інклюзивного освітнього середовища та інклюзивної інституційної культури;
- 8) *міжнародна мобільність*: програми міжнародної мобільності повинні сприяти участі студентів та співробітників з вразливих, недостатньо представлених категорій населення;
- 9) *взаємодія з громадою*: співпраця з місцевими громадами для забезпечення різноманітності, рівності та інклюзії;
- 10) *політичний діалог*: участь у політичному діалозі органів державної влади із ЗВО, іншими заінтересованими сторонами щодо впровадження принципів та рекомендацій соціального виміру вищої освіти на національному та інституційному рівнях.

В ієрархічній системі “Indicators and Descriptors for the Principles of the Social Dimension in the European Higher Education Area” (2024), індикатори виступають вимірювальними інструментами, а дескриптори конкретизують якісні характеристики цих індикаторів, які описують відповідальність органів державної влади надавати правову, фінансову, адміністративну та інформаційну підтримку з впровадження принципів та рекомендацій соціального виміру на національному рівні.

Ключова ідея оновленої європейської політики соціального виміру ґрунтується на його розумінні як “процесу, що містить конкретні та наскрізні політики, спрямовані на створення інклюзивного середовища у вищій освіті, в якому склад студентського контингенту, який вступає, бере участь та завершує вищу освіту на всіх рівнях, відповідає гетерогенному соціальному профілю суспільства загалом у країнах ЄПВО”⁷⁶.

Результати країн-членів ЄПВО та країн-членів ЄС з імплементації стандартів соціального виміру в національні системи вищої освіти

Інклюзивна вища освіта стає важливим елементом розширення прав і можливостей як окремих осіб так і суспільства в цілому. На індивідуальному рівні вищий рівень освіти створює кращі можливості для працевлаштування та вищих доходів, тим самим сприяючи висхідній соціальній мобільності. Вищі рівні освіти також пов'язані з численними перевагами для суспільства в цілому, починаючи від демократичної участі, продуктивності та інновацій до економічного зростання, суспільної довіри та сталого розвитку.

Для забезпечення прав на недискримінацію, рівність та інклюзію, діяльність з утвердження принципів соціального виміру має бути постійною та відображатися на всіх рівнях: ЄС, ЄПВО, національних систем освіти та ЗВО. Важлива роль у процесах імплементації кращих міжнародних та європейських стандартів соціальної інклюзії у систему вищої освіти покладається на національні системи. Сьогодні країни ЄПВО демонструють широкий спектр підходів до соціального виміру у вищій освіті, поєднуючи національні законодавчі рамки, інституційні стратегії та практичні механізми підтримки різних категорій студентів та персоналу.

Разом з тим, матеріали звітів “Towards equity and inclusion in higher education in Europe” (2020)⁷⁷, “Equity and inclusion in higher education : mapping policy approaches and gaps in evaluation” (2025)⁷⁸ висвітлюють низку соціальних розривів у ЄПВО, спричинених як політичними так і існуючими демографічними, соціальними, економічними та іншими формами нерівностей. Так, незважаючи на широкі політичні зобов'язання на рівні Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), за результатами оцінювання ситуації 2020-2021 рр, представленими у звіті “Towards equity and inclusion in higher education in Europe” (2022), після

⁷⁶ Bologna Follow-up Group. (2024). *Indicators and descriptors for the principles of the social dimension in the European Higher Education Area*. URL: https://ehea.info/Immagini/BFUG_WG_on_SD_Indicators_and_Descriptors_4.3_2024_-FINAL_.pdf

⁷⁷ European Commission/EACEA/Eurydice. (2022). *Towards equity and inclusion in higher education in Europe*. Eurydice report. Publications Office of the European Union. DOI: <https://doi.org/10.2797/046055>

⁷⁸ Skledar Matijević, A., Šćukanec Schmidt, N., & Farnell, T. (2025). *Equity and inclusion in higher education: Mapping policy approaches and gaps in evaluation*. Publications Office of the European Union. DOI: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/2151058>

Римського комюніке лише кілька країн продовжили розробку національних планів дій для посилення соціального виміру в ЄПВО на системному рівні ⁷⁹ (рис.1).

Дані моніторингу «Towards equity and inclusion in higher education in Europe» (2022) показують, що специфічні національні особливості та впроваджувані політики як на національному так і на інституційному рівнях, зумовлюють різні результати з імплементації європейських стандартів соціального виміру вищої освіти. У цілому, за узагальненими результатами, в систему ЄПВО запроваджено лише близько 42% зобов'язань, необхідних для імплементації принципів соціального виміру Римського комюніке (2020). При цьому, найбільшого прогресу досягнуто в сферах політики з реалізації принципу № 4 (дані та моніторинг – 97 балів) та принципу № 1 (стратегії соціального виміру у вищій освіті – 91 бал). В той час як найменш реалізованим виявилися принципи № 9 (залучення громади – 27 балів) та № 10 (політичний діалог 24 бали) ⁸⁰.

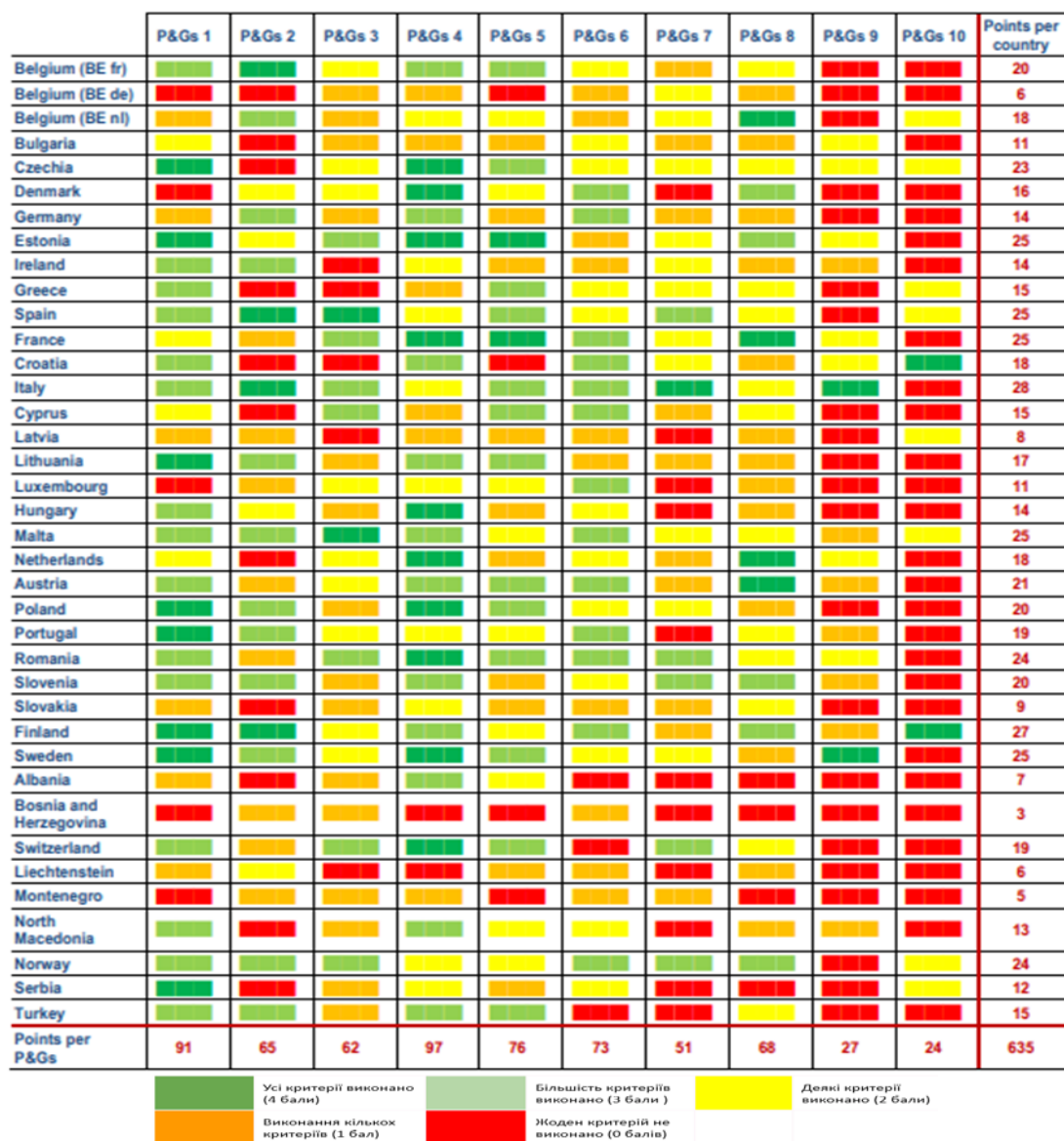


Рис. 3.1. Результат і оцінювання соціального виміру вищої освіти в європейських країнах (2020/2021) за показниками 10 принципів та керівних настанов Римського комюніке
Джерело: ⁸¹, с. 98

⁷⁹ European Commission/EACEA/Eurydice. (2022). Towards equity and inclusion in higher education in Europe. Eurydice report. Publications Office of the European Union. DOI: <https://doi.org/10.2797/046055>

⁸⁰ Там само

⁸¹ European Commission/EACEA/Eurydice. (2022). Towards equity and inclusion in higher education in Europe. Eurydice report. Publications Office of the European Union. DOI: <https://doi.org/10.2797/046055>

Існуючі соціальні розриви у вищій освіті серед осіб віком 25-34 років виявили також результати моніторингу соціального виміру вищої освіти в країнах-членах ЄС (за період з 2015 по 2024 роки). Так, частка жінок віком 25-34 років з вищою освітою в ЄС зараз складає 49,8% порівняно з 38,6% серед чоловіків цієї вікової категорії. Відносно високим залишається також розрив між особами 25-34 років, народженими в країнах-членах (45,2%) та тими, хто народжений поза межами ЄС (38,5%). У дослідженні фіксується збільшення розриву у доступі до вищої освіти між представниками сільської та міської місцевості. Вищий рівень грамотності порівняно з їхніми колегами зафіксовано також у тих представників 25-34-років, чиї батьки мали вищий рівень освіти. У сукупності, ці та інші соціальні розриви створюють нерівні умови у доступі до університетів, а далі – у кар'єрі та можливостях професійного зростання після закінчення навчання⁸².

З огляду на результати, важлива роль у політиці соціальної інклюзії повинна бути відведена подоланню *фінансових (монетарних) бар'єрів*. Спричинені як прямими так і непрямими економічними обмеженнями, фінансові бар'єри спричиняють найбільший непропорційний вплив на студентів із низьким рівнем доходу. Це, передусім, такі обмеження як⁸³:

- *прямі фінансові (монетарні) бар'єри* – вартість навчання;
- *непрямі та альтернативні витрати* – витрати на проживання, навчальні матеріали та інші витрати;
- *необхідність працювати під час навчання*;
- *структурна нерівність у розподілі ресурсів*;
- *неефективність універсальних субсидій* – наприклад, безкоштовна освіта не завжди сприяє рівному доступу, оскільки вона часто непропорційно приносять користь студентам із багатших сімей, особливо в селективних та елітних державних закладах.

Критичними факторами, що пояснюють низький рівень участі студентів із соціально-маргіналізованих груп у вищій освіті є також *немонетарні (нефінансові) бар'єри*, пов'язані з якістю їх підготовки та рівнем мотивації до вступу у ЗВО. У сукупності ці фактори формують комплексний бар'єр, який виходить за рамки фінансових обмежень і включає перешкоди на етапах підготовки, планування та соціокультурного інтегрування⁸⁴:

1. *низька академічна та освітня готовність*: недостатня академічна підготовка та навчання, низькі освітні очікування та прагнення;
2. *брак інформації та належної підтримки*: відсутність знань або обізнаності про варіанти вищої освіти, брак підтримки планування вищої освіти, негнучкість процесів вступу до університетів, відсутність гнучких шляхів навчання, обмежений доступ до інформації;
3. *соціокультурні та особистісні фактори*: конкуруючі сімейні чи культурні інтереси, сімейне середовище та інші форми культурного капіталу, особиста невизначеність.

За даними спостережень світового рівня, нерівність у доступі до освіти не є випадковою, а має системний характер «пасток», які відтворюють розбіжності між індивідами та групами як у межах одного покоління, так і між поколіннями:

1. гендерні диспаритети як архетипова пастка: інвестиційні бар'єри, ринкові бар'єри (бар'єри працевлаштування, розриви заробітних плат, тощо);
2. міжгенераційна трансляція: виховання дівчат у традиційній парадигмі гендерної нерівності;
3. культурний капітал, лінгвістичні коди: кодування педагогічної комунікації в університетах складною мовою носіїв високого культурного капіталу (еліт) та інші.

Для ефективного розширення доступу до вищої освіти необхідна цілеспрямована політика, яка усуває ці структурні та особистісні нерівності. За оцінками європейських експертів, перспективними для вирішення проблеми нерівності в доступі, участі та завершенні навчання у вищій освіті є приклади національних систем Австрії, Нідерландів, Ірландії, Шотландії (у Великій Британії), які прийняли стратегічні, багатовимірні підходи та інтегрували оцінювання у розробку національних політик (Табл. 3.3).

⁸² European Commission. (2025). Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. *Education and training monitor 2025 – Comparative report* (pp. 64–75). Publications Office of the European Union. DOI: <https://doi.org/10.2766/2221794>

⁸³ Salmi, J. (2022). *Equity, inclusion and pluralism in higher education: Paper commissioned for the World Higher Education Conference 18-20 May 2022 (WHEC 2022)*. UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389864>

⁸⁴ Salmi, J. (2022). *Equity, inclusion and pluralism in higher education: Paper commissioned for the World Higher Education Conference 18-20 May 2022 (WHEC 2022)*. UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389864>

Таблиця 3.3

Досвід європейських країн з імплементації європейських стандартів соціального виміру вищої освіти

Країна	Політика/стратегія	Підхід до оцінювання	Кінцева роль виконання
Австрія	Національна стратегія соціального виміру у вищій освіті (2017)	Поточне оцінювання у 2021 році з використанням змішаних методів: опитування, інтерв'ю, аналіз документів, моніторинг дев'яти кількісних цілей	Фінальне оцінювання у 2025 році
Нідерланди	Національний план дій щодо різноманітності та інклюзії у вищій освіті та наукових дослідженнях (2020-2025)	Створено консультативний комітет; проведено структуровані консультації; здійснюється розроблення якісних та кількісних індикаторів	Повне оцінювання у 2025 році
Ірландія	Національний план доступу (2022-2028)	Багатоетапне оцінювання, що включає огляд документів та даних, консультації зі стейкхолдерами; відстеження прогресу через завдання та національні цілі	Поточний огляд у 2025 році
Шотландія (у Великій Британії)	Немає єдиної стратегії	Щорічне звітування незалежного Комісара з питань справедливого доступу; політичні рекомендації уряду	Постійне звітування та впровадження

Джерело: Складено автором на основі⁸⁵

Як засвідчують представлені результати, європейські країни застосовують різні підходи для забезпечення соціальної інклюзії та розширення соціального виміру вищої освіти. Зокрема, Австрія реалізує «Національну стратегію соціального виміру у вищій освіті» з 2017 року і проводить поточне та фінальне (у 2025 році) оцінювання із використанням змішаних методів. Нідерланди активно розробляють індикатори для оцінювання різноманітності та інклюзії на виконання «Національного плану дій щодо різноманітності та інклюзії у вищій освіті та наукових дослідженнях 2020-2025 років». Ірландія також впроваджує багатоетапне оцінювання в рамках «Національного плану доступу на 2022-2028 роки», з поточним оглядом у 2025 році. У Шотландії відсутня єдина стратегія, але діяльність у сфері соціального виміру вищої освіти координується Комісаром з питань справедливого доступу, що включає щорічне звітування та політичні рекомендації.

Механізми та результати імплементації європейських стандартів соціального виміру вищої освіти в Швеції: досвід для України

Окремий інтерес для України складає досвід Швеції як країни, що має одну серед найбільш розвинених систем соціального виміру вищої освіти в ЄС (*European Commission. EACEA. Eurydice, 2022, с. 98*)⁸⁶. Основу нормативно-правового регулювання соціального виміру вищої освіти у Швеції забезпечують «Закон про вищу

⁸⁵ Skledar Matijević, A., Šćukanec Schmidt, N., & Farnell, T. (2025). *Equity and inclusion in higher education: Mapping policy approaches and gaps in evaluation*. Publications Office of the European Union. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/2151058>

⁸⁶ European Commission/EACEA/Eurydice. (2022). *Towards equity and inclusion in higher education in Europe. Eurydice report*. Publications Office of the European Union. DOI: <https://doi.org/10.2797/046055>

освіту» (*Swedish Higher Education Act, HEA, 1992*)⁸⁷, «Постанова про вищу освіту» (*Higher Education Ordinance, HEO, 1993*)⁸⁸ та «Закон про дискримінацію» (*Discrimination Act, 2008*)⁸⁹.

Закон про дискримінацію Швеції забороняє дискримінацію у сфері освіти будь-якої дитини, учня чи студента, який бере участь у цій діяльності або подає заявку на неї. «Закон про вищу освіту» та «Постанова про вищу освіту» безпосередньо пов'язані із загальним «Законом про дискримінацію», метою якого є боротьба з дискримінацією, сприяння рівним правам та можливостям, незалежно від⁹⁰:

- 1) статі,
- 2) трансгендерної ідентичності чи самовираження,
- 3) етнічного походження,
- 4) релігії чи інших переконань,
- 5) інвалідності,
- 6) сексуальної орієнтації чи
- 7) віку.

Закон спрямований на захист від⁹¹:

– *прямої дискримінації* – коли особа зазнає менш сприятливого ставлення порівняно з іншими на основі захищених ознак, таких як стать, етнічна приналежність, релігія, інвалідність, сексуальна орієнтація чи вік;

– *непрямої дискримінації* – виникає через застосування нейтральних положень, критеріїв або процедур, які непропорційно ставлять у невідгідне становище осіб з певними захищеними ознаками, за винятком випадків, коли таке положення обґрунтоване законною метою та необхідними засобами;

– *бар'єрів доступності* – коли особа з інвалідністю опиняється у невідгідному становищі через невжиття заходів доступності;

– *домагання* – поведінки, яка порушує гідність когось через будь-яку із захищених ознак;

– *сексуального домагання* – як поведінки сексуального характеру, що порушує гідність.

Шведське законодавство вимагає багатостороннього підходу до забезпечення рівності, включаючи передусім:

- 1) пасивну заборону дискримінації та репресій;
- 2) проактивний обов'язок сприяння рівності;
- 3) нагляд за дотриманням законодавства;
- 4) судове провадження.

Особлива увага в питаннях забезпечення рівності у сфері вищої освіти відведена активним заходам. Закон визначає, що надавачами послуг вищої освіти активні заходи мають бути впроваджені в такі сфери і процедури: 1) прийому та набору персоналу; 2) методи та організацію навчання; 3) іспити та оцінювання успішності студентів; 4) навчальне середовище та 5) забезпечення можливості поєднання навчання з батьківством (*Utredningen om vissa frågor i diskrimineringslagen, 2020, с. 109-112*)⁹².

1) *Процедури прийому та набору персоналу*. Для сприяння рівним можливостям подання заявок на різні освітні програми, постачальники освітніх послуг повинні постійно активно працювати над набором кандидатів, щоб освітні програми могли зацікавлювати абітурієнтів з різним досвідом. Це може стосуватися, наприклад, того, як види діяльності описуються в різних інформаційних матеріалах та в їхньому маркетингу; як постачальник освітніх послуг діє під час реклами. Процедура вступу складається з двох частин: кваліфікації та відбору. Для того, щоб бути зарахованим на курс, заявник повинен відповідати вимогам (базова та спеціальна кваліфікація). Відбір проводиться лише за умови, що заявників більше, ніж місць. В процедурах вступу організатор освітньої програми повинен переглянути критерії відбору та умови кваліфікації, щоб уникнути

⁸⁷ Ministry of Education and Research, Sweden. (1992). *The Swedish Higher Education Act*. URL: <https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/The-Swedish-Higher-Education-Act>

⁸⁸ Ministry of Education and Research, Sweden. (1993). *The Higher Education Ordinance*. URL: <https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/The-Higher-Education-Ordinance>

⁸⁹ Swedish Code of Statutes. (2008). *Discrimination Act* (SFS 2008:567). URL: https://adsdatabase.ohchr.org/IssueLibrary/SWEDEN_Swedish%20Discrimination%20Act.pdf

⁹⁰ Там само

⁹¹ Там само

⁹² Utredningen om vissa frågor i diskrimineringslagen. (2020). *Effektivare tillsyn över diskrimineringslagen: Aktiva åtgärder och det skollagsreglerade området. Delbetänkande av Utredningen om vissa frågor i diskrimineringslagen* (SOU 2020:79). Regeringen. <https://www.regeringen.se/contentassets/1adf71a4bba84be4b79e5b1a3991155b/effektivare-tillsyn-over-diskrimineringslagen-sou-202079.pdf>

ризик дискримінації або щоб встановлені умови жодним чином не обмежували інтерес будь-яких груп до подання заявки на заплановану програму курсу. Крім того, організатор програми повинен перевірити, як вступ здійснюється на практиці.

2) *Методи та організація навчання.* Різні форми навчання краще підходять різним людям. Частина дизайну навчання також стосується того, коли і де воно відбувається. У роботі з активними заходами в цій сфері слід дослідити, чи існує ризик негативного впливу, якого можна уникнути.

3) *Іспити та оцінювання успішності студентів.* Постачальники освітніх послуг повинні розробити правила та процедури протидії дискримінації будь-якого студента під час іспитів чи оцінювання успішності.

4) *Навчальне середовище.* Університети несуть відповідальність за забезпечення студентів належним навчальним середовищем, яке включає як фізичне, так і психосоціальне середовище. Студенти повинні мати можливість перебувати в університеті без жодних перешкод, пов'язаних з дискримінацією за будь-якою ознакою. Фізичне середовище стосується дизайну приміщень, допоміжних засобів, обладнання тощо. Психосоціальне середовище включає, наприклад, питання прийому та соціальну діяльність. Дослідження навчального середовища включає з'ясування наявності домагань або ризиків домагань та сексуальних домагань. Дослідження навчального середовища може також включати жаргон в університеті, наприклад, поширення расистських жартів.

5) *Можливості поєднання навчання з батьківством.* Постачальник освітніх послуг повинен дослідити необхідність заходів для сприяння можливостям поєднання батьківства та навчання. Це може, наприклад, стосуватися того, як організовано навчання та коли воно проводиться.

Діяльність закладів вищої освіти у Швеції з провадження активних заходів має бути постійною та повинна здійснюватися у чотири етапи, спрямовані на виявлення та усунення ризиків дискримінації, а також створення рівних умов для всіх студентів і працівників ЗВО (*Utredningen om vissa frågor i diskrimineringslagen, 2020, с. 109-112*)⁹³:

- 1) досліджувати, чи існують ризики дискримінації та перешкоди для рівних прав і можливостей;
- 2) аналізувати причини виявлених ризиків та перешкод;
- 3) вживати обґрунтовано необхідних заходів;
- 4) здійснювати контроль та оцінювання результатів впроваджених заходів.

Нагляд за дотриманням «Закону про дискримінацію» у вищій освіті Швеції здійснює Омбудсмен з питань недискримінації. Шведська правова система розрізняє та передбачає санкції за індивідуальні випадки дискримінації та недоліки в системній роботі ЗВО (активні заходи). За індивідуальні випадки дискримінації передбачено санкції у формі:

- 1) компенсації потерпілій особі за образу (відновлювальна функція)
- 2) превентивної компенсації - для стримування проявів дискримінації.

За порушення вимог щодо активних заходів з профілактики та сприяння рівності на ЗВО накладається санкція у формі фінансового штрафу.

Висновки до розділу

Формування та реалізація національної політики соціальної інклюзії України в цілому, а також соціальної інклюзії у вищій освіті зокрема, відбувається в умовах та під впливом цивілізаційних змін у концептуальних засадах міжнародних та європейських стандартів у цій сфері. Фундаментальною парадигмою, що формує політику соціальної інклюзії у сфері вищої освіти в ЄПВО є соціальний вимір (різноманітність, рівність, інклюзія). Основоположним стандартом та концептуальною основою для формування та реалізації національної політики соціального виміру вищої освіти в європейських країнах слугують принципи соціального виміру вищої освіти Римського комюніке (2020) та схвалена Тиранським комюніке (2024) рамка ЄПВО для соціального виміру вищої освіти, структуру якої складають *принципи, рекомендації, показники та дескриптори* соціального виміру вищої освіти. Разом ці елементи утворюють цілісну систему, яка дозволяє органам публічної влади та ЗВО інтегрувати цілі та принципи соціального виміру в політики, стратегії, управління, менеджмент та культуру національної системи вищої освіти.

⁹³ Utredningen om vissa frågor i diskrimineringslagen. (2020). *Effektiva tillsyn över diskrimineringslagen: Aktiva åtgärder och det skollagsreglerade området. Delbetänkande av Utredningen om vissa frågor i diskrimineringslagen* (SOU 2020:79). Regeringen. URL: <https://www.regeringen.se/contentassets/1adf71a4bba84be4b79e5b1a3991155b/effektiva-tillsyn-over-diskrimineringslagen-sou-202079.pdf>

Ключова ідея європейської політики соціального виміру ґрунтується на його розумінні як процесу, що містить конкретні та наскрізні політики, спрямовані на створення інклюзивного середовища у вищій освіті, в якому склад студентського контингенту, який вступає, бере участь та завершує вищу освіту на всіх рівнях, відповідає гетерогенному соціальному профілю суспільства у країні.

Впровадження європейських принципів та керівних настанов, індикаторів і дескрипторів соціального виміру вищої освіти в політику та стратегії, інституційні місії, управління та культуру національної системи вищої освіти є пріоритетним напрямом удосконалення національних стандартів соціального виміру вищої освіти в Україні.

З метою перетворення політичних зобов'язань на ефективні практичні інструменти емпірично вимірюваної політики у сфері соціального виміру вищої освіти в Україні перспективним є застосування досвіду Швеції для забезпечення (1) комплексності підходу до визначення складу захищених категорій, (2) впровадження ефективних механізмів реалізації політики соціального виміру на національному та інституційному рівнях, (3) з особливим акцентом на активні заходи з розбудови рівного справедливого інклюзивного освітнього середовища для студентів та персоналу ЗВО, (4) посилення контролю за дотриманням законодавства, (5) юридичної відповідальності щодо забезпечення пасивних та невиконання активних заходів соціальної інклюзії; (6) постійного удосконалення політики з розвитку національних стандартів соціальної інклюзії на основі досліджень, моніторингу та аудиту для виявлення проблем, визначення та впровадження заходів національного та інституційного рівня для їх подолання, контролю за їх виконанням.

Впровадження на практиці визначених принципів соціального виміру у вищій освіті – це наскрізний процес, що має бути інтегрований органами державної влади та ЗВО в усі виміри вищої освіти: навчання та викладання, дослідження, інновації, поширення знань та їх поширення, управління та менеджмент установ, а також у політику розширення прав і можливостей нинішніх та майбутніх студентів і працівників вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. (2021). Розпорядження Кабінету Міністрів України № 366-р. від 14 квітня 2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>
2. Петрое, О. (2024). Аналіз та узагальнення міжнародних і європейських стандартів забезпечення соціальної інклюзії у вищій освіті. В О. Оржель (Ред.), Соціальна інклюзія у сфері вищої освіти: теоретико-концептуальні засади, цільові групи, виміри та індикатори: монографія (с. 44–70). Інститут вищої освіти НАПН України. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-46-5-202>
3. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. (2019). Постанова Кабінету Міністрів України № 635. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/635-2019-%D0%BF>
4. Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні. (2012). Закон України № 5207-VI від 6 вересня 2012 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/5207-17?lang=uk#Text>
5. Про план заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009–2015 роки "Безбар'єрна Україна". (2009). Постанова Кабінету Міністрів України N 784 від 29 липня 2009 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/784-2009-%D0%BF#Text>
6. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. (2022). Розпорядження Кабінету Міністрів України № 286-р від 23 лютого 2022 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-rozvitku>
7. Bologna Follow-up Group. (2024). Indicators and descriptors for the principles of the social dimension in the European Higher Education Area. URL: https://ehea.info/Immagini/BFUG_WG_on_SD_Indicators_and_Descriptors_4.3_2024_-FINAL_.pdf
8. Convention on the Rights of Persons with Disabilities, G.A. Res. 61/106 (2006). URL: https://treaties.un.org/doc/source/docs/A_RES_61_106-E.pdf
9. European Commission. (2017). European Pillar of Social Rights. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52017DC0250>
10. European Commission. (2025). Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Education and training monitor 2025 – Comparative report (pp. 64–75). Publications Office of the European Union. DOI: <https://doi.org/10.2766/2221794>

11. European Commission/EACEA/Eurydice. (2022). Towards equity and inclusion in higher education in Europe. Eurydice report. Publications Office of the European Union. DOI: <https://doi.org/10.2797/046055>
12. European Ministers of Education. (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education. URL: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
13. European Ministers Responsible for Higher Education. (2007). London Communiqué: Towards the European Higher Education Area: Responding to challenges in a globalised world. URL: <https://www.edu.ro/sites/default/files/u39/Londra%202007.pdf>
14. European Ministers Responsible for Higher Education. (2009). Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_09_675
15. European Ministers Responsible for Higher Education. (2015). Yerevan Communiqué. URL: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniquéFinal_613707.pdf
16. European Ministers Responsible for Higher Education. (2018). Paris Communiqué. URL: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf
17. European Ministers Responsible for Higher Education. (2020). Rome Ministerial Communiqué. URL: https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf
18. European Ministers Responsible for Higher Education. (2024). Tirana Communiqué: Tirana EHEA Ministerial Conference. URL: <https://ehea.info/Immagini/Tirana-Communique.pdf>
19. Koutsouris, G., Lauren, S., & Brahm, N. (2022). A critical exploration of inclusion policies of elite UK universities. *British Educational Research Journal*, 48(5), 878–895. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3799>
20. Ministry of Education and Research, Sweden. (1992). The Swedish Higher Education Act. URL: <https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/The-Swedish-Higher-Education-Act>
21. Ministry of Education and Research, Sweden. (1993). The Higher Education Ordinance. URL: <https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/The-Higher-Education-Ordinance>
22. Salmi, J. (2022). Equity, inclusion and pluralism in higher education: Paper commissioned for the World Higher Education Conference 18-20 May 2022 (WHEC 2022). UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389864>
23. Skledar Matijević, A., Šćukanec Schmidt, N., & Farnell, T. (2025). Equity and inclusion in higher education: Mapping policy approaches and gaps in evaluation (NESET report). Publications Office of the European Union. DOI: <https://doi.org/10.2766/2151058>
24. Sorbonne Joint Declaration. (1998). URL: https://ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf
25. Swedish Code of Statutes. (2008). Discrimination Act (SFS 2008:567). URL: https://adsdatabase.ohchr.org/IssueLibrary/SWEDEN_Swedish%20Discrimination%20Act.pdf
26. Utredningen om vissa frågor i diskrimineringslagen. (2020). Effektivare tillsyn över diskrimineringslagen: Aktiva åtgärder och det skollagsreglerade området. Delbetänkande av Utredningen om vissa frågor i diskrimineringslagen (SOU 2020:79). Regeringen. URL: <https://www.regeringen.se/contentassets/1adf71a4bba84be4b79e5b1a3991155b/effektivare-tillsyn-over-diskrimineringslagen-sou-202079.pdf>

Галина Ковальчук
докт ор педагогічних наук, професор
головний науковий співробітник
відділу взаємодії університетів і суспільства
Інститут вищої освіти НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-8328-1471>

Анотація

Дослідження присвячено аналізу змісту і структури освітньої екосистеми для соціальної інклюзії, еволюції екосистемної парадигми в організації складних соціально-економічних процесів, уточнено термінологію, представлено рекомендації для подальших досліджень та імплементації отриманих наукових результатів. У дослідженні з використанням загальних методів наукового пізнання проаналізовано й обґрунтовано актуальний вектор суспільного розвитку з реалізацією екосистем як нових організаційно-економічних моделей. Розкрито принципи формування екосистеми, ймовірна структура, специфіка освітньої екосистемної моделі, що дозволяє учасникам досягати синергетичного ефекту в процесі реалізації своїх політик і стратегічних планів з урахуванням актуального переходу до цифрового стратегування.

Екосистемна модель розглядається як освітній ринок, в рамках якого взаємодіють його суб'єкти: ЗВО/університети, цільові групи в ракурсі соціальної інклюзії та освіти для всіх, роботодавці, інші студенти та учасники спільнот, кожен з яких має взаємозалежні інтереси, динаміку співпраці та зовнішнього впливу під тиском технологічних змін і цифровізації. В екосистемній моделі університети є координаційним осередком у наданні освітніх послуг, формуванні професійних компетентностей і мікрокваліфікацій учасників ринку праці, проектуванні розвиткових стратегій для локальних спільнот.

Представлено розробку основ структури освітньої екосистемної моделі для соціальної інклюзії, використання дидактичних ресурсів ЗВО на основі принципу цифрової прозорості для забезпечення соціальної згуртованості локальних спільнот. Обґрунтовано значення освітнього чинника для забезпечення соціального та особистісного благополуччя й соціальної залученості учасників цільових груп.

Ключові слова: вища освіта, соціальна інклюзія, університет, освітня екосистема, соціальна згуртованість, цифрові освітні ресурси, професійна підготовка, цифровізація.

Abstract

The study is devoted to the analysis of the content and structure of the educational ecosystem for social inclusion, the evolution of the ecosystem paradigm in the organization of complex socio-economic processes, the terminology is clarified, recommendations for further research and implementation of the obtained scientific results are presented. The study, using general methods of scientific knowledge, analyses and substantiates the current vector of social development with the implementation of ecosystems as new organizational and economic models. The principles of ecosystem formation, probabilistic structure, and the specifics of the educational ecosystem model are revealed, which allows participants to achieve a synergistic effect in the process of implementing their policies and strategic plans, taking into account the current transition to digital strategizing.

The ecosystem model is considered as an educational market, within which its subjects interact: HEIs/universities, target groups in the perspective of social inclusion and education for all, employers, other students and community members, each of whom has interdependent interests, the dynamics of cooperation and external influence under the pressure of technological change and digitalization. In the ecosystem model, universities are a coordination centre in the provision of educational services, the formation of professional competencies and micro-qualifications of labour market participants, and the design of development strategies for local communities.

The development of the foundations of the structure of the educational ecosystem model for social inclusion is presented, the use of HEI didactic resources based on the principle of digital transparency to ensure social cohesion of local communities is justified. The importance of the educational factor in ensuring social and personal well-being and social involvement of target group participants is substantiated.

Keywords: higher education, social inclusion, university, educational ecosystem, social cohesion, digital educational resources, professional training, digitalization.

В сучасних умовах суспільного розвитку істотно підвищується роль і значення освітніх інституцій у забезпеченні соціальної інклюзії та згуртованості спільнот, зокрема, це стосується закладів вищої освіти (насамперед, університетів). Саме освітні інструменти і технології безпосередньо створюють можливість реалізації головної ідеї соціальної інклюзії: «Суспільство для всіх». Актуальність цього завдання стає особливо виразною в умовах довготривалої війни в Україні, суттєвими змінами у системі соціальної стратифікації суспільств і спільнот внаслідок економічних криз та масштабних міграцій трудових ресурсів, у зв'язку з чим учасники соціально-вразливих груп знаходяться під більшим тиском соціальної ексклюзії та маргіналізації.

Соціальна інклюзія виступає також важливим інструментом і метою Цілей сталого розвитку ООН, в сучасному соціальному контексті вона пов'язана з конструктивними результатами соціально-економічного зростання, ефективністю державного управління та визначає успішність життєреалізації осіб, з інвалідністю та без неї⁹⁴. Соціальна інклюзія означає процес забезпечення всіх громадян можливостями та ресурсами, необхідними для повноцінної участі в економічному, соціальному та культурному житті, для досягнення рівня життя та добробуту, який визнається нормальним у громад, в яких вони проживають^{95, 96}. Одним із вирішальних факторів соціальної інклюзії та реалізації принципів (Diversity, Equity, Inclusion, DEI) є освіта, зокрема вища та професійна. Про це йдеться в поясненнях ініціативи «Європейський освітній простір» (Inclusive and connected higher education. EU), згідно з якою, системи вищої освіти повинні бути інклюзивними та пов'язаними з соціальними потребами й місцевими громадами, удосконалювати й адаптувати методи викладання і навчання до потреб студентів із соціально вразливих груп, сприяти розвитку соціальної згуртованості та інклюзивній участі у взаємодії суб'єктів місцевих громад. У зв'язку з вищезазначеним важливими завданнями постають наукові пошуки моделей та інструментів підвищення інклюзивності вищої освіти й посилення суспільної ролі закладів вищої освіти (ЗВО)⁹⁷. Серед таких інноваційних інструментів – *упровадження екосистемного підходу* в рамках «третьої місії» вищої освіти з урахуванням вимог соціального виміру вищої освіти⁹⁸, що є важливим наскрізним напрямом Болонського процесу, де соціальна інклюзія – одним із пріоритетних зобов'язань його учасників.

Метою дослідження є висвітлення змісту і структури освітньої екосистеми для соціальної інклюзії.

Завдання: розкрити основні аспекти екосистемної парадигми в організації соціально-економічних процесів, зокрема гуманітарних, уточнити термінологію, представити рекомендації для подальших досліджень та імплементації отриманих наукових результатів у практику підвищення інклюзивності вищої освіти.

Теоретичні засади досліджуваної проблеми

Потреби *забезпечення соціальної інклюзії та соціальної згуртованості місцевих громад* є особливо нагальними в нинішніх умовах перед глобальними викликами, які вимагають суспільних трансформацій на всіх рівнях громадського життя й соціальної активності, з урахуванням зростаючих гуманітарних вимог у сучасному світі глобальних суперечностей до суспільних, державних і приватних (корпоративних) інституцій щодо забезпечення реалізації соціальних прав людини відповідно до Декларації ООН, документів ОЕСД, які передбачають збільшення впливу університетів (ЗВО) на регіональний розвиток, декларацій та проєктів Всесвітньої конференції щодо соціального розвитку (Копенгаген, 1995⁹⁹), а також великої кількості декларацій, програм, рекомендацій і керівних настанов, що регламентують, зокрема, соціальну спрямованість ЄПВО, застосування «Принципів та рекомендацій щодо зміцнення соціального виміру вищої освіти у ЄПВО» для посилення соціальної інклюзії у вищій освіті, відповідно до вимог європейської політики згуртованості¹⁰⁰.

⁹⁴ Čerešňová Zuzana Čerešňová Z. et al. *Inclusive Higher Education*. Prague. 2018, p. 13-15.

⁹⁵ EU. Social inclusion. [Online]. URL: <https://www.eurofound.europa.eu/en/topics/social-inclusion>. Accessed on: 30.10.2025. (in English)

⁹⁶ EU. Inclusive and connected higher education. [Online]. URL: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education>. (Accessed on: 30.10.2025). (in English).

⁹⁷ Оржель О.Ю., Отич О.М. Соціальний вимір ЄПВО як стратегія посилення інклюзивності вищої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2024, № 2 (215). с. 80-81. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2\(215\)-79-87](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2(215)-79-87). (in Ukrainian).

⁹⁸ Там само.

⁹⁹ UN. World Summit For Social Development 1995, Copenhagen, Denmark. [Online]. – URL: <https://social.desa.un.org/world-summit-for-social-development-1995>. (Accessed on: 30.10.2025). (in English).

¹⁰⁰ Оржель О.Ю., Отич О.М., 2024.

Інноваційним та актуальним напрямом у пошуках підвищення ефективності соціально-економічних, зокрема освітньо-гуманітарних, є *екосистемний підхід*, який в сучасних умовах складного і взаємопов'язаного глобалізованого світу набуває дедалі більшого застосування в управлінні бізнесовими та соціальними системами. В сучасному розумінні, екосистемний підхід (ЕСП) означає розуміння ролі певних чинників у комплексній цілорієнтованій функціональній структурі відповідної сфери життя, підкреслює взаємозв'язок різних факторів, які визначають баланс і загальний стан системи. Цей підхід узгоджується і детермінується завданнями Цілей сталого розвитку ООН, а його визначальною характеристикою можна вважати цілорієнтовану адаптивність, комплексність та взаємозалежність і взаємодія всіх елементів.

Оскільки первинно екосистемний підхід має генезис з біологічної сфери та в сучасних умовах лежить в основі діяльності Секретаріату ООН з біорізноманітності відповідно до Цілей сталого розвитку, доцільно звернутися до вихідних методологічних положень цього поняття¹⁰¹:

«Екосистемний підхід базується на застосуванні відповідних наукових методологій, зосереджених на рівнях біологічної організації, які охоплюють основну структуру, процеси, функції та взаємодію між організмами та їхнім середовищем. Він також визнає, що люди з їх культурним різноманіттям є невід'ємним компонентом багатьох екосистем. ...».

Екосистемний підхід є важливим для керівництва діями в рамках різних програм роботи, процеси в екосистемі часто нелінійні, їх результат іноді демонструє часові затримки та процесуальні розриви, що призводять до несподіванок та невизначеності. Управління має бути адаптивним, реагувати на ризики, містити елементи «навчання через дію», дослідницького зворотного зв'язку й превентивного підходу.

У Євросоюзі (ЄС) екосистемний підхід нині широко використовується в управлінні бізнесовими та соціо-економічними процесами. В сучасній практиці глобального та регіонального управління екосистемний підхід знаходить своє застосування у різних сферах через формування і розвиток *галузевих екосистем*. Зокрема, у міжнародному європейському законодавстві приділяється багато уваги щодо впровадження екосистемної моделі управління майже в усі сфери суспільного життя та підприємництва. ЄС також використовує систему *картування та оцінки екосистем та їхніх послуг* (MAES), що базується на класифікації середовищ існування *Європейської системи інформації про природу* (EUNIS), для визначення 10 біологічних екосистем, згідно зі Стратегією ЄС щодо біорізноманіття на період до 2030 року. Європейська Комісія у розробленні своєї Промислової стратегії (EU, березень 2020 року¹⁰²) також враховує аналітичні перспективи, засновані на 14 промислових екосистемах, до яких віднесено такі¹⁰³: аерокосмічна та оборонна промисловість; агрохарчова промисловість; будівництво; культурні та креативні індустрії (ККІ); цифрові технології; електроніка; енергоємні галузі промисловості (ЕІІ); відновлювані джерела енергії; охорона здоров'я; мобільність-транспорт-автомобілі; доступність, соціальна економіка та громадянське суспільство; роздрібна торгівля; текстиль; туризм. Ці екосистеми нерівномірно розподілені по європейських регіонах, причому деякі регіони накопичують більшу (або меншу) частку зайнятості в кожній екосистемі, ніж інші. Нова типологія регіонів для економічного аналізу була створена на основі таких критеріїв:

- 1) Регіональна *спеціалізація* в екосистемах: на яких екосистемах спеціалізуються регіони;
- 2) Регіональна *релевантність* екосистем: чи становлять екосистеми <1% від загальної зайнятості регіону.

Продуктом цієї типології та систематизації є: послуги, інформація, портфоліо, розвиток на регіональних та локальних рівнях місцевих громад. З цього досвіду екологізації економічних процесів на рівні ЄС можемо виокремити принаймні такі визначальні *характеристики соціальної екосистеми*: *регіональність* (локальність); *функціональна спеціалізація*; *значимість* для регіональної зайнятості. Важливо звернути увагу, що *освітні екосистеми* поки що не представлені в управлінні соціо-економічними процесами на рівні країн і регіонів ЄС.

Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду з досліджуваної проблеми

Велику увагу дослідженням можливостей та ефективності екосистемного підходу (ЕСП) у бізнесі та в освіті приділено у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Феноменологічний аналіз наукового

¹⁰¹ UN. The Ecosystem Approach, (CBD Guidelines) Montreal: Secretariat of the Convention on Biological Diversity, 2004, 50 p. (p.4).

¹⁰² EU. European Environment Agency (EEA). [Online]. URL: <https://www.eea.europa.eu/en>. (Accessed on: 30.10.2025).

¹⁰³ EU. Typology based on ecosystem specialization. European Cluster Collaboration Platform. [Online]. URL: <https://www.clustercollaboration.eu/typology>. (Accessed on: 30.10.2025).

тезаурусу ЕСП представляє О. Горкуша¹⁰⁴, розкриваючи сучасний філософський зміст самого поняття «*екосистема*»: «...впорядкована, мінливо-синхронізована, плінно-збалансована сукупність взаємопов'язаних (співпричетних, взаємовизначених і взаємовпливних) суб'єктів та їх взаємодії, подій та їхніх чинників, предметів та їхніх станів, явищ та їхніх факторів, що складає феноменологічний та фактичний зміст життя, сплетений у дискурсивний процес його розмаїтого, різнорівневого, різнобарвного та поліфонічно-симфонічного прояву. Кожна велика система складається з цілого шерегу взаємопов'язаних і синхронізованих та підпорядкованих спільній меті підсистем». Дослідниця висвітлює мету і параметри екосистемної взаємодії: «щоб середовище, у яке ми потрапили, стало домом, який ми спільно побудували і у якому гідно жити (за який не соромно ні перед нашими славними пращурами, ні перед нашими світлими нащадками) і кожній нашій родині, і цілій українській громаді, і Господу – Творцю Всесвіту, і дітям Героїв, які віддали своє життя за наш Український світ в його різновимірних виявах».

Базові принципи ЕСП у бізнесі розкриває Г. Саврук¹⁰⁵, яка зазначає, що «*екосистема у бізнесі* є аналогом природного концепту екосистем. Вона ... може утворюватися самостійно під впливом зовнішніх обставин, або ж проектується свідомо окремим гравцем – архітектором. Загалом сума зусиль кожного окремо взятого учасника буде меншою за результат дій, виконаних спільно. Тож завдяки роботі у логіці екосистем у підсумку отримаємо мультиплікований у десятки разів результат. Мислити за принципом екосистемної взаємодії означає мислити тими ресурсами чи капіталом, які вам не належать, і бачити при цьому можливості для всіх гравців екосистеми. Екосистемна логіка – це перш за все логіка відкритості. Це готовність до взаємодії, до пошуку спільних рішень чи ресурсів». Водночас, зворотним боком партнерства в екосистемах є взаємозалежність, інтеграція з партнерами. Правильно побудована екосистема посилює усіх її учасників: кожен гравець зміцнює один одного, навіть якщо вони між собою напряду не пов'язані.

Український вчений А. Колот¹⁰⁶ представляє системний аналіз ключового чинника сучасного соціально-економічного розвитку – *людиноцентричності*, та нову модель екосистемного розвитку, у якій *метою* економічного і суспільного поступу є людина, яка постає у різних іпостасях – працівника, учасника спільної консолідованої діяльності, клієнта, споживача, члена громади. На думку вченого «екосистема – це середовище, платформа, інститут взаємодії, взаємовпливу, взаємозалежності та спільних консолідованих дій економічних агентів (акторів), об'єднаних навколо реалізації ціннісної пропозиції або комплексу ціннісних пропозицій». Перспективи подальшого стійкого людиновимірного розвитку пов'язані з розвитком платформ, екосистемних компаній і становленням економіки екосистем. (Колот, 2024: 8).

Засновник та ідеолог екосистемного підходу в освіті У. Бронфенбреннер¹⁰⁷ виділив рівні, компоненти і визначальні характеристичні ознаки освітніх екосистем, які є інваріантними для їх типів і локацій. У своїй основній науковій праці «Екологія розвитку людини» (1979¹⁰⁸) дослідник представив модель розвитку людини, як взаємодії між індивідами та середовищем їх перебування з урахуванням великої кількості систем, соціальних та історичних контекстів. Його публікація «Створимо людину людиною» (2005¹⁰⁹) розкривала біосоціоекологічну теорію, яка представляла поведінку і розвиток людини як результат взаємодії особистості й соціального середовища, а розвиток – як процес соціальної ініціації. Учений обґрунтовував, що середовище проживання людини представляє собою вкладену структуру елементів, кожен з яких вміщений у наступний. Він назвав ці структури: мікросистема, мезосистема, екосистема, макросистема і хроносистема, та розташував їх сферами у міру віддаленості та зменшення впливу на людину. Всі вони пов'язані між собою та впливають на людину в розвитку через діяльність, спілкування та соціально-емоційне навчання (SEL). Основною в моделі екосистемного підходу Бронфенбреннера є мікросистема, як комплекс взаємовідносин між людиною, що розвивається, та довкіллям у її безпосередньому середовищі. Людина є продуктом своєї мікросистеми, у якій формується і засвоюється значна частина її поведінки. У такій взаємозалежності індивід та його безпосереднє

¹⁰⁴Горкуша О. Екосистемний підхід як методологія формування спільного належного і гідного майбутнього // Релігія в Україні: електрон. видання. Дата публікації: 19.10.2025. URL: <https://www.religion.in.ua/main/51817-ekosistemnij-pidxid-yak-metodologiya-formuvannya-spielnogo-nalezhnogo-i-gidnogo-majbutnogo.html>. (дата звернення: 25.11.2025).

¹⁰⁵Саврук Г. «Екосистемна логіка – це, перш за все, логіка відкритості» // Києво-Могилянська Бізнес-школа: електрон. ресурс. Дата публікації: 03.02.2021. URL: <https://kmbs.ua/ua/article/ecosystems-logic>. (дата звернення: 25.11.2025).

¹⁰⁶Колот А.М. Екосистемність як імператив стійкого людиновимірного розвитку: препринт. Київ: КНЕУ, 2024. 52 с.

¹⁰⁷Bronfenbrenner U. Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education, Vol.3, 2nd. Ed.* Oxford: Elsevier. Reprinted in: Gauvain, M. & Cole, M. (Eds.), *Readings on development of children, 2nd Ed.* (1993, pp. 37-43). NY: Freeman. URL: <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf>

¹⁰⁸Ibid., С. 37-43.

¹⁰⁹Bronfenbrenner U. Ed. *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage Publications. 2005, 306 p.

оточення розвиваються разом. Мікросистема — це найближчий, інтенсивний, тривалий, впливовий та найглибший рівень різних систем, що складають довкілля. Вплив мікросистеми поширюється на всі аспекти розвитку, мову, харчування, безпеку, здоров'я та переконання. З усіх мікросистем сім'я має найбільший вплив на емоційний розвиток, і в міру дорослішання людини діапазон емоцій розширюється, у тому числі й під впливом зростаючого мікросередовища. Структурні елементи соціальної екосистеми та їх співвідношення у різних сферах розвитку людини показано на рис. 4.1 і в табл. 4.1.



Рис. 4.1. Вкладені структурні елементи освітньої екосистеми в теорії У. Бронфенбреннера

Джерело: Складено за Bronfenbrenner U., 1994¹¹⁰

Теорію У. Бронфенбреннера згодом продовжували й удосконалювали науковці і практики у сфері освіти та людського розвитку: екологічний аналіз інтернаціоналізації досвіду студентів (Dai K., Xu J., Liu Y., 2025¹¹¹); досвід викладачів щодо впровадження екосистемного підходу в інклюзивному навчанні (Amponteng M., Tracey D., Nketsia W., 2025¹¹²); визнання партнерства та співпраці у соціально-екологічних системах (Forbes V. C. B., Dickinson K. J. M., Hulbe C. L., 2022¹¹³); важливість міжпрофесійної взаємодії в теорії мережових екологічних систем (Yann Foo Y., Tan K., Rao J., Lim W. S., Xin X., Cheng Q., ... Tan N. C., 2022¹¹⁴); окремі аспекти соціоекологічної моделі (Kilanowski J. F., 2017¹¹⁵) тощо.

¹¹⁰ Bronfenbrenner U. Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*, Vol.3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier. Reprinted in: Gauvain, M. & Cole, M. (Eds.), *Readings on development of children*, 2nd Ed. (1993, pp. 37-43). NY: Freeman. URL: <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf>

¹¹¹ Dai K., Xu J., Liu Y. Fostering cultural affinity through higher education? An ecological analysis of international students' experiences under the "Belt and Road Initiative" in China. *Educational Review*, 2025, Vol.1-19. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2025.2554977>.

¹¹² Amponteng M., Tracey D., Nketsia W. Exploring teachers' concerns and recommendations regarding inclusive education in Ghana: an application of the ecological systems theory. *International Journal of Inclusive Education*, 2025, Vol. 1(18). DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2541910>

¹¹³ Forbes V. C. B., Dickinson K. J. M., Hulbe C. L. (2022). Applying a social-ecological systems lens to patterns of policy, operational change, and gender participation in a large Aotearoa New Zealand organisation. *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 2022, Vol. 52(5), p. 539-568. DOI: <https://doi.org/10.1080/03036758.2021.2012489>

¹¹⁴ Yann Foo Y., Tan K., Rao J., Lim W. S., Xin X., Cheng Q., ... Tan N. C. Viewing interprofessional collaboration through the lens of networked ecological systems theory. *Journal of Interprofessional Care*, 2022, Vol. 36(6), pp.777-785. DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820.2021.2007864>

¹¹⁵ Kilanowski J. F. Breadth of the Socio-Ecological Model. *Journal of Agromedicine*, 2017, Vol. 22(4), p. 295-297. DOI: <https://doi.org/10.1080/1059924X.2017.1358971>

Особливе місце у науковому дискурсі з теми освітніх екосистем займають праці Kinchin I. M. (2022¹¹⁶; 2023¹¹⁷; 2025¹¹⁸), у яких розкриваються моделі й заходи розроблення і забезпечення діяльності «екологічного університету» – тобто реалізації концепції університету як екосистеми, який автор вважає основною моделлю розвитку закладу вищої освіти для XXI століття, у якій невід’ємною частиною представлено безліч ідей та елементів наративної екології, які можуть динамічно співіснувати і взаємодіяти.

Таблиця 4.1

Складові елементи і вкладених сфер освітньої екосистеми У. Бронфенбреннера

Рівні екосистеми	Елементи екосистеми – чинники впливу на розвиток людини
Мікросистема	Найближчі родичі (батьки, брати та сестри, бабусі та дідусі); Шкільне середовище (вчителі, однокласники); Група однолітків та близькі друзі; Позакласні заняття (спортивні команди, гуртки); Медичні працівники (педіатр, стоматолог); Організації догляду за дитиною.
Мезосистема	Спілкування батьків та вчителів; Взаємодія сім'ї з однолітками; Зв'язок школи та району проживання; Відносини сім'ї з медичними працівниками; Взаємодія між різними групами друзів; Зв'язок сім'ї із позакласними заходами; Взаємодія релігійної громади та сім'ї.
Екзосистема	Робочі місця та політика батьків; Розширені сімейні мережі; Місцеві громадські організації; Рішення шкільної ради; Соціальні служби та системи підтримки; Засоби масової інформації та соціальні мережі; Політика місцевого самоврядування; Системи громадського транспорту.
Макросистема	Культурні норми та очікування; Соціально-економічні чинники; Освітня політика та стандарти; Системи охорони здоров'я; Технологічний прогрес; Екологічні установки та політика; Гендерні ролі та очікування; Релігійні чи філософські ідеології.
Хроносистема	Великі історичні події (наприклад, пандемії, війни); Технологічні зрушення (наприклад, розвиток Інтернету, соціальних мереж); Зміни у структурі сім'ї (наприклад, розлучення, повторний шлюб); Освітні реформи; Економічні цикли (буми та рецесії); Зміна клімату та екологічні зрушення; Культурні зміни між поколіннями; Особисті життєві переходи (наприклад, статеве дозрівання, початок навчання у школі).

Джерело: Складено за джерелом: Bronfenbrenner U., 1994¹¹⁹

Актуальний інтерес у даному питанні викликають дослідження та публікації J. Navarro, J. Tudge¹²⁰, які пропонують свою *Нео-екологічну теорію* для технологізації «екосистеми Бронфенбреннера». Вчені пропонують ключові зміни на рівні мікросистеми Бронфенбреннера та виокремлюють два типи її структурних елементів – фізичний та віртуальний. Також вони обґрунтовують важливість для розвитку в цифрову епоху таких мікросистемних впливів як культура і субкультурні відмінності в самих спільнотах. На думку цих авторів, віртуальні мікросистеми є центральними контекстами усіх безпосередніх процесів за участю молоді, та спричиняють наслідки на всю модель «Процес – Особистість – Контекст – Час» (PPCT). Їхні оновлення

¹¹⁶ Kinchin I. M. Exploring dynamic processes within the ecological university: a focus on the adaptive cycle. *Oxford Review of Education*, 2022, Vol. 48(5), p.675-692. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2007866>

¹¹⁷ Kinchin I. M. Five moves towards an ecological university. *Teaching in Higher Education*, 2023, Vol.28(5), p. 918-932. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2197108>

¹¹⁸ Kinchin I. M. Towards an ecological university: A new dawn or a 'Silent Spring'? *Educational Philosophy and Theory*, 2025, Vol.57(13), p.1161-1172. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2025.2525787>

¹¹⁹ Bronfenbrenner U. Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*, Vol.3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier. Reprinted in: Gauvain, M. & Cole, M. (Eds.), *Readings on development of children*, 2nd Ed. (1993, pp. 37-43). NY: Freeman. URL: <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf>

¹²⁰ Navarro J.L, Tudge J.R.H. Technologizing Bronfenbrenner: Neo-ecological Theory [published online ahead of print, 2022 Jan 21]. *Current Psychology*. 2022, Vol. 1-17. DOI:doi:10.1007/s12144-022-02738-3

включають: врахування віртуальних мікросистем для представлення онлайн-середовищ, які відрізняються від фізичних своєю доступністю, публічністю та асинхронністю; визнання розширеної ролі макросистеми, оскільки технології дозволяють молодим людям активно формувати культурні цінності та соціальні норми; включення цифрових взаємодій як нових форм проксимальних процесів, підкреслюючи, що змістовний розвиток зараз часто відбувається через онлайн-діяльність та стосунки.

Методологічні аспекти впровадження ЕСП у вищій педагогічній освіті розкриває І.Леонтьєва¹²¹, акцентуючи на принципах і перевагах побудови освітніх екосистем. Зокрема, до базових принципів екосистемного підходу дослідниця відносить такі: *цілісність* (екосистема одночасно розглядається як самостійна цілісна одиниця і як частина інших освітніх екосистем); *нелінійність* (в динамічній екосистемі протікають процеси, що являють собою полотно подій, дій, взаємодій, ретроактивних дій, детермінацій, випадковостей тощо); *відкритість та оптимальність* (що передбачає можливість зв'язку з новими різнорідними елементами, які впливають на її конфігурацію і кінцеві результати); *кoeволюційність* (зміни в елементах екосистеми є взаємообумовленими та взаємоадаптивними); *темпоральність* (кореляція між часовими характеристиками й динамікою змін тих явищ і процесів, якісна сторона яких зумовлена соціокультурною своєрідністю середовища).

Про визначальний чинник освітньої екосистеми як *доцільної взаємодії усіх суб'єктів* у реалізації екосистемного підходу наголошує у своїх дослідженнях А. Sadownik¹²². Значення екосистемного підходу для реалізації *соціальної інклюзії стосовно соціально вразливих груп* (мігрантів) висвітлено у системному дослідженні J. Lynn McBrien¹²³. На прикладі країн з найбільшим рівнем переселення біженців (Австралія, Канада, США) науковця обґрунтовує критичну важливість участі батьків у навчальному житті для успішності учнів у невикладному становищі, залучення громади, постачальників послуг та освітніх спільнот до вирішення різноманітних проблем соціально вразливих груп. Подібні аспекти соціальної інклюзії для дітей-біженців висвітлено у працях S.Taylor та R. KaurSidhu.¹²⁴ Використання екосистемної теорії У.Бронфенбреннера для навчання у віддалених гірських районах розкривають М.Shula та J. Heys¹²⁵, М. Amponteng, D. Tracey, W. Nketsia¹²⁶ аналізують ставлення педагогів до впровадження теорії екосистем для інклюзивного навчання.

Таким чином, огляд наукових першоджерел у представлених та багатьох інших публікаціях дозволяє дійти узагальнення, що ЕСП набуває дедалі більшого значення у розвитку сучасної освіти. При цьому важливо, що цей аспект не представлений на рівні Європейської комісії, а згадується тут побічно (як «інші екосистеми» та «соціальні екосистеми»). Переважно ЕСП в освіті використовується у практиці початкових рівнів освіти (дошкільна, початкова, середня, спеціальна і т.п.), окремо ж – як інклюзивна освітня практика у вищій освіті – ця екосистемна модель поки що мало представлена у світі та не реалізується в Україні. Аналіз публікацій показує, що пошук моделей розробки і впровадження освітніх екосистем актуалізує великий науковий і практичний інтерес у різних учасників соціогуманітарної сфери (освітян, батьківської громадськості, педагогічних психологів, бізнесу, стейкхолдерів професійної освіти тощо). Часто освітній екосистемний підхід ототожнюють із кластерним підходом¹²⁷. Тут є дещо спільне – територіальна локація, ресурси, економічна ефективність, ін. Відмінність полягає в центрації системи: в *кластерному підході* – в центрі уваги є соціально-економічна ефективність та конкурентоспроможність відповідно до регіональних стратегій економічного розвитку; в *екосистемній гуманітарній моделі* – в центрі уваги є *розвиток людини* відповідно до її базових

¹²¹ Леонтьєва І.В. Екосистемний підхід як методологічний орієнтир інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Збірник наукових праць*. 2024. № 41 (1), с. 21–26. DOI: 10.28925/2311–2409.2024.41 (с. 24).

¹²² Sadownik A. Bronfenbrenner: Ecology of Human Development in Ecology of Collaboration. In book: «(Re)theorising More-than-parental Involvement in Early Childhood Education and Care» (pp.83–95). DOI:[10.1007/978-3-031-38762-3_4](https://doi.org/10.1007/978-3-031-38762-3_4).

¹²³ McBrien J. L. The importance of context: Vietnamese, Somali, and Iranian refugee mothers discuss their resettled lives and involvement in their children's schools. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 2011, 41(1), 75–90. DOI:<https://doi.org/10.1080/03057925.2010.523168>

¹²⁴ Taylor S., Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 2012, Vol.16 (1), 39–56. DOI:<https://doi.org/10.1080/13603110903560085>

¹²⁵ Shula M., Heystek J. Servant Leadership for Improved Quality Education in Rural Contexts: A Perspective Through Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. *Africa Education Review*, 2025, Vol.21 (2), 123–147. DOI:<https://doi.org/10.1080/18146627.2025.2578017>

¹²⁶ Amponteng M., Tracey D., Nketsia, W. (2025). Exploring teachers' concerns and recommendations regarding inclusive education in Ghana: an application of the ecological systems theory. *International Journal of Inclusive Education*, 2025, Vol. 1–18. DOI:<https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2541910>

¹²⁷ EU. European Cluster Collaboration Platform. URL: <https://www.clustercollaboration.eu/>. (Accessed on: 30.10.2025).

прав згідно Декларації прав людини (ООН, 1948¹²⁸): права на життя, права на розвиток, права на освіту, права на працю ін.

До кращих практик упровадження екосистемного підходу (ЕСП) в освіті можемо віднести в Україні приклади діяльності платформ «Дія. Освіта», «Мрія»¹²⁹. Серед зарубіжних прикладів закладів вищої освіти доцільно відзначити діяльність університетів штату Каліфорнія у Фуллертоні (California State University, Fullerton /CSUF), Корнельського університету (Ітака, штат Нью-Йорк, США)¹³⁰ та ін.

Розроблення та обґрунтування моделі для вирішення досліджуваної проблеми в Україні

Освітня екосистема являє собою динамічну й відкриту гуманітарну модель об'єднання та когерентної взаємодії різноманітних соціальних суб'єктів, зацікавлених сторін та компонентів у певному ціле орієнтованому адаптивному екологічному порядку на основі інфраструктури, ресурсів, інформаційних процесів, управлінських рішень, інноваційних освітніх технологій для реалізації Цілей сталого розвитку і забезпечення інклюзивності освітнього середовища в територіальній локації. Необхідність упровадження екосистемного підходу у вищій освіті обумовлюється тенденціями сучасного соціально-економічного розвитку і вимогами суспільного середовища до процесів, результатів і якості у вищій освіті.

Сучасна освітня екосистема являє собою сукупність взаємопов'язаних форм організаційної структури, елементів, що утворюють систему освіти в певному контексті. Вона охоплює різноманітні аспекти, такі як заклади освіти, учителі, учні, державні та приватні організації, інноваційні технології, суспільство, культура та інші чинники, що взаємодіють і впливають на процеси навчання та розвитку.

До основних складових сучасної освітньої екосистеми відносять такі:

- заклади освіти й освітні установи, які забезпечують фізичну інфраструктуру для навчання;
- навчально (науково)-педагогічний персонал, які безпосередньо реалізують умови і цілі навчання, забезпечують епістемологічний процес у закладі освіти й за його межами;
- здобувачі освіти (учні/студенти), які є першопричиною освітнього процесу зі своїми освітніми потребами на пізнання, розвиток індивідуальних здібностей і талантів;
- освітні й цифрові технології, які забезпечують безпосередній навчальний процес у класі та доступ до віртуального освітнього середовища (онлайн-курсів, платформ для дистанційного навчання, інтерактивних інструментів та ресурсів). Вони через систему цифрових освітніх ресурсів роблять процес навчання більш гнучким, інклюзивним, персоналізованим і доступним;
- інституції та органи державної влади (ОДВ), які розробляють політику, стратегії, освітні стандарти, програми, фінансують освіту і створюють умови для розвитку освітньої системи. Вони можуть також встановлювати вимоги до якості освіти, моніторинг освітнього прогресу і забезпечувати рівність можливостей;
- місцеві спільноти, батьківські групи та громада - вони можуть активно співпрацювати зі школою, брати участь у волонтерських заходах або допомагати створювати позитивне навчальне середовище;
- інформаційні, дидактичні ресурси та контекст локального середовища (освітні ресурси, бібліотеки, лабораторії, спортивні майданчики, а також фізичне і соціальне середовище, які також впливають на якість навчання;
- наукові здобутки, інновації, дослідницька діяльність (відкрита наука, технології) є чинниками розвитку освітньої екосистеми, інновації можуть змінювати методи навчання, зокрема через використання новітніх технологій, таких як штучний інтелект, віртуальна реальність, адаптивні платформи для навчання.

Визначальною характеристикою освітньої екосистеми є взаємозв'язок і взаємодія усіх компонентів навчального процесу з урахуванням соціального контексту територіальної локації, можливість трансферу знань і навичок у подальше навчання і середовище практичної діяльності на основі критичного мислення та інноваційних технологій. Екосистемні компоненти (передумови) можна згрупувати у такі блоки: суб'єктне середовище/спільноти; навчально-діяльнісні події для формування пізнавального та SEL-досвіду; партнерства

¹²⁸ UN. United Nations Universal Declaration of Human Rights. 1948. URL: <https://www.un.org/>. (Accessed on: 30.10.2025).

¹²⁹ Мрія – державна освітня екосистема. URL: <https://mriia.gov.ua/>. (дата звернення: 25.11.2025).

¹³⁰ Gryshchenko I., Kovalchuk H. Digitalisation of the Universal Design for Learning (UDL) model as a means of enhancing inclusivity in higher education. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, 2025, №2(20), с. 8-25. DOI: <https://doi.org/10.31874/25-20-6702-2025-20-8-25>

взаємодії, в т. ч. через цифрові платформи; ресурси для системної інтеграції та персоналізації навчальних траєкторій.

З урахуванням територіального контексту, *інклюзивна освітня екосистема* є складовою частиною локальної (місцевої) екосистеми закладів освіти. Її призначення створення рівних можливостей для всіх здобувачів освіти у процесі навчання; основне завдання: подолання бар'єрів, які можуть виникати через соціальні, економічні чи фізичні фактори, і забезпечення рівного доступу до якісної освіти для кожного, створення можливостей для відкритого, різноманітного і справедливого суспільства. Для *забезпечення інклюзивності освітньої екосистеми* впроваджуються такі дидактичні заходи: індивідуалізоване навчання і персональні навчальні траєкторії; програми підтримки для учнів з інвалідністю; мультикультурні програми; залучення батьківських спільнот і громадських (некомерційних) організацій; інклюзивні технології та ресурси (для осіб з особливими освітніми потребами); проекти на підтримку соціально вразливих груп тощо.

Екосистемний підхід у вищій освіті допомагає створити гармонійне, взаємопов'язане середовище, де всі елементи освітньої системи – суб'єкти, процеси, інфраструктура, технології, середовище, управління, бенефіціари – працюють на досягнення спільної мети залежно від концептуальної ідеї. Предикторами впровадження ЕСП в освіті є: ідея, форма і ресурси, наявні для реалізації системи. Така екосистемна освіта стає більш адаптивною, інклюзивною та орієнтованою на реальні потреби здобувачів, що робить її більш ефективною, якісною та доступною для всіх. Впровадження екосистемного підходу у вищу освіту має потенціал значно змінити структуру і процеси навчання, адаптуючи їх до нових соціальних, технологічних та економічних вимог. ЗВО, традиційно орієнтовані на академічні програми та дослідження, мають перетворюватися на більш гнучкі, адаптовані й інтегровані платформи, які взаємодіють з різними елементами суспільства і технологій для досягнення більш комплексних результатів у навчанні й розвитку студентів та соціального середовища на засадах антропоцентризму.

В ракурсі екологізації вищої освіти дослідники Barnett R.¹³¹, Kinchin I. M.¹³² пропонують низку елементів, які складають порогову концепцію переходу до *екологічних освітніх цінностей*: університетські знання існують в *різних формах*, до них відносяться по-різному структуровані теоретичні й емпіричні знання, культурні й традиційні знання, які можуть здаватися ненауковими; культурні та емпіричні знання поєднуються академічними для розширення можливостей вирішення складних проблем; наявність *епістемологічного плюралізму*, визнання різних точок зору на знання, вихід за межі традиційних академічних рамок у взаємодії з екологічним мисленням. Такий екосистемний перехід обумовлює суттєві зміни самої концепції діяльності університету, реінституціоналізації освітніх технологій і дидактичних систем, оновлення навчально-методичного забезпечення та підготовки викладачів. Науковці підкреслюють, що екологічний університет пропонує ціннісну основу, яка відповідає «утопії надії» і *базується на досвіді*, що може стати каталізатором соціальних, екологічних та політичних перетворень у вищій освіті. I. Kinchin (2022¹³³) у своїх працях наголошує, що перехід до екологічного університету може сприяти забезпеченню більш високого рівня соціальної справедливості та інклюзії у вищій освіті. *Модель екологічного університету* розглядається через концепцію екосистеми у фокусі на епістемологічному узгодженні та об'єднанні структурних і постструктуралістських перспектив на шляху до соціально-екологічної справедливості. В її основі лежать принципи взаємозв'язку, догляду (турботи) і сталості. Для операціоналізації екологічної університетської моделі I. Kinchin пропонує «*п'ять кроків*», які є нелінійні й ризоматичні та в загальних рисах включають: 1) створення інституціональної системи вивчення природної історії; 2) дослідження наративних екосистем; 3) формування еко-управлінського способу мислення; 4) розвиток екологічного лідерства – на відміну від «Героїчного» лідерства; 5) розвиток сталих педагогічних підходів і технологій. В основі кожного з цих кроків є одна цінність – чітке орієнтування на створення більш соціально справедливої системи освіти для подолання нерівності й сталого розвитку. На відміну від неоліберальної традиції стандартизованого порядку («кращих практик»), екологічний підхід ставить завдання *скласти карту* університетського середовища в усіх різноманітності й складності з урахуванням активів і ресурсів, на основі фундаментальних характеристик екологічного мислення: взаємозв'язків та динамізму (I. Kinchin, 2022¹³⁴).

¹³¹ Barnett R. The coming of the ecological university. *Oxford Review of Education*, 2011, Vol. 37(4), 439–455. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.595550>.

¹³² Kinchin I. M. Five moves towards an ecological university. *Teaching in Higher Education*, 2023, Vol. 28(5), p. 918–932. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2197108>.

¹³³ Ibid.

¹³⁴ Kinchin I. M. Exploring dynamic processes within the ecological university: a focus on the adaptive cycle. *Oxford Review of Education*, 2022, Vol. 48(5), p. 675–692. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2007866>.

Висновки до розділу

Розвиток інклюзивної освіти в сучасних умовах є важливою умовою загального суспільного поступу повоєнного відновлення України відповідно до Цілей Сталого Розвитку ООН. Підвищення інклюзивності вищої освіти забезпечується багатьма передумовами, зокрема, на основі екосистемного методологічного підходу, який реалізує загальні гуманітарні принципи людиноцентризму та соціоцентризму, як детермінанти соціально-економічного розвитку та інноваційної конкурентоспроможності нових соціальних систем.

Екосистемний підхід в освіті базується на принципах системності, екологічності, людиноцентричності. Освітні екосистеми являють собою еко-біо-соціальні конструкти, основними відмінностями яких є, згідно положенням Декларації прав людини, орієнтованість на соціальний розвиток, у взаємодії, взаємозалежності й когерентності усіх суб'єктів на основі системи ресурсів у їх оптимальному поєднанні та доцільному використанні. Цей постулат відповідає сучасній концепції інклюзивного суспільного розвитку "Освіта для всіх" яка означає створення інклюзивного середовища для можливостей усіх учасників отримувати освіту і розвиток, забезпечувати своє життя і працю, робити внесок у розвиток своєї громади з урахуванням місцевого суспільного контексту. Освітня екосистема для соціальної інклюзії є частиною локального соціуму та визначає його цілісне й когерентне функціонування. Згідно теорії екосистем для соціально-гуманітарного розвитку Бронфенбреннера освітня інклюзивна екосистема включає кілька рівнів та компонентів, основними з яких є макрорівневі (фізичні та цифрові) і мезорівневі чинники. Створення освітньої екосистеми регіонального значення рівною мірою залежить від суспільних акторів місцевих громад (спільноти здобувачів освіти і батьків, громадських некомерційних організацій (НКО), органів місцевого самоврядування (ОМС), органів державної влади (ОДВ). Визначальними тут є ініціативи громадянського суспільства, оскільки саме вони є прямими бенефіціарами якості освітньої екосистеми.

Одним із типів інноваційної освітньої екосистеми є «екологічний університет». Для розроблення архітектури екосистеми університету доцільно враховувати структуру освітньої екосистемної моделі У.Бронфенбреннера та сучасні інноваційні технології освітніх екосистем за прикладом «П'яти кроків до екологічного університету» (I. Kinchin), маніфеста Барнетта (Barnett, R.) із двадцяти пунктів для дій, та українських моделей «Дія. Освіта», «Мрія». Відповідно до сучасних теорій інклюзивної освіти навчальні результати тут мають включати рівнозначно академічні (когнітивні) та соціально-економічні навички, відповідно до концепції ЮНЕСКО "SEL" та враховує суб'єктні навчальні цілі здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Горкуша О. Екосистемний підхід як методологія формування спільного належного і гідного майбутнього // Релігія в Україні: електрон. видання. Дата публікації: 19.10.2025. URL: <https://www.religion.in.ua/main/51817-ekosistemnij-pidxid-yak-metodologiya-formuvannya-spilnogo-nalezhnogo-i-gidnogo-majbutnogo.html>. (дата звернення: 25.11.2025).

2. Ковальчук Г. О. Університет як освітній оператор у сфері соціальної інклюзії: чинники соціального впливу. *Варіативні моделі й технології трансформації професійного розвитку фахівців в умовах відкритої освіти*: колективна монографія / за заг. ред. Муранової Н.П. Київ: Ун-т менеджменту освіти НАПН України, 2025. 452 с. (С. 239-262)

3. Колот А. М. Екосистемність як імператив стійкого людиновимірного розвитку: препринт. Київ: KHEU, 2024. 52 с.

4. Леонтьєва І. В. Екосистемний підхід як методологічний орієнтир інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Збірник наукових праць*. № 41 (1). 2024 р. С. 21-26. DOI: 10.28925/2311-2409.2024.41 (с. 24)

5. Оржель О. Ю., Отич О. М. Соціальний вимір ЄПВО як стратегія посилення інклюзивності вищої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2024, № 2 (215) с. 79-97. (С. 80-81) DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2\(215\)-79-87](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2(215)-79-87). (inUkrainian)

6. Саврук Г. «Екосистемна логіка – це, перш за все, логіка відкритості» // Києво-Могилянська Бізнес-школа: електрон. ресурс. Дата публікації: 03.02.2021. URL: <https://kmbs.ua/ua/article/ecosystems-logic>. (дата звернення: 25.11.2025).

7. Соціальна інклюзія у сфері вищої освіти: теоретико-концептуальні засади, цільові групи, виміри та індикатори: моногр. / О. Оржель, та ін.; за ред. О. Оржель. Київ: Ін-т вищої освіти НАПН України, 2024. 122 с. (С. 46-63).
8. Amponteng M., Tracey D., Nketsia W. Exploring teachers' concerns and recommendations regarding inclusive education in Ghana: an application of the ecological systems theory. *International Journal of Inclusive Education*, 2025, Vol. 1(18). DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2541910>.
9. Barnett R. The coming of the ecological university. *Oxford Review of Education*, 2011, Vol. 37(4), 439–455. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.595550>.
10. Bronfenbrenner U. Ed. *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage Publications: 2005, 306 p.
11. Bronfenbrenner U. Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*, Vol.3, 2nd Ed. Oxford: Elsevier. Reprinted in: Gauvain, M. & Cole, M. (Eds.), *Readings on development of children*, 2nd Ed. (1993, pp. 37-43). NY: Freeman. URL: <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf>. (Accessed on: 25.11.2025).
12. Čerešňová Z. et al. *Inclusive Higher Education*. Prague. 2018, 240 p. (p. 13-15).
13. Dai K., Xu J., Liu Y. Fostering cultural affinity through higher education? An ecological analysis of international students' experiences under the "Belt and Road Initiative" in China. *Educational Review*, 2025, Vol.1-19. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2025.2554977>.
14. EU. The European Pillar of Social Rights in 20 principles (EPSR, 2016). [Online]. URL: https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/european-pillar-social-rights-building-fairer-and-more-inclusive-european-union/european-pillar-social-rights-20-principles_en. (Accessed on: 25.11.2025).
15. EU. European Environment Agency (EEA). [Online]. URL: <https://www.eea.europa.eu/en>. (Accessed on: 25.11.2025).
16. EU. European Cluster Collaboration Platform. [Online]. URL: <https://www.clustercollaboration.eu/>. (Accessed on: 25.11.2025).
17. EU. Inclusive and connected higher education. [Online]. URL: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education>. (Accessed on: 30.10.2025).
18. EU. Inclusive and connected higher education. [Online]. URL: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education>. (Accessed on: 30.10.2025).
19. EU. Social inclusion. [Online]. URL: <https://www.eurofound.europa.eu/en/topics/social-inclusion>. (Accessed on: 30.10.2025).
20. EU. Typology based on ecosystem specialization. European Cluster Collaboration Platform. [Online]. URL: <https://www.clustercollaboration.eu/typology>. (Accessed on: 30.10.2025).
21. Gryshchenko I., Kovalchuk H. Digitalisation of the Universal Design for Learning (UDL) model as a means of enhancing inclusivity in higher education. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, 2025, Vol.2(20), p. 8-25. DOI: <https://doi.org/10.31874/25-20-6702-2025-20-8-25>.
22. Forbes V. C. B., Dickinson K. J. M., Hulbe C. L. 022). Applying a social-ecological systems lens to patterns of policy, operational change, and gender participation in a large Aotearoa New Zealand organisation. *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 2022, Vol. 52(5), p. 539-568. DOI: <https://doi.org/10.1080/03036758.2021.2012489>.
23. Kilanowski J. F. Breadth of the Socio-Ecological Model. *Journal of Agromedicine*, 2017, Vol. 22(4), p. 295-297. DOI: <https://doi.org/10.1080/1059924X.2017.1358971>.
24. Kinchin I M. Exploring dynamic processes within the ecological university: a focus on the adaptive cycle. *Oxford Review of Education*, 2022, Vol. 48(5), p.675-692. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2007866>.
25. Kinchin I. M. Five moves towards an ecological university. *Teaching in Higher Education*, 2023, Vol.28(5), p. 918-932. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2197108>.
26. Kinchin I. M. Towards an ecological university: A new dawn or a 'Silent Spring'? *Educational Philosophy and Theory*, 2025, Vol.57(13), p.1161-1172. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2025.2525787>.
27. McBrien J. L. The importance of context: Vietnamese, Somali, and Iranian refugee mothers discuss their resettled lives and involvement in their children's schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 2011, Vol.41(1), p. 75-90. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2010.523168>

28. Navarro J.L, Tudge J.R.H. Technologizing Bronfenbrenner: Neo-ecological Theory [published online ahead of print, 2022 Jan 21]. *Current Psychology*. 2022, Vol.1-17. doi:10.1007/s12144-022-02738-3.
29. Sadownik A. Bronfenbrenner: Ecology of Human Development in Ecology of Collaboration. In book: «(Re)theorising More-than-parental Involvement in Early Childhood Education and Care». 2023, pp.83-95. DOI:10.1007/978-3-031-38762-3 4.
30. Shula M., Heystek J. Servant Leadership for Improved Quality Education in Rural Contexts: A Perspective Through Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. *Africa Education Review*, 2025, Vol.21(2), p.123-147. DOI: <https://doi.org/10.1080/18146627.2025.2578017>.
31. Taylor S., Sidhu R. K. Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 2012, Vol.16(1), p. 39-56. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>.
32. UN. World Summit For Social Development 1995, Copenhagen, Denmark. [Online]. URL: <https://social.desa.un.org/world-summit-for-social-development-1995>. (Accessed on: 30.10.2025).
33. UN. *The Ecosystem Approach*: CBD Guidelines. Montreal: Secretariat of the Convention on Biological Diversity. 2004, 50 p. (p.4).
34. UN. Education for All (EFA, 2012). [Online]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217542>. (Accessed on: 30.10.2025).
35. UN. The Sustainable Development Goals. 17 Goals to Transform Our World. [Online]. – URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>. (Accessed on: 30.10.2025).
36. Yann Foo Y., Tan K., Rao J., Lim W. S., Xin X., Cheng Q., ... Tan N. C. Viewing interprofessional collaboration through the lens of networked ecological systems theory. *Journal of Interprofessional Care*, 2022, Vol. 36(6), pp.777–785. DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820.2021.20078>

РОЗДІЛ 5. Основні напрями формування культури соціальної інклюзії у сфері вищої освіти для повоєнного українського суспільства

Михайло Бойченко,
докт ор філософських наук, професор
старший дослідник
провідний науковий співробітник
відділу взаємодії університетів і суспільства
Інституту вищої освіти НАПН України
<https://orcid.org/0000-0003-1404-180X>

Анотація

У розділі досліджуються концептуальні та практичні засади розбудови інклюзивного освітнього середовища в Україні в умовах триваючої війни та під час повоєнного відновлення. Автор обґрунтовує тезу про те, що сучасний університет має стати провідним оператором соціальної інклюзії, реалізуючи свою третю місію через поширення цінностей справедливості та солідарності у сфері вищої освіти та суспільстві.

У роботі детально проаналізовано діалектику стихійної та організованої інклюзивності. Стихійна складова, породжена волонтерськими рухами та низовою солідарністю українців, потребує системної інституціоналізації з боку ЗВО для перетворення спонтанних поривів на сталу державну політику. Особливу увагу приділено критичному осмисленню стратегії DEI (різноманітність, рівність, інклюзія) та ризикам «вибіркової інклюзивності», яка може породжувати нові форми несправедливості через політизацію квот.

Важливим аспектом дослідження є аналіз «культури скасування» (*cancel culture*) як специфічної форми публічного утвердження справедливості в умовах неефективності офіційних інститутів. Автор проводить межу між конструктивним «жорстким скасуванням» (наприклад, щодо тероризму чи агресії) та деструктивним масовим терором, що руйнує соціальні інститути.

Значну частину розділу присвячено проблемі посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та культурної травми. Доведено, що подолання ПТСР неможливе без відновлення історичної справедливості та нормалізації подолання травми через соціальну інклюзію. Університет пропонується як простір для свідомого опрацювання гострих суспільних конфліктів та реабілітації учасників освітнього процесу, що постраждали від війни.

Ключові слова: соціальна інклюзія, вища освіта, культура скасування, ПТСР, культурна травма, повоєнне відновлення, вибіркова інклюзивність, третя місія університету.

Abstract

This chapter explores the conceptual and practical foundations for developing an inclusive educational environment in Ukraine amidst the ongoing war and future post-war recovery. The author argues that the modern university must act as a primary driver of social inclusion, implementing third (social) mission by promoting values of justice and solidarity within communities.

The study provides a detailed analysis of the dialectics between spontaneous and organized inclusion. The spontaneous component, fuelled by volunteer movements and the grassroots solidarity of Ukrainians, requires systematic institutionalization where HEIs can play a key role and transform sporadic impulses into sustainable state policy. Special attention is given to a critical reflection on the DEI (Diversity, Equity, Inclusion) strategy and the risks of "selective inclusivity," which may generate new forms of injustice through the over-politicization of quotas.

A significant part of the research focuses on "cancel culture" as a specific non-institutional way of establishing justice when formal institutions prove ineffective. The author distinguishes between constructive "hard cancellation" (e.g., regarding terrorism or aggression) and destructive mass terror that erodes social pillars.

The philosophical component addresses Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) and cultural trauma. It is argued that overcoming PTSD is inextricably linked to the restoration of historical justice and the normalization of trauma recovery through social inclusion. The university is proposed as a space for the deliberative processing of acute social conflicts and the rehabilitation of educational process participants affected by the war.

Keywords: social inclusion, higher education, cancel culture, PTSD, cultural trauma, post-war recovery, selective inclusivity, third university mission

Повоєнне українське суспільство має бути інклюзивним з огляду на необхідність врахування усіх втрат людського капіталу, отриманих в результаті війни. Особливу роль у формуванні інклюзивного суспільства відіграє університетська освіта, яка готує нові покоління найбільш соціально активних і фахово компетентних громадян. З початком воєнної агресії російської федерації проти України у 2014 році значно зросла роль соціальної інклюзивності для українського суспільства, а відповідно поступово, але неухильно зростала роль розробки стратегії інклюзивної вищої освіти загалом і культури соціальної інклюзії українських ЗВО зокрема. Додатковим чинником для такого розвитку послужив період вимушеного, але корисного розширення використання дистанційної освіти у 2019-2021 роках у зв'язку з протидією пандемії covid-19. Культура соціальної інклюзії українських ЗВО стосується передусім осіб з інвалідністю, але поступово охоплює практично усіх учасників освітнього процесу та усіх працівників українських університетів. Така універсальна соціальна інклюзивність постає новою і невід'ємною складовою соціальної справедливості, а відповідно – і необхідною передумовою успішної освіти. Дотримання універсальної соціальної інклюзивності стало обов'язковою складовою соціальної відповідальності університетів, що знайшло своє втілення у змінах до Стратегій їхнього розвитку.

Інклюзивність повоєнного українського суспільства може бути стихійною і організованою: стихійна складова зумовлена природною схильністю українців до соціальної солідарності, тоді як організовані форми соціальної інклюзії спираються на стратегію її втілення, яку приймають на державному рівні та на рівні громадянського суспільства як частину соціальної та гуманітарної політики держави та недержавних громадських організацій та приватних підприємств. Культура соціальної інклюзії включає у себе і стихійну/природну і організовану/цілеспрямовану складові, однак розвиток такої культури більшою мірою залежить від організованих свідомих зусиль. Університет є центром розвитку культури соціальної інклюзії у вищій освіті, а через неї є провідним чинником становлення інклюзивного суспільства. Важливими елементами культури соціальної інклюзії є протистояння неконструктивним проявам соціальної ексклюзії і передусім культурі скасування у ЗВО та вибірковій соціальній інклюзії в університетах. Завдяки виконанню своєї третьої місії сучасний університет поширює культуру соціальної інклюзії у громадах та суспільстві в цілому. В Україні війна стимулювала велику кількість проявів стихійної соціальної інклюзії – зокрема у волонтерських рухах. Волонтерська діяльність трансформує соціальну інклюзію українського суспільства, але водночас надмірно збільшує стихійну складову сучасної культури соціальної інклюзії. Завданням університетів є впорядкувати та організовано спрямувати стихійні зусилля у поширенні соціальної інклюзії – завдяки їх концептуалізації та інституалізації.

Культура скасування як вияв стихійності і в утвердженні соціальної інклюзії під час війни в Україні в контексті змін умов надання вищої освіти

Широке застосування практик соціальної інклюзії та утвердження розвитку культури соціальної інклюзії як частини державної політики (зокрема, на основі відомої концепції DEI – diversity, equity, inclusion) є здобутком ліберальної демократії. Цей здобуток останніми роками підлягає критиці не лише з боку правих політиків-популістів¹³⁵, але й академічних дослідників, для чого наявні деякі підстави¹³⁶. Водночас, у своїй ціннісній основі як сама ліберальна демократія, так і політика DEI зберігають свою фундаментальну значущість для сучасної демократії, а також, зокрема, і для демократичних засад сучасної демократичної освіти¹³⁷.

Надмірне застосування політики квот для різних меншин варто було обмежити не лише внаслідок її слабкої економічної обґрунтованості, але й, передусім, через те, що, проголошуючи боротьбу за соціальну справедливість, вона почала породжувати нові форми соціальної несправедливості¹³⁸.

¹³⁵ Гужва А. Політичний популізм і цифрова культура. *Філософська думка*. 2025. № 4. С. 118–130. DOI: 10.15407/fd2025.04.118

¹³⁶ Hendin A. The diversity policy trap: liberal, republican, and ethno-racial dimensions of Israeli higher education. *Journal of Education Policy*. 2026. Vol. 41, no. 1. P. 64–83. DOI: 10.1080/02680939.2025.2580986

¹³⁷ Бойченко М., Бойченко Н. Автономія університету: демократія проти тоталітаризму. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2025. Вип. 83 (2). С. 28–36. DOI: 10.28925/1609-8595.2025.2.3

¹³⁸ Бойченко М. Межі толерантності: колізії культури скасування. *Філософська думка*. 2025b. № 1. С. 173–191. DOI: 10.15407/fd2025.01.173

Війна постає як ще один виклик демократії, порівняно з викликами політичного популізму і перегинами політики DEI, але виклик війни є значно більш небезпечним для демократії, адже під час війни багато демократичних процедур цілком виправдано обмежують (як свободу слова чи свободу зібрань) або відтермінують (як от вибори, наприклад). Але війна закінчується – і демократичні процедури швидко відновлюються у своїй повноті застосування. Але ще більшим викликом війна є для ліберальних цінностей: адже війна зазіхає на те, аби показати ліберальні цінності взагалі безсилями або, щонайменше, обмежено функціональними, а тому й не вартими їх обстоювання і у мирний час.

Якщо правий популізм і перегини практичного втілення ліберальної політики DEI створюють доволі сильний ефект стихійної боротьби довкола втілення принципів соціальної інклюзії, то війна значною мірою додатково підсилює цей ефект, але й сама постає як окремий потужний чинник стихійного впливу на соціальну інклюзію – породжуючи як стихійну ненависть не лише до зовнішнього ворога, але й до його різноманітних посіпак всередині країни, так і численні прояви стихійної емпатії і спонтанних поривань допомоги постраждалим від жахів війни.

Ліберальні цінності спонукають все більше відмовлятися від приписування людині багатьох її соціальних характеристик як «сутнісних», тобто нібито внутрішньо притаманних (intrinsic) і невикорінних: адже такі характеристики легко можна перетлумачити як стигматичні, тобто вони можуть стати підставою для соціального таврування людини за певною ознакою. Причому за ту ознаку, за яку одна частина суспільства може когось схвалювати і визнавати, інша частина суспільства може ганити і засуджувати. Корінь проблеми, імовірно, полягає у некоректному застосуванні принципу поваги до ідентичності у так званій політиці ідентичності: з одного боку, жодна ідентичність не може зробити когось недоторканим, з іншого боку, не можна стигматизувати людину – засуджувати чи «скасовувати» людину слід за її окремі ганебні вчинки чи за загальну ницу поведінку, але не за якісь її окремі якості, а тим більше не можна скасовувати людину в цілому як особистість.

Яскравим прикладом групової соціальної ексклюзії у сучасному суспільстві є культура скасування (cancel culture), яка народилася на Заході, але поширилася по усьому світу, у тому числі й в Україні. Культура скасування постає як публічне встановлення справедливості у не-інституційний спосіб. Ця культура, як правило, не підтримується владними інституціями, але як правило починає поширюватися там, де ці інституції виявляються надто повільними, частковими або взагалі неспроможними у задоволенні потреби певних соціальних спільнот у встановленні або відновленні справедливості. Таке трапляється або внаслідок прогалин у законодавстві, його застарілості або неефективному його застосуванні: там, де не діє закон, починає включатися «народне» правосуддя. Таким чином, у демократичних країнах культура скасування рідко коли може тривати довго: вона або зазнає змін у законодавстві, або ж представники закону починають кваліфікувати дії представників культури скасування як злочин і діяти відповідно¹³⁹.

Таким чином, культура скасування постає невід'ємною складовою культури соціальної інклюзії: для того, аби краще захистити права пригнічених, варто боротися проти тих, хто їх пригнічує – захист має бути не лише пасивним, але і активним. У сфері економіки скасування стало одним з видів сучасного регулювання ринку, коли скасування постає як «навмисні колективні дії з боку споживачів, які сьогодні зазвичай здійснюються в соціальних мережах, — які намагаються форсувати зміни на ринку, закликаючи до скасування бренду як помсту за непоправне порушення»¹⁴⁰. Інші автори також наголошують на принципово колективному характері культури скасування, що явно виводить її у площину суспільної моралі і політики, а не просто споживацьких настроїв¹⁴¹. Виникнувши приблизно у 2010 році, цей рух поступово вийшов за межі соціальних мереж і набув явно політичного характеру в другій половині 2010-х років, особливо у демократичних колах США в кампанії 2015 року проти претендента на посаду президента США Дональда Трампа, відомого своїм зневажливим ставленням до жінок, імігрантів, представників інших рас і релігій. Згодом цей рух набув явного прояву у кампаніях #metoo, яку організовували жінки проти принижень і харасменту у сфері журналістики та кінематографу у США, а також кампанії BLM (Black Lives Matter), спрямованій проти поліцейського свавілля і

¹³⁹ Бойченко М. Соціальна інклюзія vs соціальна ексклюзія в умовах війни та повоєнного відновлення України. *Соціокультурні практики протидії загрозам російської збройної агресії: монографія* / за заг. ред. Л. В. Губерського. Вишгород: ПП Сергійчук М. І., 2025с. С. 178–205

¹⁴⁰ Demsar V., Ferraro C., Nguyen J., Sands S. Calling for Cancellation: Understanding how Markets Are Shaped to Realign With Prevailing Societal Values. *Journal of Macromarketing*. 2023. Vol. 43. P. 322–350. DOI: 10.1177/02761467231168874

¹⁴¹ Cummings K. H., Zafari B., Beitelspacher L. #Canceled! Exploring the phenomenon of canceling. *Journal of Business Research*. 2025. Vol. 186. 115025. DOI: 10.1016/j.jbusres.2024.115025

упередженості проти чорношкірих громадян США¹⁴². У найбільш загальному визначенні «термін “культура скасування” описує явище, за якого людей фактично ізолюють від суспільства за їхні дії чи заяви через неприязнь інших до цих дій чи заяв»¹⁴³.

У такому контексті, якщо культура скасування не втрачає своєї кінцевої шляхетної мети – очищення суспільства від соціальної несправедливості у найбільш кричущих і жорстоких її формах і виявах, і якщо при цьому культура скасування все ж залишатиметься культурою, – тоді ніяких часових чи просторових рамок, ніяких інституційних чи організаційних перешкод для неї бути не може. Більша небезпека від культури скасування виникає, коли нею починає користуватися політика ідентичності. Адже політика ідентичності, сама по собі теж цілком виправдана на певному етапі становлення та самоусвідомлення кожної соціальної спільноти, почала хибувати тоді, коли вона перетворилася на політику виняткових преференцій і виняткових засуджень¹⁴⁴.

Межі толерантності можна переходити, таким чином, у протилежних напрямках і з протилежним результатом.

Якщо свідомо і притомно переходити межі толерантності заради покарання негідників – то це виправданий трансцензус, який дає утвердитись толерантності як соціальній нормі за рахунок більш чіткого визначення і діяльного утвердження явних винятків з цієї норми.

Якщо ж межі толерантності порушувати таким чином, що ті, хто заслуговують на толерантність, врешті-решт виявляються у меншості – тоді сама толерантність перетворюється на виняток із соціальної норми, а нормою стає антипод толерантності – соціальна нетерпимість. У цій пекельній нетерпимості розгніваний натовп вже перестає бути жертвою, а перетворюється на ката, коли сучасна публіка нещадно нищить репутації і кар'єри не лише явних негідників, а й тих, хто виявився поруч з ними, чи тих, хто своїми окремими діями нагадує цих негідників (а таких завжди виявляється надто багато). Хвиля масового терору – фізичного чи символічного – захлестує суспільство і нищить суспільні цінності без жалю. Такий терор неминуче доходить до скасування цілих соціальних інститутів – адже саме вони захищають негідників до останнього, саме вони надавали їм увесь час свій інституційний прихисток і інституційну владу, якою ці негідники широко зловживали. Тут праведний гнів перестає виконувати свою конструктивну соціальну функцію і пробуджує хтонічні сили суспільного самознищення – адже саме соціальні інститути є опорними колонами (pillars, англ.) будь-якої соціальності. У цьому напрямі порушення меж толерантності призводить до вкрай негативних, катастрофічних соціальних наслідків.

Натомість, якщо культура скасування не переходить у політику скасування і далі у масовий терор скасування, тоді вона є важливим засобом саме за допомогою культури комунікації ставити на місце тих, хто порушує соціальні норми настільки, що змушує робити для них персональний виняток із правил застосування толерантного ставлення. У суспільстві соціальних мереж, відкритого для всіх Інтернету все важче стає для будь-кого приховувати свої негідні вчинки.

Культура скасування стала невід'ємною складовою сучасної культури комунікації, і поки вона не порушує базові правила конструктивної комунікації, то може бути надзвичайно ефективною і незамінною для суспільств ліберальної демократії як дуже ефективний інструмент відновлення соціальної справедливості, хоча і у певному обмеженому сегменті. У своїх виправданих межах застосування культури скасування спроможне пробуджувати надзвичайно корисні для суспільства колективні і масові конструктивні екстатичні емоційно насичені стани: коли великі маси людей відчують не просто відновлення справедливості у себе на очах, але й переживають спільний досвід діяльного і відповідального залучення до такого відновлення справедливості.

Культура скасування є важливим сучасним засобом утвердження толерантності у суспільстві масових комунікацій – завдяки тому, що вона слугує не лише засобом відновлення спалюваної соціальної справедливості, але й позначає чітку лінію публічного проактивного утвердження меж толерантності. У останній якості культура скасування може виступати як самодостатній і аутентичний соціальний феномен. Як тільки культуру скасування намагаються використати у сторонніх цілях, зокрема політики-популісти, одразу ця культура починає породжувати нову несправедливість, караючи або невинних, або за ті провини, які не потребують скасування, а мають бути виправлені або покарані у інший і передусім інституційний спосіб.

¹⁴² Бойченко М. Межі і потенціал культури скасування: протидія «руському миру» в Україні як інструменту гібридної війни. *V Академічні Читання пам'яті професора Г. І. Волинки: філософія, наука та освіта : матеріали наук.-практ. конф.* (1 травня 2024 р.) / за ред. В. П. Андрущенко та ін. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024a. С. 71–74

¹⁴³ Marsh H. Cancel Culture Conundrum. *Honors College*. 2022. 761. URL: <https://digitalcommons.library.umaine.edu/honors/761> (дата звернення: 25.01.2026)

¹⁴⁴ Монжен О. Виклики скептицизму. Зміни інтелектуального пейзажу Франції / пер. з фр. А. Ріпі. Київ : Дух і Літера, 2011. 360 с.

У сфері вищої освіти, де відбувається зустріч представників різних поколінь (професорів і студентства), різних етнічних і релігійних груп, різних політичних поглядів і культурної належності – відбувається рефлексивне осмислення і деліберативне опрацювання (тобто, випробування у відкритому дискурсі) тих суспільних проблем, які є найгострішими, і які мають ризик піти шляхом стихійної неконтрольованої ескалації, але все ж мають бути опанованими, а їхнє вирішення має спрямовувати енергію суспільного натхнення або суспільного гніву на суспільно корисні і конструктивні цілі.

Організовані форми розвитку культури соціальної інклюзії у вищій освіті і

Свідомий і організований розвиток культури соціальної інклюзії у вищій освіті потребує здійснення відповідної політики. Суть цієї політики можна краще досягнути зосередивши увагу на тій її складовій, яка набуває пріоритетності під час війни – на політиці скасування та на тісно пов'язаних з нею практиках вибіркової інклюзивності¹⁴⁵.

Політика скасування є спробою інструменталізувати і легалізувати певні прояви і різновиди культури скасування. Сама по собі така постановка питання вже видається проблематичною, адже культура скасування є виявом спонтанного протесту, який здійснюють представники громадськості всупереч недосконалому законодавству¹⁴⁶. Однак, ці складнощі все ж видаються можливим частково подолати і зробити політику скасування не лише офіційною, але справедливою, навіть коли її здійснюють з позиції держави – в усякому разі у окремих виняткових ситуаціях.

Сама культура скасування не є чимось випадковим і маргінальним у суспільному житті – вона є реакцією на загрозу суспільної аномії і постає як гострий протест проти нахабних зазіхань соціальних патологій стати новою соціальною нормою. Культура скасування при цьому апелює до вищого суспільного інтересу захисту базових соціальних норм, і звертається, так би мовити, до наріжних каменів соціальної солідарності – а це вже нібито саме собою надає їй носіям мандат діяти у режимі надзвичайних повноважень, тобто нібито легітимізує порушення наявних, але неефективних офіційних суспільних норм, і передусім – наявних державних законів та інших правових актів.

І якщо таке порушення здійснюється не під впливом раптових емоцій і нестримних афектів, а є свідомою і продуманою громадянською позицією – тоді культура скасування справді покликана або ж відновити дію наявних законів в усіх їй повноті повноважень і згідно їхнього духу, а не букви, або ж – ініціювати створення нових правових норм. Досить згадати колізію із так званим «Картонковим майданом» влітку 2025 року, коли саме оперативні дії свідомої української молоді в режимі смарт-мобу не дали чинній владі неправомірно обмежити повноваження антикорупційних державних же структур^{147, 148}.

Вочевидь, не лише політика, але й загалом суспільне життя потребують жорсткого скасування, яке не лише робить винятки із загальної соціальної терпимості і соціальної інклюзії, але й саме цими винятками чітко підтверджує соціальну терпимість і соціальну інклюзію як норму.

Наприклад, вести перемовини і домовлятися про мир неможливо з жодними терористами – чи то це ісламські фундаменталісти-джихадисти, чи їхні опоненти, якщо вони візьмуть на озброєння терористичні методи. Як говорила колишня киянка, а згодом прем'єр-міністр Ізраїлю Голда Меїр: «Неможливо домовлятися про мир із тими, хто прийшов тебе вбивати»¹⁴⁹. І немає різниці, чи ці терористи є приватною організацією, яка діє проти держави, чи певна держава, як от сучасна росія, перетворюється на державу-терориста (а не просто є спонсором міжнародного тероризму, як було з росією донедавна. Не важливо, заради якої «праведної» мети дехто переходить до тероризму – чи це праві, які діють в ім'я релігійних догматів чи ультра-націоналістичних ідей, чи це ліві, як от еко-терористи, які діють заради захисту прав природи або якісь захисники, наприклад,

¹⁴⁵ Бойченко М. Апорії толерантності: хибність вибіркової інклюзивності у політиці скасування. *Політологічний вісник*. 2025а. Вип. 95. С. 12–34. DOI: 10.17721/2415-881x.2025.95.12-34

¹⁴⁶ Бойченко М. Межі толерантності: колізії культури скасування. *Філософська думка*. 2025b. № 1. С. 173–191. DOI: 10.15407/fd2025.01.173

¹⁴⁷ Картонковий Майдан: за що вийшли люди, що писали на картонках і де виходили херсонці. *Kavun.city*. 28 липня 2025. URL: <https://kavun.city/articles/429407/kartonkovij-majdan-za-scho-vijshli-lyudi-scho-pisali-na-kartonkah-i-de-vihodili-hersonci> (дата звернення: 25.01.2026)

¹⁴⁸ Хотин Р. Усі чотири українські Революції досягли мети. *Радіо Свобода*. 02 жовтня 2025. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/ukrayina-chotyry-revolutsiyi-istorychne-znachennya/33546254.html> (дата звернення: 25.01.2026)

¹⁴⁹ Палашинський Є. Хто сказав легендарну фразу: “Неможливо домовлятися про мир із тими, хто прийшов тебе вбивати”? *Друккарня*. 28 червня 2023. URL: <https://drukarnia.com.ua/articles/khto-skazav-legendarnu-frazu-nemozhливо-domovlyatisya-pro-mir-iz-timi-khto-priishov-tebe-vbivati-tsOy4> (дата звернення: 25.01.2026)

гендерних меншин. Це можуть бути взагалі бути особистості чи спільноти, керовані екзотичними соціопатичними цілями (як от інцели чи подібні до них). Кожна з цих груп може нав'язувати суспільству свою збочену «правду» як новий універсалізм, що по суті є лише універсалістськими зазіханнями. Протиставляти цьому хибному і несправжньому універсалізму можна лише універсалізм дійсний, прийнятний і зрозумілий для усього людства (який представляє наприклад Загальна декларація прав людини¹⁵⁰ та інші супровідні щодо неї документи ООН). Кожна особа і кожна соціальна група має право виборювати власне тлумачення універсалізму, пропонуючи свою версію універсалістських норм, але ніхто не має права диктувати цю версію людству, ще й звертаючись до терористичних «засобів переконання». Тому принципова відмова перемовин з терористами спирається не на так звані універсалістські цінності і відповідні їм «загальнолюдські» норми, щодо яких можна і треба сперечатися, а саме універсальні етичні норми як норми прямої дії, які вже не обговорюються, оскільки щодо них було досягнуто свого часу значимий міжнародний консенсус. Жорстке скасування терористів – це той виняток, який має бути прийнятим універсально і не менш жорстко, ніж ту норму, з якої його слід робити: адже неприйняття такого винятку тим самим прямо заперечує і саму норму.

На практиці соціальну інклюзивність, яка мала би означати залучення без винятку усіх тих, хто належить до певної соціальної категорії, все частіше використовують вибірково: тобто майже завжди знаходиться певна категорія осіб чи соціальна група, яких виключають з практик інклюзивності, апелюючи до певних додаткових соціальних характеристик. Саме по собі робити такі винятки можливо і навіть корисно, але лише у справді виняткових, надзвичайних ситуаціях, як от випадок з тероризмом. Але робити такі винятки у режимі волонтаристськи визначених зовсім необов'язкових виключень, є абсолютно неприйнятним і руйнівним для будь-яких норм, з яких роблять такі необґрунтовані і партикулярно вмотивовані виключення. Так, наприклад, трапляється, що застосування етичної інклюзивності можуть намагатися обмежити, виходячи з політичних, економічних, культурних та інших приватних чи локальних міркувань. Це може бути нібито виправдано кон'юнктурно, тобто з позицій приватного інтересу, але аж ніяк не концептуально і універсально, адже концептуально це означало би просто відмову від інклюзивності як такої – оскільки інклюзивність встановлюється саме на універсальних засадах.

Системна вибіркова інклюзивність – елемент гібридної політики, яка намагається адаптувати універсальні стратегії інклюзивності до фактичної ексклюзії щодо окремих спільнот або особистостей, які постають як ізгої, тобто як виключені назавжди, а не тимчасово і умовно. Насправді, швидше нормою стає здійснення певних обмежень або навпаки преференцій не у етичних стосунках, а у інших соціальних сферах – у економіці як протекціонізм, у праві як опіка лише над неправоздатними, у політиці як підтримка союзників тощо: так би мовити, виняток лише підтверджує правило. Так само і у вищій освіті застосування принципів соціальної інклюзії нерідко витлумачують лише як створення особливих умов – квот на вступ до ЗВО для студентів, їх додаткової матеріальної підтримки, створення інших винятків і преференцій. Одразу кидається у вічі, що такий підхід є явно недостатнім, адже він є лише разовою допомогою, яка залишає таких студентів сам-на-сам з більшістю їхніх проблем і виглядає інколи як спроба позірно легко «закрити питання». Тоді як по суті такі формальні заходи мають супроводжуватися постійною турботою про таких людей: мають бути не окремі «інклюзивні» заходи, але має бути створено цілісне інклюзивне середовище, до якого залучені усі учасники університетської спільноти, і турбота має бути постійною. Тоді і ті, хто потребують соціальної інклюзії, почуватимуть себе повноцінною частиною спільноти, у якій турбота є нормою, а її спрямування є обопільним для всіх учасників.

Якщо ж у здійсненні політики соціальної інклюзії у суспільстві обмежитися лише формальними окремими «інклюзивними» заходами, тоді миттєво з'являються зловживання такими винятками: у міжнародній економіці це – надмірний національний протекціонізм або грабіжницькі тарифні війни, у праві це обертається позбавленням громадян їхніх базових прав під виглядом політичної опіки, у політиці виникатимуть корупційні урядові коаліції між непримиренними ідеологічними опонентами або ж з напівекстремістськими політичними силами тощо. Так само у сфері освіти «інклюзивні» кошти та інші ресурси, призначені для створення цілісного інклюзивного простору в університеті, можуть виявитися використаними зовсім не за призначенням, або, що ще гірше – їх використання може призводити не до покращення, а до погіршення статусу інклюзивних соціальних груп: коли інші соціальні групи в університеті вважатимуть їх незаслужено привілейованими.

¹⁵⁰ Загальна декларація прав людини : прийнята і проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text (дата звернення: 25.01.2026)

Але у постконвенційній етиці це так не працює. Лише у попередні епохи панування конвенційної моралі вибіркова інклюзивність була чимось звичним і нормальним, тоді як для універсальної моралі вона є чимось неможливим – чимось на кшталт круглого квадрату. Дієвим запобіжником для таких викривлень і зловживань може бути громадський контроль: посилення громадянського суспільства як головного стейкхолдера, а відповідно і найбільш легітимного контролера інклюзивності, а отже й вибіркової інклюзивності, здатне суттєво оздоровити її застосування у суспільстві, зменшити потребу у застосуванні культури скасування, а отже й зменшити підстави для зловживання нею – і загалом розвиток підвищити рівень соціальної справедливості у світі та у окремих його регіонах. Те саме стосується і університету як великої соціальної спільноти, яка складається з багатьох менших соціальних спільнот.

Тому вибіркoву інклюзивність як право на несправедливість або ж як негативну справедливість не варто застосовувати для спільного блага пріоритетно, а лише у окремих, справді виняткових випадках. При цьому вона все ж має бути узгоджена із панівними нормами, а не кидати їм виклик, як це традиційно виявляється у культурі скасування. Так, у праві варто зважувати доцільність створення прецеденту (заради дотримання справедливості і духу закону тоді, коли слідування букві закону призводить до несправедливості); у політиці – виправданість політичних компромісів швидшим досягненням спільного блага (і передусім – з безпекових міркувань); у економіці – стратегічну прибутковість, заради якої варто йти на ситуативні втрати (розглядаючи їх як інвестиції у майбутнє), у сфері моралі – захист соціальної солідарності на противагу торжеству партикуляристських інтересів однієї соціальної групи за рахунок усіх інших соціальних груп. А у сфері вищої освіти варто допомогу вразливим соціальним групам підпорядковувати основній академічній меті – надавати рівні і кращі можливості для навчання для всіх здібних юнаків і дівчат.

Філософське обґрунтування кращих шляхів подолання ПТСР

Серед основних напрямів формування культури соціальної інклюзії у сфері вищої освіти для повоєнного ¹⁵¹українського суспільства особливе місце займає робота з ПТСР як одна з найбільш гострих і болісних проблем, яку викликала війна і яка потребує свого невідкладного вирішення ¹⁵². Це вирішення має відбуватися уже нині, під час війни, але позитивний перелам у такому вирішенні може принести лише успішне завершення війни. Тож варто заздалегідь продумати, як саме займатися цією проблемою в умовах, коли війна вже не поглиблюватиме щоденне отримані раніше травми і не буде додавати до них нові.

Культурна травма, яка є прямою причиною багатьох ушкоджень людини та має численні інші культурні і суспільні результати (як негативні, так і позитивні), серед інших своїх результатів має також і ПТСР ¹⁵³. І хоча під час війни усі пошкодження і збитки так чи інакше взаємно корельовані, однак культурна травма є одним із явних і сильних чинників появи ПТСР. Так само і ПТСР може мати причиною своєї появи далеко не лише культурну травму, але й інші ушкодження (фізичні, психічні, соціальні тощо), але культурна травма є дуже стійким, а тому і надто сильним чинником ПТСР, внаслідок чого і заслуговує на спеціальну увагу.

Справа подолання культурної травми є не простою, однак можливою – за основної умови системного докладання зусиль передусім самими носіями цієї травми, але ця справа йде набагато легше і успішніше, коли до неї докладають свої зусилля також і соціальні інститути, а також наявне сприятливе загальне суспільне налаштування. Для усіх трьох умов важливу роль відіграє чинник свідомості – саме тому подолання культурної травми має бути справою спеціальної політики і відповідної культури, які базуються на сформованій концепції соціальної інклюзії та добре продуманих відповідних практиках ¹⁵⁴.

Звісно, біологічні, психічні і соціальні складові ПТСР неможливо напряму вилікувати подоланням культурної травми, однак, чим переконливішим буде відновлення історичної справедливості, тим більше сил і натхнення це пробуджуватиме у носіїв ПТСР – сил і натхнення для подолання усіх складових ПТСР. Такі ресурси,

¹⁵¹ Бойченко М. Формування культури соціальної інклюзії у сфері вищої освіти для повоєнного українського суспільства: теоретико-концептуальні засади. *Соціальна інклюзія у сфері вищої освіти: теоретико-концептуальні засади, цільові групи, виміри та індикатори* : монографія / О. Оржель та ін. ; за ред. О. Оржель. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2024b. С. 27–43

¹⁵² Бойченко М. Подолання культурної травми: філософський підхід до осмислення ПТСР. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Філософія*. 2025d. Вип. 2 (14). С. 24–30

¹⁵³ Дембіцький С., Головаха Є., Степаненко В. Стресові стани населення України в контексті війни. Досвід соціологічного вивчення. Інститут соціології НАН України, 2025

¹⁵⁴ 7. Бойченко М. Формування культури соціальної інклюзії у сфері вищої освіти для повоєнного українського суспільства: теоретико-концептуальні засади. *Соціальна інклюзія у сфері вищої освіти: теоретико-концептуальні засади, цільові групи, виміри та індикатори*: монографія / О. Оржель та ін. ; за ред. О. Оржель. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2024b. С. 27–43

на думку психотерапевтів, є дуже важливими для кожного у зміцненні його волі протистояти травмам^{155, 156}. Але й ворог, прагнучи морально зламати українців, посилити і поглибити їх ПТСР, ослабити їх волю до спротиву і боротьби з агресором, всіляко докладає зусиль для поглиблення культурних травм українців. Крім усього іншого, російська федерація прагне ще уникнути правової і матеріальної відповідальності за скоєні радянським режимом злочини.

Соціально-психологічна стигматизація і культурна стигматизація створюють ПТСР, а здійснювані у значних масштабах, особливо як політика геноциду, яка ставить клеймо на цілих народах, такі стигматизації здатні породити глибокі культурні травми¹⁵⁷. Водночас, недопущення ПТСР, а також лікування ПТСР кожної людини, а особливо значної кількості представників соціальної групи, яка зазнала культурної травми, проведення системної і масштабної цілеспрямованої соціальної роботи здатні створити сприятливі передумови для подолання культурної травми цієї соціальної групи. У випадку з лікуванням ПТСР можливий також ефект, коли участь постраждалих навіть у невеликих спільних справах, їхня повсякденна активність у суспільно корисній діяльності, посилені фізичні навантаження повертатимуть не лише загальний здоровий фізичний тонус, але й створюватимуть кращий емоційний фон для сприйняття реальності. Все це разом здатне поступово формувати ґрунт для того, аби з більшою впевненістю підходити до розгляду проблеми культурної травми. Крім того, надзвичайно важливою для лікування ПТСР є допомога оточуючих, а також інституційні зусилля держави та недержавних організацій щодо створення для цього належних умов. Прикладом такої інституційної підтримки може виступати державна політика щодо подолання культурних травм. Адже культурна травма продовжує створювати сприятливий ґрунт для виникнення ПТСР у нащадків жертв непокараних злочинів. Натомість інституційна робота по подоланню цих культурних травм, навпаки, значно підіймає віру українців у власні сили і збільшує їхні психологічні та інші ресурси для боротьби з ПТСР.

Нормалізація культурної травми: межі вибіркової інклюзивності для освіти і суспільства у сит уації війни

Щодо нормалізації, то сама по собі вона є ціннісно амбівалентною: наприклад, нормалізація чогось хорошего є хорошою справою, а нормалізація чогось поганого – поганою¹⁵⁸. Наприклад, нормалізація відносин і загалом обстановки після певного конфлікту є чимось бажаним і для сім'ї, і для громади, і для суспільства, і для міжнародних відносин. Тоді як нормалізація насильства¹⁵⁹, хабарництва, крадіяства чи якихось інших злочинних чи аморальних дій є дечим, поза сумнівами, аморальним, так само, як нормалізація зловживання правом, політичної корупції, халтури і підробок у будь-якій справі є чимось ганебним і шкідливим не лише для того, хто це активно впроваджує, але й для тих, хто цьому не чинить опір, як і для усієї спільноти, яка це толерує.

В медицині нормалізацією травми інколи називають повернення організму до його норми після перенесеної травми, яка цю норму порушила – у сенсі певних процесів гомеостазу, тобто відновлення певної рівноваги, наприклад, завдяки дії імунної системи або інших механізмів відновлення функціональної норми організму¹⁶⁰. Звісно, правильніше це було би називати нормалізацією відновлення здоров'я організму, тобто нормалізацією називати відхід від травми і повернення до норми здоров'я організму. Але, вочевидь, жодна травма не проходить без наслідків – передусім, для самого травмованого. А тому нормалізація після травми включає в себе і вміння жити з наслідками травми як частиною нової норми здоров'я організму, адже до старої норми повною мірою повернутися вдається тим менше, чим важчою була травма.

¹⁵⁵ Вільямс М. Б., Пойюла С. ПТСР: робочий зошит. Ефективні методики подолання симптомів травматичного стресу / пер. з англ. О. Міщенко. Київ : Видавництво Ростислава Бурлаки, 2023

¹⁵⁶ 17. Карут К. Почути травму. Розмови з провідними спеціалістами з теорії та лікування катастрофічних досвідів / пер. з англ. К. Дисі. Київ: Дух і Літера, 2017

¹⁵⁷ Баркер П. А. Подолання травми. Глобальні, біблійні та пастирські перспективи / ред. П. А. Баркер ; пер. з англ. Д. Морозової. ПП «Формат-А», 2023

¹⁵⁸ Бойченко М. Соціальна інклюзія vs соціальна ексклюзія в умовах війни та повоєнного відновлення України. *Соціокультурні практики протидії загрозам російської збройної агресії: монографія* / за заг. ред. Л. В. Губерського. Вишгород : ПП Сергійчук М. І., 2025с. С. 178–205

¹⁵⁹ Storm-Mathisen F. 'Violence is completely normal': Managing Violence Through Narrative Normalization. *The British Journal of Criminology*. 2025. Vol. 65, no. 1. P. 37–53. DOI: 10.1093/bjc/azae030

¹⁶⁰ Osuka A. et al. Immune response to traumatic injury: harmony and discordance of immune system homeostasis. *Acute Medicine and Surgery*. 2014. Vol. 1, no. 2. P. 63–69. DOI: 10.1002/ams2.17

Таке медичне розуміння нормалізації суттєво відрізняється від морального розуміння нормалізації травми, коли таку нормалізацію сприймають як намагання зробити нормальним те, що таким не є і бути не може. Класичним прикладом предмету морального осуду є нормалізація насильства. Є випадки, коли воно засуджується однозначно: насильство у сім'ї, насильство над дітьми (яке може траплятися також і поза сім'єю), зґвалтування і нарешті вбивство. Втім, навіть для деяких з таких випадків намагаються знаходити виправдання: наприклад, вбивство ворога на війні є необхідністю, і при цьому лише шукають можливості не виходити за рамки так званих правил ведення війни.

І все ж вбивство навіть ворога глибоко ранить його душу, а призвичаєння до таких вбивств, їх нормалізація неминуче має свої наслідки, якщо не для психіки воїна, то однозначно – для його моральної самооцінки і його здатності до здорового етичного судження.

Соціальна інклюзивність постає засобом протистояння неправомірній нормалізації травми і водночас вона має сприяти нормалізації подолання травми. А для цього соціальна інклюзивність має бути для всіх, причому більшою – для тих, хто більше постраждав, а не для тих, хто створює для себе штучні привілеї. Для тих, хто страждає більше потрібна поглиблена інклюзивність, яку варто підтримувати і посилювати. А для тих, хто зловживає інклюзивністю і створює для себе вибіркову, «елітну» інклюзивність, має бути спільний осуд і неприйняття, а, можливо, і притягнення до відповідальності згідно чинного законодавства. Втім, поза винятками усі українці в умовах російської війни проти України мають посттравматичний синдром, адже у широкому сенсі усі українці є жертвами війни. У такій ситуації має зростати солідарність і взаємна підтримка між усіма українськими громадянами, де би вони не знаходилися. А тому особливо гостро сприймаються ситуації, у яких вони відчувають, що їх принижують, намагаються скористатися їхнім уразливим статусом, забрати у них ще більше – понад те, що уже забрав і продовжує забирати російський окупант. Тим більш гостро це сприймається, якщо образити – свідомо чи не бажаючи того – намагається їх же співгромадянин. Ще гостріше це сприймається, коли ображає – вільно чи невільно – людина, яка представляє сферу освіти, людина, яка за самим своїм фахом має покликання бути чуйною і турботливою, має швидше віддати своє – усі пам'ятаємо «Серце своє віддаю дітям» Василя Сухомлинського.

Там, де більше болить, – там є вища чутливість і респонзивність людей і суспільства. А отже, саме там можна більше зробити хорошого і важливого – увага людей уже сконцентрована на цій сфері і проблематиці. Тому, якщо й трапляються надто болісні ситуації з вибірковою інклюзивністю, коли треба всім, а отримує лише дехто, то саме у цій сфері і варто починати робити основну роботу з подолання цих випадків вибіркової інклюзивності, з викорінення самої можливості появи і відтворення таких ганебних ситуацій. Тобто, сфера освіти має стати не місцем ганьби, а точкою росту гідності, у якій виховується культура особистості і спільноти, які і близько не допускають навіть можливості обділити або принизити когось – не лише у сфері освіти, а й будь-де у суспільстві. Освіта має стати оазою протистояння ПТСР, подолання його отруйних впливів, патологічних перероджень і загрозливих метастаз, які можуть пронизати собою усе суспільство. ПТСР варто вивчати, пом'якшувати його наслідки і поступово і обережно виводити людей з нього. А враховуючи, що усі ми всередині одного глобального ПТСР, породженого російською війною проти України – то масштаби цього завдання важко переоцінити. Досвід подолання ПТСР є багато в чому корисним для формування засад теоретичного вивчення і практичного подолання культурної травми та недопущення її негативної нормалізації.

Соціальна інклюзія vs соціальна ексклюзія у сфері вищої освіт і в умовах війни т а повоєнного відновлення України

Соціальна інклюзія і соціальна ексклюзія є «видами практичної діяльності, яка утворює особливу систему заходів, які покликані процедурно забезпечити дотримання принципів соціальної справедливості – починаючи від міжособистісних стосунків і до відносин у соціальних групах, між соціальними групами і загалом у суспільстві»¹⁶¹. У цьому аспекті соціальна інклюзія є, передусім, відповіддю на несправедливість, яку намагаються певним чином процедурно пом'якшити і виправити, а в перспективі упередити і унеможливити. Вочевидь, соціальна інклюзія не спрямована на остаточне викорінення несправедливості: вона не може радикально змінити світ і закони його функціонування, але прагне зменшити наслідки тієї несправедливості, яка неминуче виникає у суспільстві, яке базується на соціальній нерівності.

¹⁶¹ Бойченко М. І. Нормалізація культурної травми: межі вибіркової інклюзивності для освіти і суспільства в ситуації війни. *Культурологічний альманах*. 2025с. Вип. 3. С. 122–129. DOI: 10.31392/cult.alm.2025.3.15

Конкуренція у людському суспільстві завжди потребує вироблення і дотримання певних правил співіснування, у тому числі й певних правил чесної конкуренції. Соціальна інклюзія та соціальна ексклюзія якраз і виступають одним із важливих інструментів у встановленні таких правил. Є певна неминуха соціальна дискримінація між бідними і багатими, між більш кваліфікованими фахівцями і менш кваліфікованими фахівцями. Цей фактор також впливає на можливості їх залучення до управління суспільними процесами. Це є елементами системної соціальної дискримінації, а точніше – це системна соціальна ексклюзія, яка полягає у частковому обмеженні поведінки людей, яке зумовлене потребами функціонування соціальних систем. Стримуючим фактором для системної соціальної дискримінації виступає системна соціальна інклюзія, яка при необхідності покликана обмежувати прояви першої, збалансовувати її і стримувати її надмірний розвиток.

Системна інклюзія є чітко детермінованою, організованою і стратегічно запланованою, а тому суттєво відрізняється від стихійної інклюзії, яка базується на індивідуальних чи колективних афективних станах і є виявом симпатії і емпатії більше, ніж організаційної необхідності. Системна інклюзія орієнтується на кордони соціальних систем – а ці системи є глобальними і присутні в поведінці кожної людини. Таким чином, збалансовування системної соціальної ексклюзії і системної соціальної інклюзії має відбуватися у кожній людині.

Соціальні інклюзія і соціальна ексклюзія знаходяться у постійному протистоянні у тому сенсі, що вони постійно здійснюють взаємний тиск заради вищої функціональності у розв'язанні соціальних проблем: який з цих соціальних механізмів дає кращий суспільний результат у конкретному соціальному контексті – той механізм тимчасово отримує більше поширення у суспільстві. Однак, взаємодія між інклюзією та ексклюзією у суспільстві, особливо на рівні їхніх стихійних проявів, є дуже ситуативно визначеною у своїх конкретних комбінаціях і пропорціях. Соціальна дискримінація постає як один з найпоширеніших різновидів соціальної ексклюзії, оскільки терміном «дискримінація» позначають переважно виключення з користування певними правами (тобто, передусім юридичне обмеження), тоді як «ексклюзія» означає усі можливі різновиди виключення – і політичне, і економічне, і релігійне, і усі інші види «винесення за дужки». Сам по собі термін «ексклюзія» ще не означає позбавлення чогось цінного і важливого. Наприклад, дітям не дозволяють багато чого з того, що роблять дорослі – але чинять так в «кращих інтересах дитини» (за широко відомою формулою ЮНІСЕФ¹⁶²).

У такій суттєвій залежності від суспільного контексту і кон'юнктури взаємодія ексклюзії і інклюзії не може бути охоплена вичерпно теоретичною думкою жодної спеціальної соціальної науки (соціології, соціальної психології, соціальної роботи тощо), але потребує свого емпіричного дослідження як невичерпне розмаїття соціокультурних практик ексклюзії/інклюзії. Усі ці розмаїті соціокультурні практики, деякі з яких є цілком новими і піонерними у своїй сфері, формують потужний суспільний і теоретичний запит на нову філософську концептуалізацію феномену соціальної інклюзії.

Належну увагу питанням соціальної інклюзії в освіті надають в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, що відображено у пунктах 2.1 – 2.4 Статуту Університету, у яких визначаються основна мета, принципи, завдання та шляхи реалізації цілей Університету¹⁶³, а також у Стратегії розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка на період 2025-2032 рр.¹⁶⁴. Ці нормативні документи базуються у питаннях інклюзивної освіти на Концепція розвитку інклюзивної освіти «Університет рівних можливостей» Київського національного університету імені Тараса Шевченка, прийнятій у 2020 році¹⁶⁵. Конкретизація багатьох положень цих нормативних документів, які стосуються теми інклюзивності у вищій освіті, знайшла своє втілення у «Методичних рекомендаціях ЗВО України щодо розвитку корпоративної культури толерантності в умовах сучасних цивілізаційних викликів».

¹⁶² Буринська О. Кращі інтереси дитини – пріоритет України. ЮНІСЕФ. Україна. 28 серп. 2023. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/press-releases/the-best-interests-of-the-child> (дата звернення: 25.01.2026)

¹⁶³ Статут Київського національного університету імені Тараса Шевченка (нова редакція) : затв. Вченою радою КНУ 22.11.2022 р. URL: <https://knu.ua/pdfs/statut/statut-22-11-28.pdf> (дата звернення: 25.01.2026)

¹⁶⁴ Стратегія розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка період 2025-2032 рр. / Вчена рада КНУ. 2025. URL: <https://knu.ua/pdfs/official/Development-strategic-plan-2025-2032.pdf> (дата звернення: 25.01.2026)

¹⁶⁵ Концепція розвитку інклюзивної освіти «Університет рівних можливостей» Київського національного університету імені Тараса Шевченка / Вчена рада КНУ. 2020. URL: <https://knu.ua/pdfs/equal-opportunities/Concept-of-inclusive-education-development.pdf> (дата звернення: 25.01.2026)

Висновки до розділу

На прикладі роботи щодо розвитку університетської культури соціальної інклюзії в Україні у період війни було виявлено, що така культура формує засади для розвитку інклюзивного суспільства як у період війни, так і особливо – для доби повоєнного відновлення України. Воєнне перенаштування після повномасштабного воєнного вторгнення РФ в Україну у 2022 році пришвидшило розвиток культури соціальної інклюзії українських ЗВО, яка почала активно формуватися ще з 2014 року, коли почався перший етап цього вторгнення – під час анексії Росією Криму та часткової російської окупації Донецької та Луганської областей України. Таким чином, щонайменше останнє десятиліття відбувається активний розвиток культури соціальної інклюзії українських ЗВО. За цей час стало наочним, що соціальна справедливність та соціальна відповідальність постають як передумови успішної вищої освіти, що знайшло своє конкретне втілення у неприпустимості вибіркової соціальної інклюзії у вищій освіті та недопущенні проявів культури скасування як вияву соціальної ексклюзії у ЗВО.

Розвиток культури соціальної інклюзії в університетах України передбачає перенаштування усієї системи вищої освіти, а не лише роботу зі студентами з особливими потребами. Для повоєнної України це мають бути такі основні напрями роботи українських університетів: вища освіта для ветеранів війни; концептуалізація реабілітації людей з ПТСР та інших жертв війни; методичне забезпечення та практична робота з особами з інвалідністю; активна участь у реінтеграції ВПО та осіб, які повертаються в Україну з-за кордону; концептуалізація та діяльна участь у розвитку державної політики щодо культури соціальної інклюзії; методичне забезпечення та діяльна участь у соціальній роботі з місцевими громадами для подолання наслідків війни; проведення наукових досліджень, розробка нових соціальних та інших технологій та методичний супровід їх практичного втілення у взаємодії з приватними підприємцями та іншими представниками третього сектору України.

Список використаних джерел

1. Баркер П. А. Подолання травми. Глобальні, біблійні та пастирські перспективи / ред. П. А. Баркер ; пер. з англ. Д. Морозової. ПП «Формат-А», 2023
2. Бойченко М. Апорії толерантності: хибність вибіркової інклюзивності у політиці скасування. *Політологічний вісник*. 2025а. Вип. 95. С. 12–34. DOI: 10.17721/2415-881x.2025.95.12-34
3. Бойченко М. Межі і потенціал культури скасування: протидія «росському миру» в Україні як інструменту гібридної війни. *V Академічні Читання пам'яті професора Г. І. Волинки: філософія, наука та освіта : матеріали наук.-практ. конф.* (1 травня 2024 р.) / за ред. В. П. Андрущенка та ін. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024а. С. 71–74
4. Бойченко М. Межі толерантності: колізії культури скасування. *Філософська думка*. 2025b. № 1. С. 173–191. DOI: 10.15407/fd2025.01.173
5. Бойченко М. Подолання культурної травми: філософський підхід до осмислення ПТСР. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Філософія*. 2025d. Вип. 2 (14). С. 24–30.
6. Бойченко М. Соціальна інклюзія vs соціальна ексклюзія в умовах війни та повоєнного відновлення України. *Соціокультурні практики протидії загрозам російської збройної агресії : монографія* / за заг. ред. Л. В. Губерського. Вишгород : ПП Сергійчук М. І., 2025с. С. 178–205
7. Бойченко М. Формування культури соціальної інклюзії у сфері вищої освіти для повоєнного українського суспільства: теоретико-концептуальні засади. *Соціальна інклюзія у сфері вищої освіти: теоретико-концептуальні засади, цільові групи, виміри та індикатори : монографія* / О. Оржель та ін. ; за ред. О. Оржель. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2024b. С. 27–43
8. Бойченко М., Бойченко Н. Автономія університету: демократія проти тоталітаризму. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2025. Вип. 83 (2). С. 28–36. DOI: 10.28925/1609-8595.2025.2.3
9. Бойченко М. І. Нормалізація культурної травми: межі вибіркової інклюзивності для освіти і суспільства в ситуації війни. *Культурологічний альманах*. 2025с. Вип. 3. С. 122–129. DOI: 10.31392/cult.alm.2025.3.15
10. Буринська О. Кращі інтереси дитини – пріоритет України. *ЮНІСЕФ. Україна*. 28 серп. 2023. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/press-releases/the-best-interests-of-the-child> (дата звернення: 25.01.2026)
11. Вільямс М. Б., Пойюла С. ПТСР: робочий зошит. Ефективні методики подолання симптомів травматичного стресу / пер. з англ. О. Міщенко. Київ : Видавництво Ростислава Бурлаки, 2023

12. Власенко Ф. П., Левченко Є. В., Маслікова І. І. та ін. Методичні рекомендації ЗВО України щодо розвитку корпоративної культури толерантності в умовах сучасних цивілізаційних викликів. Київ : Вадекс, 2024. 56 с. URL: <https://dphs.univ.kiev.ua/files/mrz2024.pdf> (дата звернення: 25.01.2026).
13. Гужва А. Політичний популізм і цифрова культура. *Філософська думка*. 2025. № 4. С. 118–130. DOI: 10.15407/fd2025.04.118
14. Дембіцький С., Головаха Є., Степаненко В. Стресові стани населення України в контексті війни. Досвід соціологічного вивчення. Інститут соціології НАН України, 2025
15. Загальна декларація прав людини : прийнята і проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text (дата звернення: 25.01.2026)
16. Картонковий Майдан: за що вийшли люди, що писали на картонках і де виходили херсонці. *Кавун.city*. 28 липня 2025. URL: <https://kavun.city/articles/429407/kartonkovij-majdan-za-scho-vijshli-lyudi-scho-pisali-na-kartonkah-i-de-vihodili-hersonci> (дата звернення: 25.01.2026)
17. Карут К. Почути травму. Розмови з провідними спеціалістами з теорії та лікування катастрофічних досвідів / пер. з англ. К. Дисси. Київ : Дух і Літера, 2017.
18. Концепція розвитку інклюзивної освіти «Університет рівних можливостей» Київського національного університету імені Тараса Шевченка / Вчена рада КНУ. 2020. URL: <https://knu.ua/pdfs/equal-opportunities/Concept-of-inclusive-education-development.pdf> (дата звернення: 25.01.2026)
19. Монжен О. Виклики скептицизму. Зміни інтелектуального пейзажу Франції / пер. з фр. А. Ріпі. Київ : Дух і Літера, 2011. 360 с
20. Палашинський Є. Хто сказав легендарну фразу: “Неможливо домовлятися про мир із тими, хто прийшов тебе вбивати”? *Друкярня*. 28 червня 2023. URL: <https://drukarnia.com.ua/articles/khto-skazav-legendarnu-frazu-nemozhливо-domovlyatisya-pro-mir-iz-timi-khto-priishov-tebe-vbivati-tsOy4> (дата звернення: 25.01.2026)
21. Статут Київського національного університету імені Тараса Шевченка (нова редакція) : затв. Вченою радою КНУ 22.11.2022 р. URL: <https://knu.ua/pdfs/statut/statut-22-11-28.pdf> (дата звернення: 25.01.2026)
22. Стратегія розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка період 2025–2032 рр. / Вчена рада КНУ. 2025. URL: <https://knu.ua/pdfs/official/Development-strategic-plan-2025-2032.pdf> (дата звернення: 25.01.2026)
23. Хотин Р. Усі чотири українські Революції досягли мети. *Радіо Свобода*. 02 жовтня 2025. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/ukrayina-chotyry-revoljutsiyi-istorychne-znachennya/33546254.html> (дата звернення: 25.01.2026)
24. Cummings K. H., Zafari B., Beitelspacher L. #Canceled! Exploring the phenomenon of canceling. *Journal of Business Research*. 2025. Vol. 186. 115025. DOI: 10.1016/j.jbusres.2024.115025
25. Demsar V., Ferraro C., Nguyen J., Sands S. Calling for Cancellation: Understanding how Markets Are Shaped to Realign With Prevailing Societal Values. *Journal of Macromarketing*. 2023. Vol. 43. P. 322–350. DOI: 10.1177/02761467231168874
26. Hendin A. The diversity policy trap: liberal, republican, and ethno-racial dimensions of Israeli higher education. *Journal of Education Policy*. 2026. Vol. 41, no. 1. P. 64–83. DOI: 10.1080/02680939.2025.2580986
27. Jackson M. M., Sondah B. Politicizing the Department of Education in the War Against DEI: Theorizing Implications for the Principal Preparation Landscape. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15, no. 10. 1270. DOI: 10.3390/educsci15101270
28. Marsh H. Cancel Culture Conundrum. *Honors College*. 2022. 761. URL: <https://digitalcommons.library.umaine.edu/honors/761> (дата звернення: 25.01.2026)
29. Osuka A. et al. Immune response to traumatic injury: harmony and discordance of immune system homeostasis. *Acute Medicine and Surgery*. 2014. Vol. 1, no. 2. P. 63–69. DOI: 10.1002/ams2.17
30. Storm-Mathisen F. ‘Violence is completely normal’: Managing Violence Through Narrative Normalization. *The British Journal of Criminology*. 2025. Vol. 65, no. 1. P. 37–53. DOI: 10.1093/bjc/azae030
31. Zhao G. DEI and the Crisis of Liberal Democracy. *Philosophy of Education*. 2023. Vol. 79. P. 56–70. DOI: 10.47925/79.1.056

*Наталія Шофолова,
кандидат економічних наук, доцент,
старший науковий співробітник
відділу взаємодії університетів і суспільства,
Інститут вищої освіти НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-6654-6765>*

Анотація

У розділі досліджено концепцію фінансової інклюзії як стратегічного інструменту забезпечення стійкості та соціальної справедливості у сфері вищої освіти. Проаналізовано успішні кейси провідних університетів, які демонструють ефективність поєднання академічних досліджень із практичним впровадженням в академічному та студентському середовищі. Висновки зосереджено на тристоронній моделі взаємодії, де ключовими драйверами змін виступають студентські ініціативи, глибока інтеграція з фінансовими установами та міждисциплінарна наукова співпраця.

Висвітлено роль університетів як хабів фінансової грамотності для громад, що стає критично важливим у контексті подолання наслідків війни в Україні. Автор обґрунтовує, що впровадження університетом заходів фінансової інклюзії сприяє добробуту студентів та громади, формує економічно стійке покоління, здатне до ефективного відновлення національного добробуту в повоєнний період.

Ключові слова: фінансова інклюзія, фінансова підтримка, фінансова грамотність, фінансова стійкість, фінансове благополуччя, студентський добробут.

Abstract

The section explores the concept of financial inclusion as a strategic tool for ensuring resilience and social justice within the sphere of higher education. It analyzes successful cases of leading universities that demonstrate the effectiveness of combining academic research with practical implementation within the academic and student environments. The findings focus on a triple helix model of interaction, where the key drivers of change are student initiatives, deep integration with financial institutions, and interdisciplinary scientific cooperation.

The role of universities as financial literacy hubs for communities is highlighted, which becomes critically important in the context of overcoming the consequences of the war in Ukraine. The author argues that the implementation of financial inclusion measures by universities enhances the well-being of students and the community, forming an economically resilient generation capable of effectively restoring national prosperity in the post-war period.

Keywords: social inclusion, financial dimension of social inclusion, funding of the social dimension of higher education, financial support, public funding for students, financial inclusion.

Вступ

Фінансова інклюзія є фундаментом соціальної стійкості, оскільки забезпечує кожному студенту рівний доступ до безпечних та ефективних інструментів управління власним бюджетом. Університети відіграють у цьому процесі ключову роль, виступаючи не лише як освітні центри, а й як закриті екосистеми, де молодь вперше самостійно тестує фінансові стратегії. Формуючи інклюзивне середовище в кампусі, заклади вищої освіти мінімізують соціальну нерівність та готують фінансово відповідальних громадян, здатних підтримувати стабільність національної економіки.

Фінансову інклюзію у сфері вищої освіти розглядаємо як активатор підвищення рівня соціальної інклюзії суспільства та визначаємо як комплекс інформаційних, просвітницьких та допоміжних послуг щодо доступу та використання фінансових ресурсів, продуктів та послуг фінансового ринку для підвищення рівня фінансового благополуччя студентів, персоналу, громади.¹⁶⁶

¹⁶⁶ Соціальна інклюзія у сфері вищої освіти: теоретико-концептуальні засади, цільові групи, виміри та індикатори: монографія / О. Оржель, М. Бойченко, О. Петроє, С. Цимбалюк, Н. Шофолова; за ред. О. Оржель. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2024. 122 с. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-46-5-2024>, с.112.

ЗВО можуть розвивати фінансову інклюзію у своїй діяльності на користь студентської та академічної спільноти через навчання (фінансове просвітництво, курси з підвищення фінансової грамотності для студентів, персоналу та громади), механізми підтримки та партнерства з фінансовими установами, наукові дослідження фінансової інклюзії та проекти, спрямовані на її впровадження.

Створення інклюзивного фінансового середовища перетворює університет з простого «надавача знань» на екосистему підтримки, де студент відчувається захищеним та підготовленим до життя. Це підвищує рейтинг закладу як на національному, так і на міжнародному рівнях. Фінансова інклюзія на кампусі — це не лише про банкомати, а про доступ до зрозумілих фінансових продуктів, консультацій та цифрової інфраструктури, яка працює для кожного.

Університети мають унікальний потенціал стати локомотивами фінансової інклюзії не лише всередині кампусу, а й для громади та суспільства. Завдяки своїм ресурсам вони виступають інтелектуальними та інфраструктурними хабами, що з'єднують громадян, бізнес та фінансові установи.

Інклюзія є однією з основних цінностей провідних університетів світу. Розвиток та впровадження заходів фінансової інклюзії є одним з інструментів, за допомогою якого освіта стає більш доступною для студентів з будь-яким походженням та обставинами.

Університети у всьому світі зосереджуються на підвищенні стійкості всередині університету шляхом підтримки студентів та розвитку фінансової інклюзії та фінансової грамотності як всередині університету, так і у співпраці з громадою.

Досвід впровадження фінансової інклюзії в зарубіжних університетах

Розглянемо приклади розвитку фінансової інклюзії в середовищі університету.

*Королівський технологічний інститут Мельбурна, Австралія*¹⁶⁷, має План дій з фінансової інклюзії (Financial Inclusion Action Plan), розроблений у співпраці із студентами, і впроваджує конкретні заходи за допомогою студентів, щоб зменшити нерівність і сприяти інклюзивному зростанню через їх фінансове благополуччя.

Планом дій з фінансової інклюзії визначено чотири ключові напрямки діяльності в університеті, щоб забезпечити покращення фінансової інклюзії та добробуту:

1. Продукти та послуги.

Забезпечення доступу до ефективних, доступних (з низькою або безкоштовною комісією) та актуальних для студентів продуктів і послуг (фінансових та нефінансових): «Ми переглянемо наші поточні програми та послуги, щоб забезпечити цілісну підтримку нашим студентам та забезпечити їх легкий доступ для всіх студентів з різним походженням та обставинами. Ми будемо моніторити та звітувати про використання студентами програм та послуг фінансової інклюзії, що надаються Університетом, та оцінювати вплив впровадження послуг на успіх студентів».

2. Фінансова спроможність.

Дії, пов'язані з розвитком навичок та наданням інформації шляхом створення та вдосконалення освітніх ресурсів та можливостей навчання з фінансової спроможності, зосереджуючись на групах рівності: «Ми дослідимо шляхи розвитку фінансової спроможності наших студентів за допомогою семінарів, онлайн-навчальних модулів та інших ресурсів та можливостей».

3. Розуміння фінансової вразливості.

Дії, спрямовані на залучення та співпрацю з іншими для визначення відповідних шляхів, інструментів та ресурсів для підтримки тих, хто перебуває у фінансово вразливому становищі: «Ми будемо ґрунтуватися на нашому розумінні вразливостей, з якими стикаються студенти, особливо щодо управління грошима, подолання фінансових труднощів та пошуку підтримки».

4. Економічна безпека.

Дії, спрямовані на підтримку студентських можливостей та підготовку до життя після університету через навчання з фінансових можливостей, можливості працевлаштування та покращення нашої здатності виявляти та підтримувати студентів, які можуть опинитися під загрозою економічної ізоляції: «Ми продовжуватимемо розвивати нашу програму кар'єри, а також розробляти нові та інноваційні

програми/ініціативи для заохочення змістовної економічної участі та покращення економічного статусу наших студентів».

Посилення фінансової спроможності створюється поступово через навчання, механізми підтримки та партнерства. Так, наприклад, в університеті діють:

- служба фінансової підтримки, де студенти-волонтери, які пройшли спеціальне навчання, допомагають іншим студентам у вирішенні податкових проблем, надають поради щодо подання податкових декларацій;
- клініка фінансового консультування, де студенти, що навчаються на програмі фінансового консультування, під наглядом кваліфікованих фінансових консультантів допомагають студентам врегулювати борги та фінансові труднощі;
- центр підтримки кар'єри та інші послуги для студентів та персоналу.

Деякі університети мають в структурі центри благополуччя (добробуту), що займаються напрямом підтримки та навчання студентів фінансовому благополуччю.

Так, наприклад Boston University Student Wellbeing¹⁶⁸ має окремий розділ фінансового добробуту, навчання про способи доступу до ресурсів, які сприяють забезпеченню благополуччя, зокрема фінансового. Фінансовий добробут (благополуччя) – це навчання відповідальному управлінню своїми грошима та ресурсами з метою довгострокової фінансової безпеки.

Університет має доступний для всіх студентів Бостонського університету відділ фінансових послуг, що надає консультації, проводить фінансові бесіди та коучинги як віртуально, так і наживо. Послуги включають питання страхування, оподаткування, фінансових продуктів та інших фінансових питань. Також кожен підрозділ або коледж університету мають окремих співробітників з питань фінансової допомоги, які можуть допомогти зрозуміти ваші індивідуальні обставини.

*Center for Financial Wellness UC Berkeley*¹⁶⁹ (Центр фінансового благополуччя Каліфорнійського університету Берклі) – надає індивідуальну підтримку з фінансового благополуччя, проводить семінари та допомагає користуватися безкоштовними онлайн-інструментами для пошуку стипендій чи інших ресурсів.

Центр фінансового благополуччя так характеризує свою діяльність:

«Наша місія — бути доступним та інклюзивним ресурсом, який надає студентам можливість приймати обґрунтовані фінансові рішення та досягати довгострокової фінансової безпеки та процвітання.

Наше бачення полягає у сприянні розвитку культури здорової фінансової поведінки та розмов у кампусі, сприянні фінансовій відповідальності та благополуччю, де студенти, співробітники та викладачі мають можливість контролювати свої фінанси та робити обґрунтований вибір.

Тренери (коучі) з фінансового благополуччя – це наша команда студентів-однолітків, які допомагатимуть вам у Центрі фінансового благополуччя. Ви можете зустрітися з коучем з фінансового благополуччя особисто або віртуально через Zoom, щоб допомогти вам зрозуміти свої особисті фінанси. Коучі з фінансового благополуччя можуть надати поради з управління грошима з таких тем, як ефективне використання вашого відшкодування, подання заявки на кредитну картку та розробка особистого плану витрат».

У складі Центру фінансового благополуччя діє також Financial Literacy Hub¹⁷⁰:

«Фінансова грамотність є вирішальною для успіху студентів у коледжі. Ми тут, щоб допомогти. Ми зібрали ресурси, які допоможуть вам з основними принципами управління фінансами під час навчання в Каліфорнійському університеті в Берклі».

Центр фінансового благополуччя має неймовірний вплив на кампус Каліфорнійського університету в Берклі, сприяючи розвитку студентської спільноти та обміну інструментами, ресурсами та знаннями про особисті фінанси. Щороку центр готує щорічний звіт про вплив. Зокрема, деякі основні моменти звіту за 2024-25 навчальний рік включають¹⁷¹:

Досягнення програми:

¹⁶⁸ Boston University Student Wellbeing. <https://www.bu.edu/studentwellbeing/what-is-wellbeing/>

¹⁶⁹ Center for Financial Wellness UC Berkeley. <https://financialaid.berkeley.edu/center-for-financial-wellness/>

¹⁷⁰ Center for Financial Wellness UC Berkeley. Financial Literacy Hub. <https://financialaid.berkeley.edu/center-for-financial-wellness/financial-literacy-hub/>

¹⁷¹ Center for Financial Wellness UC Berkeley. Center for Financial Wellness Impact. Center for Financial Wellness UC Berkeley. <https://financialaid.berkeley.edu/center-for-financial-wellness/center-for-financial-wellness-impact/>

- проведення партнерських семінарів з фінансовими установами;
 - залучення додаткового фінансування для розширення програм та нових спонсорів для активностей.
- Операційний та командний розвиток:
- впровадження автоматизованої системи для підвищення операційної ефективності;
 - проведення щорічного ретрит для зміцнення розвитку та планування команди;
 - розширення команди.

Інформаційно-просвітницька робота та співпраця:

- розширення діяльності на місцеві середні школи та кампуси УС;
- співпраця з фінансовими установами розповсюдження продуктів та послуг.

University of Michigan (Університет Мічигану, США)¹⁷² має у структурі Center on Assets, Education, and Inclusion (Центр активів, освіти та інклюзії), місія якого полягає у дослідженні та створенні інновацій, пов'язаних із розвитком активів, освітою та фінансовою інклюзією, які створюють можливості протягом усього життя для дітей та сімей з низьким рівнем доходу в США та в усьому світі з метою вибратись із бідності та підвищити економічне благополуччя.

University of California (Каліфорнійський університет, США) має у структурі Institute for Money, Technology & Financial Inclusion¹⁷³ (Інститут грошей, технологій і фінансової інклюзії), як провідний дослідницький центр споживчої сторони фінансових технологій.

Birmingham Business School and the School of Social Policy¹⁷⁴ (Бізнес-школа та Школа соціальної політики Університету Бірмінгем, Велика Британія) проводить наукові дослідження у сфері фінансової інклюзії, відстоюючи необхідність того, щоб політики та компанії розвивали фінансові практики та послуги для більш ефективного задоволення потреб населення.

Подібні наукові та практичні проекти, що мають на меті підвищення якості життя та добробут суспільства, реалізують інші університети:

- *Фінансова інклюзія і добробут, Оксфордський університет, Велика Британія*¹⁷⁵;
- *Проект інклюзивних фінансів, Університет Лондону, Велика Британія*¹⁷⁶.

Також важливими є студентські ініціативи, що сприяють розвитку фінансової інклюзії:

Так, проект фінансового благополуччя (*The Financial Wellness Project*)¹⁷⁷, *Університет Йорку, Канада*, був створений завдяки студентській ініціативі, де студенти самі відзняли фільм-історію, що розповідає про трьох персонажів віком від 18 до 30 років, які дізнаються про те, як їхнє індивідуальне ставлення до грошей впливає на їхню фінансову поведінку.

Товариство особистих фінансів Лондонської школи економіки (LSE Personal Finance Society)¹⁷⁸ студентське товариство в LSE, присвячене виключно фінансовій грамотності.

Прикладом впровадження цифрової фінансової інклюзії для посилення стійкості з акцентом на виклики, інновації та вплив можна вважати *University of Maradi* (Університет Мараді, Нігерія)¹⁷⁹. Університет зайняв провідну позицію в країні та став осередком впровадження інструментів фінансової інклюзії шляхом реалізації наступних напрямів:

1) Цифрова трансформація в освіті: Перехід на цифрові платіжні системи в Університеті Мараді спростив адміністративні процеси, скоротив черги та покращив фінансове управління, демонструючи потенціал для ширшого впровадження в інших закладах.

¹⁷² University of Michigan. Center on Assets, Education, and Inclusion. <https://aedi.ssw.umich.edu/about>

¹⁷³ University of California. Institute for Money, Technology & Financial Inclusion (IMTFI). <https://www.imtfi.uci.edu/>

¹⁷⁴ Atkinson, A., and L. Overton (2024). Financial inclusion in the UK, CHASM, University of Birmingham, UK [https://pure-oai.bham.ac.uk/ws/portalfiles/portal/237508265/Financial Inclusion in the UK WEB single pages 2.pdf](https://pure-oai.bham.ac.uk/ws/portalfiles/portal/237508265/Financial%20Inclusion%20in%20the%20UK%20WEB%20single%20pages%202.pdf)

¹⁷⁵ Oxford University, Saïd Business School. Financial inclusion and wellness. <https://www.sbs.ox.ac.uk/research/centres-and-initiatives/oxford-future-finance-and-technology-initiative/financial-inclusion-and-wellness>

¹⁷⁶ University of London, SOAS. The Inclusive Finance project. <https://www.soas.ac.uk/research/inclusive-finance-project>

¹⁷⁷ York University. The Financial Wellness Project. <https://www.yorku.ca/colleges/ccsc/the-financial-wellness-project/>

¹⁷⁸ LSE Students' Union. The LSESU Personal Finance Society. <https://www.lsesu.com/communities/societies/group/20519/>

¹⁷⁹ Center for Financial Inclusion. Building Resilience Through Digital Financial Inclusion: A Higher Education Model. https://www.centerforfinancialinclusion.org/fiw_resource/building-resilience-through-digital-financial-inclusion-a-higher-education-model/

2) Підвищення стійкості: Цифрова фінансова інклюзія допомагає підвищити стійкість студентів, забезпечуючи легший доступ до освітніх ресурсів та зменшуючи фінансове навантаження, зрештою підтримуючи їхній академічний успіх.

3) Виклики впровадження: Ключові виклики включають забезпечення підтримки зацікавлених сторін, усунення інфраструктурних прогалин та покращення комунікації. Подолання цих перешкод має вирішальне значення для сталої цифрової трансформації.

4) Роль фінтех-компаній: Співпраця з місцевими фінтех-компаніями відіграла ключову роль у створенні інноваційних рішень для цифрових платежів, підкреслюючи необхідність сприятливого регуляторного середовища для сприяння зростанню та доступності.

5) Державно-приватне партнерство: Зміцнення партнерства між урядом та приватним сектором є важливим для масштабування цифрових фінансових послуг, забезпечення ширшого доступу для маргіналізованих груп населення в Нігерії.

6) Вплив на фінансове управління: Нові цифрові системи призвели до підвищення фінансової прозорості та ефективності в університеті, полегшення адміністративного навантаження та покращення розподілу ресурсів.

7) Імператив фінансової грамотності: Постійні програми навчання та підвищення фінансової обізнаності є життєво важливими для забезпечення студентів та громад інструментами для ефективного користування цифровими фінансовими послугами, сприяючи довгостроковому фінансовому здоров'ю.

Українські університети здебільшого мають всі з перелічених напрямів у використанні, але кейс університету Мараді підтверджує, що цифрові та фінансові інструменти сприяють фінансовому добробуту не тільки для студентів та персоналу, а й стимулювати економічний розвиток країни.

Наступні приклади проєктів спрямовані на розвиток фінансової інклюзії громади, у якій розташований університет, як через наукові дослідження, так і через соціальні ініціативи для студентів та громади.

Наукові дослідження у сфері фінансової інклюзії:

Edinburgh Centre for Financial Innovations, The University of Edinburgh ¹⁸⁰ (Единбурзький центр фінансових інновацій, Единбургський університет, Велика Британія) працює над проєктами у співпраці із зовнішніми зацікавленими сторонами (бізнесами, фінансовими компаніями), використовуючи аналітичні дані та еволюцію обчислень у фінансових послугах на благо суспільства. Основними напрямками діяльності є фінансові інновації та цифрова економіка. Один із цікавих напрямків — дослідження того, як цифрові гроші впливатимуть на майбутнє дітей та людей похилого віку.

The Finance and Health Lab, FinTech Scotland, The University of Edinburgh ¹⁸¹ (Лабораторія фінансів та здоров'я Единбурзького університету у співпраці з FinTech Scotland) — міжгалузева дослідницька та інноваційна програма, спрямована на покращення фінансового добробуту, стійкості та довгострокового фінансового здоров'я в Шотландії. Вона об'єднує фінансові установи, фінтех-компанії, академічних експертів, зацікавлені сторони державного сектору та новаторів для співпраці, тестування нових ідей та розробки практичних рішень деяких найактуальніших проблем фінансового здоров'я суспільства.

Проєкт ЄС Erasmus+ «Sustainable Financial Literacy for Disabled Youth» (DisFinLit) ¹⁸², у якому беруть участь університети Іспанії, Мальти, Італії та Німеччини. Проєкт спрямований на розвиток навичок фінансової грамотності молоді з інвалідністю за допомогою доступних матеріалів та освітньої програми, яка навчає інвестуванню з точки зору сталого розвитку та відповідальності. Навички ухвалення фінансових рішень будуть представлені не лише з економічної точки зору, але й з соціальної, екологічної та належної управлінської точок зору в рамках інноваційного підходу до сприяння сталому розвитку.

Висновки до розділу

Для університетів України в умовах війни фінансова інклюзія перетворюється на інструмент адаптації, виживання та подальшого відновлення. Це не просто послуги для студентів та громади, а частина стратегії життєстійкості громади.

¹⁸⁰ The University of Edinburgh. Edinburgh Centre for Financial Innovations. <https://www.ecfi.business-school.ed.ac.uk/>

¹⁸¹ The Finance and Health Lab. FinTech Scotland. The Finance and Health Lab. <https://www.fintechscotland.com/research-innovation/the-finance-and-health-lab/>

¹⁸² Erasmus+ Project “Sustainable Financial Literacy for Disabled Youth”. <https://www.aceeu.org/project/disfinlit>

Зважаючи на досвід зарубіжних університетів та використовуючи власні напрацювання для університетів України актуальними є розроблення стратегій фінансової інклюзії, вироблення політик, спрямованих на підвищення інклюзивності, та створення центрів фінансової інклюзії або надання послуг, що включають наступні напрями:

- 1) Підтримка фінансового стану студентів: створення власних фондів фінансової підтримки вразливих груп студентів.
- 2) Допомога пошуку можливостей на стипендій, грантів, оформлення податкових знижок, отримання допомоги від держави, міжнародних організацій та інших можливостей фінансової підтримки, з урахуванням додаткових можливостей для ветеранів, внутрішньо переміщених осіб та інших вразливих груп.
- 3) Консультації щодо послуг фінансового ринку: кредитування, можливості інвестування, ін.
- 4) Навчання та консультації щодо безпеки та цифрової грамотності.

Для розвитку фінансової інклюзії у вищій освіті важливими компонентами є:

- студентське лідерство: студентські ініціативи та молодіжні спільноти є найбільш ефективними провідниками змін, оскільки вони адаптують складні фінансові концепції до реальних потреб ровесників, перетворюючи навчання на зрозумілий і цікавий досвід;

- партнерство з фінансовим сектором: співпраця з банками та страховими компаніями виводить інклюзію за межі теорії, забезпечуючи кампуси реальними фінансовими продуктами, сучасною інфраструктурою та експертною підтримкою;

- міждисциплінарні дослідження, співпраця з бізнесом та іншими університетами: міждисциплінарні дослідження дозволяють враховувати психологічні, соціальні та технічні аспекти доступу до грошей, співпраця з бізнесом сприяє впровадженню інновацій, обмін досвідом між університетами надає можливість враховувати особливості різних громад, регіонів та суспільства в цілому.

Впровадження фінансової інклюзії перетворює університет на стратегічний центр соціальної стабільності, де студенти здобувають життєво необхідні навички управління капіталом у безпечному цифровому середовищі. Завдяки інтеграції з громадою через освітні хаби та експертну підтримку бізнесу, ЗВО стає каталізатором економічного розвитку регіону та подолання фінансової нерівності. Зрештою, така синергія формує нове покоління фінансово свідомих громадян та зміцнює загальний добробут суспільства перед викликами глобальної економіки.

Список використаних джерел

1. Atkinson, A., and L. Overton (2024). Financial inclusion in the UK, CHASM, University of Birmingham, UK [https://pure-oai.bham.ac.uk/ws/portalfiles/portal/237508265/Financial Inclusion in the UK WEB single pages 2.pdf](https://pure-oai.bham.ac.uk/ws/portalfiles/portal/237508265/Financial%20Inclusion%20in%20the%20UK%20WEB%20single%20pages%20.pdf)
2. Boston University Student Wellbeing. <https://www.bu.edu/studentwellbeing/what-is-wellbeing/>
3. Center for Financial Inclusion. Building Resilience Through Digital Financial Inclusion: A Higher Education Model. https://www.centerforfinancialinclusion.org/fiw_resource/building-resilience-through-digital-financial-inclusion-a-higher-education-model/
4. Center for Financial Wellness UC Berkeley. Center for Financial Wellness Impact. Center for Financial Wellness UC Berkeley. <https://financialaid.berkeley.edu/center-for-financial-wellness/center-for-financial-wellness-impact/>
5. Center for Financial Wellness UC Berkeley. <https://financialaid.berkeley.edu/center-for-financial-wellness/>
6. Center for Financial Wellness UC Berkeley. Financial Literacy Hub. <https://financialaid.berkeley.edu/center-for-financial-wellness/financial-literacy-hub/>
7. Erasmus+ Project “Sustainable Financial Literacy for Disabled Youth”. <https://www.aceeu.org/project/disfinlit>
8. LSE Students’ Union. The LSESU Personal Finance Society. <https://www.lsesu.com/communities/societies/group/20519/>
9. Oxford University, Saïd Business School. Financial inclusion and wellness. <https://www.sbs.ox.ac.uk/research/centres-and-initiatives/oxford-future-finance-and-technology-initiative/financial-inclusion-and-wellness>

10. Royal Melbourne Institute of Technology. Financial Inclusion Action Plan 2022-2023. <https://www.rmit.edu.au/content/dam/rmit/au/en/about/our-values/diversity-and-inclusion/financial-inclusion-action-plan.pdf>
11. The Finance and Health Lab. FinTech Scotland. The Finance and Health Lab. <https://www.fintechscotland.com/research-innovation/the-finance-and-health-lab/>
12. The University of Edinburgh. Edinburgh Centre for Financial Innovations. <https://www.ecfi.business-school.ed.ac.uk/>
13. University of California. Institute for Money, Technology & Financial Inclusion (IMTFI). <https://www.imtffi.uci.edu/>
14. University of London, SOAS. The Inclusive Finance project. <https://www.soas.ac.uk/research/inclusive-finance-project>
15. University of Michigan. Center on Assets, Education, and Inclusion. <https://aedi.ssw.umich.edu/about>
16. York University. The Financial Wellness Project. <https://www.yorku.ca/colleges/ccsc/the-financial-wellness-project/>
17. Соціальна інклюзія у сфері вищої освіти: теоретико-концептуальні засади, цільові групи, виміри та індикатори: монографія / О. Оржель, М. Бойченко, О. Петроє, С. Цимбалюк, Н. Шофолова; за ред. О. Оржель. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2024. 122 с. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-46-5-2024>

РОЗДІЛ 7. Інклюзивні умови здобуття освіти та організація безпечного освітнього середовища: кейс Київського національного університету технологій та дизайну

Іван Грищенко

докт ор економічних наук,

професор, академік НАПН України,

головний науковий співробіт ник,

завідувач відділу взаємодії університ ет ів і суспільст ва,

Інст ит ут вищої освіт и НАПН України

<https://orcid.org/0000-0001-7572-4757>

Анотація

Повоєнне українське суспільство має бути інклюзивним з огляду на необхідність врахування усіх втрат людського капіталу, отриманих в результаті війни. Особливу роль у формуванні інклюзивного суспільства відіграє університетська освіта, яка готує нові покоління найбільш соціально активних і фахово компетентних громадян. З початком воєнної агресії російської федерації проти України у 2014 році значно зросла роль соціальної інклюзивності для українського суспільства, а відповідно поступово, але неухильно зростала роль розробки стратегій інклюзивної вищої освіти загалом і культури соціальної інклюзії українських ЗВО зокрема. Культура соціальної інклюзії українських ЗВО стосується передусім осіб з інвалідністю, але поступово охоплює практично усіх учасників освітнього процесу та усіх працівників українських університетів. Така універсальна соціальна інклюзивність постає новою і невід'ємною складовою соціальної справедливості, а відповідно – і необхідною передумовою успішної освіти. Дотримання універсальної соціальної інклюзивності стало обов'язковою складовою соціальної відповідальності університетів, що знайшло своє втілення у змінах до університетських стратегій інституційного розвитку, що продемонстровано на прикладі Київського національного університету технологій та дизайну.

Ключові слова: вища освіта, соціальна інклюзія, доступність, стратегія, універсальний дизайн

Abstract

Post-war Ukrainian society must be inclusive, given the necessity of accounting for all human losses resulting from the war. University education plays a pivotal role in shaping an inclusive society, as it prepares new generations of the most socially active and professionally competent citizens. Since the onset of the Russian Federation's military aggression against Ukraine in 2014, the importance of social inclusivity for Ukrainian society has significantly increased. Consequently, the role of developing inclusive higher education strategies in general, and the culture of social inclusion within Ukrainian HEIs in particular, has grown gradually but steadily. The culture of social inclusion in Ukrainian universities primarily concerns persons with disabilities; however, it is progressively expanding to encompass virtually all participants in the educational process and all university staff. Such universal social inclusivity emerges as a new and integral component of social justice and, accordingly, a prerequisite for successful education. Adherence to universal social inclusivity has become a mandatory element of the social responsibility of universities, which is reflected in the amendments to university development strategies, as demonstrated by the case of Kyiv National University of Technologies and Design.

Keywords: higher education, social inclusion, accessibility, strategy, universal design

Інклюзивність як завдання розвитку вищої освіти в Україні

Світ неухильно рухається до суспільства й економіки, де освіта є сутнісною характеристикою людської цивілізації та одним з пріоритетних способів її самозбереження та розвитку. Рішенням ЮНЕСКО освіту визнано головним пріоритетом XXI століття. Вона має утверджувати не лише новітні знання, але й розвивати класичні гуманістичні цінності – плекати належну особисту і групову культуру, прищеплювати гуманізм, прагнення до миру, повсюдно запроваджувати принципи толерантності та відповідальності. Тому для нашого дослідження важливим є розуміння нових ознак і змісту сучасної освіти в умовах глобалізаційних тенденцій її розвитку та внутрішніх протиріч, значною мірою викликаних агресією російської федерації (далі – рф) проти України. Тому

питання розвитку закладів освіти та забезпечення рівних, належних і безпечних умов здобуття освіти та організації безпечного освітнього середовища є особливо актуальним.

Проблемою, яка потребує розв'язання, є дослідження цих особливих умов здобуття освіти та організації безпечного освітнього середовища, що вимагає наукового переосмислення цих умов. Важливими є підтримка студентів, що входять до соціально вразливих груп та інвестицій у створення інклюзивної інфраструктури у кожному закладі вищої освіти. Тому створення інклюзивної інфраструктури, яка б забезпечувала комфортне навчання студентів, наприклад, доступні кампуси, гуртожитки, навчальні аудиторії та матеріали, адаптовані до різних потреб, є необхідною умовою модернізації освіти.

Повномасштабна військова агресія РФ проти України загострила і до цього нерозв'язані проблеми у загальному доступі до інфраструктури (як фізичної, так і цифрової), а також спричинила появу нових потреб та викликів для різних суспільних груп у кожній сфері життя, зокрема ускладнений доступ до громадського транспорту та об'єктів фізичного оточення, об'єктів фонду захисних споруд, отримання інформації людьми з обмеженими можливостями, веб-сайти, додатки, мобільні застосунки не адаптовані для всіх категорій громадян, нові бар'єри у доступі до освіти, роботи.

Тому, визначаючи сьогодні напрями вдосконалювання системи освіти в Україні, зокрема соціальної інклюзії у сфері вищої освіти у післявоєнний період (2024-2025), слід урахувати, що вироблення ефективної освітньої політики неможливе без глибокого переосмислення всього світового історичного досвіду в розумінні природи, змісту освіти, її місця й ролі в економічному і соціальному розвитку суспільства. З іншого боку, було б глибокою помилкою намагатися запозичити в готовому вигляді і без адаптивних змін конкретні закордонні моделі систем освіти й механізмів їх функціонування.

В умовах війни важливим чинником відбудови економіки є освіта, яка може дати молодій людині можливість отримати фінансовий захист у майбутньому і реалізувати себе. Через освіту всі громадяни незалежно від віку, статі, сімейного стану чи стану здоров'я повинні мати умови та можливості для працевлаштування, можливості для роботи, отримання фінансових та інших ресурсів для заняття підприємницькою діяльністю чи самозайнятості. Без освіти неможливо окреслити економічні проблеми та перетворити їх на економічні можливості і отримати економічну свободу.

Пріоритетні напрями розвитку української системи вищої освіти та бачення необхідних реформ визначаються урядовими і міністерськими стратегічними документами та ключовими міжнародними рекомендаціями.

Прийнята Кабінетом Міністрів України напередодні повномасштабного вторгнення (23 лютого 2022 року), Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (далі – Стратегія) визначає кілька ключових пріоритетів та тенденцій. Згідно зі Стратегією, пріоритетними напрямками розвитку вищої освіти є:

- *Інтеграція до Європейського простору вищої освіти*: удосконалення системи вищої освіти відповідно до принципів Болонського процесу; гармонізація стандартів з міжнародною рамкою кваліфікацій та розвиток мобільності студентів і персоналу.
- *Покращення якості освіти*: розвиток внутрішніх систем забезпечення якості, включення наукових досліджень в освітній процес, забезпечення якості акредитацій освітніх програм через оцінювання їх якісних освітніх характеристик та розвитку в контексті внутрішнього забезпечення якості освіти.
- *Цифровізація*: розширення доступу до сучасних цифрових освітніх технологій; створення інфраструктури, зв'язку і цифрового обладнання для дистанційного навчання; підготовка наукових, науково-педагогічних та педагогічних працівників, які володіють цифровими компетентностями, інструментами і безпечними платформами, що відповідають стандартам приватності та етики та є зручними для користувачів; застосування допоміжних технологій для осіб з інвалідністю.
- *Інтернаціоналізація*: динамічне зростання кількості іноземних студентів в Україні; включення українських закладів до міжнародної системи освіти; покращення знань іноземних мов серед учнів та викладачів.
- *Фінансова автономія та ефективність*: оптимізація управління ресурсами та розширення фінансової автономії установ; залучення альтернативних джерел фінансування.

- *Соціальна інтеграція та доступ до освіти*: підтримка вразливих категорій учнів; модернізація інфраструктури, освітнього простору та навчально-наукового обладнання, зокрема з урахуванням вимог інклюзивності¹⁸³.

У Комюніке, ухваленому Конференцією міністрів вищої освіти Європейського простору вищої освіти 19 листопада 2020 р. у м. Римі, визначено бачення та завдання розвитку Європейського простору вищої освіти на період до 2030 року як інклюзивного, інноваційного та взаємопов'язаного простору на підтримку стійкої, згуртованої та мирної Європи¹⁸⁴.

Інклюзивність планується забезпечити через доступ до вищої освіти для різних соціально вразливих груп, біженців і мігрантів, сиріт, осіб з інвалідністю, етнічних і релігійних меншин тощо. У цьому контексті підвищується актуальність визнання результатів попереднього навчання, створення прозорих механізмів визнання кваліфікацій, насамперед біженців і внутрішньо переміщених осіб, запровадження мікрокваліфікацій (micro-credentials) та освітніх мікромодулів.

Українські дослідники також приділили спеціальну увагу проблемам методологічного супроводу забезпечення розвитку культури соціальної інклюзії¹⁸⁵ і зокрема безбар'єрності у просторі вищої освіти в Україні¹⁸⁶.

Інноваційність повинна бути реалізована шляхом застосування нових та удосконалених методів і практик (включаючи цифрові технології) для викладання, навчання та оцінювання, що повинні здійснюватися у тісному зв'язку із дослідженнями. Заклади освіти повинні диверсифікувати освітні пропозиції та оновлювати зміст освіти з метою задоволення зростаючих потреб у розвитку інноваційного та критичного мислення, підприємницьких та лідерських навичок, розвивати гнучкі освітні траєкторії на основі студентоцентрованого підходу¹⁸⁷.

Стан доступності і будівель, інфраструктури та інформації в університеті в умовах війни та повоєнного відновлення: на прикладі Київського національного університету технологій та дизайну¹⁸⁸

Результати дослідження діяльності одного із столичних університетів та міжнародний досвід у цій сфері дозволяють напрацювати низку рекомендацій, які могли б сприяти розвитку соціальної інклюзії в Україні.

Київський національний університет технологій та дизайну (далі – КНУТД) є сучасним багатопрофільним навчально-науково-інноваційним комплексом із широко розвиненою інфраструктурою і сучасною матеріально-технічною базою. Він є флагманом у сфері підготовки фахівців для галузей легкої та хімічної промисловості, індустрії моди, художньо-технічного моделювання та дизайну промислових виробів, мистецтва, економіки та побутового сервісу, юриспруденції тощо. Окрема увага в КНУТД приділяється питанням якості освіти, досягнення якої базується на «принципах: студентоцентризму; відповідності світовим та національним стандартам якості вищої освіти; автономності Університету, відповідального за забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти; системного підходу у контролі та управлінні якістю на всіх етапах освітнього процесу; постійного підвищення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти; систематичності у здійсненні моніторингових процедур з якості; інтегрованості інтересів стейкхолдерів у забезпеченні дієвості системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності»¹⁸⁹.

¹⁸³ *Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки*. Схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. {із змінами, внесеними згідно з Розпорядженням КМ

№ 1383-р від 03.12.2025} URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>. с. 17-20

¹⁸⁴ МОН України. 49 країн Болонського процесу схвалили Римське Міністерське Комюніке: визначено пріоритети Європейського простору вищої освіти на наступні 10 років. URL: <https://mon.gov.ua/news/49-krain-bolonskogo-protsesu-skhvalili-rimske-ministerske-komyunike-viznachen-prioriteti-evropeyskogo-prostoru-vishchoi-osviti-na-nastupni-10-rokiv>.

¹⁸⁵ Бойченко М.І. Формування культури соціальної інклюзії у сфері вищої освіти для повоєнного українського суспільства: теоретико-концептуальні засади. В: Оржель, О.Ю. (ред.). *Соціальна інклюзія у сфері вищої освіти: теоретико-концептуальні засади, цільові групи, виміри та індикатори: монографія*. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2024. С. 27-43

¹⁸⁶ Отич, О., & Оржель, О. (2024). Інклюзивна інфраструктура університету як чинник безбар'єрності вищої освіти. *NewInception*, (1-2) (15-16), 36–47. <https://doi.org/10.58407/NI.24.1-2.3>

¹⁸⁷ Кремень В.Г. *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі*. Київ: Знання України, 2010. 582 с.

¹⁸⁸ Київський Національний Університет Технологій та Дизайну. <https://knutd.edu.ua>

¹⁸⁹ *Положення про систему забезпечення якості освітньої діяльності та якості освіти (система внутрішнього забезпечення якості) в Київському національному університеті технологій та дизайну*. Затверджено Рішенням ВР КНУТД від 19 червня 2024 р. URL: https://www.knutd.edu.ua/files/ekts/documents/Polozhennia-pro-syst-zabezp-yakosti-od-vo_2024.pdf. с. 1

Забезпечення дотримання прав та законодавчих інтересів осіб з інвалідністю у КНУТД

Доступність будівель, споруд та територій КНУТД для маломобільних груп населення забезпечується відповідно до Указу Президента України від 24 березня 2021 року № 119/2021 «Про Національну стратегію у сфері прав людини»¹⁹⁰, Розпорядження Кабінету міністрів України № 366-р від 14.04.2021 р. «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» та ДБН В.2.2-9:2009 «Громадські будинки і споруди. Основні положення»¹⁹¹; ДБН В.2.2-3-97 «Будинки та споруди навчальних закладів»¹⁹², ДБН В.2.2-40:2018 «Інклюзивність будівель і споруд. Основні положення»¹⁹³. Для студентів з особливими потребами в університеті забезпечено можливість здобуття освітнього рівня вищої освіти на основі альтернативного вибору форми здобуття вищої освіти.

Виконання комплексу заходів і робіт в КНУТД здійснюється за такими напрямками.

Інформаційна доступність для осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення:

– на виконання вимог пункту 2 Указу Президента України від 02 грудня 2017 року № 401/2017 «Про внесення змін до пункту 3 Положення про національний заклад (установу) України»¹⁹⁴ розроблено порядок супроводу (надання допомоги) (далі – Порядок) осіб з особливими потребами та інших маломобільних груп населення (далі – Особи, які потребують допомоги) у Київському національному університеті технологій та дизайну. Цей Порядок визначає дії працівників Університету щодо забезпечення зручності та комфортності перебування в Університеті особам, які потребують допомоги, а також створення умов для їх якісного обслуговування працівниками Університету¹⁹⁵;

– наявність на комп'ютерах, що використовуються в освітній діяльності, бібліотеках, загального програмного забезпечення, для надання інформаційної доступності особам із порушеннями зору;

– наявність на комп'ютерах, що використовуються в освітній діяльності, бібліотеках, навчального програмного забезпечення, для надання інформаційної доступності особам із порушеннями зору.

Облаштування і благоустрій території університету та забезпечення санітарно-гігієнічних вимог з урахуванням мало мобільних груп населення:

– забезпечено доступність перших поверхів навчальних корпусів та гуртожитків зовнішніми вхідними пандусами (5 шт.) та організації безперешкодного руху коридорами і приміщеннями (ширина, висота, ухили, тип покриття);

– у навчальних корпусах та гуртожитках триває облаштування санвузлів окремими універсальними кабінами пристосованими для використання маломобільними групами населення (переобладнано навчальні корпуси № 1, 4, 5 та гуртожитки № 3, 4, 8);

– під час підготовки проектно-кошторисної документації з проведення капітальних ремонтів в університеті враховано всі необхідні заходи в частині доступності будівель та приміщень, розташованих у містах Києві, Львові, Чернігові для маломобільних груп населення, у тому числі осіб із порушеннями зору, слуху та опорно-рухового апарату¹⁹⁶.

Отже, доступність будівель, споруд та територій КНУТД для маломобільних груп населення в основному забезпечено.

¹⁹⁰ Про Національну стратегію у сфері прав людини». Затверджено Указом Президента України від 24 березня 2021 року № 119/2021. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/119/2021#Text>

¹⁹¹ БУДСТАНДАРТ. Сервіс документів online. (2011). ДБН В.2.2-3-97 Будинки та споруди навчальних закладів. Зміна № 3. URL: https://online.budstandart.com/ua/catalog/doc-page.html?id_doc=25609

¹⁹² БУДСТАНДАРТ. Сервіс документів online. (2009). ДБН В.2.2-40:2018 Інклюзивність будівель і споруд. Основні положення. Зі Зміною № 1. URL: https://online.budstandart.com/ua/catalog/doc-page.html?id_doc=25609

¹⁹³ Про внесення зміни до пункту 3 Положення про національний заклад (установу) України. Указ Президента України від 2 грудня 2017 року № 401/2017. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/401/2017#Text>

¹⁹⁴ Порядок супроводу (надання допомоги) осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення в Київському національному університеті технологій та дизайну. URL: https://knuatd.edu.ua/files/dostupdopi/poryadok_suprovodu.pdf

¹⁹⁵ Грищенко І.М. Звіт ректора про виконання умов контракту з Міністерством освіти і науки України за 2024 рік. Київський національний університет технологій та дизайну. https://www.knuatd.edu.ua/files/dostupdopi/rector_zvit_2024.pdf.

¹⁹⁶ Концепція безпеки закладів освіти. Розпорядження КМУ від 07.05.2023, № 301-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/301-2023-%D1%80#Text>

*Забезпечення дотримання вимог законодавства про охорону праці, санітарно-гігієнічної
пожежної безпеки та правил, створення безпечних умов праці в КНУТД*

У КНУТД діє система управління охороною праці. Із метою вдосконалення організації системи управління охороною праці та безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу в Університеті та у відповідності до «Концепції безпеки закладів вищої освіти», затвердженої КМУ¹⁹⁷ створено структурний підрозділ – відділ охорони праці та пожежної безпеки; введено в дію «Положення про відділ охорони праці та пожежної безпеки Київського національного університету технологій та дизайну» та «Положення про організацію роботи з охорони праці та безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу в Київському національному університеті технологій та дизайну».

На дотримання вимог Закону України «Про охорону праці», законодавчих та нормативно-правових актів з охорони праці та промислової безпеки, безпеки життєдіяльності, пожежної безпеки у КНУТД розроблені інструкції з:

- охорони праці відповідно до наявних професій, видів робіт і обладнання;
- з безпеки життєдіяльності для здобувачів освіти;
- з пожежної безпеки; навчання і перевірка знань із питань охорони праці та з безпеки життєдіяльності;

- організації проведення інструктажів (вступного, первинного, позапланового, цільового) із питань охорони праці та безпеки життєдіяльності, із питань пожежної безпеки з реєстрацією у відповідних журналах.

Для забезпечення пожежної безпеки приміщення університету та гуртожитків укомплектовані згідно з нормами первинними засобами пожегасіння: вогнегасниками, пожежними кран-комплектами. Усі засоби пожегасіння щорічно проходять технічне обслуговування.

Щорічно проводяться заміри опору ізоляції і спрацювання приладів захисту електричних мереж та електроустановок від короткого замикання.

Сходові клітини, коридори, проходи та інші шляхи евакуації забезпечені евакуаційним освітленням.

У навчальному корпусі № 1, 3 змонтована автоматична пожежна сигналізація з оповіщенням про пожежу та управлінням евакуацією, а також оповіщенням про повітряну тривогу.

Окрім внутрішньо-будинкових систем оповіщення на території університету на території центрального кампусу встановлена та введена в дію розпорядженням ректора сирена С-28.

Розроблено та впроваджено алгоритм дій здобувачів фахової передвищої, вищої освіти та співробітників університету під час оповіщення – включення сигналу (сирени) «Повітряна тривога».

У навчальних корпусах та гуртожитках підготовлені приміщення, що використовуються як укриття.

На території гуртожитків працівниками університету разом з пожежно-рятувальними підрозділами ДСНС Печерського району регулярно проводяться заняття зі студентами щодо ліквідації умовних пожеж в приміщеннях гуртожитків та інструктажі по забезпеченню пожежної безпеки в гуртожитках.

В основному кампусі Університету для забезпечення навчального процесу для рівня бакалавра і магістра використовується 230 навчальних аудиторій та лабораторій. Із цих навчальних аудиторій та лабораторій: 42 – оснащено стаціонарними мультимедійними проекторами з проекцією на стаціонарний екран або білу стіну; 8 – обладнано телевізорами; 5 – обладнано інтерактивними дошками¹⁹⁸.

Згідно зі Статутом КНУТД матеріально-технічна база Університету включає будівлі, споруди, землю, комунікації, обладнання, транспортні засоби, службове житло та інші матеріальні цінності¹⁹⁹. Будівлі, споруди й приміщення Університету повинні відповідати вимогам доступності згідно з державними будівельними нормами і стандартами. Університет за рахунок власних надходжень може здійснювати капітальне будівництво та ремонт приміщень, поліпшення матеріально-технічного, навчально-лабораторного, навчально-методичного забезпечення освітнього процесу тощо в межах статутної діяльності.

Для забезпечення виконання статутних функцій університет постійно забезпечує роботу матеріально-технічної бази університету, яка розміщується на 18 земельних ділянках загальною площею 19 га.

¹⁹⁷ Концепція безпеки закладів освіти. Розпорядження КМУ від 07.05.2023, № 301-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/301-2023-%D1%80#Text>

¹⁹⁸ Концепція безпеки закладів освіти. Розпорядження КМУ від 07.05.2023, № 301-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/301-2023-%D1%80#Text>

¹⁹⁹ Статут Київського національного університету технологій та дизайну (нова редакція). Затверджено Наказом МОН України від 05.07.2023. https://knutd.edu.ua/files/dostupdopi/statut_knutd_2023_05.pdf

Матеріально-технічна база університету є великою, застарілою і тому потребує багато зусиль і коштів, для того щоб забезпечити освітній процес. Це 34 будівлі у місті Києві, у тому числі: 9 навчальних корпусів; 7 гуртожитків; 18 допоміжних споруд. Коледж мистецтв та дизайну КНУТД, що розташований у Шевченківському районі міста Києва має один навчальний корпус і один гуртожиток. У місті Чернігові в коледжі – 3 навчальних корпуси та у місті Львові університет має 4 будівлі, у тому числі: навчальний корпус; навчально-виробничу майстерню; гуртожиток і гараж. Всього – 16 навчальних корпусів загальною площею 75454,9 м², 9 гуртожитків загальною площею 45542,6 м² та 19 допоміжних споруд загальною площею 3820,4 м². Крім цих будівель університет має стадіон з біговими доріжками та футбольним полем і спортивно-оздоровчий табір «Молодіжний», що розташований в с. Плюти, Обухівського району, Київської області.

Для утримання в належному робочому стані всіх приміщень будівель і споруд, безперебійної роботи інженерних систем та обладнання необхідно постійно стежити за їх технічним станом і, при потребі, своєчасно проводити як поточні, так і капітальні ремонти, які в свою чергу задовільно вплинуть на організацію ведення освітнього та наукового процесів, сприятимуть покращенню умов для проживання студентів у гуртожитках, ефективній праці співробітників університету та їх відпочинку.

При проведенні ремонтів, реконструкції приміщень гуртожитків, навчальних корпусів, інших будівель і споруд враховуються потреби людей з інвалідністю. Реконструються санвузли в тому числі для людей з інвалідністю.

Значна увага приділяється універсальному дизайну, привабливості території університету, що радує не тільки студентів і співробітників, а й мешканців району. Охайнішає паркова зона, квітники висаджуються в патріотичному стилі. Проводиться кронування дерев і вирізка аварійних дерев на територіях університету та гуртожитків, висаджуються нові дерева та кущі.

Для поліпшення умов роботи в університеті відремонтовано майже всі туалети, зроблено пандуси для людей з інвалідністю. Завершується заміна вікон у корпусах та гуртожитках.

Зроблено благоустрій пішохідної зони між корпусами 1 і 4, посаджено алею голубих ялинок між цими корпусами.

Завершено створення парку сакур разом із благоустроєм території – це буде з кожним роком все більше прикрашати університет і створювати кращий морально-психологічний настрій для учасників освітнього процесу і всіх співробітників²⁰⁰.

Отже, у результаті проведеного дослідження про стан доступності будівель, інфраструктури, інформації у вищій школі створені умови в переважній більшості наявних об'єктах, і вони використовуються особами з інвалідністю та іншими маломобільними групами-учасниками освітнього процесу. Цими практиками необхідно обмінюватися, популяризувати передовий досвід, щодо ефективної господарської діяльності університету, що сприятиме формуванню його позитивного іміджу в суспільстві та підтримки інклюзії.

Висновки до розділу

Особливим напрямом втілення соціальної інклюзії в українських ЗВО стало спеціальне піклування про студентів, що належать до груп внутрішньо переміщених осіб та студентів з особливими потребами. Ці зміни слід розглядати не як окремий сегмент соціальної роботи в університетах, але як невід'ємну частину слідування соціальній місії університетів загалом. На прикладі Київського національного університету технологій та дизайну продемонстровано, як виконання цих завдань щодо розвитку культури соціальної інклюзії в українських ЗВО конструктивно впливає на забезпечення здоров'я та якості життя студентства та професури, популяризацію результатів наукових досліджень у сфері психології, соціальної психології, педагогіки та соціальної роботи, на розвиток гуманітарної освіти, розвиток соціальної сфери університетів та громад, розвиток культури соціальної інклюзії в університетах та громадах, розвиток державної політики соціальної інклюзії загалом.

²⁰⁰ Грищенко І.М. (2024). Звіт ректора про виконання умов контракту з Міністерством освіти і науки України за 2024 рік. Київський національний університет технологій та дизайну. https://www.knutd.edu.ua/files/dostupdopi/rector_zvit_2024.pdf.

Список використаних джерел

1. КМУ (2022). Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки. Схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. {Із змінами, внесеними згідно з Розпорядженням КМ № 1383-р від 03.12.2025} URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>
2. МОН України. (2020). 49 країн Болонського процесу схвалили Римське Міністерське Комюніке: визначено пріоритети Європейського простору вищої освіти на наступні 10 років. URL: <https://mon.gov.ua/news/49-krain-bolonskogo-protsesu-skhvalili-rimske-ministerske-komyunike-viznacheno-prioriteti-evropeyskogo-prostoru-vishchoi-osviti-na-nastupni-10-rokiv>
3. Бойченко М.І. (2024). Формування культури соціальної інклюзії у сфері вищої освіти для повоєнного українського суспільства: теоретико-концептуальні засади. В: Оржель, О.Ю. (ред.). Соціальна інклюзія у сфері вищої освіти: теоретико-концептуальні засади, цільові групи, виміри та індикатори: монографія. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, С. 27-43.
4. Отич, О., & Оржель, О. (2024). Інклюзивна інфраструктура університету як чинник безбар'єрності вищої освіти. NewInception, (1-2 (15-16), 36–47. <https://doi.org/10.58407/NI.24.1-2.3>
5. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: Знання України, 2010. 582 с.
6. Вчена рада КНУТД. (2024). Положення про систему забезпечення якості освітньої діяльності та якості освіти (система внутрішнього забезпечення якості) в Київському національному університеті технологій та дизайну. Затверджено Рішенням ВР КНУТД від 19 червня 2024 р. URL: https://www.knutd.edu.ua/files/ekts/documents/Polozhennia-pro-syst-zabezp-yakosti-od-vo_2024.pdf
7. КМУ. (2021). Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. РОЗПОРЯДЖЕННЯ від 14 квітня 2021 р. № 366-р {Із змінами, внесеними згідно з Розпорядженням КМ № 294-р від 25.03.2025}. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>
8. БУДСТАНДАРТ. Сервіс документів online. (2009). ДБН В.2.2-9-2009 Будинки і споруди. Громадські будинки та споруди. Основні положення. URL: https://online.budstandart.com/ua/catalog/doc-page.html?id_doc=25609
9. БУДСТАНДАРТ. Сервіс документів online. (2011). ДБН В.2.2-3-97 Будинки та споруди навчальних закладів. Зміна № 3. URL: https://online.budstandart.com/ua/catalog/doc-page.html?id_doc=25609
10. БУДСТАНДАРТ. Сервіс документів online. (2009). ДБН В.2.2-40:2018 Інклюзивність будівель і споруд. Основні положення. Зі Зміною № 1. URL: https://online.budstandart.com/ua/catalog/doc-page.html?id_doc=25609
11. Президент України. (2017). Про внесення зміни до пункту 3 Положення про національний заклад (установу) України. Указ Президента України від 2 грудня 2017 року № 401/2017. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/401/2017#Text>
12. КНУТД. (2021). Порядок супроводу (надання допомоги) осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення в Київському національному університеті технологій та дизайну. URL: https://knutd.edu.ua/files/dostupdopi/poryadok_suprovodu.pdf
13. Грищенко І.М. (2024). Звіт ректора про виконання умов контракту з Міністерством освіти і науки України за 2024 рік. Київський національний університет технологій та дизайну. https://www.knutd.edu.ua/files/dostupdopi/rector_zvit_2024.pdf
14. КМУ. (2023). Концепція безпеки закладів освіти. Розпорядження КМУ від 07.05.2023, № 301-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/301-2023-%D1%80#Text>
15. КНУТД. (2023). Статут Київського національного університету технологій та дизайну (нова редакція). Затверджено Наказом МОН України від 05.07.2023. https://knutd.edu.ua/files/dostupdopi/statut_knutd_2023_05.pdf

ВИСНОВКИ І РЕКОМЕНДАЦІЇ

На другому заключному році виконання наукового дослідження колектив відділу взаємодії університетів і суспільства зосередився на аналізі провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду реалізації інклюзії у вищій освіті та обґрунтуванні підходів до підвищення інклюзивності вищої освіти України у воєнний час та під час повоєнного відновлення.

З метою виявлення сучасного стану інклюзивності української вищої освіти було проведено опитування представників університетської спільноти (науково-педагогічних працівників, керівників структурних підрозділів, здобувачів вищої освіти – загалом 821 респондент) та зібрано дані щодо реалізації інклюзивних практик в українських ЗВО різного типу. Розроблений для цілей опитування комплексний інструментарій, що включає систему з 34 індикаторів, буде доступний у відкритому доступі для усіх бажаючих визначити стан розвинення інклюзивності в окремому ЗВО або групі ЗВО.

Результати проведеного дослідження свідчать, що впровадження інклюзивних практик у ЗВО України має складний, багатовимірний і нерівномірний характер. Серед позитивних зрушень: використання гнучких форм навчання, адаптація освітнього процесу до потреб здобувачів та створення інституційних механізмів підтримки; до суттєвих прогалин респонденти віднесли: невисоку прозорість, неналежне ресурсне забезпечення соціально незахищених здобувачів, недостатню доступність інформації та брак навчання персоналу. Аналіз відповідей на відкриті запитання засвідчив, що основними викликами залишаються недостатнє фінансування, брак кваліфікованих фахівців, недосконалість інфраструктури та низький рівень доступності інформації. Пріоритетними напрямками підвищення соціальної інклюзії були названі: створення безбар'єрного середовища, підвищення компетентності персоналу, удосконалення системи моніторингу, адаптація освітнього процесу під потреби всіх категорій здобувачів, розширення психологічної та академічної підтримки, формування культури толерантності й недискримінації.

Дослідження приділило значну увагу питанню розвитку культури інклюзивності сьогодні та в повоєнному українському суспільстві; важливим є висновок про особливу місію університетів у її поширенні. Інклюзивність може бути стихійною і організованою: стихійна складова зумовлена природною схильністю українців до соціальної солідарності, тоді як організовані форми соціальної інклюзії спираються на стратегії її втілення, які ухвалюють на державному рівні та на рівні громадянського суспільства як частину соціальної та гуманітарної політики держави та недержавних громадських організацій та приватних підприємств. Сьогоднішня культура соціальної інклюзії включає у себе одночасно стихійну / природну і організовану / цілеспрямовану складові; однак розвиток культури інклюзивності більшою мірою залежить від організованих свідомих зусиль. Війна стимулювала велику кількість проявів стихійної соціальної інклюзії – зокрема у волонтерських рухах. Волонтерська діяльність трансформує українське суспільство, посилює його соціальну інклюзію. Втім, центром розвитку культури соціальної інклюзії – її концептуалізації та інституалізації – повинен стати сучасний університет: спочатку утверджуючи її у сфері вищої освіти, надалі через реалізацію третьої місії поширюючи культуру соціальної інклюзії у громадах та суспільстві в цілому.

Завдання вивчення зарубіжного досвіду імплементації соціальної інклюзії у вищій освіті було реалізовано переважно в межах країн ЄС та ЄПВО: Австрія, Велика Британія, Нідерланди, Швеція, Шотландія. Розвідки підтвердили, що європейські країни застосовують різні підходи для забезпечення соціальної інклюзії та розширення соціального виміру вищої освіти: розроблення та виконання Національної стратегії соціального виміру у вищій освіті 2017-2025, що супроводжується оцінюванням (Австрія); ухвалення Плану дій 2020-2025 років та ретельним розробленням та застосуванням індикаторів для оцінювання різноманітності та інклюзії (Нідерланди); проведення багатоетапного оцінювання Національного плану доступу до вищої освіти (Ірландія); за відсутності єдиної стратегії запровадження посади Комісара з питань справедливого доступу, що передбачає координацію діяльності щодо соціального виміру вищої освіти та включає щорічне звітування та політичні рекомендації (Велика Британія).

З метою виявлення та порівняння різних підходів до формування, розвитку та посилення соціальної інклюзії у сфері вищої освіти був проведений зіставний аналіз чотирьох аналітичних рамок (frameworks) соціальної інклюзії у сфері вищої освіти. Здійснивши декомпозицію рамок, автори ідентифікували понад вісімдесят базових елементів (чинників), що лежать в основі інклюзивності вищої освіти.

Цінним напрямом дослідження є розвідки фінансової інклюзії, вивчення та узагальнення досвіду університетів – лідерів цієї площини, обґрунтування ролі і значення фінансового виміру соціальної інклюзії для студентського благополуччя та суспільного добробуту. Важливим є висновок, що ЗВО можуть і повинні розвивати фінансову інклюзію у своїй діяльності на користь студентства, академічного та адміністративного

персоналу через навчання (фінансове просвітництво, курси з підвищення фінансової грамотності для студентів, персоналу та громади), механізми підтримки та партнерства з фінансовими установами, наукові дослідження фінансової інклюзії та проекти, спрямовані на її впровадження.

Вагомою частиною наукового дослідження було розроблення рекомендацій для українських ЗВО щодо підвищення соціальної інклюзії у сфері вищої освіти в умовах війни та повоєнного відновлення.

Зважаючи на складність явища соціальної інклюзії, що обумовлює множинність підходів до її формування, розвитку та посилення, враховуючи, що соціальна інклюзія твориться на різних рівнях (наднаціональному, національному, місцевому, інституційному) зусиллями багатьох суб'єктів, а її розвиток та утвердження у суспільстві відбувається одночасно у напрямках знизу догори та зверху донизу, вважаємо недоцільним розробляти єдиний алгоритм (підхід до) розроблення стратегії підвищення соціальної інклюзії; натомість рекомендуємо українським університетам обирати власні унікальні шляхи творення інклюзивного середовища, формування інклюзивної культури, із залученням до цих процесів усіх учасників освітнього процесу, представників місцевих громад і бізнесу, органів влади, міжнародних партнерів.

Разом з тим, необхідно зауважити, що респонденти, які брали участь в опитуванні, серед пріоритетів розвитку соціальної інклюзії у вищій освіті України зазначали саме зміни національного рівня: законодавче регулювання, державна стратегія, національні стандарти, фінансування, політики працевлаштування випускників. Враховуючи підготовку України до членства в ЄС, основоположним стандартом та концептуальною основою для формування та реалізації національної політики соціальної інклюзії, забезпечення рівного доступу та розвитку соціального виміру вищої освіти, пропонується обрати запропоновану ЄПВО в 2024 році рамку «Indicators and Descriptors for the Principles of the Social Dimension in the European Higher Education Area». Структуру цього європейського стандарту складають принципи, рекомендації, індикатори та дескриптори, які одночасно і комплексно утворюють цілісну систему, що дозволяє національним органам державної влади та ЗВО інтегрувати цілі та принципи соціального виміру в політики, стратегії, управління, менеджмент та культуру окремого університету та національної системи вищої освіти.

В Україні доцільно розробити та затвердити національну рамку соціального виміру вищої освіти, максимально узгоджену з вищезазначеною рамкою ЄПВО, що дозволить адаптувати кращі практики вищезгаданих держав-членів ЄС, які є одночасно учасниками ЄПВО.

Визнаючи зростання значення трансформаційного соціально-інклюзивного навчання у глобальному вимірі та особливо для України під час війни та повоєнного відновлення, та враховуючи ключову роль українських університетів у забезпеченні поступу повоєнного відновлення, дослідники рекомендують при розробленні ініціатив з підвищення соціальної інклюзії спиратись на екосистемний підхід, у якому об'єднуються принципи людиноцентризму та соціоцентризму, завдяки чому стає можливим творення інклюзивного середовища, із можливостями для усіх учасників отримувати освіту і розвиток, забезпечувати своє життя і робити внесок у розвиток своєї громади, з урахуванням власних інтересів і здібностей та місцевого суспільного контексту.

Наукове видання

О. Оржель, М. Бойченко, І. Грищенко, Г. Ковальчук,
О. Петроє, С. Цимбалюк, Н. Шофолова

Політики і стратегії підвищення інклюзивності української вищої освіти
у післявоєнний період

Монографія

За редакцією О. Оржель

Інститут вищої освіти НАПН України
вул. Бастіонна, 9, м. Київ, 01014
тел./факс (044) 286-68-04
e-mail: ihed@ihed.org.ua
web: www.ihed.org.ua