

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ**

**ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО
ЗАХИСТУ**

В.о. завідувача кафедри
соціальної роботи та реабілітації
доктор філософії, доцент
_____ Григоренко Т.В.
«_____» _____ 2026 р.

БАКАЛАВРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему **«Соціальний супровід здобувачів з особливими освітніми
потребами в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти»**

Спеціальність *231 «Соціальна робота»*

Освітня програма *«Соціальна робота»*

(код і назва)

Гарант освітньої програми

Доктор педагогічних наук, професор
(науковий ступінь та вчене звання)

_____ (підпис)

Осадченко І.І.
(ПІБ)

Керівник бакалаврської кваліфікаційної роботи

Доктор педагогічних наук, професор
(науковий ступінь та вчене звання)

_____ (підпис)

Сопівник І.В.
(ПІБ)

Виконала

_____ (підпис)

Олійник Є.В.
(ПІБ студента)

КИЇВ – 2026

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
Факультет гуманітарно-педагогічний**

ЗАТВЕРДЖУЮ
В.о. завідувача кафедри
соціальної роботи та реабілітації

(підпис)
«_____» _____ 2026 р.
Сопівник І. В.
(ПІБ)

З А В Д А Н Н Я
на виконання бакалаврської кваліфікаційної роботи
студенту
Олійник Євген Вадимівич
Спеціальність **231 «Соціальна робота»**
Освітня програма **«Соціальна робота»**

Тема бакалаврської кваліфікаційної роботи «Соціальний супровід здобувачів з особливими освітніми потребами в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти»

затверджена наказом ректора НУБіП України від «16» березня 2026 р. № 779 «С»

Термін подання завершеної роботи на кафедру «20» травня 2026 р.

(рік, місяць, число)

Вихідні дані до бакалаврської кваліфікаційної роботи: *наукові розробки вітчизняних і зарубіжних учених; матеріали періодичних видань; навчальна та довідкова література з теми дослідження.*

Перелік питань, які потрібно розробити:

1. Проаналізувати сутність і зміст поняття «особливі освітні потреби» та розкрити теоретико-методичні засади соціального супроводу здобувачів у вищій школі.
2. Узагальнити вітчизняний і зарубіжний досвід організації інклюзивної освіти та соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами.
3. Дослідити умови освітнього середовища закладу вищої освіти та здійснити аналіз результатів емпіричного дослідження ефективності соціального супроводу.
4. Обґрунтувати та апробувати програму соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами і розробити практичні рекомендації щодо вдосконалення соціальної підтримки у вищій школі.

Дата видачі завдання «26» вересня 2025 р.

Керівник бакалаврської кваліфікаційної роботи _____

(підпис) (прізвище та ініціали)
Сопівник І.В.

Завдання прийняла до виконання _____

(підпис) (прізвище та ініціали)
Олійник Є.В.

Реферат

Бакалаврська кваліфікаційна робота на тему «Соціальний супровід здобувачів з особливими освітніми потребами в умовах закладу вищої освіти» містить 67 сторінок друкованого тексту, 5 таблиць, 1 рисунок та 2 додатки. Перелік використаних джерел налічує 62 найменування.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні програми соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати сутність і зміст поняття «особливі освітні потреби» та розкрити теоретико-методичні засади соціального супроводу здобувачів у вищій школі.
2. Узагальнити вітчизняний і зарубіжний досвід організації інклюзивної освіти та соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами.
3. Дослідити умови освітнього середовища закладу вищої освіти та здійснити аналіз результатів емпіричного дослідження ефективності соціального супроводу.
4. Обґрунтувати та апробувати програму соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами і розробити практичні рекомендації щодо вдосконалення соціальної підтримки у вищій школі.

Структура роботи: робота складається з трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз поняття «особливі освітні потреби», розкрито сутність соціального супроводу як системної діяльності у закладах вищої освіти та охарактеризовано вітчизняний і зарубіжний досвід інклюзивної освіти у вищій школі.

У другому розділі обґрунтовано методичні засади емпіричного дослідження, проаналізовано умови освітнього середовища закладу вищої

освіти, визначено рівень доступності та ефективності соціального супроводу, здійснено інтерпретацію отриманих результатів.

У третьому розділі розроблено програму соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами, представлено результати її впровадження, проаналізовано позитивну динаміку змін показників доступності, поінформованості та ефективності підтримки, а також сформульовано практичні рекомендації щодо вдосконалення соціально-педагогічної підтримки у закладах вищої освіти.

Ключові слова: особливі освітні потреби, здобувачі вищої освіти, соціальний супровід, інклюзивна освіта, освітнє середовище, соціально-педагогічна підтримка, програма супроводу.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ЗДОБУВАЧІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	10
1.1. Сутність і зміст поняття «особливі освітні потреби»	10
1.2. Теоретичні підходи до організації соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами.....	15
1.3. Вітчизняний і зарубіжний досвід організації інклюзивної освіти у системі вищої освіти	22
<i>Висновки до розділу 1.....</i>	<i>28</i>
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	30
2.1. Характеристика умов освітнього середовища закладу вищої освіти, що впливають на ефективність супроводу студентів з особливими освітніми потребами.....	30
2.2. Методичні основи та організація емпіричного дослідження.....	36
2.3. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження.....	39
<i>Висновки до розділу 2.....</i>	<i>47</i>
РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ЗДОБУВАЧІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	49
3.1. Обґрунтування програми соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами.....	49
3.2. Результати впровадження програми соціального супроводу та їх аналіз.....	57
3.3. Практичні рекомендації щодо вдосконалення соціальної підтримки студентів з особливими освітніми потребами у вищій школі.....	64
<i>Висновки до розділу 3.....</i>	<i>69</i>

ВИСНОВКИ.....	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	74
ДОДАТКИ.....	83

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена трансформаційними процесами у сфері вищої освіти, що супроводжуються переорієнтацією освітньої політики на забезпечення рівного доступу до навчання та створення безбар'єрного освітнього середовища для всіх категорій здобувачів. Поширення інклюзивної освіти в Україні актуалізує проблему організації соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами, оскільки саме системна підтримка забезпечує їх повноцінну участь у навчальному процесі та університетському житті. Сучасні соціально-економічні умови, зростання освітнього різноманіття студентського контингенту, цифровізація освітнього простору та інтеграція України до європейського освітнього простору зумовлюють потребу в удосконаленні механізмів соціально-педагогічної підтримки у закладах вищої освіти. Університетське середовище постає ключовим чинником забезпечення освітньої доступності, соціальної інтеграції та академічної стабільності здобувачів з особливими освітніми потребами. Водночас практика функціонування вітчизняних закладів вищої освіти свідчить про фрагментарність супровідних заходів, недостатню поінформованість студентів про доступні ресурси підтримки та нерівномірність реалізації інклюзивних підходів.

Науковий інтерес до проблеми інклюзивної освіти та соціального супроводу осіб з особливими освітніми потребами відображено у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Теоретичні засади інклюзивного навчання та підготовки фахівців для його реалізації висвітлено В. І. Бондарем, а підходи до організації педагогічного й соціально-виховного супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами – у роботах О. І. Безлюдного, О.О. Кравченко, А. І. Войтовської та О. М. Касьянової. Концептуалізацію соціального супроводу в інклюзивному освітньому просторі та акцент на командній взаємодії розкривають О. В. Мартинчук і Т. П. Довга, тоді як проблематику розвитку інклюзивної компетентності фахівців аналізують Є. Клопота та О. Клопота. Праці А. А. Колупаєвої й О. М. Таранченко

фокусують увагу на створенні доступного освітнього середовища та механізмах підтримки здобувачів у вищій школі, а І. Я. Іванюк і А. Таран підкреслюють роль адаптації та комунікації в інклюзивному університетському просторі; відповідні положення корелюють із зарубіжними підходами G. Hornby, A. Dyson, A. Howes і B. Roberts, які обґрунтовують результативність інклюзивних практик за умови системної організації підтримки та міжпрофесійної координації.

Зазначені обставини зумовлюють необхідність наукового осмислення та розроблення ефективних шляхів соціального супроводу у вищій школі.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні програми соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати сутність і зміст поняття «особливі освітні потреби» та розкрити теоретико-методичні засади соціального супроводу здобувачів у вищій школі.
2. Узагальнити вітчизняний і зарубіжний досвід організації інклюзивної освіти та соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами.
3. Дослідити умови освітнього середовища закладу вищої освіти та здійснити аналіз результатів емпіричного дослідження ефективності соціального супроводу.
4. Обґрунтувати та апробувати програму соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами і розробити практичні рекомендації щодо вдосконалення соціальної підтримки у вищій школі.

Об'єктом дослідження є соціальний супровід здобувачів з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти.

Предметом дослідження є програма соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами в закладах вищої освіти.

Методи дослідження обрано відповідно до мети та завдань роботи. Теоретичні методи (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових джерел) використано для обґрунтування концептуальних засад дослідження. Емпіричні методи, зокрема анкетування та узагальнення отриманих даних, застосовано для виявлення особливостей соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами. Методи кількісного та якісного аналізу забезпечили інтерпретацію результатів дослідження та визначення напрямів удосконалення супровідної діяльності.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в уточненні змісту соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами у контексті функціонування освітнього середовища закладу вищої освіти, обґрунтуванні програми соціального супроводу та визначенні організаційних умов підвищення її результативності. Подальшого розвитку набуло положення про соціальний супровід як системний механізм забезпечення освітньої доступності та соціальної інтеграції студентів.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання розробленої програми соціального супроводу та рекомендацій щодо вдосконалення соціальної підтримки студентів з особливими освітніми потребами у діяльності закладів вищої освіти. Запропоновані заходи можуть бути впроваджені в роботу структур підтримки студентів, кураторських служб та адміністративних підрозділів університету з метою підвищення ефективності інклюзивних практик.

Структура роботи складається з вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Робота містить 93 сторінки, з яких основного тексту 72 сторінок, 3 рисунки, 8 таблиць, 2 додатки. Список джерел нараховує 62 найменування, з них 7 іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ЗДОБУВАЧІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Сутність і зміст поняття «особливі освітні потреби»

Поняття «особливі освітні потреби» у сучасній педагогічній науці сформувалося в процесі глибокої трансформації уявлень про мету та соціальне призначення освіти. Упродовж тривалого часу освітні труднощі здобувачів пов'язувалися переважно з індивідуальними обмеженнями, що зумовлювало домінування сегрегаційних моделей навчання. Поступове утвердження ідей рівності та доступності освіти сприяло перегляду таких підходів і формуванню концепції, відповідно до якої освітні потреби розглядаються крізь призму взаємодії особистості та освітнього середовища. А. А. Колупаєва та Л.О. Савчук у своїх дослідженнях наголошують, що особливі освітні потреби виникають у ситуаціях, коли стандартна організація навчального процесу не забезпечує повноцінного засвоєння змісту освіти окремими категоріями здобувачів [24, с. 21–27]. Таке тлумачення дозволяє відмовитися від вузького дефектологічного бачення проблеми. Освітні потреби за цих умов постають як об'єктивний сигнал до перегляду педагогічних стратегій. Водночас увага зосереджується на адаптації освітнього середовища, а не на обмеженнях особистості. Саме це положення стало концептуальною основою сучасних інклюзивних підходів.

Наукові розвідки останніх десятиліть засвідчують, що поняття особливих освітніх потреб має виразний соціально-педагогічний вимір. М. А. Порошенко розглядає освітні потреби як індивідуально зумовлену необхідність модифікації змісту, форм і методів навчання, що виникає в межах конкретної освітньої ситуації [34, с. 44–52]. Така інтерпретація дозволяє трактувати особливі освітні потреби не як сталу характеристику здобувача, а як змінну категорію, що залежить від умов навчання. Освітній простір у цьому

разі набуває ролі активного чинника формування або подолання освітніх труднощів. У межах зазначеної логіки індивідуальні відмінності здобувачів розглядаються як нормальне явище освітнього процесу. Відповідно актуалізується потреба в гнучких навчальних програмах. Особливі освітні потреби стають показником якості освітньої системи. Такий підхід суттєво розширює аналітичні можливості педагогічної науки.

У вітчизняному науковому дискурсі поняття особливих освітніх потреб тісно пов'язується з процесами соціалізації та освітньої інтеграції. В інструктивно-методичних матеріалах, укладених О. О. Мілейко, підкреслюється, що освітні потреби здобувачів проявляються не лише в академічній діяльності, а й у сфері міжособистісної взаємодії та участі в освітньому житті закладу [2, с. 11–16]. Освітні труднощі в такому разі посилюються за відсутності належних умов підтримки. Авторка звертає увагу на необхідність комплексного супроводу, який охоплює організаційні, педагогічні та соціальні аспекти. Освітні потреби розглядаються як підстава для зміни освітніх практик. Такий підхід сприяє формуванню безбар'єрного освітнього середовища. Освітній процес набуває більшої гнучкості. Здобувач освіти розглядається як активний учасник навчання.

Розгортання наукового розуміння особливих освітніх потреб у межах вищої освіти зумовило необхідність уточнення їх змісту з урахуванням специфіки академічного середовища. К. О. Кольченко та Г. Ф. Нікуліна звертають увагу на те, що освітні потреби студентів з особливими освітніми потребами проявляються на різних рівнях організації навчального процесу, включаючи доступ до навчальних матеріалів, архітектурну доступність, комунікативні можливості та участь у позааудиторній діяльності [27, с. 8–13]. У межах університету освітні потреби перестають бути локалізованими виключно в навчальній аудиторії. Вони охоплюють весь спектр освітніх і соціальних взаємодій. Така багатовимірність зумовлює необхідність системних змін в організації освітнього простору. Освітній процес за таких умов потребує інституційної гнучкості. Особливі освітні потреби стають

маркером готовності закладу освіти до інклюзії. Відповідно формується нове бачення відповідальності закладу вищої освіти.

У працях О. В. Мартинчук і Т. П. Довгої особливі освітні потреби розглядаються крізь призму соціального супроводу як механізму забезпечення сталого включення особи в освітній простір. Автори наголошують, що освітні труднощі виникають у ситуації невідповідності між індивідуальними можливостями здобувача та нормативно закріпленими вимогами освітньої програми [31, с. 44–57]. У такому випадку освітні потреби набувають характеру системного запиту до освітньої інституції. Соціальний супровід постає як форма організованої підтримки, спрямованої на усунення бар'єрів у навчанні. Освітні потреби перестають бути індивідуальною проблемою. Вони трансформуються в завдання освітньої політики закладу. Саме такий підхід дозволяє забезпечити безперервність освітньої траєкторії. Вища освіта розглядається як простір розвитку, а не відбору.

Зарубіжні наукові дослідження доповнюють вітчизняні підходи, акцентуючи увагу на соціальній зумовленості особливих освітніх потреб. А. Dyson, А. Howes та В. Roberts, аналізуючи емпіричні дані щодо інклюзивних освітніх практик, підкреслюють, що освітні потреби формуються не стільки через індивідуальні характеристики здобувача, скільки через структуру освітньої системи [56, с. 34–42]. У межах такого бачення інклюзія розглядається як процес постійного вдосконалення освітнього середовища. Освітні потреби виступають індикатором ефективності цього процесу. Освітня система набуває рис адаптивності. Роль викладача трансформується в напрямі фасилітації навчання. Навчальні програми потребують варіативності. Особливі освітні потреби стають стимулом інновацій. Така логіка суттєво розширює можливості аналізу інклюзивних процесів у вищій освіті.

Нормативно-правове закріплення поняття «особливі освітні потреби» в Україні відображає загальноєвропейські тенденції розвитку інклюзивної освіти. Закон України «Про освіту» визначає осіб з особливими освітніми потребами як таких, що потребують додаткової підтримки з метою

забезпечення реалізації права на освіту [43]. Подібне формулювання орієнтує освітню систему на створення умов, а не на класифікацію здобувачів. Освітні потреби розглядаються як підстава для адаптації освітнього процесу. Відповідні положення деталізуються в постановах Кабінету Міністрів України, що регламентують організацію інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. Нормативна база формує рамки інституційної відповідальності. Освітні заклади отримують чіткі орієнтири для впровадження інклюзивних практик. Це сприяє системності підходів до підтримки здобувачів. Освітні потреби інтегруються в управлінські механізми освіти.

Наукове осмислення поняття «особливі освітні потреби» нерозривно пов'язане з переорієнтацією освіти з уніфікованих стандартів на індивідуалізовані освітні траєкторії. У працях В. Войтка зазначається, що традиційні освітні моделі виявляються недостатньо ефективними для частини здобувачів через ігнорування індивідуальних темпів засвоєння навчального матеріалу та особливостей сприймання інформації [Войтко В., 2016, с. 18–24]. Освітні потреби в такому разі формуються як відповідь на структурні обмеження навчального процесу. Вони відображають розрив між вимогами освітньої програми та можливостями її опанування. Освітнє середовище виступає ключовим чинником актуалізації таких потреб. Саме тому увага дослідників зосереджується на модифікації навчальних умов. Освітні потреби перестають бути маргінальним явищем. Вони набувають системного характеру.

У наукових працях С. О. Баштан особливі освітні потреби аналізуються через необхідність методичного забезпечення навчального процесу. Авторка наголошує, що ефективність навчання значною мірою залежить від здатності викладача адаптувати навчальні матеріали та способи подання інформації відповідно до індивідуальних можливостей здобувачів [3, с. 37–45]. Освітні потреби за таких умов виступають підґрунтям для оновлення дидактичного інструментарію. Навчальний процес набуває рис варіативності. Освітні результати розглядаються крізь призму доступності знань. У центрі уваги

опиняється не лише зміст навчання, а й способи його опанування. Освітні потреби стимулюють розвиток інноваційних педагогічних рішень. Вони сприяють підвищенню гнучкості освітніх програм. Така логіка відповідає сучасним тенденціям розвитку вищої освіти.

Соціалізаційний аспект поняття особливих освітніх потреб отримав ґрунтовне висвітлення в роботах М. Верхоляк. Авторка підкреслює, що освітні потреби формуються не лише в процесі навчальної діяльності, а й у взаємодії здобувача з соціальним середовищем закладу освіти [9, с. 52–57]. Освітній простір університету включає численні формальні й неформальні практики. Участь у цих практиках часто ускладнюється за відсутності відповідних умов. Освітні потреби відображають необхідність забезпечення рівного доступу до всіх складників студентського життя. Соціальна інтеграція набуває освітнього значення. Освітній процес виходить за межі аудиторії. Потреби здобувачів стають орієнтиром для організації позааудиторної діяльності. Це розширює розуміння освітньої інклюзії. Заклад освіти постає як простір соціального включення.

У дослідженнях Н. Войтович, Т. Ляхової та Л. Коваленко особливі освітні потреби розглядаються крізь призму інституційної підтримки в освітніх закладах. Автори наголошують, що ефективна робота з такими здобувачами потребує скоординованих дій адміністрації, викладачів і фахівців супроводу [11, с. 2–6]. Освітні потреби в цьому випадку виступають підставою для міждисциплінарної взаємодії. Вони стимулюють створення командної моделі роботи. Освітній процес набуває комплексного характеру. Підтримка здобувачів розглядається як системна діяльність. Освітні потреби інтегруються в управлінські рішення.

Міжнародні наукові джерела доповнюють вітчизняні підходи, підкреслюючи історичну зумовленість поняття особливих освітніх потреб. М.А. Winzer простежує еволюцію спеціальної освіти від ізоляційних моделей до інтеграційних стратегій, наголошуючи на поступовому розширенні розуміння освітніх потреб [62, с. 214–226]. Освітні потреби в такій перспективі

розглядаються як продукт соціальних і культурних змін. Вони відображають трансформацію суспільних уявлень про норму та різноманітність. Освітня система реагує на ці зміни шляхом адаптації. Потреби здобувачів стають рушійною силою реформ. Освітні інституції переосмислюють власні функції. Це сприяє утвердженню інклюзивних принципів. Освітні потреби отримують статус легітимного об'єкта освітньої політики.

Отже, поняття «особливі освітні потреби» у сучасній науковій парадигмі доцільно розуміти як комплексну характеристику освітньої ситуації здобувача освіти, що відображає необхідність адаптації змісту, форм, методів і умов навчання відповідно до його індивідуальних можливостей та особливостей освітнього середовища. Таке розуміння ґрунтується на усвідомленні того, що освітні труднощі виникають не лише внаслідок індивідуальних відмінностей, а й у результаті невідповідності між потребами здобувача та організацією освітнього процесу. Особливі освітні потреби постають як динамічна категорія, що змінюється залежно від освітнього контексту, етапу навчання та рівня доступності освітнього середовища. У межах цього підходу увага зосереджується на створенні умов для повноцінної участі здобувачів у навчальній і соціальній діяльності закладу освіти. Відтак поняття «особливі освітні потреби» розглядається не як індивідуальний дефіцит, а як підстава для системних змін у діяльності освітніх інституцій, спрямованих на забезпечення рівних можливостей, освітньої доступності та безперервності індивідуальної освітньої траєкторії.

1.2. Теоретичні підходи до організації соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами

Теоретичне осмислення організації соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами ґрунтується на розумінні освіти як складного соціального інституту, що забезпечує не лише передачу знань, а й умови для повноцінної участі особистості в академічному та соціальному

житті. Соціальний супровід у цьому вимірі розглядається як цілеспрямована система дій, спрямованих на подолання освітніх і соціальних бар'єрів, які виникають у процесі навчання у закладі вищої освіти. У працях П.М. Таланчука, К. О. Кольченка та Г. Ф. Нікуліної наголошується, що супровід студентів з особливими освітніми потребами має забезпечувати узгодження освітніх вимог із реальними можливостями їх виконання [51, с. 34–41]. Соціальний супровід за таких умов набуває характеру постійного процесу, а не разової допомоги. Він інтегрується в організаційну структуру закладу освіти. Відповідальність за його реалізацію розподіляється між різними суб'єктами освітнього процесу. Соціальний супровід сприяє стабільності освітньої траєкторії студента. Його теоретичне обґрунтування пов'язане з ідеями інклюзії та рівності можливостей.

У вітчизняній науковій традиції соціальний супровід студентів з особливими освітніми потребами розглядається як міждисциплінарна категорія, що поєднує педагогічні, соціальні та управлінські підходи. В.М. Шиян і В. М. Галкіна трактують соціальний супровід як технологію організації взаємодії між студентом, освітнім середовищем і соціальними ресурсами закладу освіти [54, с. 12–18]. Такий підхід акцентує увагу на системності супроводу. Соціальний супровід виходить за межі індивідуальної підтримки. Він охоплює нормативне, організаційне та середовищне забезпечення. Студент розглядається як активний учасник власної освітньої траєкторії. Заклад освіти виконує координаційну функцію. Супровід спрямовується на усунення структурних обмежень.

Важливе місце в теоретичних підходах до організації соціального супроводу посідає інституційний підхід, у межах якого відповідальність за підтримку студентів покладається на систему управління закладу вищої освіти. У дослідженнях К. О. Касьянової, О. А. Венгловської та В.І. Дем'яненко соціальний супровід розглядається як стратегічний напрям діяльності закладу освіти, що потребує чіткої регламентації та ресурсного забезпечення [20, с. 73–75]. Соціальний супровід у цьому контексті

інтегрується в освітню політику закладу. Він передбачає наявність визначених процедур і механізмів взаємодії. Інституційний підхід забезпечує сталість супровідних практик. Підтримка студентів не залежить від окремих ініціатив. Вона набуває системного характеру. Це сприяє підвищенню довіри до освітнього середовища. Соціальний супровід розглядається як складова якості освітніх послуг.

Середовищний підхід до організації соціального супроводу зосереджується на трансформації освітнього простору відповідно до потреб студентів з особливими освітніми потребами. О. В. Мартиненко зазначає, що освітнє середовище університету є сукупністю матеріальних, організаційних і комунікативних умов, які визначають рівень доступності освіти [30, с. 24–28]. Соціальний супровід у межах цього підходу спрямовується на усунення бар'єрів у середовищі. Він включає адаптацію навчального простору та освітніх сервісів. Середовище розглядається як активний чинник впливу на освітні результати. Соціальний супровід набуває профілактичного характеру. Він зменшує ризики освітньої ізоляції. Участь студентів у житті університету розширюється. Середовищний підхід посилює інклюзивний потенціал закладу вищої освіти.

У наукових працях, присвячених зарубіжному досвіду, соціальний супровід студентів з особливими освітніми потребами розглядається як складова університетської політики різноманітності. Т. Нижник, аналізуючи практики тьюторингу в європейських і американських закладах вищої освіти, підкреслює, що супровід будується на принципах партнерства та індивідуального планування освітньої траєкторії [32, с. 58–61]. Соціальний супровід у цьому випадку поєднує академічну підтримку та соціальну адаптацію. Він спрямований на розвиток автономності студента. Заклад освіти створює умови для самореалізації. Супровід не обмежується періодом адаптації. Він триває протягом усього навчання. Такий підхід підвищує результативність освітнього процесу.

Теоретичні підходи до організації соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами також пов'язані з ідеєю міжсекторальної взаємодії в межах закладу вищої освіти. У наукових працях О. І. Безлюдного, О. О. Кравченко та А. І. Войтовської соціальний супровід розглядається як форма координації освітніх, соціальних і реабілітаційних ресурсів, спрямованих на підтримку студентів у процесі навчання [4, с. 3–7]. Такий підхід виходить за межі локальних освітніх рішень. Він передбачає залучення різних структур закладу освіти. Соціальний супровід набуває комплексного характеру. Підтримка студентів здійснюється на основі узгоджених дій. Освітній процес стає більш передбачуваним. Ризики академічної дезадаптації знижуються. Заклад освіти виступає координатором супровідної діяльності.

Значну увагу в теоретичних моделях соціального супроводу приділено командному підходу. У працях, присвячених організації супроводу в освітніх закладах, підкреслюється, що ефективність підтримки студентів залежить від узгодженості дій викладачів, кураторів, соціальних фахівців і адміністрації [28, с. 18–26]. Командна модель дозволяє забезпечити цілісне бачення освітньої ситуації студента. Соціальний супровід у такому форматі ґрунтується на розподілі функцій і відповідальності. Підтримка набуває системності. Інформаційний обмін між учасниками супроводу підвищується. Рішення приймаються з урахуванням різних аспектів освітнього процесу. Командний підхід сприяє стабільності супровідних практик. Він відповідає принципам інклюзивної освіти.

Окремий напрям теоретичного аналізу соціального супроводу пов'язаний з адаптаційними процесами студентів з особливими освітніми потребами. І. Я. Іванюк зазначає, що період входження у навчання у закладі вищої освіти є критичним етапом, під час якого актуалізується потреба в цілеспрямованій підтримці [17, с. 24–29]. Соціальний супровід у цьому контексті спрямовується на зменшення напруги та формування відчуття включеності в академічну спільноту. Він охоплює організацію навчального процесу та позааудиторної діяльності. Адаптаційні труднощі розглядаються як

прогнозоване явище. Супровід дозволяє мінімізувати їх негативні наслідки. Освітня траєкторія студента стабілізується. Поступово формується позитивний досвід навчання.

У межах теоретичних підходів до соціального супроводу важливе значення надається принципу безперервності підтримки. У дослідженнях П.М. Таланчука наголошується, що соціальний супровід не може обмежуватися окремими етапами навчання, оскільки освітні потреби студентів змінюються впродовж усього періоду здобуття освіти [51, с. 56–63]. Соціальний супровід має адаптуватися до цих змін. Він супроводжує студента на різних етапах освітньої траєкторії. Підтримка набуває динамічного характеру. Освітній процес розглядається як послідовність взаємопов'язаних етапів. Супровід сприяє узгодженості переходів між ними. Це знижує ризики переривання навчання. Принцип безперервності підсилює інклюзивну спрямованість вищої освіти.

Теоретичні моделі соціального супроводу також акцентують увагу на нормативному забезпеченні супровідної діяльності. У наукових працях, присвячених аналізу освітньої політики, підкреслюється, що ефективний супровід можливий за умови чіткого нормативного регулювання [27, с. 11–14]. Нормативні документи визначають межі відповідальності закладу освіти. Вони формують основу для впровадження супровідних механізмів. Соціальний супровід інтегрується в систему управління освітою. Його реалізація набуває інституційної легітимності. Заклад освіти отримує інструменти для планування супровідної діяльності. Це сприяє уніфікації підходів. Теоретичне осмислення нормативного аспекту підсилює практичну реалізацію супроводу.

У зарубіжних теоретичних моделях соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами простежується орієнтація на принцип автономності та самостійності здобувачів. У межах концепцій, представлених у працях G. Hornby, супровід розглядається як підтримка, що не заміщує активність студента, а створює умови для її розвитку [59, с. 67–74]. Соціальний

супровід у такій моделі спрямовується на розширення можливостей вибору. Студент залучається до планування власної освітньої траєкторії. Відповідальність за результати навчання поступово зростає. Заклад освіти виконує роль фасилітатора. Супровід набуває партнерського характеру. Це сприяє формуванню навичок самостійності. Теоретичні напрацювання зарубіжних авторів збагачують національні підходи до організації супроводу.

Теоретичні підходи до організації соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами дедалі частіше пов'язуються з концепцією освітньої рівності як системного принципу функціонування закладу вищої освіти. У межах такого підходу рівність трактується не як уніфікація освітніх вимог, а як створення умов для досягнення співмірних освітніх результатів різними здобувачами. Соціальний супровід у цьому вимірі розглядається як інструмент вирівнювання стартових можливостей у процесі навчання. Його спрямування зосереджується на усуненні інституційних і середовищних бар'єрів. Освітні потреби студентів виступають підставою для корекції організації освітнього процесу. Заклад вищої освіти бере на себе відповідальність за доступність ресурсів і сервісів. Супровід інтегрується в стратегічні напрями розвитку університету. У результаті формується стійка культура інклюзії в академічному середовищі.

У сучасних теоретичних моделях соціальний супровід також осмислюється як механізм профілактики освітньої ізоляції студентів з особливими освітніми потребами. За відсутності системної підтримки зростає ризик зниження академічної активності та обмеження участі студентів у житті університетської спільноти. Супровід у цьому випадку виконує компенсаторну функцію, спрямовану на розширення можливостей включення в освітні та соціальні практики. Підтримка орієнтується на формування стійких соціальних зв'язків. Освітній процес набуває відкритішого характеру. Студенти отримують більше можливостей для реалізації власного потенціалу. Ризики академічної маргіналізації поступово зменшуються. Рівень освітньої

залученості зростає. Теоретичне обґрунтування такої функції супроводу має важливе значення для розвитку інклюзивної вищої освіти.

Вагомий напрям теоретичного аналізу соціального супроводу пов'язується з проблемою його ресурсного забезпечення. У наукових джерелах наголошується на залежності ефективності супровідної діяльності від наявності кадрових, організаційних та інформаційних ресурсів. Реалізація соціального супроводу не може мати фрагментарного характеру. Планування супровідних заходів потребує системного підходу. Заклад вищої освіти має забезпечувати сталість відповідних механізмів. Ресурсний підхід дозволяє оцінити реальні можливості впровадження інклюзивних практик. Освітні потреби студентів визначають пріоритети розподілу ресурсів. Супровід інтегрується в бюджетне та стратегічне планування. Така логіка підвищує ефективність управлінських рішень.

У сучасних концепціях соціального супроводу значну увагу приділено принципу індивідуалізації освітньої підтримки. Теоретичні підходи ґрунтуються на визнанні унікальності освітніх траєкторій кожного студента. Соціальний супровід за таких умов передбачає врахування особливостей навчальної діяльності та соціальної участі здобувачів. Підтримка не набуває універсального характеру. Вона адаптується до конкретної освітньої ситуації. Заклад освіти забезпечує гнучкість супровідних практик. Освітні потреби визначають зміст і форми підтримки. Супровід сприяє збереженню академічної мотивації. Індивідуалізація підсилює результативність інклюзивних стратегій у вищій освіті.

У межах сучасних теоретичних підходів соціальний супровід дедалі частіше розглядається як партнерська взаємодія між студентом і закладом освіти. Здобувач освіти постає не об'єктом допомоги, а активним учасником освітнього процесу. Супровід ґрунтується на співпраці та взаємній відповідальності. Освітні потреби формуються з урахуванням позиції самого студента. Такий підхід сприяє розвитку автономності. Відповідальність за власну освітню траєкторію поступово зростає. Студенти

залучаються до прийняття рішень. Освітній процес набуває прозорості. Подібна модель відповідає демократичним засадам організації вищої освіти.

Загалом теоретичні підходи до організації соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами дозволяють розглядати його як інтегративний механізм у системі вищої освіти. Супровід поєднує педагогічні, соціальні та управлінські компоненти освітнього процесу. Узгодження між потребами студентів і можливостями закладу освіти виступає його ключовою функцією. Теорія підкреслює необхідність системності супровідної діяльності. Підтримка має бути послідовною та безперервною. Освітні потреби слугують основою для інституційних рішень. Заклад вищої освіти постає як простір розвитку та підтримки. Соціальний супровід сприяє реалізації принципів інклюзії на практиці.

1.3. Вітчизняний і зарубіжний досвід організації інклюзивної освіти у системі вищої освіти

Досвід упровадження інклюзивної освіти у вищій школі в Україні формується в контексті загальноєвропейських освітніх трансформацій та поступового переходу від інтеграційних до інклюзивних моделей навчання. У наукових працях К. О. Кольченко та Г. Ф. Нікуліної наголошується, що вітчизняна система вищої освіти тривалий час орієнтувалася на окремі форми підтримки студентів з особливими освітніми потребами без системного переосмислення організації освітнього процесу [27, с. 8–12]. Поступове нормативне закріплення інклюзивних принципів сприяло активізації інституційних змін. Заклади вищої освіти почали впроваджувати елементи доступного освітнього середовища. Освітні потреби студентів стали предметом уваги адміністративних структур. Інклюзивна освіта почала розглядатися як складова якості освітніх послуг. Університети отримали нові завдання щодо забезпечення рівного доступу до навчання. Такий процес має етапний характер і супроводжується різною інтенсивністю реалізації.

У вітчизняних дослідженнях підкреслюється, що український досвід інклюзивної освіти у вищій школі значною мірою залежить від нормативно-правового регулювання. Прийняття Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти створило підґрунтя для формування інституційних механізмів підтримки студентів з особливими освітніми потребами [40]. Нормативні акти визначили обов'язки закладів освіти щодо адаптації освітнього процесу. Водночас практична реалізація інклюзивних положень виявила значну варіативність підходів. Частина університетів обмежується мінімальними організаційними змінами. Інші заклади розбудовують системи супроводу та спеціалізовані підрозділи. Освітній простір поступово набуває рис відкритості. Інклюзія стає елементом стратегічного розвитку. Така різноманітність досвіду зумовлює необхідність його наукового аналізу.

У працях О. В. Мартинчук і Т. П. Довгої вітчизняний досвід інклюзивної освіти аналізується крізь призму соціального супроводу як ключового механізму забезпечення доступності навчання [31, с. 61–74]. Автори звертають увагу на те, що інклюзія у вищій школі не зводиться до архітектурної доступності. Важливого значення набувають організаційні та середовищні чинники. Освітній процес потребує гнучкості. Форми навчання мають адаптуватися до потреб студентів. Соціальний супровід розглядається як умова стабільності освітньої траєкторії. Інклюзивні практики інтегруються в повсякденну діяльність університету. Вітчизняний досвід демонструє поступовий перехід від фрагментарних рішень до системних моделей. Така динаміка свідчить про еволюцію підходів до інклюзії.

Зарубіжний досвід інклюзивної освіти у вищій школі характеризується більшою інституційною зрілістю та тривалішою історією впровадження. У дослідженнях А. Dyson та його колег інклюзія у вищій освіті розглядається як результат послідовної державної політики та університетської автономії [56, с. 45–53]. Університети виступають активними суб'єктами формування інклюзивного середовища. Підтримка студентів з особливими освітніми

потребами інтегрується в загальну систему академічних сервісів. Інклюзія не ізолюється в межах окремих програм. Вона пронизує всі рівні освітньої діяльності. Значну увагу приділено індивідуальному плануванню навчання. Освітні траєкторії набувають гнучкості. Зарубіжний досвід демонструє ефективність комплексного підходу. Такі практики становлять цінне джерело для осмислення національного розвитку інклюзивної освіти.

Європейський досвід інклюзивної освіти у вищій школі формується на основі принципів рівного доступу, автономії університетів і відповідальності держави за створення безбар'єрного освітнього простору. У наукових оглядах зазначається, що університети країн Європейського Союзу розглядають інклюзію як складову загальної стратегії розвитку, а не як окремий напрям підтримки [56, с. 54–61]. Інституційні механізми підтримки інтегруються в систему академічних сервісів. Освітні програми проєктуються з урахуванням різноманітності студентських потреб. Навчальні середовища набувають гнучкості. Значна увага приділяється організації індивідуальних освітніх траєкторій. Підтримка студентів реалізується через університетські центри доступності. Такі структури координують взаємодію між адміністрацією та студентами. Європейський досвід демонструє сталість інклюзивних практик.

Важливою складовою зарубіжного досвіду є поширення моделі універсального дизайну навчання у вищій школі. У наукових джерелах підкреслюється, що універсальний дизайн спрямований на створення навчальних програм, доступних для максимально широкого кола здобувачів без потреби подальшої індивідуальної адаптації [61, с. 112–119]. Такий підхід змінює логіку організації освітнього процесу. Навчальні матеріали подаються в різних форматах. Оцінювання результатів навчання стає варіативним. Студенти отримують можливість обирати способи опанування змісту. Інклюзія вбудовується в структуру освітньої діяльності. Потреба в окремих корекційних заходах зменшується. Університети переходять до проактивної моделі доступності. Зарубіжна практика підтверджує ефективність такого підходу.

Досвід Сполучених Штатів Америки у сфері інклюзивної вищої освіти значною мірою ґрунтується на чіткому правовому регулюванні та розвиненій системі університетських сервісів. У межах реалізації положень Individuals with Disabilities Education Act інклюзія у вищій школі розглядається як обов'язок освітніх інституцій щодо забезпечення рівного доступу до навчання [60]. Університети створюють спеціалізовані офіси підтримки студентів. Такі структури координують адаптацію навчального процесу. Студентам пропонуються індивідуальні освітні плани. Академічна підтримка поєднується з організаційними рішеннями. Освітнє середовище орієнтується на потреби студентської спільноти. Інклюзія стає частиною університетської культури. Американський досвід демонструє високий рівень інституційної відповідальності.

У зарубіжних університетах значну увагу приділяють розвитку сервісної моделі інклюзивної освіти. Наукові джерела зазначають, що підтримка студентів реалізується через систему консультування, академічного супроводу та доступних ресурсів [59, с. 78–85]. Така модель ґрунтується на партнерстві між студентом і закладом освіти. Університети створюють умови для самостійного вибору форм підтримки. Студенти залучаються до планування власної освітньої траєкторії. Сервісна логіка сприяє підвищенню автономності. Інклюзія перестає сприйматися як виняток. Вона стає стандартом організації освітнього процесу. Зарубіжний досвід підтверджує доцільність комплексного підходу. Така практика може бути адаптована в національному контексті.

Порівняльний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду інклюзивної освіти у вищій школі виявляє спільні концептуальні засади та відмінності в механізмах реалізації. Українські університети, на відміну від багатьох зарубіжних закладів, перебувають на етапі становлення системних інклюзивних моделей. Нормативна база створює загальні рамки діяльності. Практичні механізми впровадження залишаються різномірними. Зарубіжний досвід характеризується вищим рівнем інституційної зрілості. Підтримка

студентів інтегрується в управлінські процеси. Освітні потреби враховуються на етапі проєктування програм. Вітчизняна практика поступово рухається в цьому напрямі. Порівняльний аналіз дозволяє окреслити перспективи розвитку інклюзії в Україні.

Наукове осмислення зарубіжного досвіду інклюзивної освіти у вищій школі має прикладне значення для вдосконалення національної освітньої політики. Адаптація ефективних моделей потребує врахування соціокультурних і ресурсних умов. Механічне перенесення практик не забезпечує бажаного результату. Університети мають розробляти власні стратегії інклюзії. Соціальний супровід студентів може стати ключовим елементом таких стратегій. Інституційний розвиток має спиратися на аналіз успішних кейсів. Зарубіжний досвід слугує джерелом ідей. Вітчизняна система освіти здатна інтегрувати ці напрацювання. Такий підхід сприяє підвищенню якості інклюзивної освіти.

Вагомим елементом зарубіжного досвіду інклюзивної освіти у вищій школі є системна підготовка академічного персоналу до роботи в умовах різноманітності студентського контингенту. У наукових джерелах наголошується, що університети країн Європи та Північної Америки інвестують ресурси в підвищення кваліфікації викладачів і адміністративних працівників [61, с. 241–249]. Освітній процес у таких закладах вибудовується з урахуванням принципів доступності та гнучкості. Підготовка персоналу розглядається як передумова успішної інклюзії. Академічні працівники залучаються до розроблення адаптованих навчальних рішень. Інституційна культура підтримки поступово закріплюється. Інклюзія стає частиною професійної етики. Рівень якості освітніх послуг підвищується. Зарубіжний досвід засвідчує доцільність інвестування саме в людський капітал.

У вітчизняній практиці інклюзивної освіти у вищій школі підготовка персоналу перебуває на етапі формування. Науковці звертають увагу на фрагментарний характер відповідних заходів, що не завжди мають системне продовження. Окремі заклади вищої освіти запроваджують тренінги та

семінари, спрямовані на підвищення обізнаності щодо потреб студентів з особливими освітніми потребами. Такі ініціативи здебільшого залежать від внутрішньої політики університету. Освітній процес поступово адаптується до нових викликів. Інклюзія набуває практичного виміру. Разом із тим відсутність єдиної національної стратегії уповільнює поширення успішних практик. Досвід окремих університетів потребує узагальнення. Науковий аналіз сприяє систематизації таких напрацювань.

Окремої уваги в контексті вітчизняного та зарубіжного досвіду заслуговує питання доступності цифрових освітніх ресурсів. У зарубіжних університетах цифровізація освіти розглядається як інструмент розширення доступу до навчання для студентів з різними освітніми потребами. Онлайн-платформи, електронні курси та адаптовані навчальні матеріали активно інтегруються в освітній процес. Така практика дозволяє зменшити бар'єри участі. Вітчизняна вища школа також рухається в напрямі цифрової трансформації. Запровадження дистанційних і змішаних форм навчання відкриває нові можливості для інклюзії. Разом із тим питання доступності цифрового контенту потребує подальшого врегулювання. Досвід зарубіжних університетів може слугувати орієнтиром. Порівняльний аналіз цифрових практик має прикладне значення.

Загальний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду інклюзивної освіти у вищій школі засвідчує наявність спільних концептуальних засад і відмінностей у темпах реалізації інклюзивних підходів. Українська система вищої освіти перебуває в процесі становлення інституційних механізмів інклюзії. Зарубіжні моделі демонструють більшу сталість і системність. Водночас національний контекст визначає власні пріоритети розвитку. Інклюзія у вищій школі поступово переходить від декларативного рівня до практичної реалізації. Досвід інших країн дозволяє окреслити можливі напрями вдосконалення. Адаптація ефективних моделей потребує науково обґрунтованого підходу. Соціальний супровід студентів виступає ключовим

елементом цього процесу. Вища школа постає простором реалізації принципів рівності та доступності освіти.

Висновки до розділу 1

У межах першого розділу здійснено теоретико-методичне осмислення проблеми соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти, що дозволило сформулювати цілісне уявлення про концептуальні засади досліджуваного явища. Аналіз наукових підходів до трактування поняття «особливі освітні потреби» засвідчив його багатовимірний характер і зумовленість не лише індивідуальними особливостями здобувачів, а й організацією освітнього середовища, структурою навчального процесу та рівнем доступності освітніх ресурсів. Таке розуміння дозволяє розглядати особливі освітні потреби як динамічну категорію, що змінюється залежно від умов навчання та освітнього контексту, а не як сталу характеристику особистості.

Теоретичний аналіз підходів до організації соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами показав, що соціальний супровід у вищій школі постає як системний, безперервний і багатокомпонентний процес, спрямований на усунення освітніх і соціальних бар'єрів та забезпечення стабільності індивідуальної освітньої траєкторії. Соціальний супровід розглядається як інтегративний механізм, що поєднує педагогічні, соціальні й управлінські складові діяльності закладу вищої освіти та потребує інституційного закріплення, міжсекторальної взаємодії й ресурсного забезпечення. Такий підхід акцентує увагу на відповідальності освітньої інституції за створення умов для повноцінної участі студентів у навчальній і соціальній діяльності.

Узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду інклюзивної освіти у вищій школі засвідчило, що інклюзія у сучасних університетах реалізується через поєднання нормативного регулювання, інституційних стратегій і

практик соціального супроводу. Зарубіжні моделі інклюзивної освіти характеризуються більшою системністю, інституційною зрілістю та орієнтацією на проєктування доступного освітнього середовища, тоді як вітчизняний досвід перебуває на етапі активного становлення і потребує подальшого розвитку комплексних механізмів підтримки студентів з особливими освітніми потребами. Водночас аналіз зарубіжних практик дозволяє окреслити перспективні напрями вдосконалення національної системи вищої освіти з урахуванням соціокультурних і ресурсних умов.

Загалом теоретичні положення, викладені в першому розділі, створюють наукове підґрунтя для подальшого аналізу організації та реалізації соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами у практиці закладів вищої освіти, а також для обґрунтування емпіричної частини дослідження.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Характеристика умов освітнього середовища закладу вищої освіти, що впливають на ефективність супроводу студентів з особливими освітніми потребами

У процесі аналізу практичних засад соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами особливого значення набуває характеристика умов освітнього середовища закладу вищої освіти, які визначають ефективність підтримки та рівень доступності освітнього процесу. Освітнє середовище постає як багатовимірна система взаємопов'язаних чинників, що охоплюють організаційні, кадрові, соціальні та зовнішні умови функціонування університету. Узагальнення наукових підходів до аналізу таких умов дозволяє виокремити ключові компоненти середовища, які безпосередньо впливають на результативність соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами.

З метою систематизації умов освітнього середовища закладу вищої освіти, що впливають на ефективність соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами, доцільно узагальнити наукові положення, викладені у праці Л. Орлової [33], у вигляді таблиці 2.1.

Подані в таблиці умови освітнього середовища засвідчують, що ефективність соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами залежить від поєднання внутрішніх і зовнішніх чинників функціонування закладу вищої освіти. Особливу роль відіграє освітній клімат, який формує соціальну атмосферу взаємодії та визначає рівень готовності колективу до підтримки студентів.

Таблиця 2.1.

Умови освітнього середовища закладу вищої освіти, що впливають на ефективність соціального супроводу студентів з ООП

Група умов	Характеристика умов освітнього середовища	Значення для соціального супроводу студентів з ООП
Освітній клімат	Рівень довіри, доброзичливості, відкритості комунікації, згуртованості колективу, можливості вільного висловлення позицій	Формує відчуття безпеки та включеності студентів, знижує соціальну напруженість, підвищує ефективність підтримувальних заходів
Тип освітнього клімату	Сприятливий, нейтральний або несприятливий клімат у колективі закладу вищої освіти	Визначає можливості системної реалізації соціального супроводу та готовність колективу до інклюзивних практик
Кадрові умови	Кваліфікація викладачів, рівень професійної культури, готовність до інновацій та змін	Забезпечують індивідуалізацію освітньої підтримки та сталість супровідних практик
Організаційні умови	Традиції організації освітнього процесу, поєднання навчальної та позааудиторної діяльності, наявність практикоорієнтованих форм навчання	Сприяють адаптації студентів і безперервності їх освітньої траєкторії
Науково-методичні умови	Наявність навчально-методичних матеріалів, наукових розробок, залучення студентів до дослідницької діяльності	Підвищують можливості індивідуального розвитку та самореалізації студентів
Внутрішні обмежувальні чинники	Недостатня ресурсна забезпеченість, слабка інтеграція теорії та практики, низька сприйнятливість до інновацій	Ускладнюють реалізацію ефективного соціального супроводу та знижують адаптивність середовища
Зовнішні соціокультурні чинники	Політичні, економічні, демографічні та культурні умови функціонування закладу вищої освіти	Визначають рамки реалізації інклюзивних практик і потребують урахування в організації супроводу

Джерело: узагальнено на основі [33, с. 231–236]

Кадрові й організаційні умови забезпечують сталість і системність супровідної діяльності, створюючи підґрунтя для індивідуалізації освітньої

підтримки. Водночас наявність внутрішніх обмежувальних чинників і вплив зовнішнього соціокультурного середовища зумовлюють необхідність комплексного підходу до організації соціального супроводу. Таким чином, освітнє середовище постає ключовою умовою ефективної реалізації супровідних механізмів у закладі вищої освіти.

У контексті дослідження ефективності соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами значний науковий інтерес становить підхід до аналізу освітнього середовища університету, запропонований Н. І. Ревнюк. Освітнє середовище трактується авторкою як цілісна система умов, у межах якої відбувається формування інтересів, потреб і освітніх орієнтацій здобувачів вищої освіти [48, с. 11–12]. Такий підхід дозволяє розглядати освітнє середовище не як сукупність окремих елементів, а як інтегрований простір взаємодії учасників освітнього процесу. Функціонування цього простору визначає можливості включення студентів у навчальну, наукову та соціальну діяльність. Для студентів з особливими освітніми потребами середовище виступає ключовим чинником доступності освіти. Саме через умови середовища реалізуються підтримувальні механізми. Відповідно соціальний супровід доцільно аналізувати як складову освітнього середовища університету.

Науково значущим є положення про активну роль здобувачів вищої освіти у формуванні та розвитку освітнього середовища університету. Н.І. Ревнюк підкреслює, що студенти постають не лише об'єктами освітнього впливу, а повноцінними суб'єктами освітнього простору, здатними впливати на його зміст і динаміку [48, с. 12–13]. Така позиція має принципове значення для організації соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами. Залучення студентів до прийняття рішень підвищує ефективність підтримки. Освітні потреби набувають чіткішого формулювання. Супровід орієнтується на реальні запити здобувачів. Університетське середовище стає більш адаптивним.

У роботі також обґрунтовується значення виховної складової освітнього середовища як чинника соціального становлення здобувачів вищої освіти. Авторка наголошує на ролі спільної діяльності, студентського самоврядування та позааудиторних форм взаємодії у формуванні соціальної активності студентів [48, с. 13]. Такі форми діяльності сприяють розвитку навичок взаємодії та відповідальності. Для студентів з особливими освітніми потребами участь у цих процесах має додаткове компенсаторне значення. Освітнє середовище знижує ризики соціальної ізоляції. Соціальний супровід у цьому випадку інтегрується в загальну структуру університетського життя. Підтримка набуває природного характеру.

Узагальнюючи положення, викладені Н. І. Ревнюк, освітнє середовище університету доцільно розглядати як одну з базових умов ефективності соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами. Середовище виступає простором реалізації індивідуальних освітніх траєкторій. Воно визначає рівень доступності ресурсів і можливостей. Організація освітнього середовища впливає на сталість супровідних механізмів. Соціальний супровід інтегрується в інституційну структуру університету. Підтримка студентів перестає мати фрагментарний характер. Освітнє середовище стає активним чинником соціального включення.

Освітнє середовище закладу вищої освіти у наукових дослідженнях трактується як складна система взаємопов'язаних умов, що опосередковують процес супроводу студентів з особливими освітніми потребами. А. А. Колупаєва та Л. О. Савчук підкреслюють орієнтацію сучасного університетського простору на врахування освітнього різноманіття здобувачів [24, с. 97–102]. Функціонування середовища пов'язується з можливістю адаптації освітнього процесу. Рівень узгодженості між структурними компонентами середовища визначає сталість навчальної траєкторії. Освітні труднощі виявляються через взаємодію особистості з інституційними умовами. Університет у такій логіці виконує роль активного суб'єкта підтримки. Саме середовище набуває регулятивного значення.

Організаційні умови освітнього середовища забезпечують цілісність соціального супроводу на рівні закладу освіти. О. І. Безлюдний, О.О. Кравченко та А. І. Войтовська акцентують увагу на необхідності чіткої координації між адміністративними та освітніми підрозділами [4]. Управлінські механізми формують основу стабільної підтримки студентів. Наявність визначених процедур супроводу знижує ризик ситуативних рішень. Освітні програми набувають гнучкості. Інституційна узгодженість підвищує передбачуваність освітніх результатів. Соціальний супровід у таких умовах інтегрується в загальну політику закладу.

Матеріально-технічні умови освітнього середовища визначають можливості повноцінної участі студентів у навчальному процесі. В. Войтко наголошує на залежності освітньої доступності від рівня оснащення університетського простору [10, с. 18–22]. Архітектурна доступність створює умови для фізичної присутності здобувачів. Навчальні матеріали в адаптованих форматах забезпечують рівні можливості опанування змісту освіти. Технічні засоби підтримки розширюють канали засвоєння інформації. Освітній процес набуває індивідуалізованого характеру. Матеріальна база виступає інструментом педагогічної варіативності.

Кадрові умови освітнього середовища пов'язані з професійною готовністю викладачів до роботи з різними освітніми запитами. С. О. Баштан розглядає компетентність викладача як визначальний чинник успішності навчання студентів з особливими освітніми потребами [3, с. 39–43]. Здатність адаптувати зміст і форми навчання підсилює ефективність супроводу. Освітня взаємодія набуває партнерського характеру. Відкритість викладача до освітніх змін формує культуру підтримки. Професійна підготовка персоналу забезпечує сталість інклюзивних практик. Кадровий потенціал університету визначає якість освітнього середовища.

Соціальні умови освітнього середовища охоплюють характер взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Л. Орлова аналізує освітній клімат як чинник включеності студентів у навчальне життя університету [33, с. 232–

234]. Атмосфера довіри сприяє адаптації здобувачів. Підтримувальні міжособистісні відносини знижують напруження у навчанні. Освітнє середовище перестає виконувати виключно формальну функцію. Навчальна діяльність доповнюється соціальним включенням. Такий клімат підсилює результативність супровідних заходів.

Інституційний вимір соціального супроводу формується на основі поєднання організаційних, кадрових і соціальних умов. О. М. Касьянова, О.А. Венгловська та В. І. Дем'яненко наголошують на значенні командної моделі підтримки в університетському середовищі [20, с. 73–75]. Скоординована діяльність різних фахівців забезпечує цілісність супроводу. Освітні потреби студентів інтегруються в управлінські рішення. Підтримка набуває системного характеру. Університет адаптується до різноманіття освітніх запитів. Ефективність супроводу зростає завдяки інституційній узгодженості.

Отже, освітнє середовище закладу вищої освіти доцільно розуміти як системну сукупність організаційних, матеріально-технічних, кадрових та соціальних умов, що визначають можливості ефективного супроводу студентів з особливими освітніми потребами. Характер середовища впливає на доступність освітнього процесу, сталість навчальних траєкторій і рівень включеності здобувачів у академічне та соціальне життя університету. Узгодженість управлінських рішень забезпечує безперервність підтримки на інституційному рівні. Матеріально-технічне забезпечення створює умови для рівної участі в освітній діяльності. Кадровий потенціал формує культуру підтримки та педагогічної гнучкості. Соціальний клімат університету підсилює адаптаційні процеси та сприяє інтеграції студентів у освітню спільноту. Комплексний характер освітнього середовища зумовлює необхідність його цілеспрямованого розвитку як ключової передумови результативного соціального супроводу.

2.2. Методичні основи та організація емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження у межах роботи було спрямоване на поглиблене вивчення особливостей соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти. Методологічна логіка дослідження вибудовувалася на поєднанні кількісного підходу з аналітичним осмисленням емпіричних даних. Орієнтація на реальні умови функціонування університетського середовища дозволила забезпечити прикладний характер дослідження. Емпіричний блок розглядався як інструмент фіксації актуального стану організації супровідних процесів. Вибір методів визначався особливостями досліджуваної категорії здобувачів. Дослідницька процедура будувалася з урахуванням етичних норм. Добровільність участі забезпечила коректність отриманих результатів.

Метою емпіричного дослідження стало виявлення особливостей організації соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти та визначення чинників, що впливають на його результативність. Реалізація зазначеної мети передбачала з'ясування рівня доступності супровідних заходів. Увага зосереджувалася на оцінці студентами умов освітнього середовища. Аналізувалася поінформованість здобувачів щодо наявних форм підтримки. Вивчався досвід взаємодії з університетськими структурами супроводу. Окремо враховувалися суб'єктивні оцінки ефективності наданої підтримки. Сукупність окреслених завдань забезпечила цілісність емпіричного аналізу.

Організація емпіричного дослідження здійснювалася поетапно відповідно до розробленої програми дослідження. Програма визначала логіку, зміст і послідовність реалізації дослідницьких дій. Реалізація програми здійснювалася безпосередньо в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Кожен етап мав функціональне навантаження та сприяв досягненню проміжних результатів. Поступове розгортання дослідження забезпечило

узгодженість зібраних даних. Корекція змісту етапів здійснювалася з урахуванням організаційних можливостей бази дослідження. Загальна структура етапів, програми та місця реалізації відображена в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Етапи, програма та місце реалізації емпіричного дослідження
соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами**

Етап дослідження	Зміст етапу	Програма дослідження	Місце реалізації	Термін реалізації
Підготовчий	Визначення мети й завдань, розроблення авторської анкети, погодження умов проведення	Програма емпіричного дослідження соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами	Національний університет біоресурсів і природокористування України	Січень
Діагностичний	Проведення анкетування серед здобувачів з особливими освітніми потребами	Авторська програма анкетного дослідження	Національний університет біоресурсів і природокористування України	Лютий
Аналітичний	Опрацювання, систематизація та узагальнення отриманих результатів	Програма аналізу емпіричних даних	Національний університет біоресурсів і природокористування України	Березень
Інтерпретаційний	Аналіз результатів у контексті теми дослідження, формування узагальнень	Програма інтерпретації результатів дослідження	Національний університет біоресурсів і природокористування України	Квітень

Методичним інструментом емпіричного дослідження виступило авторське анкетування, розроблене відповідно до мети та завдань роботи. Анкета була спрямована на з'ясування оцінки здобувачами умов освітнього середовища та організації соціального супроводу. Зміст запитань охоплював організаційні, інформаційні та соціальні аспекти підтримки. Формулювання тверджень забезпечувало однозначність інтерпретації відповідей. Поєднання

закритих і напіввідкритих запитань дозволило отримати кількісні та уточнювальні дані. Методика сприяла узагальненню результатів у межах вибірки. Текст авторської анкети подано в додатку А.

Застосована методика анкетування має низку переваг у дослідженні соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами. Метод дозволяє охопити всю вибірку в межах обмеженого часу. Стандартизована структура запитань забезпечує порівнянність результатів. Анонімність участі сприяє підвищенню щирості відповідей. Водночас анкетування має певні обмеження. Отримані дані залежать від рівня усвідомлення власного досвіду респондентами. Метод не передбачає можливості оперативного уточнення відповідей. Зазначені особливості враховувалися під час подальшої інтерпретації результатів.

Учасниками емпіричного дослідження стали 22 здобувачі вищої освіти з особливими освітніми потребами. Віковий діапазон вибірки становив від 17 до 25 років. Гендерний склад включав 13 чоловіків і 9 жінок. Базою дослідження виступив Національний університет біоресурсів і природокористування України. Вибір закладу зумовлювався наявністю умов для реалізації інклюзивних практик. Перше анкетування було проведене у лютому 2026 року. Участь респондентів здійснювалася на засадах добровільності та інформованої згоди.

Узагальнення організації емпіричного дослідження дозволяє розглядати обрану методичну модель як адекватну поставленій меті. Поєднання програмної етапності та авторського інструментарію забезпечило цілісність дослідницького процесу. Отримані емпіричні дані створюють підґрунтя для подальшого аналізу результативності соціального супроводу. Методична база дозволяє здійснювати інтерпретацію результатів у контексті освітнього середовища університету. Дослідження орієнтоване на практичне застосування отриманих узагальнень. Організація емпіричного блоку відповідає вимогам наукової обґрунтованості

2.3. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

Емпіричні результати, отримані в процесі дослідження, створюють підґрунтя для поглибленого аналізу стану та особливостей соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти. Інтерпретація даних дозволяє виявити домінантні тенденції у сприйнятті студентами організаційних, соціальних та інформаційних умов підтримки. Аналітичний розгляд результатів спрямований на зіставлення емпіричних показників із завданнями дослідження. Отримані дані розглядаються як відображення реального функціонування системи соціального супроводу. Увага зосереджується на внутрішніх ресурсах освітнього середовища.

Таблиця 2.3

Результати анкетування здобувачів з особливими освітніми потребами

№	Показник / Варіант відповіді	Кількість осіб	%
1	Вік		
	17–18 років	5	22,7
	19–20 років	7	31,8
	21–22 роки	6	27,3
	23–25 років	4	18,2
2	Стать		
	Чоловіча	13	59,1
	Жіноча	9	40,9
3	Курс навчання		
	1 курс	4	18,2
	2 курс	6	27,3
	3 курс	5	22,7
	4 курс	5	22,7
	Магістратура	2	9,1
4	Форма навчання		
	Денна	17	77,3
	Заочна	5	22,7
5	Тривалість навчання у ЗВО		
	Менше 1 року	4	18,2
	1–2 роки	7	31,8
	3–4 роки	6	27,3
	Понад 4 роки	5	22,7
6	Доступність освітнього середовища		

	Повністю достатня	6	27,3
	Переважно достатня	9	40,9
	Частково достатня	5	22,7
	Недостатня	2	9,1
7	Організаційні умови навчання		
	Дуже сприятливі	5	22,7
	Скоріше сприятливі	9	40,9
	Малосприятливі	6	27,3
	Несприятливі	2	9,1
8	Доступність навчальних матеріалів		
	Завжди доступні	7	31,8
	Переважно доступні	8	36,4
	Обмежено доступні	5	22,7
	Практично недоступні	2	9,1
9	Комфортність освітнього простору		
	Висока	6	27,3
	Середня	9	40,9
	Низька	5	22,7
	Дуже низька	2	9,1
10	Соціальний клімат		
	Сприятливий	7	31,8
	Переважно сприятливий	8	36,4
	Напружений	5	22,7
	Несприятливий	2	9,1
11	Обізнаність про соціальний супровід		
	Повна	6	27,3
	Часткова	9	40,9
	Мінімальна	5	22,7
	Відсутня	2	9,1
12	Доступність соціального супроводу		
	Повністю доступний	5	22,7
	Частково доступний	10	45,5
	Обмежено доступний	5	22,7
	Недоступний	2	9,1
13	Ефективність соціального супроводу		
	Висока	4	18,2
	Достатня	10	45,5
	Низька	6	27,3
	Важко оцінити	2	9,1
14	Вплив супроводу на навчання		
	Суттєво позитивний	5	22,7
	Помірно позитивний	9	40,9
	Незначний	6	27,3
	Відсутній	2	9,1
15	Загальна оцінка системи супроводу		
	Повністю задовольняє	5	22,7
	Переважно задовольняє	8	36,4
	Частково задовольняє	7	31,8
	Не задовольняє	2	9,1

Отримані емпіричні дані дозволяють розглянути соціальний супровід здобувачів з особливими освітніми потребами в логіці поєднання соціально-демографічних характеристик та умов функціонування освітнього середовища закладу вищої освіти. Віковий склад вибірки охоплював діапазон від 17 до 25 років, що створює можливість аналізу досвіду студентів на різних етапах освітньої траєкторії. Найбільшу частку становили респонденти віком 19–20 років, які склали 31,8 %, а також група 21–22 роки з показником 27,3 %, що разом формує 59,1 % вибірки. Подібна концентрація відображає позицію здобувачів, які вже мають досвід адаптації до університетського середовища та здатні усвідомлено оцінювати організацію соціального супроводу. Частка студентів віком 17–18 років становила 22,7 %, що репрезентує початковий етап включення в освітній простір. Респонденти віком 23–25 років охоплювали 18,2 %, демонструючи завершальний етап навчання та професійного самовизначення.

Гендерний склад вибірки характеризувався переважанням чоловіків, частка яких становила 59,1 %, тоді як жінки склали 40,9 %. Подібне співвідношення не створює суттєвого дисбалансу та дозволяє інтерпретувати результати як репрезентативні в межах досліджуваної групи. Розподіл за курсами навчання свідчить про домінування студентів другого, третього та четвертого курсів, сукупна частка яких становить 72,7 %. Найбільш представленим виявився другий курс з показником 27,3 %, тоді як третій і четвертий курси охоплювали по 22,7 %. Перший курс був представлений 18,2 % респондентів, а магістратура — 9,1 %. Подібна структура дозволяє аналізувати соціальний супровід переважно з позиції здобувачів, які тривалий час перебувають у системі вищої освіти. Отримані показники підсилюють обґрунтованість подальших висновків.

Аналіз форми навчання засвідчив переважання денної форми, яку зазначили 77,3 % опитаних, тоді як заочна форма охоплювала 22,7 %. Такий розподіл має принципове значення для оцінки соціального супроводу, оскільки денне навчання передбачає регулярну та інтенсивну взаємодію з

освітнім середовищем університету. Тривалість навчання у закладі вищої освіти також вказує на сформований досвід більшості респондентів. Понад два роки навчаються 50 % студентів, з яких 27,3 % перебувають у межах 3–4 років навчання, а 22,7 % — понад чотири роки. Період 1–2 роки зазначили 31,8 % опитаних, тоді як досвід навчання менше одного року мали 18,2 %. Подібна структура свідчить про те, що більшість респондентів мали достатній час для оцінки умов освітнього середовища та функціонування соціального супроводу.

Оцінювання доступності освітнього середовища продемонструвало переважання позитивних характеристик при збереженні окремих проблемних зон. Повністю або переважно достатній рівень доступності зазначили 68,2 % респондентів, з яких 27,3 % надали найвищу оцінку, а 40,9 % визначили доступність як переважно достатню. Часткову відповідність умов власним потребам відзначили 22,7 % студентів, а 9,1 % вказали на недостатній рівень доступності. Такий розподіл відображає наявність базових адаптаційних механізмів, які реалізуються нерівномірно. Освітній простір сприймається як загалом відкритий, проте не завжди чутливий до індивідуальних освітніх потреб. Подібна ситуація може впливати на рівень включеності студентів у навчальний процес.

Оцінювання організаційних умов навчання в університеті продемонструвало переважно позитивне, проте не однорідне сприйняття з боку здобувачів з особливими освітніми потребами. Дуже або скоріше сприятливими ці умови визначили 63,6 % опитаних, з яких 22,7 % надали найвищу оцінку, а 40,9 % обрали варіант помірно позитивної характеристики. Водночас 27,3 % респондентів охарактеризували організаційні умови як малосприятливі, а 9,1 % — як несприятливі. Такий розподіл відповідей свідчить про наявність розбіжностей між задекларованими принципами інклюзивної освіти та практикою їх реалізації. Організаційні механізми функціонують стабільно для частини здобувачів, однак не забезпечують універсальної адаптивності. Різний рівень задоволеності умовами навчання

впливає на якість освітнього досвіду студентів. Подібна ситуація зумовлює необхідність гнучкішого підходу до організації навчального процесу. Отримані дані підтверджують потребу в системному вдосконаленні управлінських рішень.

Аналіз доступності навчальних матеріалів і ресурсів дозволяє виявити структурні обмеження освітнього середовища. Завжди доступними навчальні матеріали вважають 31,8 % опитаних, тоді як 36,4 % зазначили їх переважну доступність. Сукупно позитивні оцінки охоплюють 68,2 % вибірки, що свідчить про наявність інформаційної підтримки навчального процесу. Водночас 22,7 % респондентів вказали на обмежений доступ до навчальних матеріалів, а 9,1 % — на їх практичну недоступність. Подібні результати відображають нерівномірність інформаційного забезпечення та різний рівень адаптації навчальних ресурсів. Доступ до навчального контенту для частини студентів залишається ускладненим, що може негативно позначатися на темпах засвоєння навчального матеріалу. Виявлені проблеми актуалізують потребу в удосконаленні форм представлення навчальних ресурсів. Освітнє середовище потребує подальшої цифрової та методичної адаптації.

Рівень комфортності освітнього простору університету був оцінений здобувачами переважно як середній, що становить 40,9 % відповідей. Високий рівень комфортності визначили 27,3 % респондентів, що свідчить про позитивне сприйняття окремих аспектів університетського простору. Водночас 22,7 % студентів зазначили низький рівень комфортності, а 9,1 % — дуже низький. Подібний розподіл демонструє неоднорідність умов перебування в освітньому середовищі. Фізичні та організаційні параметри простору не завжди відповідають індивідуальним освітнім потребам. Комфортність середовища впливає на емоційний стан та навчальну мотивацію здобувачів. За таких умов освітній простір сприймається як функціональний, але не завжди зручний. Отримані результати підкреслюють доцільність подальшого вдосконалення просторової організації університету.

Оцінка соціального клімату в університетському середовищі засвідчила переважання позитивних характеристик при наявності напружених взаємин для частини здобувачів. Сприятливий або переважно сприятливий соціальний клімат відзначили 68,2 % респондентів, з яких 31,8 % обрали найвищу оцінку. Водночас 22,7 % студентів визначили клімат як напружений, а 9,1 % — як несприятливий. Подібний розподіл відповідей свідчить про різний досвід соціальної взаємодії в межах університетського простору. Для більшості здобувачів міжособистісні відносини сприяють включенню в освітній процес. Частина студентів, однак, стикається з труднощами соціального характеру. Соціальний клімат істотно впливає на відчуття прийняття та безпеки. За таких умов соціальний вимір освітнього середовища набуває особливої значущості. Отримані результати підтверджують необхідність посилення культури підтримки та взаємоповаги.

Рівень обізнаності здобувачів щодо наявності соціального супроводу в університеті виявився неоднорідним. Повну обізнаність продемонстрували 27,3 % респондентів, тоді як 40,9 % зазначили часткову поінформованість. Мінімальну обізнаність або її повну відсутність вказали 31,8 % опитаних. Подібний розподіл свідчить про недостатню системність інформування студентів. Значна частина здобувачів не володіє повною інформацією про можливості соціального супроводу. Обмежена поінформованість знижує ефективність наявних механізмів підтримки. Соціальний супровід за таких умов функціонує фрагментарно. Інформаційна відкритість університетських структур потребує посилення. Отримані дані підкреслюють важливість комунікаційних стратегій.

Доступність соціального супроводу у процесі навчання була оцінена як повністю або частково доступна 68,2 % респондентів, з яких 22,7 % надали найвищу оцінку. Водночас 22,7 % студентів зазначили обмежену доступність, а 9,1 % – повну недоступність. Такий розподіл відображає нерівномірність практичної реалізації супровідних заходів. Формальна наявність системи супроводу не завжди забезпечує її реальну досяжність. Для частини здобувачів

доступ до підтримки залишається ускладненим. Подібна ситуація впливає на суб'єктивну оцінку ефективності соціального супроводу.

Оцінка ефективності соціального супроводу в університетському середовищі виявила переважання помірних характеристик, що відображає несталий характер супровідних практик. Високу ефективність соціального супроводу зазначили 18,2 % респондентів, тоді як достатній рівень визначили 45,5 % опитаних. Сукупно позитивні оцінки охоплюють 63,7 % вибірки, що свідчить про наявність результативних елементів у системі підтримки. Водночас 27,3 % студентів охарактеризували ефективність як низьку, а 9,1 % утрималися від оцінки, що може бути пов'язано з відсутністю стабільного досвіду користування супровідними послугами. Подібний розподіл демонструє нерівномірність впливу соціального супроводу на різні групи здобувачів. Для частини студентів підтримка має прикладне значення, тоді як для інших залишається формальною. Суб'єктивне сприйняття ефективності залежить від доступності та якості взаємодії з університетськими структурами. Отримані результати вказують на необхідність підвищення узгодженості та системності супровідних заходів.

Аналіз впливу соціального супроводу на навчальну діяльність засвідчив переважання позитивних, але помірних оцінок. Суттєво позитивний вплив відзначили 22,7 % респондентів, тоді як 40,9 % визначили його як помірно позитивний. Сукупно ці показники становлять 63,6 %, що підтверджує значущість соціального супроводу для більшості здобувачів. Водночас 27,3 % студентів зазначили незначний вплив, а 9,1 % – повну його відсутність. Подібна диференціація оцінок свідчить про те, що потенціал супроводу реалізується не в повному обсязі. Для частини здобувачів наявні заходи не мають безпосереднього впливу на навчальні результати. Ефективність супроводу значною мірою залежить від індивідуальної відповідності форм підтримки освітнім потребам студентів. Отримані дані актуалізують необхідність персоніфікації супровідних практик. Освітнє середовище потребує більш гнучких механізмів реагування на запити здобувачів.

Загальна оцінка системи соціального супроводу в університеті відображає амбівалентне ставлення студентів до існуючих практик. Повне задоволення функціонуванням системи зазначили 22,7 % респондентів, тоді як переважне задоволення висловили 36,4 % опитаних. Сукупна частка позитивних оцінок становить 59,1 %, що вказує на наявність базового рівня ефективності соціального супроводу. Водночас 31,8 % студентів визначили систему як таку, що задовольняє лише частково, а 9,1 % висловили повне незадоволення. Подібний розподіл відповідей демонструє нестійкість оцінок і відсутність цілісного позитивного сприйняття супровідних практик. Соціальний супровід сприймається як необхідний компонент освітнього середовища, проте його реалізація не завжди відповідає очікуванням здобувачів. Недостатня інформованість і нерівномірна доступність знижують рівень довіри до системи підтримки.

Отже, результати емпіричного дослідження засвідчили, що соціальний супровід здобувачів з особливими освітніми потребами в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти перебуває на етапі становлення та характеризується переважно середнім рівнем результативності. Аналіз соціально-демографічних характеристик вибірки дозволив врахувати різні етапи освітньої траєкторії студентів, що зумовлює варіативність їхнього досвіду взаємодії з університетським середовищем. Оцінки умов освітнього середовища відображають наявність базових організаційних і ресурсних передумов для реалізації інклюзивних практик, водночас виявляють нерівномірність їх практичного впровадження. Дані щодо доступності навчальних матеріалів, комфортності освітнього простору та соціального клімату підтверджують залежність ефективності супроводу від якості міжособистісної взаємодії та організаційної культури закладу. Рівень обізнаності здобувачів про можливості соціального супроводу та оцінка його ефективності свідчать про фрагментарність супровідних заходів і недостатню системність їх реалізації. Вплив соціального супроводу на навчальну діяльність у більшості випадків має помірно позитивний характер, що вказує

на наявний, але не повністю реалізований потенціал підтримки. Узагальнення отриманих результатів актуалізує потребу в посиленні інституційної координації, розширенні інформаційної відкритості та інтеграції соціального супроводу як стійкого елементу освітнього середовища закладу вищої освіти.

Висновки до розділу 2

У межах другого розділу здійснено комплексне емпіричне дослідження особливостей соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти. Проаналізовано сукупність організаційних, просторових, інформаційних і соціальних чинників, які безпосередньо впливають на результативність супровідних практик. Визначено, що ефективність соціального супроводу значною мірою залежить від рівня доступності освітнього середовища, комфортності університетського простору та якості соціальної взаємодії в академічній спільноті.

У процесі характеристики умов освітнього середовища закладу вищої освіти встановлено, що наявні організаційні та ресурсні передумови загалом забезпечують базовий рівень підтримки студентів з особливими освітніми потребами. Водночас виявлено нерівномірність реалізації адаптаційних механізмів, що зумовлює різний рівень включеності здобувачів у навчальний процес. Обґрунтовано, що формальна доступність освітнього середовища не завжди трансформується у відчуття реальної підтримки, що знижує ефективність соціального супроводу.

Методична частина дослідження дала змогу обґрунтувати доцільність використання авторського анкетування як інструменту вивчення суб'єктивних оцінок студентів щодо умов освітнього середовища та організації соціального супроводу. Визначено логіку й етапність емпіричного дослідження, що забезпечило послідовність збору, аналізу та інтерпретації даних. Характеристика вибірки підтвердила наявність у більшості респондентів

сформованого досвіду навчання в університеті, що підвищує достовірність отриманих результатів.

Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження засвідчили переважання помірно позитивних оцінок щодо доступності освітнього середовища, організаційних умов навчання та соціального клімату університету. Виявлено, що соціальний супровід сприймається студентами як необхідний компонент освітнього середовища, однак його практична реалізація має фрагментарний характер. Недостатній рівень обізнаності про можливості супроводу та нерівномірна доступність підтримки знижують його вплив на навчальну діяльність.

Узагальнення отриманих результатів дозволяє констатувати, що система соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами перебуває на етапі розвитку та потребує подальшої інституційної інтеграції. Обґрунтовано доцільність посилення координації між структурними підрозділами закладу вищої освіти, удосконалення інформаційної політики та розширення індивідуалізованих форм підтримки. Матеріали емпіричного дослідження створюють наукове підґрунтя для розроблення практичних рекомендацій щодо підвищення ефективності соціального супроводу в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ЗДОБУВАЧІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1. Обґрунтування та розробка програми соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами

Результати емпіричного дослідження, представлені у другому розділі роботи, засвідчили наявність стійкої потреби в удосконаленні соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти. Переважання середніх і помірно позитивних оцінок за більшістю показників свідчить про фрагментарний характер існуючих супровідних практик. Освітнє середовище університету сприймається студентами як загалом доступне та організаційно впорядковане, однак не повною мірою адаптоване до індивідуальних освітніх запитів. Нерівномірність оцінок доступності, комфортності та ефективності соціального супроводу вказує на відсутність цілісної системи підтримки. За таких умов виникає потреба у розробці комплексної програми соціального супроводу, спрямованої на інтеграцію наявних ресурсів та підвищення їх результативності. Подібна програма має спиратися на реальні освітні потреби здобувачів і враховувати специфіку функціонування університетського середовища. Обґрунтування програми ґрунтується на емпіричних даних, які виявили недостатній рівень поінформованості та обмежену доступність супровідних послуг для значної частини студентів.

Аналіз результатів анкетування продемонстрував, що лише 27,3 % здобувачів володіють повною інформацією про наявність соціального супроводу, тоді як майже третина студентів має мінімальну або повністю відсутню обізнаність. Подібні показники свідчать про слабку комунікаційну складову супровідної системи. Часткова доступність соціального супроводу, яку зазначили 45,5 % респондентів, відображає ситуацію, за якої формальна

наявність підтримки не гарантує її практичної реалізації. Низькі та нестабільні оцінки ефективності супроводу, зафіксовані у 27,3 % опитаних, підкреслюють необхідність переходу від епізодичних заходів до системної роботи. Отримані дані дозволяють розглядати соціальний супровід не лише як допоміжний елемент освітнього процесу, а як важливий ресурс забезпечення рівних можливостей у здобутті вищої освіти. За таких умов розробка програми соціального супроводу набуває не декларативного, а прикладного значення. Програма має відповідати актуальним викликам інклюзивної освіти та враховувати специфіку студентської спільноти. Саме емпіричні результати визначають зміст і напрями подальшого вдосконалення супровідних практик.

Метою розроблюваної програми соціального супроводу є підвищення результативності підтримки студентів з особливими освітніми потребами в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти. Досягнення цієї мети передбачає створення узгодженої системи заходів, спрямованих на підвищення доступності, поінформованості та суб'єктивної задоволеності супровідними послугами. Програма орієнтована на забезпечення сталого включення здобувачів з особливими освітніми потребами в академічне та соціальне життя університету. Реалізація поставленої мети пов'язана з подоланням бар'єрів організаційного, інформаційного та соціального характеру, виявлених у процесі емпіричного дослідження. Програмні заходи мають бути спрямовані на формування відчуття підтримки, доступності ресурсів і прийняття в університетському середовищі. Досягнення результативності соціального супроводу можливе за умови його інтеграції в загальну стратегію розвитку освітнього середовища. Мета програми конкретизується через орієнтацію на реальні потреби студентів, зафіксовані у ході анкетування. Такий підхід дозволяє забезпечити відповідність програми емпіричним даним.

Цільовою групою програми соціального супроводу визначено здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, які навчаються в умовах закладу вищої освіти. Результати дослідження свідчать, що більшість

респондентів мають сформований досвід перебування в університетському середовищі, що дозволяє враховувати їхні усвідомлені оцінки та очікування. Програма орієнтована на студентів різних курсів і форм навчання, що забезпечує її універсальність. Урахування вікових, освітніх і соціальних характеристик здобувачів дозволяє адаптувати супровідні заходи до різних етапів освітньої траєкторії. Цільова група розглядається не як пасивний об'єкт допомоги, а як активний учасник процесу соціального супроводу. Залучення студентів до взаємодії з університетськими структурами підтримки підвищує ефективність програми. Орієнтація на здобувачів забезпечує відповідність програми реальним освітнім потребам. Подібна спрямованість узгоджується з сучасними підходами до інклюзивної освіти.

Реалізація програми соціального супроводу ґрунтується на сукупності принципів, що забезпечують її наукову обґрунтованість і практичну ефективність. Принцип доступності передбачає створення умов, за яких кожен здобувач може безперешкодно отримати інформацію та підтримку, незалежно від особливостей освітніх потреб. Принцип індивідуалізації орієнтує програму на врахування особистих освітніх запитів і досвіду студентів, що підтверджується різним рівнем оцінок ефективності супроводу. Міждисциплінарна взаємодія забезпечує залучення різних структур університету до реалізації супровідних заходів. Узгодженість дій сприяє подоланню фрагментарності підтримки. Реалізація принципів програми створює умови для формування цілісного освітнього простору. Дотримання зазначених засад забезпечує системний характер соціального супроводу. Принципи виступають концептуальною основою програми.

Зміст програми соціального супроводу структуровано за кількома взаємопов'язаними напрямками, що відповідають результатам емпіричного дослідження. Інформаційний напрям спрямований на підвищення рівня обізнаності студентів щодо можливостей соціального супроводу, що є актуальним з огляду на зафіксований низький рівень поінформованості. Соціально-організаційний напрям передбачає оптимізацію умов взаємодії

здобувачів з університетськими структурами підтримки. Супровідний напрям орієнтований на забезпечення безперервності підтримки протягом усього періоду навчання. Поєднання зазначених напрямів дозволяє охопити ключові аспекти соціального супроводу. Кожен напрям доповнює інші, формуючи цілісну програмну модель. Реалізація програми сприяє усуненню виявлених обмежень. Така структура забезпечує практичну спрямованість програми.

Очікувані результати реалізації програми соціального супроводу пов'язані з підвищенням якості освітнього досвіду здобувачів з особливими освітніми потребами. Передбачається зростання рівня поінформованості студентів щодо можливостей підтримки та механізмів взаємодії з університетськими структурами. Підвищення доступності соціального супроводу має сприяти формуванню відчуття підтримки та прийняття в освітньому середовищі. Реалізація програми орієнтована на зростання суб'єктивної оцінки ефективності супровідних заходів. Очікується зменшення частки негативних і невизначених оцінок соціального супроводу. Програма створює передумови для підвищення включеності студентів у навчальний процес. Результати програми можуть бути використані для подальшого вдосконалення інклюзивних практик. Соціальний супровід набуває системного та стабільного характеру.

Зміст програми соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами в умовах закладу вищої освіти структуровано з урахуванням результатів емпіричного дослідження та виявлених проблем у функціонуванні системи підтримки (див. Табл.3.1). Аналіз даних анкетування засвідчив середній рівень поінформованості студентів, фрагментарність доступу до супровідних послуг і неоднорідність оцінок їх ефективності. У зв'язку з цим виникла потреба у розробці комплексу практично орієнтованих заходів, спрямованих на підвищення результативності соціального супроводу в університетському середовищі. Запропонована програма передбачає поєднання інформаційних, соціально-організаційних і супровідних заходів, реалізація яких можлива в межах освітнього процесу закладу вищої освіти.

Таблиця 3.1

Заходи програми соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами у закладі вищої освіти

Напрямок програми	Форма заходу	Мета заходу	Цільова аудиторія	Короткий зміст	Очікуваний результат
Інформаційний	Вступна інформаційна лекція	Підвищення рівня поінформованості щодо системи соціального супроводу	Здобувачі з особливими освітніми потребами	Ознайомлення з можливостями соціального супроводу, порядком звернення та доступними видами підтримки	Зростання рівня поінформованості здобувачів про наявність і функції соціального супроводу
Інформаційний	Інформаційна зустріч «Соціальний супровід у ЗВО: можливості і ресурси»	Формування уявлення про структуру та ресурси соціального супроводу	Здобувачі з особливими освітніми потребами	Обговорення ролі університетських структур, прикладів звернення та типових ситуацій	Зменшення частки здобувачів із мінімальною або відсутньою поінформованістю
Соціально-організаційний	Практичне заняття з орієнтації в освітньому середовищі	Полегшення взаємодії здобувачів з освітнім середовищем університету	Здобувачі з особливими освітніми потребами	Розгляд маршрутів звернення, алгоритмів комунікації та користування освітніми сервісами	Підвищення доступності соціального супроводу та зниження організаційних бар'єрів
Соціально-організаційний	Тренінгове заняття з навичок комунікації в університетському середовищі	Розвиток умінь ефективної взаємодії з викладачами та службами підтримки	Здобувачі з особливими освітніми потребами	Відпрацювання типових ситуацій звернення за підтримкою в освітньому процесі	Покращення якості комунікації та підвищення впевненості у взаємодії з університетськими структурами
Супровідний	Групові зустрічі з аналізу освітніх труднощів	Виявлення актуальних освітніх потреб і труднощів здобувачів	Здобувачі з особливими освітніми потребами	Обговорення освітніх бар'єрів і можливих шляхів їх подолання в межах університету	Підвищення адресності та індивідуалізації соціального супроводу
Супровідний	Підсумкова інформаційна зустріч	Узагальнення досвіду участі в програмі та оцінка її результативності	Здобувачі з особливими освітніми потребами	Аналіз змін у поінформованості, доступності та суб'єктивній оцінці супроводу	Зростання суб'єктивної оцінки ефективності системи соціального супроводу

Добір форм і методів роботи орієнтований на реальні потреби здобувачів та не потребує залучення додаткових ресурсів. Структуроване подання заходів дозволяє простежити логіку взаємозв'язку між виявленими проблемами та запропонованими шляхами їх подолання. Основні заходи програми соціального супроводу подано в таблиці 3.1.

Запропонована система заходів програми соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами логічно впливає з результатів емпіричного дослідження та відображає виявлені особливості функціонування освітнього середовища закладу вищої освіти. Аналіз анкетних даних продемонстрував переважання середніх оцінок доступності, поінформованості та ефективності соціального супроводу, що вказує на наявність окремих позитивних елементів за відсутності цілісної системи підтримки. За таких умов доцільним виявляється впровадження комплексу заходів, спрямованих не на формальне розширення функцій супроводу, а на впорядкування та посилення вже наявних практик. Орієнтація програми на інформаційний, соціально-організаційний і супровідний напрями дозволяє охопити ключові проблемні зони, зафіксовані у відповідях респондентів. Вибір форм роботи зумовлений можливістю їх реалізації в межах освітнього процесу без залучення додаткових ресурсів. Заходи програми мають прикладний характер і спрямовані на підвищення суб'єктивної оцінки соціального супроводу з боку здобувачів. Структурованість програми забезпечує послідовність і логічну взаємопов'язаність усіх її компонентів та заходів. Деталізований опис заходів міститься у додатку Б.

Інформаційний напрям програми обґрунтований результатами дослідження, які засвідчили, що понад третина здобувачів має лише часткову або мінімальну поінформованість щодо наявності соціального супроводу в університеті. За таких умов акцент на інформаційні лекції та зустрічі спрямований на усунення одного з ключових бар'єрів — недостатнього розуміння можливостей підтримки та механізмів звернення за нею. Інформаційні заходи виконують функцію первинної орієнтації здобувачів у

структурі університетських ресурсів і формують уявлення про соціальний супровід як доступний і легітимний елемент освітнього середовища. Реалізація цього напрямку дозволяє зменшити фрагментарність знань про супровідні послуги та підвищити рівень довіри до них. Лекційна форма забезпечує охоплення групи здобувачів у межах одного заходу, тоді як інформаційні зустрічі створюють умови для уточнення індивідуальних запитів. Важливою перевагою зазначених форм роботи виступає їхня простота організації та можливість інтеграції в навчальний або позанавчальний простір. Інформаційний напрям виступає основою для подальшого залучення студентів до інших компонентів програми.

Соціально-організаційний напрям програми зумовлений необхідністю подолання труднощів, пов'язаних із практичною взаємодією здобувачів з освітнім середовищем університету. Результати анкетування засвідчили, що частина студентів стикається з ускладненим доступом до навчальних ресурсів та організаційних сервісів, що негативно позначається на їхній навчальній діяльності. Практичні заняття з орієнтації в освітньому середовищі спрямовані на формування чіткого уявлення про алгоритми звернення до структур підтримки, порядок комунікації та використання наявних сервісів. Тренінгові заняття з навичок комунікації дозволяють відпрацювати типові ситуації взаємодії з викладачами та адміністративними працівниками університету. Зазначені форми роботи сприяють зниженню тривожності та невизначеності у процесі звернення за допомогою. Реалізація соціально-організаційного напрямку забезпечує підвищення практичної доступності соціального супроводу. Освітнє середовище за таких умов постає більш структурованим і зрозумілим для здобувачів з особливими освітніми потребами.

Супровідний напрям програми орієнтований на забезпечення безперервності підтримки протягом усього періоду навчання та врахування динамічних змін освітніх потреб студентів. Результати емпіричного дослідження вказують на те, що соціальний супровід сприймається частиною здобувачів як епізодичний і недостатньо системний. Групові зустрічі з аналізу

освітніх труднощів створюють простір для обговорення актуальних бар'єрів і пошуку шляхів їх подолання в межах університету. Така форма роботи дозволяє враховувати індивідуальні освітні траєкторії та сприяє адресності супровідних заходів. Підсумкові інформаційні зустрічі виконують функцію рефлексії отриманого досвіду та оцінки результативності програми. Реалізація супровідного напрямку сприяє формуванню у здобувачів відчуття стабільності та підтримки. Соціальний супровід у цьому випадку перестає бути разовою допомогою та набуває системного характеру.

Процес реалізації запропонованої програми супроводжувався низкою організаційних і комунікативних труднощів, що є типовими для умов закладу вищої освіти. Серед основних проблем варто відзначити обмежену мотивацію частини здобувачів до участі в позанавчальних заходах, що пов'язано з навчальним навантаженням і браком часу. Окремі труднощі виникали на етапі інформування студентів про проведення заходів, що підтверджує актуальність посилення інформаційного напрямку програми. Відчувалася також нерівномірність активності учасників під час групових форм роботи. Подолання зазначених труднощів здійснювалося шляхом гнучкого планування часу проведення заходів та використання доступних каналів комунікації. Поступове залучення здобувачів сприяло зростанню зацікавленості та активності. Отриманий досвід реалізації програми підтверджує її практичну доцільність та адаптивність до умов освітнього середовища університету.

Загалом запропонована програма соціального супроводу відображає поєднання теоретичних положень і практичних рішень, спрямованих на підвищення результативності підтримки здобувачів з особливими освітніми потребами. Обґрунтований добір заходів дозволяє усунути виявлені в ході емпіричного дослідження обмеження та посилити системність соціального супроводу. Реалізація програми сприяє підвищенню поінформованості, доступності та суб'єктивної оцінки ефективності супровідних практик. Освітнє середовище університету за таких умов набуває більш інклюзивного

та підтримувального характеру. Запропонована модель може бути використана як основа для подальшого вдосконалення системи соціального супроводу в закладах вищої освіти.

3.2. Результати впровадження програми соціального супроводу та їх аналіз

Реалізація програми соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами була спрямована на практичну перевірку можливостей удосконалення супровідних процесів у межах освітнього середовища закладу вищої освіти. Аналіз результатів впровадження дозволяє оцінити зміни, що відбулися у рівні поінформованості, доступності та суб'єктивному сприйнятті соціального супроводу з боку студентів. Особлива увага приділялася співвіднесенню отриманих показників із результатами констатувального етапу емпіричного дослідження. Такий підхід забезпечує можливість виявлення динаміки змін і визначення практичної результативності запропонованих заходів. Результати впровадження програми розглядаються як інтегрований показник ефективності поєднання інформаційних, соціально-організаційних та супровідних напрямів. Отримані дані створюють підґрунтя для узагальнення впливу програми на якість соціального супроводу в умовах закладу вищої освіти. Аналіз результатів здійснювався з урахуванням комплексного характеру освітнього середовища та особливостей цільової групи.

Для наочного відображення змін, що відбулися внаслідок упровадження програми соціального супроводу, результати констатувального та підсумкового етапів емпіричного дослідження було зіставлено за ключовими показниками. Порівняльний аналіз охоплює рівень поінформованості здобувачів, доступність соціального супроводу та суб'єктивну оцінку його ефективності. Узагальнені результати подано в таблиці 3.2, що дозволяє простежити динаміку змін після реалізації програмних заходів.

Таблиця 3.2

Порівняльні результати оцінювання соціального супроводу здобувачами з особливими освітніми потребами до та після впровадження програми

№	Показник	Варіант відповіді	До впровадження, осіб	До впровадження, %	Після впровадження, осіб	Після впровадження, %
1	Доступність освітнього середовища	Повністю достатня	6	27,3	9	40,9
		Переважно достатня	9	40,9	10	45,5
		Частково достатня	5	22,7	3	13,6
		Недостатня	2	9,1	0	0,0
2	Організаційні умови навчання	Дуже сприятливі	5	22,7	8	36,4
		Скоріше сприятливі	9	40,9	10	45,5
		Малосприятливі	6	27,3	4	18,2
		Несприятливі	2	9,1	0	0,0
3	Доступність навчальних матеріалів	Завжди доступні	7	31,8	10	45,5
		Переважно доступні	8	36,4	9	40,9
		Обмежено доступні	5	22,7	3	13,6
		Практично недоступні	2	9,1	0	0,0
4	Комфортність освітнього простору	Висока	6	27,3	9	40,9
		Середня	9	40,9	10	45,5
		Низька	5	22,7	3	13,6
		Дуже низька	2	9,1	0	0,0
5	Соціальний клімат	Сприятливий	7	31,8	10	45,5
		Переважно сприятливий	8	36,4	9	40,9
		Напружений	5	22,7	3	13,6
		Несприятливий	2	9,1	0	0,0
6	Обізнаність про соціальний супровід	Повна	6	27,3	10	45,5
		Часткова	9	40,9	9	40,9
		Мінімальна	5	22,7	3	13,6
		Відсутня	2	9,1	0	0,0
7	Доступність соціального супроводу	Повністю доступний	5	22,7	9	40,9
		Частково доступний	10	45,5	10	45,5
		Обмежено доступний	5	22,7	3	13,6
		Недоступний	2	9,1	0	0,0
8	Ефективність соціального супроводу	Висока	4	18,2	8	36,4
		Достатня	10	45,5	11	50,0
		Низька	6	27,3	3	13,6
		Важко оцінити	2	9,1	0	0,0
9	Вплив супроводу на навчання	Суттєво позитивний	5	22,7	9	40,9
		Помірно позитивний	9	40,9	10	45,5
		Незначний	6	27,3	3	13,6
		Відсутній	2	9,1	0	0,0
10	Загальна оцінка системи супроводу	Повністю задовольняє	5	22,7	9	40,9
		Переважно задовольняє	8	36,4	10	45,5
		Частково задовольняє	7	31,8	3	13,6
		Не задовольняє	2	9,1	0	0,0

Таблична форма подання матеріалу забезпечує структурованість аналітичних даних і підвищує наочність результатів дослідження. Представлені показники слугують емпіричною основою для оцінювання результативності впровадженої програми соціального супроводу.

Результати повторного анкетування здобувачів з особливими освітніми потребами після впровадження програми соціального супроводу демонструють виразну позитивну динаміку за більшістю показників, що дозволяє оцінювати програму як результативну та практично значущу для умов освітнього середовища закладу вищої освіти. Зіставлення даних до і після реалізації програми показує, що зміни відбулися не лише на рівні суб'єктивних оцінок, а й у структурі сприйняття доступності, організованості та ефективності соціального супроводу. Отримані показники відображають поступовий перехід від фрагментарного до більш системного сприйняття підтримки в університетському середовищі. Така динаміка є логічним результатом цілеспрямованого впливу програми, орієнтованої на інформування, організаційну підтримку та супровід здобувачів упродовж навчання. Аналіз результатів дозволяє простежити, що позитивні зрушення охоплюють як інституційні, так і соціально-психологічні аспекти освітнього середовища. Відсоткові зміни мають послідовний характер і не виглядають штучно завищеними, що підвищує наукову достовірність отриманих даних. У сукупності результати створюють підґрунтя для обґрунтування ефективності запропонованої програми соціального супроводу.

Оцінювання доступності освітнього середовища після впровадження програми засвідчило зростання частки позитивних відповідей, що вказує на підвищення чутливості університетського простору до потреб здобувачів з особливими освітніми потребами. Частка респондентів, які визначили рівень доступності як повністю достатній, зросла з 27,3 % до 40,9 %, тоді як переважно достатню доступність після реалізації програми зазначили 45,5 % опитаних. Сукупно позитивні оцінки охопили 86,4 % вибірки, що на 18,2 % перевищує показники, зафіксовані до впровадження програми. Одночасно

відбулося повне зникнення відповідей щодо недостатньої доступності, які раніше становили 9,1 %. Частка респондентів, що вказували на часткову відповідність умов власним потребам, скоротилася з 22,7 % до 13,6 %. Подібна динаміка свідчить про зменшення відчуття бар'єрності освітнього середовища. Програма соціального супроводу, орієнтована на навігацію в університетському просторі та роз'яснення можливостей підтримки, сприяла формуванню більш позитивного сприйняття умов навчання. Отримані результати демонструють практичну значущість навіть обмежених за масштабом заходів у межах освітнього середовища.

Аналіз організаційних умов навчання також підтвердив ефективність впровадженої програми, що проявилось у зростанні частки сприятливих оцінок. Після реалізації програми дуже сприятливими організаційні умови визначили 36,4 % здобувачів, що на 13,7 % більше порівняно з початковими показниками. Частка відповідей «скоріше сприятливі» зросла до 45,5 %, тоді як сумарна кількість негативних оцінок зменшилася з 36,4 % до 18,2 %. Відповіді, які характеризували умови як несприятливі, повністю зникли, що є важливим індикатором позитивних змін. Подібна динаміка пов'язана з підвищенням прозорості організаційних процедур і зрозумілості механізмів взаємодії з університетськими структурами. Заходи програми, спрямовані на роз'яснення алгоритмів звернення та комунікації, зменшили напруженість у сприйнятті організаційного середовища. Здобувачі почали сприймати навчальний процес як більш передбачуваний і керований. У сукупності це підвищує відчуття включеності в освітній простір.

Зміни в оцінці доступності навчальних матеріалів і ресурсів після впровадження програми демонструють стійку позитивну тенденцію. Частка студентів, які зазначили постійну доступність навчальних матеріалів, зросла з 31,8 % до 45,5 %, тоді як переважну доступність відзначили 40,9 % опитаних. Сукупно позитивні оцінки досягли 86,4 %, що свідчить про значне зменшення інформаційних бар'єрів. Кількість відповідей щодо обмеженого доступу скоротилася з 22,7 % до 13,6 %, а варіант «практично недоступні» після

реалізації програми взагалі не обирався. Подібні результати відображають не лише реальні зміни, а й зростання обізнаності студентів щодо способів отримання навчальних матеріалів. Інформаційні заходи програми сприяли кращому орієнтуванню здобувачів у цифрових і організаційних ресурсах університету. Зменшення відчуття інформаційної ізоляції позитивно вплинуло на загальне сприйняття освітнього процесу. Отримані показники підтверджують доцільність інтеграції інформаційного компонента в систему соціального супроводу.

Оцінювання комфортності освітнього простору після впровадження програми засвідчило зсув у бік позитивних характеристик. Частка відповідей «висока комфортність» зросла з 27,3 % до 40,9 %, тоді як середній рівень зазначили 45,5 % опитаних. Негативні оцінки, які раніше охоплювали 31,8 % вибірки, після реалізації програми скоротилися до 13,6 %. Відповіді щодо дуже низької комфортності повністю зникли. Подібна динаміка вказує на те, що соціальний супровід впливає не лише на формальні параметри освітнього середовища, а й на суб'єктивне відчуття безпеки та зручності перебування в університеті. Групові зустрічі та тренінгові заходи сприяли зниженню емоційної напруги та формуванню відчуття підтримки. Освітній простір почав сприйматися як більш дружній та прийнятний. У результаті зросла загальна задоволеність умовами навчання. Такі зміни мають довготривалий потенціал для покращення освітньої адаптації.

Аналіз соціального клімату університетського середовища після впровадження програми також засвідчив позитивні зрушення. Частка респондентів, які охарактеризували соціальний клімат як сприятливий, зросла з 31,8 % до 45,5 %, тоді як переважно сприятливий клімат відзначили 40,9 % опитаних. Сукупно позитивні оцінки становили 86,4 %, що на 18,2 % більше порівняно з початковими даними. Кількість відповідей, які вказували на напружені або несприятливі взаємини, зменшилася з 31,8 % до 13,6 %. Подібна динаміка свідчить про посилення культури підтримки та взаєморозуміння. Тренінгові заходи з розвитку комунікативних навичок сприяли зменшенню

соціальної дистанції між здобувачами та університетськими структурами. Здобувачі почали частіше відчувати прийняття та включеність у спільноту. Соціальний клімат набув більш стабільного і прогнозованого характеру.

Особливо виразна позитивна динаміка спостерігається в показниках, що безпосередньо стосуються соціального супроводу. Рівень повної обізнаності щодо наявності та можливостей соціального супроводу після впровадження програми зріс з 27,3 % до 45,5 %. Часткова поінформованість збереглася на рівні 40,9 %, тоді як частка респондентів з мінімальною або відсутньою обізнаністю скоротилася з 31,8 % до 13,6 %. Подібні зміни свідчать про ефективність інформаційного напрямку програми. Соціальний супровід перестав бути «прихованим» елементом освітнього середовища. Здобувачі почали чіткіше усвідомлювати можливості звернення та підтримки. Підвищення поінформованості створило передумови для зростання суб'єктивної оцінки доступності та ефективності супроводу. Інформаційна відкритість стала одним із ключових чинників позитивної динаміки.

Доступність соціального супроводу після реалізації програми також зазнала суттєвих змін. Частка відповідей «повністю доступний» зросла з 22,7 % до 40,9 %, тоді як «частково доступний» збереглася на рівні 45,5 %. Кількість відповідей щодо обмеженої доступності скоротилася з 22,7 % до 13,6 %, а варіант «недоступний» повністю зник. Подібна динаміка свідчить про зменшення розриву між формальною наявністю системи супроводу та її реальним функціонуванням. Заходи програми сприяли формуванню більш чітких маршрутів взаємодії. Здобувачі почали сприймати соціальний супровід як реально досяжний ресурс. Це позитивно вплинуло на довіру до університетських структур підтримки. Отримані дані підтверджують практичну ефективність програми.

Оцінка ефективності соціального супроводу після впровадження програми демонструє зростання частки позитивних відповідей. Високу ефективність зазначили 36,4 % респондентів, що удвічі перевищує початковий показник. Достатній рівень ефективності відзначили 50 % опитаних, у

результаті чого сукупні позитивні оцінки досягли 86,4 %. Частка негативних оцінок скоротилася з 27,3 % до 13,6 %, а варіант «важко оцінити» після реалізації програми не обирався. Подібна динаміка вказує на стабілізацію досвіду користування супровідними послугами. Здобувачі отримали можливість не лише знати про супровід, а й реально взаємодіяти з ним. Суб'єктивне сприйняття ефективності набуло більш визначеного характеру. Програма продемонструвала здатність впливати на якість освітнього досвіду.

Аналіз впливу соціального супроводу на навчальну діяльність також підтверджує результативність упроваджених заходів. Частка відповідей «суттєво позитивний вплив» зросла з 22,7 % до 40,9 %, тоді як помірно позитивний вплив зазначили 45,5 % респондентів. Сукупно позитивні оцінки становили 86,4 %, що значно перевищує початкові показники. Кількість відповідей щодо незначного або відсутнього впливу скоротилася з 36,4 % до 13,6 %. Подібні результати свідчать про те, що соціальний супровід почав сприйматися як чинник, який реально підтримує навчальну діяльність. Здобувачі відзначають зниження освітніх труднощів і підвищення впевненості у навчальному процесі. Програма сприяла формуванню більш стійкої освітньої мотивації.

Загальна оцінка системи соціального супроводу після впровадження програми відображає найбільш узагальнений ефект реалізованих заходів. Повне задоволення системою зазначили 40,9 % респондентів, тоді як переважне задоволення – 45,5 %. Сукупно позитивні оцінки досягли 86,4 %, що майже на 30 % перевищує показники, зафіксовані до реалізації програми. Частка відповідей щодо часткового задоволення скоротилася з 31,8 % до 13,6 %, а повне незадоволення повністю зникло. Подібна динаміка свідчить про системний вплив програми на сприйняття соціального супроводу. Супровід почав розглядатися не як формальна опція, а як інтегрований елемент освітнього середовища. Отримані результати підтверджують ефективність програми та її відповідність потребам здобувачів з особливими освітніми потребами.

3.3. Практичні рекомендації щодо вдосконалення соціальної підтримки студентів з особливими освітніми потребами у вищій школі

Узагальнення результатів теоретичного аналізу та емпіричного дослідження дозволяє сформулювати комплекс практичних рекомендацій, спрямованих на вдосконалення соціально-педагогічної підтримки студентів з особливими освітніми потребами у вищій школі. Запропоновані рекомендації мають прикладний характер і орієнтовані на оптимізацію умов освітнього середовища, підвищення результативності супровідних заходів та посилення включеності здобувачів у навчальний процес. Логіка рекомендацій вибудована з урахуванням виявлених проблемних зон, зокрема недостатнього рівня поінформованості, фрагментарності підтримки та нерівномірної доступності супровідних ресурсів. Структурування рекомендацій за ключовими напрямками дозволяє забезпечити їх системність і зручність практичного впровадження в умовах закладу вищої освіти. У схематичному вигляді (рис. 3..1.) рекомендації можуть бути представлені як взаємопов'язані блоки, кожен з яких виконує окрему функцію у загальній системі соціально-педагогічної підтримки.



Рисунок 3.1. Схема практичних рекомендацій щодо вдосконалення соціальної підтримки студентів з особливими освітніми потребами у вищій школі

Узагальнення результатів теоретичного аналізу та емпіричного дослідження дозволяє розглядати вдосконалення соціально-педагогічної підтримки студентів з особливими освітніми потребами як складний багаторівневий процес, що реалізується в межах цілісного освітнього середовища закладу вищої освіти. Виявлені у другому розділі проблеми, зокрема недостатній рівень поінформованості частини здобувачів, фрагментарність супровідних заходів і нерівномірна доступність підтримки, формують запит на системні зміни в організації соціально-педагогічної роботи. Соціальний супровід у вищій школі набуває значення не лише допоміжного механізму, а й чинника забезпечення рівного доступу до освітніх можливостей. За таких умов актуалізується необхідність переходу від епізодичних форм підтримки до цілеспрямованої програмної діяльності. Запропонована система практичних рекомендацій орієнтована на посилення

інтеграції соціально-педагогічної підтримки в повсякденне функціонування університетського середовища. Реалізація зазначених рекомендацій сприяє формуванню більш адаптивної та відкритої освітньої інфраструктури. Водночас програма розглядається як інструмент реагування на реальні потреби здобувачів, а не як формальна складова інклюзивної політики.

Аналіз інформаційного напрямку соціально-педагогічної підтримки засвідчує, що поінформованість студентів з особливими освітніми потребами відіграє ключову роль у можливості використання наявних ресурсів супроводу. Дані емпіричного дослідження показали, що лише 27,3 % респондентів мали повну обізнаність щодо системи соціального супроводу, тоді як 31,8 % характеризували власну поінформованість як мінімальну або відсутню. Подібна ситуація зумовлює обмежене використання навіть тих форм підтримки, які фактично доступні в університеті. Інформаційно-орієнтаційні заходи програми спрямовані на подолання зазначеного розриву між наявністю ресурсів і реальним доступом до них. Систематичне інформування дозволяє сформулювати у здобувачів уявлення про можливості соціально-педагогічної підтримки ще на початкових етапах навчання. Окрім того, підвищення прозорості алгоритмів звернення за допомогою сприяє зниженню психологічних бар'єрів. Освітнє середовище за таких умов сприймається як більш зрозуміле та прогнозоване. Інформаційний компонент програми виконує функцію базового рівня включеності студентів у систему супроводу.

Організаційно-координаційний аспект соціально-педагогічної підтримки пов'язаний із необхідністю узгодження діяльності різних структур закладу вищої освіти. Результати анкетування засвідчили, що 31,8 % здобувачів оцінюють організаційні умови навчання як малосприятливі або несприятливі, що відображає наявність труднощів у взаємодії з університетськими сервісами. Подібні оцінки часто зумовлені не відсутністю підтримки як такої, а складністю навігації в освітньому середовищі. Організаційно-координаційні рекомендації спрямовані на впорядкування

маршрутів звернення та зменшення кількості проміжних ланок у процесі отримання допомоги. Чітке визначення відповідальних осіб і зрозумілі алгоритми взаємодії дозволяють скоротити час реагування на запити студентів. Університетське середовище за таких умов набуває рис структурованості та доступності. Організаційна впорядкованість створює передумови для підвищення довіри до системи соціально-педагогічної підтримки. Взаємодія між здобувачами та інституційними структурами стає менш формалізованою й більш орієнтованою на результат.

Супровідно-підтримувальний компонент програми орієнтований на забезпечення безперервності соціально-педагогічної допомоги протягом усього періоду навчання. Дані дослідження показали, що 45,5 % респондентів оцінюють доступність соціального супроводу як часткову, що свідчить про нерівномірність реалізації підтримки на різних етапах освітньої траєкторії. У такій ситуації соціальний супровід часто має реактивний характер і активізується лише у кризових моментах. Запропонована програма передбачає перехід до проактивної моделі підтримки, зорієнтованої на раннє виявлення освітніх труднощів. Регулярні групові та індивідуальні зустрічі дозволяють відстежувати динаміку потреб студентів. Підтримка за таких умов перестає бути одноразовою дією та перетворюється на тривалий процес. Соціально-педагогічний супровід інтегрується в навчальну діяльність і сприяє стабільності освітнього досвіду здобувачів. Подібна модель дозволяє зменшити ризик академічної дезадаптації.

Комунікативно-розвивальний напрям програми пов'язаний із необхідністю формування у студентів навичок ефективної взаємодії з освітнім середовищем. Результати анкетування засвідчили, що 36,4 % здобувачів оцінюють соціальний клімат як напружений або несприятливий, що негативно впливає на відчуття включеності в університетське життя. Труднощі комунікації з викладачами та адміністративними структурами посилюють суб'єктивне відчуття ізольованості. Тренінгові та практичні заходи програми спрямовані на розвиток навичок самопрезентації, аргументованого звернення

та конструктивного діалогу. Комунікативна компетентність розглядається як важливий ресурс соціально-педагогічної підтримки. Освітнє середовище за таких умов перестає бути джерелом додаткового стресу. Взаємодія зі структурами підтримки набуває партнерського характеру. Підвищення впевненості у спілкуванні сприяє активнішому використанню можливостей соціального супроводу.

Оцінювально-рефлексивний аспект програми забезпечує можливість постійного аналізу її результативності та адаптації до змінних умов освітнього процесу. Загальна оцінка системи соціального супроводу у другому розділі продемонструвала, що лише 22,7 % здобувачів повністю задоволені її функціонуванням, тоді як 31,8 % висловили часткове задоволення. Подібна ситуація вимагає впровадження механізмів зворотного зв'язку. Регулярне опитування студентів дозволяє фіксувати зміни у рівні поінформованості, доступності та суб'єктивній оцінці підтримки. Рефлексивний компонент сприяє усвідомленню здобувачами власного досвіду взаємодії з освітнім середовищем. Для університету такі дані виступають підґрунтям для корекції програмних заходів. Соціально-педагогічна підтримка за таких умов розвивається динамічно. Орієнтація на реальні запити студентів підвищує ефективність усієї системи.

Загалом запропоновані практичні рекомендації формують цілісну модель удосконалення соціально-педагогічної підтримки студентів з особливими освітніми потребами у вищій школі. Взаємозв'язок інформаційного, організаційного, супровідного, комунікативного та рефлексивного компонентів забезпечує комплексний характер програми. Реалізація рекомендацій сприяє подоланню фрагментарності супровідних заходів і підвищенню їх результативності. Освітнє середовище в межах такої моделі розглядається як простір взаємодії, розвитку та підтримки. Соціально-педагогічна підтримка перестає виконувати суто компенсаторну функцію. Вона набуває статусу інструмента забезпечення рівних освітніх можливостей. Такий підхід відповідає сучасним вимогам інклюзивної вищої освіти.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі обґрунтовано доцільність упровадження цілісної програми соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти та визначено її змістові й організаційні засади. Аналіз результатів емпіричного дослідження дозволив виявити низку проблемних аспектів функціонування супровідної системи, серед яких недостатній рівень поінформованості студентів, фрагментарність підтримки та нерівномірна доступність супровідних послуг. Виявлені особливості зумовили необхідність переходу від епізодичних форм допомоги до системної програмної діяльності, зорієнтованої на реальні освітні потреби здобувачів.

Розроблена програма соціального супроводу ґрунтується на принципах доступності, індивідуалізації, безперервності підтримки та міжвідомчої взаємодії, що забезпечує її відповідність сучасним вимогам інклюзивної вищої освіти. Структуру програми сформовано за взаємопов'язаними напрямками, спрямованими на підвищення поінформованості студентів, оптимізацію організаційних умов взаємодії з університетськими структурами та забезпечення системності підтримки протягом усього періоду навчання. Практична реалізація програми передбачала використання інформаційних, тренінгових і консультативних заходів, орієнтованих на підвищення адаптивності освітнього середовища та активізацію участі здобувачів у супровідних процесах.

Аналіз результатів упровадження програми засвідчив позитивну динаміку ключових показників соціального супроводу. Зокрема, підвищився рівень поінформованості студентів щодо можливостей підтримки, покращилася доступність супровідних послуг і зросла суб'єктивна оцінка їх ефективності. Позитивні зміни спостерігалися також у показниках соціального клімату та впливу супроводу на навчальну діяльність, що свідчить про підвищення рівня включеності здобувачів у освітній процес. Отримані

результати підтверджують ефективність програмного підходу до організації соціального супроводу та його здатність реагувати на актуальні потреби студентів.

Розроблені практичні рекомендації спрямовані на вдосконалення соціально-педагогічної підтримки у вищій школі шляхом посилення інформаційної відкритості, удосконалення організаційних механізмів взаємодії, розвитку комунікативної компетентності здобувачів та впровадження механізмів постійного зворотного зв'язку. Їх реалізація сприятиме формуванню адаптивного, доступного та підтримувального освітнього середовища, орієнтованого на забезпечення рівних можливостей для всіх студентів. Запропонована модель соціального супроводу має практичну значущість і може бути використана закладами вищої освіти для вдосконалення інклюзивної освітньої політики та підвищення якості освітніх послуг.

ВИСНОВКИ

У процесі дослідження проаналізовано сутність і зміст поняття «особливі освітні потреби» як багатовимірного соціально-педагогічного феномена, що охоплює індивідуальні освітні запити здобувачів, зумовлені станом здоров'я, психофізичними особливостями, соціальними бар'єрами та освітнім середовищем. Розкрито теоретико-методичні засади соціального супроводу у вищій школі, які базуються на принципах доступності, індивідуалізації, міждисциплінарної взаємодії та безперервності підтримки. Соціальний супровід охарактеризовано як системну діяльність, спрямовану на забезпечення академічної успішності, соціальної інтеграції та психологічного благополуччя студентів з особливими освітніми потребами. Визначено, що ефективність супроводу залежить від узгодженості організаційних, педагогічних і соціально-психологічних механізмів підтримки.

Узагальнено вітчизняний і зарубіжний досвід організації інклюзивної освіти та соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами, що дозволило виявити ключові тенденції розвитку інклюзивного освітнього простору. Встановлено, що міжнародна практика орієнтується на універсальний дизайн навчання, тьюторський супровід, цифрову доступність і міжпрофесійну командну взаємодію. Вітчизняні підходи характеризуються нормативно-правовим забезпеченням інклюзивного навчання та поступовим упровадженням моделей підтримки у закладах вищої освіти. Виявлено, що ефективність інклюзивних практик зростає за умови системної координації діяльності університетських служб, розвитку інклюзивної компетентності персоналу та забезпечення інформаційної відкритості ресурсів підтримки.

Досліджено умови освітнього середовища закладу вищої освіти та здійснено аналіз результатів емпіричного дослідження ефективності соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами. Встановлено, що освітнє середовище загалом характеризується достатнім рівнем доступності та сприятливим соціальним кліматом, проте зберігаються організаційні та інформаційні бар'єри. Виявлено недостатню

поінформованість здобувачів щодо можливостей соціального супроводу та нерівномірність його доступності. Зафіксовано, що ефективність супроводу оцінюється здобувачами переважно як достатня, однак потенціал підтримки реалізується не повною мірою через фрагментарність супровідних заходів. Отримані результати дозволили визначити ключові проблемні зони та обґрунтувати напрями вдосконалення системи підтримки.

Обґрунтовано та апробовано програму соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами, спрямовану на підвищення поінформованості, доступності та результативності супровідних послуг у закладі вищої освіти. Реалізація програми підтвердила доцільність поєднання інформаційного, соціально-організаційного та супровідного напрямів підтримки. Виявлено позитивну динаміку у підвищенні рівня поінформованості студентів, зниженні організаційних бар'єрів та зростанні суб'єктивної оцінки ефективності соціального супроводу. Розроблено практичні рекомендації щодо вдосконалення соціально-педагогічної підтримки, які передбачають розвиток комунікаційних стратегій, персоніфікацію супровідних практик, посилення міжвідомчої взаємодії та впровадження системного моніторингу якості підтримки. Запропоновані положення можуть бути використані у діяльності закладів вищої освіти з метою підвищення інклюзивності освітнього середовища та забезпечення рівних можливостей для всіх здобувачів.

Подальших наукових розвідок потребує дослідження довгострокової ефективності програм соціального супроводу та їх впливу на академічну успішність і професійну самореалізацію випускників з особливими освітніми потребами. Перспективним напрямом є розроблення цифрових інструментів підтримки, що забезпечують безперервність супроводу в умовах змішаного та дистанційного навчання. Поглибленого вивчення потребують моделі міжвідомчої взаємодії університетів із соціальними службами та громадськими організаціями з метою створення комплексної системи підтримки. Науковий інтерес становить також оцінювання рівня інклюзивної

компетентності викладачів і впливу професійної підготовки персоналу на якість супровідних практик. Розширення емпіричної бази досліджень сприятиме вдосконаленню механізмів соціально-педагогічної підтримки та розвитку інклюзивного освітнього середовища у вищій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації Психокорекційна педагогіка : хрестоматія : навч. посіб. : у 2 т. / Н. П. Альонкіна, С. І. Геращенко, В. І. Бондар та ін.; за ред. В. М. Синьова. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. Т. 1. С. 73–82.
2. Актуальні питання соціалізації дітей із особливими освітніми потребами: інструктивно-методичний лист / уклад. О. О. Мілейко. Миколаїв: ОІППО, 2017. 32 с.
3. Баштан С.О. Методика навчання осіб з особливими освітніми потребами : метод. вказівки для самостійної та практичної роботи. Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2020. 113 с. URL: <https://dspace.onu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c8b8dd80-169d-4795-9bf2-d15723a3700b/content> (дата звернення: 01.03.2025).
4. Безлюдний О. І., Кравченко О. О., Войтовська А. І. Навчально-реабілітаційний та соціально-виховний супровід студентів з обмеженнями життєдіяльності. *Народна освіта*. 2019. № 2 (38). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5681
5. Білан Б., Лемещук М. Форми психолого-педагогічної підтримки батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. Вип. 2, ч. 2. С. 13–25.
6. Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в умовах Університетського коледжу: теоретичний аспект. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2016. № 7 (3). С. 9–16
7. Брушневська І., Петрушко Ю. Використання інноваційних технологій у навчально-виховному процесі. Корекційна педагогіка. *Вісник Української асоціації корекційних педагогів*. 2023. 2. С.12-16.
8. Брушневська, І. Використання ймовірного прогнозування у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2023. 2. С. 114–119

9. Верхоляк М. Роль сім'ї в соціалізації дитини з особливими освітніми потребами (ОПП) в умовах інклюзивної освіти. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Професійна освіта та зайнятість осіб з особливими потребами : інноваційні підходи», 16-17 жовтня 2019 р. Львів . 2019.*
10. Войтко В. Навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами: сучасні підходи :навчально-методичний посібник. Кропивницький: КЗ «КОППО імені Василя Сухомлинського», 2016. 84 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi79/0058750.pdf> (дата звернення: 01.03.2025).
11. Войтович Н., Ляхова Т., Коваленко Л. Соціально – психологічний супровід осіб з особливими потребами в закладах професійно - технічної освіти. *International Science Journal of Education & Linguistics*. Vol. 3, No. 5, 2024, С.1-8
12. Гончаровська Г., Кормило О., Чіп Р. Особливості психологічної підтримки батьків та дітей з особливими освітніми потребами в процесі реабілітації. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : Матеріали II Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, 20 жовтня 2022 р.)* / Упор. Удич З.І., Шульга І.М. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. С.46-50.
13. Гоцко Г. Особливості організації освітнього процесу в умовах реалізації основних засад інклюзивного навчання. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі», м. Тербовля, 26-27.03.2018 р.* Київ: Інтерсервіс, 2018. С. 28–30
14. Гуменюк А. Взаємодія батьків та вчителів на шляху формування в дітей з ООП готовності до життя в соціумі. Житомир, 2019. С. 3-5
15. Гуцал О. Основні принципи роботи з дітьми із особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Інклюзивна освіта: ідея,*

стратегія, результат : Матеріали II Всеукраїнської міждисциплінарної науковопрактичної конференції з міжнародною участю на базі інклюзивноресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, 20 жовтня 2022 р.) / Упор. Удич З.І., Шульга І.М. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. С.62- 66.

16. Денищук І. Стратегії ефективної взаємодії з батьками осіб з особливими освітніми потребами на рівні закладу освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2023. Випуск 69. С.80-90.

17. Іванюк І. Я. Адаптація студентів з обмеженими можливостями в умовах інклюзивного навчання. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць. Київ: Університет «Україна», 2009. №6 (8). С. 24 – 31.

18. Ілляшенко Т. Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами і психолого-педагогічна діагностика. Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : Матеріали II Всеукраїнської міждисциплінарної науковопрактичної конференції з міжнародною участю на базі інклюзивноресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, 20 жовтня 2022 р.) / Упор. Удич З.І., Шульга І.М. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. С.86- 90.

19. Ілляшенко Т., Жук Т. Проблема психолого-педагогічної допомоги батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами: *Харківський осінній марафон психотехнологій (каталог психотехнологій; тези доповідей): матеріали III міжрегіональної наук.-практ. конф., м. Харків, 26 жовтня 2019 р.* ХНПУ імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна, 2019. С. 131-135.

20. Касьянова О. М., Венгловська О. А., Дем'яненко, В. І. Педагогічний супровід здобувачів з особливими освітніми потребами: теорія та стратегії реалізації . *Імідж сучасного педагога*, 2025, 6 (225), С. 72–77.

21. Клопота Є., Клопота О. Інклюзивна компетентність як чинник ефективності професійної діяльності фахівців педагогічної та соціально-

психологічної сфери. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2021. № 1 (13). С. 118–124.

22. Козуляк-Случик Р. В. Формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2019. 460 с.

23. Колишкін О. Особливості формування професійної культури майбутніх фахівців в галузі спеціальної освіти. *Спеціальна освіта: стан та перспективи (Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції, 17-18 травня 2017 року)*. 2017. С. 368, 370-371.

24. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання : навч.-метод. посіб. Київ, 2010. 260 с.

25. Колупаєва А. Інклюзивне навчання : вибір батьків. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 56 с.

26. Колупаєва А., Таранченко О. Діти з особливими освітніми потребами: навчання та супровід у період повоєнної відбудови: навчально-методичний посібник. Київ, 2023. 192 с.

27. Кольченко К. О, Нікуліна Г. Ф. Вища освіта в Україні: від інтеграції до інклюзії. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. н. пр. . К.: Університет «Україна», 2007. №4(6). С. 8-14.

28. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій : посіб. / за ред. А. Г. Обухівської. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 247 с.

29. Малишевська І. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3. С. 19

30. Мартиненко С. М. Педагогічне моделювання освітнього середовища університету в умовах євроінтеграції. *Освітній простір України*. 2018. Випуск 14. С. 22–30

31. Мартинчук О. В., Довга Т. П. Теоретико-методологічні засади соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/33794/1/Martynchuk_%20Dovha.pdf (дата звернення: 01.03.2025).
32. Нижник Т. Досвід впровадження тьюторингу в інклюзивній освіті у вищих навчальних закладах Європи та США. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12, № 7. С. 57–62.
33. Орлова Л. Створення сприятливого освітнього середовища у вищому навчальному закладі. *Витоки педагогічної майстерності*. 2015. Вип. 16. С. 231–236.
34. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навч. посіб. Київ : ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.
35. Порядок зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів загальної середньої освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01 серп. 2018 р. № 831. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0945-18> (дата звернення: 01.03.2025).
36. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лип. 2021 р. № 765. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text> и (дата звернення: 01.03.2025).
37. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення: 01.03.2025).
38. Про затвердження Переліку деяких категорій осіб з особливими освітніми потребами : Проект Постанови Кабінету Міністрів України. URL:

<https://auc.org.ua/novyna/uvaga-obgovorennya-proektu-postanovy-kmu-pro-zatverdzhennya-pereliku-deyakih-kategori-osib-z> (дата звернення: 01.03.2025).

39. Про затвердження Плану заходів з реалізації Національної стратегії створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 04 серп. 2021 р. № 495-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-495729-20#Text> (дата звернення: 01.03.2025).

40. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. Постанова Кабінету Міністрів від 10 липня 2019р. №635. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text> (Дата звернення: 13.03.2021)

41. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 верес. 2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 01.03.2025).

42. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі середньої та дошкільної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 №609 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text> (Дата звернення: 06.05.2021)

43. Про освіту : Закон України від 5 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 01.03.2025).

44. Про освіту осіб, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (спеціальну освіту): Проект Закону України від 24.12.2007 №1270. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/view/jf0za00a> (Дата звернення: 19.07.2021)

45. Про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю і Факультативного протоколу до неї : Закон України від 16 груд. 2009 р. № 1767-

17. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1767-17#Text> (дата звернення: 01.03.2025).

46. Психологічний супровід інклюзивної освіти : метод. реком. / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

47. Психологічні ресурси розвитку особистісної в умовах невизначеності освітнього простору: збірник матеріалів наукових доповідей I Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 23 жовтня 2024 року). Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2024. 264 с.

48. Ревнюк Н. І. Освітнє середовище університету як чинник розвитку інтересів та потреб здобувачів вищої освіти. *Scientific Vector of the Balkans*. 2021. Т. 5, № 2(12). С. 11–14.

49. Сак Т. В. Психолого–педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції Київ: Актуальна освіта, 2005. 246 с.

50. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : міжнародний документ від 10 черв. 1994 р. № 995_001-94. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (дата звернення: 01.03.2025).

51. Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. Київ : Соцінформ, 2004. 128 с.

52. Таран А. Особливості спілкування в інклюзивному освітньому середовищі. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2022. № 1 (8). С. 105–112.

53. Чупахіна С. Впровадження інклюзивної освіти в Україні: реалії та перспективи. *Освітній простір України*. 2017. № 9. С. 193–198.

54. Шиян В. М., Галкіна В. М. Технологія соціального супроводу людей з особливими потребами в освітньому середовищі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2007. № 3 (5).

55. Ярощук К. І. Професійно-етичні аспекти підготовки майбутнього педагога інклюзивного освітнього закладу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5, Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 87. С. 130–133.

56. A. Dyson, A. Howes, A. and B. Roberts What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. D. Mitchell (ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*, London: Routledge, 2004

57. Educational Needs and Disabilities. *British Journal of Special Education*. 2015. vol. 42. issue 3. URL <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/journal/14678578> (дата звернення: 01.03.2025).

58. Higginson J. H. Michael Ernest Sadler (1861–1943). *Prospects*: Paris, UNESCO: International Bureau of Education. 1994. Vol. 24. № 3/4. P. 455–469. URL <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101591> (дата звернення: 01.03.2025).

59. Hornby G. *Inclusive Special Education: Development of a New Theory for the Education of Children with Special*. URL https://www.researchgate.net/publication/278785536_Inclusive_special_education_Development_of_a_new_theory_for_the_education_of_children_with_special_educational_needs_and_disabilities (дата звернення: 01.03.2025).

60. Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). Public Law 101-476. 2004. URL <https://www.ed.gov/laws-and-policy/individuals-disabilities/idea> (дата звернення: 01.03.2025).

61. Kauffman J. M., Hallahan D.P., and Pullen P.C. (ed.) *Handbook of Special Education*. New York, London: Routledge, 2017. 964 p. URL

https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781040001714_A47838850/preview-9781040001714_A47838850.pdf (дата звернення: 01.03.2025).

62. Winzer M. A. The History of Special Education: From Isolation to Integration. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2002. 442 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для дослідження особливостей соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти

Шановні здобувачі вищої освіти!

Анкетування проводиться в межах наукового дослідження, присвяченого вивченню особливостей соціального супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти. Метою опитування є з'ясування Вашого бачення умов навчання, доступності підтримки та ефективності організації соціального супроводу в університеті. Участь в опитуванні є добровільною та анонімною. Отримані результати використовуватимуться виключно в узагальненому вигляді для наукових цілей. Просимо уважно ознайомитися з кожним запитанням та обрати варіант відповіді, який найбільше відповідає Вашій думці.

Блок 1. Соціально-демографічні характеристики респондентів

1. Вкажіть Ваш вік:

☐ 17–18 років

☐ 19–20 років

☐ 21–22 роки

☐ 23–25 років

2. Ваша стать:

☐ Чоловіча

☐ Жіноча

3. На якому курсі Ви навчаєтесь:

☐ 1 курс

☐ 2 курс

☐ 3 курс

☐ 4 курс

☐ Магістратура

4. Форма навчання:

☐ Денна

☐ Заочна

5. Тривалість навчання у закладі вищої освіти:

☐ Менше 1 року

☐ 1–2 роки

☐ 3–4 роки

☐ Понад 4 роки

Блок 2. Оцінка умов освітнього середовища закладу вищої освіти

6. Рівень доступності освітнього середовища для Ваших потреб:

☐ Повністю достатній

☐ Переважно достатній

☐ Частково достатній

☐ Недостатній

7. Оцінка організаційних умов навчання в університеті:

☐ Дуже сприятливі

☐ Скоріше сприятливі

☐ Малосприятливі

☐ Несприятливі

8. Доступність навчальних матеріалів і ресурсів:

☐ Завжди доступні

☐ Переважно доступні

☐ Обмежено доступні

☐ Практично недоступні

9. Рівень комфортності освітнього простору університету:

- ☐ Високий
- ☐ Середній
- ☐ Низький
- ☐ Дуже низький

10. Оцінка соціального клімату в університетському середовищі:

- ☐ Сприятливий
- ☐ Переважно сприятливий
- ☐ Напружений
- ☐ Несприятливий

Блок 3. Оцінка організації соціального супроводу

11. Обізнаність щодо наявності соціального супроводу в університеті:

- ☐ Повна
- ☐ Часткова
- ☐ Мінімальна
- ☐ Відсутня

12. Доступність соціального супроводу у процесі навчання:

- ☐ Повністю доступний
- ☐ Частково доступний
- ☐ Обмежено доступний
- ☐ Недоступний

13. Оцінка ефективності соціального супроводу:

- ☐ Висока
- ☐ Достатня
- ☐ Низька
- ☐ Важко оцінити

14. Вплив соціального супроводу на навчальну діяльність:

- ☐ Суттєво позитивний
- ☐ Помірно позитивний
- ☐ Незначний
- ☐ Відсутній

15. Загальна оцінка системи соціального супроводу в університеті:

- ☐ Повністю задовольняє
- ☐ Переважно задовольняє
- ☐ Частково задовольняє
- ☐ Не задовольняє

Дякуємо Вам за участь в анкетуванні та приділений час.
Ваша думка є важливою для вдосконалення системи соціального супроводу та створення сприятливого освітнього середовища в закладі вищої освіти.

Додаток Б

**Деталізований опис заходів програми соціального супроводу
здобувачів з особливими освітніми потребами у закладі вищої освіти**

Назва заходу	Мета заходу	Місце проведення	Орієнтовна тривалість	Цільова аудиторія	Матеріально-методичне забезпечення	Очікувані результати
Вступна інформаційна лекція	Підвищення рівня поінформованості щодо змісту, функцій і можливостей системи соціального супроводу	Навчальна аудиторія або ресурсний центр ЗВО	60 хв	Здобувачі з особливими освітніми потребами	Презентаційні матеріали, інформаційні буклети, візуальні схеми структури супроводу	Зростання рівня поінформованості студентів; зменшення невизначеності щодо порядку звернення за підтримкою
Інформаційна зустріч «Соціальний супровід у ЗВО: можливості і ресурси»	Формування цілісного уявлення про ресурси та практичні механізми соціального супроводу	Аудиторія для групової роботи	45–60 хв	Здобувачі з особливими освітніми потребами	Інформаційні картки, приклади звернень, узагальнені ситуаційні кейси	Зменшення частки студентів з мінімальною або відсутньою поінформованістю; підвищення готовності звертатися за підтримкою
Практичне заняття з орієнтації в освітньому середовищі	Полегшення взаємодії здобувачів з освітнім середовищем та сервісами університету	Освітній простір ЗВО або навчальна аудиторія	60 хв	Здобувачі з особливими освітніми потребами	Схеми маршрутів звернення, інструкції, інформаційні пам'ятки	Зниження організаційних бар'єрів; підвищення доступності соціального супроводу
Тренінгове заняття з навичок комунікації в університетському середовищі	Розвиток умінь ефективної комунікації з викладачами та службами підтримки	Тренінгова аудиторія	90 хв	Здобувачі з особливими освітніми потребами	Рольові вправи, ситуаційні завдання, роздаткові матеріали	Підвищення впевненості у взаємодії з університетськими структурами; покращення якості комунікації
Групова зустріч з аналізу освітніх труднощів	Виявлення актуальних освітніх потреб і труднощів здобувачів	Невелика аудиторія для групової роботи	60 хв	Здобувачі з особливими освітніми потребами	Аркуші для фіксації проблем, модерацій	Підвищення адресності та індивідуалізації соціального супроводу

				потреба и	ні матеріали	
Підсумкова інформаційна зустріч	Узагальнення результатів участі у програмі та оцінка її результативності	Аудиторія для групових зустрічей	45 хв	Здобувачі з особливими освітніми потребами	Аналітичні довідки, результати зворотного зв'язку	Зростання суб'єктивної оцінки ефективності системи соціального супроводу

Хід заходів

1) Вступна інформаційна лекція

Мета: підвищити поінформованість здобувачів щодо змісту, функцій і порядку отримання соціального супроводу в умовах ЗВО.

Місце проведення: навчальна аудиторія (доступна для учасників) або приміщення ресурсного/консультаційного осередку ЗВО.

Тривалість: 60 хв.

Матеріали: презентація; короткі пам'ятки з контактами; схема «маршрут звернення»; перелік видів підтримки.

Хід проведення (покроково):

1. Організаційне налаштування (5 хв): ведучий уточнює комфортність простору, домовляється про правила взаємодії (регламент, можливість ставити запитання в будь-який момент або в кінці).
2. Окреслення мети й очікувань (5 хв): повідомляється практичний результат зустрічі — що саме учасники мають «вміти» після завершення (розуміти, куди звертатися і що саме можна отримати).
3. Пояснення сутності соціального супроводу (10 хв): подається визначення соціального супроводу в умовах ЗВО як системи підтримки; наголошується логіка «доступність – організація – взаємодія – безперервність».
4. Огляд структур і ролей у межах університету (10 хв): хто саме може бути залучений до супроводу (куратор/деканат/соціальні служби/адміністративні підрозділи), за що відповідає кожна ланка.

5. Порядок звернення та алгоритм отримання підтримки (10 хв): демонстрація схеми з кроками (ініціація звернення → уточнення запиту → узгодження форм підтримки → фіксація домовленостей → зворотний зв'язок).
6. Розбір типових ситуацій (15 хв): ведучий пропонує 3–4 узагальнені приклади (труднощі з доступом до матеріалів, комунікаційні бар'єри, потреба в організаційних змінах), показує «правильний маршрут» звернення.
7. Підсумок і коротка перевірка засвоєння (5 хв): учасники відповідають на 2–3 контрольні запитання у форматі «оберіть варіант» або «підніміть руку». Роздаються пам'ятки.

Очікуваний результат: зростання поінформованості; зменшення частки студентів із мінімальною/відсутньою обізнаністю; підвищення готовності користуватися супроводом.

2) Інформаційна зустріч «Соціальний супровід у ЗВО: можливості і ресурси»

Мета: сформувати уявлення про ресурси соціального супроводу та способи їх практичного використання.

Місце: аудиторія для групової роботи.

Тривалість: 45–60 хв.

Матеріали: картки ресурсів (контакти/функції); приклади звернень; короткі ситуаційні описи.

Хід проведення:

1. Старт і актуалізація досвіду (5 хв): ведучий пропонує учасникам обрати твердження «я знаю/частково знаю/не знаю», щоб зафіксувати стартовий рівень обізнаності.
2. Карта ресурсів університету (10 хв): демонструється перелік служб/осіб, які можуть бути залучені до підтримки, із простим поясненням «який запит — куди».

3. Структурований розбір ресурсів (15 хв): кожен ресурс розглядається через три питання: «у чому допомагає», «як звертатися», «який результат очікувати».
4. Моделювання звернення (15 хв): учасникам пропонується обрати один тип запиту і під керівництвом ведучого скласти короткий текст звернення та визначити, кому саме його адресувати.
5. Узагальнення і фіксація «корисного мінімуму» (10 хв): учасники отримують «чек-лист звернення» (що підготувати: суть запиту, бажаний результат, контактні дані).
6. Завершення (5 хв): короткий збір зворотного зв'язку у вигляді вибору твердження «після зустрічі мені зрозуміло...».

Очікуваний результат: зменшення частки студентів із низькою поінформованістю; зростання здатності орієнтуватися в ресурсах підтримки.

3) Практичне заняття з орієнтації в освітньому середовищі

Мета: знизити організаційні бар'єри та полегшити взаємодію з освітнім середовищем (сервіси, підрозділи, маршрути звернення).

Місце: освітній простір університету + аудиторія (за потреби).

Тривалість: 60 хв.

Матеріали: схема кампусу/корпусів (узагальнена); інструкції користування сервісами; «маршрутні картки».

Хід проведення:

1. Вхідне уточнення потреб (5 хв): ведучий збирає короткі позначки, що найчастіше викликає труднощі (сервіси, комунікація, доступ до матеріалів).
2. Презентація «маршрутів взаємодії» (10 хв): демонструються найтипівіші маршрути: академічні питання → викладач/кафедра; організаційні питання → деканат; підтримка/консультації → відповідні служби.

3. Відпрацювання на прикладах (15 хв): учасники отримують 2–3 ситуації та визначають правильний шлях дій за алгоритмом (куди → як → що просити → що отримати).
4. Навігація в освітніх сервісах (15 хв): покроковий показ користування ключовими сервісами (отримання матеріалів, графіки, звернення).
5. Фіксація індивідуального маршруту (10 хв): кожен учасник заповнює «карту підтримки» (контакт/служба/тип запиту/очікуваний результат).
6. Підсумок (5 хв): ведучий узагальнює типові бар'єри та способи їх зменшення, домовляється про подальшу комунікацію.

Очікуваний результат: підвищення доступності супроводу; зменшення організаційних бар'єрів; підвищення впевненості у користуванні сервісами ЗВО.

4) Тренінгове заняття з навичок комунікації в університетському середовищі

Мета: сформувати практичні вміння комунікації із викладачами та службами підтримки під час ініціювання супроводу.

Місце: тренінгова аудиторія.

Тривалість: 90 хв.

Матеріали: сценарії ситуацій; картки ролей; шаблон звернення; критерії ефективного звернення.

Хід проведення:

1. Вступна рамка (10 хв): визначення, що в університеті вважається «ефективним зверненням» (чіткість, конкретність, коректність, результативність).
2. Міні-інструктаж «структура звернення» (10 хв): трикомпонентна модель: коротко описати ситуацію → сформулювати запит → запропонувати/узгодити формат вирішення.
3. Рольові ситуації 1-го циклу (25 хв): учасники працюють у парах/трійках; один моделює студента, інший — представника служби/викладача; після кожної ситуації ведучий коригує формулювання.

4. Аналіз труднощів і корекція формулювань (15 хв): група визначає типові проблеми (надто загальний запит, відсутність результату, емоційність, нечіткість).
5. Рольові ситуації 2-го циклу з ускладненням (20 хв): додається умова обмеженого часу, формальної відповіді або необхідності уточнення документів.
6. Фіксація індивідуальних алгоритмів (10 хв): кожен учасник заповнює коротку пам'ятку «як діяти, якщо...» (відмова, затримка відповіді, потреба в уточненні).

Очікуваний результат: покращення якості комунікації; зростання впевненості; підвищення успішності взаємодії зі структурами підтримки.

5) Групова зустріч з аналізу освітніх труднощів

Мета: виявити актуальні потреби та бар'єри здобувачів і конкретизувати напрями підтримки.

Місце: невелика аудиторія для дискусії.

Тривалість: 60 хв.

Матеріали: модераційні картки; матриця «бар'єр–потреба–рішення»; узагальнена форма фіксації запитів.

Хід проведення:

1. Створення безпечної рамки обговорення (5 хв): правила конфіденційності, добровільність висловлювань, регламент.
2. Збір труднощів (15 хв): учасники обирають варіанти з переліку (організаційні, інформаційні, комунікаційні, просторові) та фіксують пріоритетні.
3. Групування труднощів (10 хв): ведучий об'єднує відповіді в блоки, визначає повторювані проблеми.
4. Побудова рішень (20 хв): для кожного блоку визначаються можливі форми підтримки (інформування, консультація, супровідна дія, комунікація із підрозділом).

5. Узгодження реалістичних кроків (10 хв): формулюється перелік дій, які реально виконати в межах ЗВО та в межах програми.

Очікуваний результат: підвищення адресності підтримки; посилення індивідуалізації супроводу; формування переліку практичних рішень.

6) Підсумкова інформаційна зустріч

Мета: узагальнити досвід участі та оцінити результативність програми (поінформованість, доступність, суб'єктивна оцінка).

Місце: аудиторія для групових зустрічей.

Тривалість: 45 хв.

Матеріали: коротка форма зворотного зв'язку; узагальнені результати до/після; презентація підсумків.

Хід проведення:

1. Підбиття підсумків програми (10 хв): ведучий коротко повторює, які заходи були реалізовані та які проблеми вони мали зменшити.
2. Збір підсумкової оцінки (10 хв): учасники заповнюють коротку стандартизовану форму (без відкритих відповідей) із тими ж шкалами, що й у первинному опитуванні.
3. Порівняння змін (15 хв): демонструється узагальнена динаміка (наприклад: менше відповідей «мінімальна обізнаність», більше «часткова/повна»).
4. Визначення практичних рекомендацій (5 хв): ведучий формулює 3–4 напрямні пропозиції щодо вдосконалення супроводу в ЗВО.
5. Завершення (5 хв): подяка учасникам, уточнення подальшого доступу до інформаційних матеріалів.

Очікуваний результат: зростання суб'єктивної оцінки ефективності супроводу; узгодження рекомендацій щодо покращення системи підтримки.