

Світлана ЦИМБАЛЮК,

д.е.н., професор, декан факультету управління
персоналом, соціології та психології,
Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана,
просп. Берестейський, 54/1, 03057, м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-6194-4035>
tsymbaliuk.svitlana@kneu.edu.ua

провідний науковий співробітник відділу
взаємодії університетів і суспільства,
Інститут вищої освіти НАПН України,
вул. Бастіонна, 9, 01014, Київ, Україна

ІНКЛЮЗИВНА ПОЛІТИКА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ

Розвиток вищої освіти передбачає впровадження принципів соціальної інклюзії, що забезпечує рівний доступ до якісної освіти для всіх громадян. Метою статті є аналіз стану та особливостей імплементації інклюзивних політик і практик у закладах вищої освіти України, виявлення сильних і слабких сторін наявних практик. Дослідження ґрунтується на результатах опитування науково-педагогічних працівників, керівників структурних підрозділів та здобувачів вищої освіти з різних типів та форм власності закладів вищої освіти України. Загальна кількість респондентів – 821 особа. Для комплексного аналізу інклюзивних політик і практик були застосовані кількісні та якісні методи дослідження. Результати засвідчили, що українські заклади вищої освіти мають значні здобутки у певних сферах. Зокрема, було виявлено високий рівень адаптивності освітнього процесу, що проявляється у використанні гнучких форм навчання та наданні можливостей для демонстрації знань у різний спосіб, що дозволяє враховувати індивідуальні потреби здобувачів. Наявність інституційної політики та механізмів, таких як квотування бюджетних місць, є важливим досягненням, яке підтверджує системний характер зусиль держави та закладів освіти. Позитивним є досвід проведення різних заходів зі збереження психічного здоров'я та надання психологічної допомоги, що є особливо актуальним в умовах воєнного стану. Разом з тим дослідження виявило системні прогалини та бар'єри, які стримують ефективну реалізацію інклюзивних політик і практик. Найбільш суттєвим недоліком є низька доступність інформації для осіб з порушеннями та іншомовних здобувачів, що є серйозним викликом для дотримання принципів інклюзивності. Високий відсоток відповідей «складно відповісти» стосовно звітності, фінансування та наявності відповідальних осіб свідчить про відсутність системного моніторингу та прозорості комунікації. Серйозною перешкодою для створення інклюзивного освітнього середовища є недостатній рівень професійної підготовки викладачів у сфері інклюзії. Для дієвої імплементації пріоритету соціальної інклюзії важливо усунути виявлені прогалини у сферах прозорості, доступності інформації та підготовки персоналу. Перспективи подальших досліджень можуть бути зосереджені на вивченні впливу впроваджених інклюзивних практик на академічну успішність та соціальну адаптацію здобувачів, аналізі бар'єрів, причин неналежної комунікації та мотивації й порівнянні досвіду України з іншими країнами з метою розроблення дієвих рекомендацій.

Ключові слова: вища освіта; заклади вищої освіти; здобувачі вищої освіти; інклюзивна політика; інклюзивність; соціальна інклюзія.

Вступ. 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.

Прагнення України до членства в Європейському Союзі вимагає від українських закладів вищої освіти відповідності європейським стандартам і цінностям, серед яких інклюзія посідає одне з центральних місць. 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 в закладах вищої освіти.

У Rome Ministerial Communiqué серед ключових пріоритетів розвитку вищої освіти до 2030 року для країн Європейського простору вищої освіти визначено інклюзивність, що передбачає забезпечення рівного доступу до вищої освіти для всіх здобувачів та надання повної підтримки для успішного завершення ними навчання (Rome Ministerial Communiqué, 2020).

У Tirana Ministerial Communiqué підкреслено значущість розбудови інклюзивного Європейського простору вищої освіти, спроможного слугувати підґрунтям для згуртованої, стійкої та мирної Європи, де здобувачі отримують повну підтримку на всіх етапах їх освітніх траєкторій (Tirana Ministerial Communiqué, 2024).

Метою дослідження є аналіз стану та особливостей імплементації інклюзивних політик і практик у закладах вищої освіти України, виявлення сильних і слабких сторін наявних практик.

Аналіз останніх досліджень. Проблема соціальної інклюзії у вищій освіті розглядається у працях різних міжнародних організацій та науковців, які акцентують увагу на необхідності забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів незалежно від їхніх соціальних, фізичних, культурних та інших характеристик.

Традиційно поняття «інклюзії» охоплювало осіб з особливими потребами. У працях (Collins, 2010; Jackson, 2006; Morris, Milton, Goldstone, 2019; Shrestha, Bhattarai, 2022; Gibson, Clarkson, Scott, 2022; Сухенко, 2023; Шевчук, 2021) зосереджується увага на інклюзії здобувачів з інвалідністю, зокрема тих, що навчається дистанційно. Незважаючи на те, що науковці досліджували різні види інвалідності, усі вони схилиються до соціальної моделі інвалідності як теоретичної основи для обґрунтування необхідності інклюзивного навчання.

У сучасному професійному та академічному дискурсі інклюзія вже не обмежується лише освітніми потребами осіб з інвалідністю, як це було традиційно. Натомість формується ширше розуміння, відповідно до якого інклюзія

охоплює представників усіх соціальних груп, зокрема мігрантів, внутрішньо переміщених осіб, представників різних етнічних меншин, людей із різною гендерною ідентичністю, соціально незахищених верств населення.

У Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education інклюзивна освіта визначається як підхід, спрямований на створення «закладів для всіх», які визнають різноманіття, забезпечують підтримку та враховують індивідуальні потреби здобувачів (UNESCO, 1994).

Cali Commitment to Equity and Inclusion in Education розглядає інклюзію як трансформаційний процес, покликаний забезпечити повну залученість і доступ кожного до якісної освіти, водночас визнаючи різноманіття та спрямовуючи зусилля на подолання усіх форм дискримінації (UNESCO, 2019).

Значний внесок у формування сучасного підходу до інклюзивної освіти здійснено міжнародними організаціями. Inter-agency Network for Education in Emergencies трактує інклюзивну освіту як забезпечення присутності, активної участі та успішного навчання всіх здобувачів незалежно від їхнього соціального статусу, раси, статі, національності, етнічного походження, інвалідності, мови, релігії чи інших відмінностей (Inter-agency Network for Education in Emergencies, 2023).

Важливою характеристикою інклюзивної освіти, на думку UNICEF, є зміна системи під людину, а не людини під систему, оскільки проблема виключення полягає в системі, а не у здобувачеві чи його особливостях (UNICEF, 2014).

Згідно з підходом, запропонованим UNESCO, основним завданням інклюзивної освіти є надання уваги кожному здобувачеві. Інклюзивна освіта покликана забезпечити реалізацію права кожної людини на доступ до якісної освіти впродовж усього життя. Такий підхід передбачає врахування освітніх потреб кожного індивіда, виявлення й усунення бар'єрів, які перешкоджають навчанню (UNESCO, 2020).

Деякі дослідники (Ainscow, 2020; Rosado-Castellano, Sánchez-Herrera, Pérez-Vera, Fernández-Sánchez, 2022) підкреслюють, що впровадження принципів інклюзії та рівності може сприяти підвищенню якості освіти в межах національної освітньої системи.

Українські науковці наголошують також на тому, що питання соціальної інклюзії набуває особливої актуальності у зв'язку з повномасштабною війною в Україні (Гуренко, Мицик, Попова, Лопатіна, 2023, с. 29). Соціальна інклюзія, на думку М. Нестерової та О. Оржель,

відіграє важливу роль для забезпечення сталого розвитку освітніх спільнот та відновлення цілісності суспільства (Нестерова, Оржель, 2023, с. 44).

На думку З. Удич, І. Шульги та Т. Думської, в основі інклюзивного підходу знаходиться філософія людиноцентризму, котра визнає пріоритетність потреб, можливостей та гідності кожної людини (Удич, Шульга, Думська, 2025, с. 57). Як зазначає М. Морус, інклюзія – не лише про доступ до вищої освіти, а й про забезпечення її якості, надання підтримки та розкриття потенціалу кожного здобувача (Морус, 2025, с. 67).

Окремі дослідники наголошують на необхідності розвитку освітньої культури, де здобувачі почуваються компетентними, цінними та не виключеними незалежно від їхніх характеристик, інтересів, здібностей чи труднощів (Fernández-Batanero, Montenegro-Rueda, Fernández-Cerero, 2022).

A. Claeys-Kulik, T. Jørgensen та H. Stöber підкреслюють, що інклюзія спрямована на досягнення соціального профілю, який відповідає суспільству загалом, й формуванню у здобувачів відчуття приналежності (Claeys-Kulik, Jørgensen, Stöber, 2019).

Проектом OECD визначено такі ключові виміри соціальної інклюзії: міграція, етнічна приналежність, включно з національними меншинами та корінними народами, гендер, особливі освітні потреби, а також обдарованість (OECD).

Частина вчених зосереджує увагу на прикладних аспектах дослідження інклюзії у вищій освіті. Зокрема, група дослідників на чолі з F. Kaiser розробила модель оцінювання інклюзії за етапами освітнього циклу – від залучення і доступу до результатів навчання та працевлаштування (Kaiser та ін., 2022). K. Hubbard і P. Gawthorpe визначили п'ять ключових сфер інституційної діяльності, у межах яких реалізуються принципи інклюзивності, а також окреслили шість засадничих принципів, серед яких – комунікація, лідерство, добробут, розвиток і навчання, партнерство, рефлексія та оцінювання (Hubbard, Gawthorpe, 2023).

Окрема увага в академічному середовищі зосереджена на питаннях розроблення індикаторів інклюзії. Методологія С. Mezzanotte та С. Calvel побудована за принципом «вхідні ресурси – процеси – результати», що слугує основою для формування збалансованої системи індикаторів (Mezzanotte, Calvel, 2023). A. Jaegler запропонувала методику оцінювання рівня інклюзії у закладах вищої освіти, що базується на аналізі показників у розрізі основних груп стейкхолдерів – здобувачів, співро-

бітників, випускників і партнерів (Jaegler, 2022).

Аналіз літературних джерел засвідчив, що сучасні дослідження зосереджуються не лише на формуванні політик, а й на оцінюванні їх ефективності через систему індикаторів, що охоплюють усі рівні освітньої взаємодії – від стратегічного до операційного. Це дає змогу сформувати інституційну відповідальність і забезпечити реальне впровадження принципів інклюзивності в академічне середовище.

Методологія дослідження. Дослідження охоплювало збирання та аналіз кількісних даних, а також аналіз відповідей на відкриті питання. Такий підхід дозволив отримати статистично обґрунтовані висновки щодо загальних тенденцій й розуміння специфічних проблем і перспектив, висловлених респондентами. Для збирання даних використано онлайн-анкети в сервісі Google Forms. З цією метою було розроблено структуровану анкету, що включала:

- закриті питання щодо реалізації інклюзивної політики у закладах вищої освіти (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 закладах вищої освіти;
- демографічні дані респондентів.

Для визначення достовірності та значущості показників оцінювання імплементації пріоритету соціальної інклюзії використано метод експертного опитування (Tsymbaliuk, 2024).

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

Опитування проводилося з травня по липень 2025 року серед науково-педагогічних працівників, керівників структурних підрозділів та здобувачів вищої освіти з різних типів та форм власності закладів вищої освіти України. Загальна кількість респондентів, що взяла участь в опитуванні, – 821 особа.

Метод рейтингування використано для визначення сильних (практики з високим відсотком позитивних відповідей) і слабких (практики з високим відсотком негативних відповідей) аспектів реалізації інклюзії. Для аналізу відповідей на відкриті питання використано якісний аналіз. Він включав виділення повто-

рюваних тем та подальше групування у ширші категорії.

Дослідження проводилося з дотриманням етичних принципів, забезпеченням анонімності та добровільності участі, з отриманням згоди від респондентів. Будь-які персональні дані, які могли б ідентифікувати респондентів,

не збиралися. Респонденти мали змогу у будь-який момент часу відмовитися від участі в опитуванні.

Виклад основного матеріалу. Узагальнені результати опитування щодо впровадження інклюзивних політик і практик у закладах вищої освіти України наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Результати опитування щодо впровадження інклюзивних політик і практик
у закладах вищої освіти

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, які мають порушення (шрифт Брайля), або 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
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	13	52
13. Наявність програм професійного розвитку з викладання в мультикультурному середовищі для НПП	37	12,9	50,1
14. Наявність програм професійного розвитку з використання студентоцентризованих методик викладання для НПП	48,6	10	41,4
15. Наявність самооцінювання викладачів щодо здатності використовувати інклюзивні методи навчання та викладання в мультикультурному середовищі	38,5	14,5	47
16. Володіння керівником закладу знаннями щодо інклюзивної освіти	56,9	6	37,1
17. Наявність посадової особи відповідальної за реалізацію інклюзивної освіти	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 із імплементації інклюзивної політики	58,6	7,7	33,7
21. Відчуття безпеки здобувачами, котрі мають особливі освітні потреби та різні характеристики (вік, гендер, раса, соціальний статус тощо)	64,4	8,4	27,2

Політики та практики	Так, %	Ні, %	Складно відповісти, %
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	29,2
25. Використання гнучких форм навчання (онлайн, асинхронне, дистанційне тощо)	88,7	3	8,3
26. Наявність системи перезарахування (визнання) результатів попереднього, включеного та неформального навчання	62	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 різних спосіб	82,6	4	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, що впровадження інклюзивних політик і практик у закладах вищої освіти 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 позитивним є високий рівень наявності 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 заклади освіти успішно запроваджують окремі інклюзивні практики.

Водночас дослідження дало змогу виявити значні прогалини, особливо у сферах, що сто-

суються 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, 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.

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

До сильних сторін впровадження пріоритету соціальної інклюзії у закладах вищої освіти 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, чиї родини втратили близьких або мають родичів, які беруть участь у бойових діях, а також для внутрішньо переміщених осіб.

З-поміж слабких сторін впровадження пріоритету соціальної інклюзії у закладах вищої освіти:

1. Наявність інформації про заклад вищої освіти, освітні програми для осіб, які мають порушення (шрифт Брайля), або мовами, відмінними від української (20,3% негативних відповідей). Низька доступність інформації для осіб з порушеннями та іншомовних здобувачів негативно впливає на їхню обізнаність щодо освітніх можливостей.

2. Використання в документах та інформаційних матеріалах, зокрема розміщених на

веб-сайті закладу вищої освіти, 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 в підвищенні обізнаності керівників закладів вищої освіти 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 науково-педагогічних працівників.

До питань щодо реалізації пріоритету соціальної інклюзії у закладах вищої освіти, 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 закладах вищої освіти. 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 науково-педагогічних працівників (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 науково-педагогічних працівників (50,1%). Високий рівень невизначеності вказує на недостатню обізнаність про програми, що готують викладачів до роботи в мультикультурному контексті.

Отже, дослідження засвідчило, що заклади вищої освіти 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.

Обговорення. Результати дослідження, що ґрунтуються на опитуванні 821 респондента, дозволяють порівняти наявні практики в українських закладах вищої освіти з пріоритетами, визначеними міжнародними організаціями, та висновками, зробленими різними науковцями. Дослідження підтвердило, що питання інклюзії у закладах вищої освіти України набувають значущості, що відповідає пріоритетам, визначеним у Rome Ministerial Communiqué (2020) та Tirana Ministerial Communiqué (2024).

Результати дослідження засвідчили, що українські заклади демонструють певні здобутки, особливо у сфері адаптивності освітнього процесу. Високі показники позитивних відповідей щодо використання гнучких форм навчання та надання можливості демонструвати знання різними способами свідчать про усвідомлення важливості індивідуального підходу до здобувачів, зважаючи на їхні особливості та потреби, який підкреслюють різні дослідники (Fernández-Batanero, Montenegro-Rueda, Fernández-Cerero, 2022; Морус, 2025; Удич, Шульга, Думська, 2025).

Водночас, результати виявили значні прогалини, зокрема низький рівень доступності інформації для осіб з порушеннями та іншомовних здобувачів, що не сприяє імплементації концепції створення «закладів для всіх», визначеної Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (UNESCO, 1994).

Значна частка негативних або невизначених відповідей щодо фінансування, ресурсного забезпечення та звітності вказує на проблеми як у фактичному впровадженні практик, так і в рівні поінформованості учасників

освітнього процесу. Це ускладнює оцінювання ефективності інклюзивних політик відповідно до методології, запропонованої С. Mezzanotte та С. Calvel, які розробили систему індикаторів оцінювання інклюзії за принципом «вхідні ресурси – процеси – результати» (Mezzanotte, Calvel, 2023).

Одним з вузьких місць, виявлених під час дослідження, є недостатня увага до професійного розвитку викладачів у сфері інклюзивної освіти. Це вказує на недостатню їхню підготовку до роботи зі здобувачами з особливими освітніми потребами, що є суттєвим обмеженням у контексті забезпечення якісної освіти для таких здобувачів. Цей висновок підтверджує необхідність розширення програм професійного розвитку для викладачів, про що наголошують інші науковці (Hubbard, Gawthorpe, 2023).

Серед обмежень дослідження варто вказати, що використання варіанту відповіді «складно відповісти» хоч і дозволило виявити невизначеність респондентів щодо окремих інклюзивних політик і практик, однак не дало змоги точно встановити, чи це пов'язано з низьким рівнем обізнаності чи відсутністю самих практик. Крім того дослідження ґрунтується на самооцінці учасників освітнього процесу, що може мати елементи суб'єктивності у сприйнятті респондентами наявних у закладах політик і практик.

Висновки. Дослідження демонструє, що заклади вищої освіти України, відповідаючи на сучасні виклики та європейські пріоритети, досягли певних успіхів у реалізації інклюзивних політик і практик. Підтвердженням цього є впровадження інституційної політики та високі показники адаптивності освітнього процесу, зокрема використання гнучких форм навчання та можливості для здобувачів демонструвати знання у різний спосіб. Ці результати свідчать про усвідомлення важливості індивідуального підходу, що узгоджується з міжнародними стандартами та кращими європейськими практиками. Наявність системи квотування бюджетних місць для соціально незахищених груп також є значним досягненням, що вказує на системну державну підтримку та забезпечує рівний доступ до вищої освіти. З-поміж позитивних аспектів доцільно також виокремити поширеність практики проведення заходів, спрямованих на збереження психічного здоров'я, та надання психологічної допомоги, що є особливо актуальним в умовах повномасштабної війни. Разом з тим дослідження виявило значні системні прогалини. Найбільш критичною є низька доступність інформації для осіб з порушеннями та

іншомовних здобувачів, що свідчить про необхідність розвитку інклюзивної комунікації. Крім того високий рівень невизначеності щодо наявності звітності та відповідальних осіб вказує на брак прозорості та обізнаності учасників освітнього процесу. Така ситуація ускладнює моніторинг та оцінювання ефективності інклюзивної політики. Особливо гострою є проблема підготовки викладачів, що є серйозним бар'єром для створення повноцінного інклюзивного освітнього середовища. Узагальнюючи результати дослідження, зауважимо, що хоч українські заклади вищої освіти роблять важливі кроки до створення інклюзивного освітнього середовища, для формування інклюзивної культури їм ще належить подолати значні виклики, пов'язані із прозорістю, доступністю інформації, підготовкою

викладачів та розробленням адаптивних навчальних матеріалів для осіб з особливими освітніми потребами.

Перспективи подальших досліджень можуть бути зосереджені на вивченні впливу впроваджених інклюзивних практик на академічну успішність та соціальну адаптацію здобувачів вищої освіти. Також перспективним є аналіз бар'єрів, які виникають при реалізації інклюзивних політик і практик, а також причин неналежної комунікації та мотивації до створення інклюзивного освітнього середовища. Доцільним буде також порівняння досвіду України з країнами, що мають більш розвинені інклюзивні політики та практики в системі вищої освіти, з метою розроблення ефективних рекомендацій для поліпшення політики інклюзії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гуренко О. І., Мицик Г. М., Попова А. С., Лопатіна Г. О. Використання цифрових технологій для реалізації інклюзивної вищої освіти: перспективи та обмеження. *Інклюзія і суспільство*. 2023. № 2. С. 28–36. <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-2-4>.
2. Морус М. Особливості організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2025. Вип. 31 (187) С. 65–69. URL: <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/11200>.
3. Нестерова М., Оржель О. Соціальна інклюзія як чинник успішної співпраці університетів та громад. *Вища освіта України*. 2023. № 3. С. 43–52. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.3\(90\).06](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.3(90).06).
4. Сухенко В. Г. Формування інклюзивної комунікації в системі вищої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 6 (213). С. 76–81. URL: <https://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/30630>.
5. Удич З. І., Шульга І. М., Думська Т. О. Розробка та впровадження стратегії інклюзивного розвитку закладу музейного типу (кейс національного заповідника «Замки Тернопілья»). *Інклюзія і суспільство*. 2025. № 1. С. 55–67. <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-1-7>.
6. Шевчук Г. Й. Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. № 2(3). С. 151–157. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.23>.
7. Ainscow M. Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*. 2020. Vol. 49. P. 123–134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>.
8. Claeys-Kulik A., Jørgensen T., Stöber H. Diversity, equity and inclusion in European higher education institutions: Results from the INVITED project. European University Association. 2019. URL: https://eua.eu/downloads/publications/web_diversity%20equity%20and%20inclusion%20in%20european%20higher%20education%20institutions.pdf.
9. Collins P. Inclusive team assessment of off-campus and on-campus first year law students using instantaneous communication technology. *The Law Teacher*. 2010. Vol. 44 (3). P. 309–333. <https://doi.org/10.1080/03069400.2010.524032>.
10. Fernández-Batanero J. M., Montenegro-Rueda M., Fernández-Cerero J. Access and Participation of Students with Disabilities: The Challenge for Higher Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19 (19). <https://doi.org/10.3390/ijerph19191918>.
11. Gibson P., Clarkson R., Scott M. Promoting potential through purposeful inclusive assessment for distance learners. *Distance Education*. 2022. Vol. 43 (4). P. 543–555. <https://doi.org/10.1080/01587919.2022.2143321>.
12. Hubbard K., Gawthorpe P. Inclusive Higher Education Framework. University of Hull. 2023. URL: <https://www.inclusiveeducationframework.info/wp-content/uploads/2023/05/Inclusive-Education-Framework-2.pdf>.

13. Inter-agency Network for Education in Emergencies. A Guide to Inclusive Education. 2023. URL: https://reliefweb.int/report/world/guide-inclusive-education-2023?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw4MSzBhC8ARIsAPFOuyWGFmsTwU1QLsUrZ2XYfPjrIW0jkYa_PGOkji8KS9p58Y9j6u5_vQ8aAkUfEALw_wcB.
14. Jackson C. Towards inclusive assessment. *Educational Developments*. 2006. Vol. 7 (1). P. 19–21.
15. Jaegler A. How to Measure Inclusion in Higher Education: An Inclusive Rating. *Sustainability*. 2022. Vol. 14. № 8278. <https://doi.org/10.3390/su14148278>.
16. Kaiser F. et al. Guidelines for developing social inclusion indicators at higher education institutions: how to develop relevant and internationally comparable indicators? UMultirank. 2022. URL: https://www.umultirank.org/export/sites/default/press-media/documents/Social_Inclusion_Indicators_final_Nov15_2022.pdf.
17. Mezzanotte C., Calvel C. Indicators of inclusion in education: A framework for analysis. OECD Education Working Papers № 300. 2023. <https://dx.doi.org/10.1787/d94f3bd8-en>.
18. Morris C., Milton E., Goldstone R. Case study: suggesting choice: inclusive assessment processes. *Higher Education Pedagogies*. 2019. Vol. 4 (1). P. 435–447. <https://doi.org/10.1080/23752696.2019.1669479>.
19. OECD. Education for Inclusive Societies Project. URL: <https://www.oecd.org/education/strength-through-diversity/>.
20. Rome Ministerial Communiqué, 19 November 2020. URL: <https://ehea2020rome.it/pages/documents>.
21. Rosado-Castellano F., Sánchez-Herrera S., Pérez-Vera L., Fernández-Sánchez M. Inclusive Education as a Tool of Promoting Quality in Education: Teachers' Perception of the Educational Inclusion of Students with Disabilities. *Education Sciences*. 2022. Vol. 12 (7). <https://doi.org/10.3390/educsci12070471>.
22. Shrestha P., Bhattarai P. Application of Case Study Methodology in the Exploration of Inclusion in Education. *American Journal of Qualitative Research*. 2022. Vol. 6 (1). P. 73–84. <https://doi.org/10.29333/ajqr/11461>.
23. Tirana Ministerial Communiqué, 29-30 May 2024. URL: <https://ehea2024tirane.al/wp-content/uploads/2024/05/Tirana-Communique.pdf>.
24. Tsymbaliuk S. Social inclusion in higher education: assessment methodology. *Education: Modern Discourses*. 2024. Vol. 7. P. 80–92. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2024-7-08>.
25. UNESCO. Cali commitment to equity and inclusion in education. International Forum on Inclusion and Equity in Education. 2019. Cali, Colombia. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910>.
26. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all. 2020. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>.
27. UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. 1994. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.
28. UNICEF. Conceptualizing Inclusive Education and Contextualizing it within the UNICEF Mission. 2014. URL: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_Webinar_Booklet_1_0.pdf.

REFERENCES

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3), 123–134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>.
- Claeys-Kulik, A., Jørgensen, T., & Stöber, H. (2019). *Diversity, equity and inclusion in European higher education institutions: Results from the INVITED project*. European University Association. https://eua.eu/downloads/publications/web_diversity%20equity%20and%20inclusion%20in%20european%20higher%20education%20institutions.pdf.
- Collins, P. (2010). Inclusive team assessment of off-campus and on-campus first year law students using instantaneous communication technology. *The Law Teacher*, 44(3), 309–333. <https://doi.org/10.1080/03069400.2010.524032>.
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2022). Access and participation of students with disabilities: The challenge for higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), Article 11918. <https://doi.org/10.3390/ijerph191911918>.
- Gibson, P., Clarkson, R., & Scott, M. (2022). Promoting potential through purposeful inclusive assessment for distance learners. *Distance Education*, 43(4), 543–555. <https://doi.org/10.1080/01587919.2022.2143321>.

Hubbard, K., & Gawthorpe, P. (2023). *Inclusive Higher Education Framework*. University of Hull. <https://www.inclusiveeducationframework.info/wp-content/uploads/2023/05/Inclusive-Education-Framework-2.pdf>.

Hurenko, O. I., Mytsyk, H. M., Popova, A. S., & Lopatina, H. O. (2023). Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii dlia realizatsii inkliuzyvnoi vyshchoi osvity: Perspektyvy ta obmezhenia [*Utilizing digital technologies for inclusive higher education: Perspectives and limitations*]. *Inkluziia i suspilstvo*, (2), 28–36. <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-2-4>.

Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2023). *A guide to inclusive education*. https://reliefweb.int/report/world/guide-inclusive-education-2023?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw4MSzBhC8ARIsAPFOuyWGFmsTwU1QLsUrZ2XYfPjrlWOjkYa_PGOkji8KS9p58Y9j6u5_vQ8aAkUfEALw_wcB.

Jackson, C. (2006). Towards inclusive assessment. *Educational Developments*, 7(1), 19–21.

Jaegler, A. (2022). How to measure inclusion in higher education: An inclusive rating. *Sustainability*, 14(14), Article 8278. <https://doi.org/10.3390/su14148278>.

Kaiser, F., et al. (2022). *Guidelines for developing social inclusion indicators at higher education institutions: How to develop relevant and internationally comparable indicators?* UMultirank. https://www.umultirank.org/export/sites/default/press-media/documents/Social_Inclusion_Indicators_final_Nov15_2022.pdf.

Mezzanotte, C., & Calvel, C. (2023). *Indicators of inclusion in education: A framework for analysis* (OECD Education Working Papers No. 300). OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/d94f3bd8-en>.

Morus, M. (2025). Osoblyvosti orhanizatsii inkliuzyvnogo navchannia u zakladakh vyshchoi osvity [*Specifics of organizing inclusive education in institutions of higher education*]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskiy kolehium" imeni T. H. Shevchenka*, (31), 65–69. <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/11200>.

Morris, C., Milton, E., & Goldstone, R. (2019). Case study: Suggesting choice: Inclusive assessment processes. *Higher Education Pedagogies*, 4(1), 435–447. <https://doi.org/10.1080/23752696.2019.1669479>.

Nesterova, M., & Orzhel, O. (2023). Sotsialna inkluziia yak chynnyk uspishnoi spivpratsi universytetiv ta hromad [*Social inclusion as a factor in the successful collaboration of universities and communities*]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, (3), 43–52. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.3\(90\).06](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.3(90).06).

OECD. (n.d.). *Education for inclusive societies project*. <https://www.oecd.org/education/strength-through-diversity/> (eng).

Rome Ministerial Communiqué. (2020, November 19). <https://ehea2020rome.it/pages/documents>.

Rosado-Castellano, F., Sánchez-Herrera, S., Pérez-Vera, L., & Fernández-Sánchez, M. (2022). Inclusive education as a tool of promoting quality in education: Teachers' perception of the educational inclusion of students with disabilities. *Education Sciences*, 12(7), Article 471. <https://doi.org/10.3390/educsci12070471>.

Shevchuk, H. Y. (2021). Inkliuzyvna osvita u vyshchii shkoli: Vyklyky ta perspektyvy [*Inclusive education in higher school: Challenges and perspectives*]. *Akademichni studii. Seriya "Pedahohika"*, (2), 151–157. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.23>.

Shrestha, P., & Bhattarai, P. (2022). Application of case study methodology in the exploration of inclusion in education. *American Journal of Qualitative Research*, 6(1), 73–84. <https://doi.org/10.29333/ajqr/11461>.

Sukhenko, V. H. (2023). Formuvannia inkliuzyvnoi komunikatsii v systemi vyshchoi osvity [*Formation of inclusive communication in the system of higher education*]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, (6), 76–81. <https://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/30630>.

Tirana Ministerial Communiqué. (2024, May 29–30). <https://ehea2024tirane.al/wp-content/uploads/2024/05/Tirana-Communique.pdf>.

Tymbaliuk, S. (2024). Social inclusion in higher education: assessment methodology. *Education: Modern Discourses*, 7, 80–92. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2024-7-08>.

Udych, Z. I., Shulha, I. M., & Dumska, T. O. (2025). Rozrobka ta vprovadzhennia stratehii inkliuzyvnogo rozvytku zakladu muzejnoho typu (kejs natsionalnoho zapovidnyka "Zamky Ternopil") [*Development and implementation of the strategy for the inclusive development of a museum-type institution (case of the National Reserve "Zamky Ternopil")*]. *Inkluziia i suspilstvo*, (1), 55–67. <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-1-7>.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.

UNESCO. (2019). *Cali commitment to equity and inclusion in education*. International Forum on Inclusion and Equity in Education, Cali, Colombia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910>.

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

UNICEF. (2014). *Conceptualizing inclusive education and contextualizing it within the UNICEF mission*. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/IE_Webinar_Booklet_1_0.pdf.

Svitlana TSYMBALIUK,

Dr. Sc., Prof., Dean of the Faculty of Personnel Management,
Sociology and Psychology,
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman,
Beresteysky prospect, 54/1, Kyiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-6194-4035>
tsymbaliuk.svitlana@kneu.edu.ua

Leading Researcher at the Department of
Interaction between Universities and Society,
Institute of Higher Education of the NAES of Ukraine,
Bastionna Street, 9, 01014, Kyiv, Ukraine

INCLUSIVE POLICY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE: CURRENT APPROACHES AND EXPERIENCES OF IMPLEMENTATION

Abstract. *The development of higher education involves implementing social inclusion principles, ensuring equal access to quality education for all citizens. The purpose of the article is to analyse the state and specific features of implementing inclusive policies and practices in higher education institutions in Ukraine, as well as to identify the strengths and weaknesses of existing approaches. The study is based on the results of a survey conducted among academic staff, heads of structural units, and students from various types and ownership forms of higher education institutions in Ukraine. A total of 821 respondents participated. Both quantitative and qualitative research methods were applied for a comprehensive analysis of inclusive policies and practices. The results show that Ukrainian higher education institutions have achieved significant progress in certain areas. In particular, a high level of adaptability in the educational process was observed, reflected in the use of flexible learning formats and opportunities for demonstrating knowledge in various ways, which accommodate the individual needs of students. The development of institutional policies and mechanisms, such as budgetary quotas, is an important achievement that demonstrates the systematic efforts of the state and educational institutions. Positive experience was also recorded in implementing mental health support and psychological assistance measures, which is especially relevant under martial law. However, the study also revealed systemic gaps and barriers hindering the effective implementation of inclusive policies and practices. The most significant issue is the low accessibility of information for persons with disabilities and foreign language students, which poses a serious challenge to the principles of inclusiveness. A high percentage of "difficult to answer" responses regarding reporting, funding, and the availability of responsible persons indicates a lack of systematic monitoring and transparent communication. Another serious obstacle is the insufficient professional training of academic staff in the field of inclusion. For the effective realisation of social inclusion priorities, it is crucial to address the identified shortcomings in transparency, information accessibility, institutionalisation of responsible positions, and staff training. Future research may focus on assessing the impact of implemented inclusive practices on students' academic performance and social adaptation, analysing specific barriers and causes of poor communication and motivation, and comparing Ukraine's experience with that of other countries to develop effective policy recommendations.*

Keywords: *higher education; higher education institutions; students; inclusive policy; inclusiveness; social inclusion.*

Стаття надійшла до редакції: 20.07.2025.

Прийнято до друку: 01.11.2025.