

Social Work & Education

©SW&E. 2025

УДК 376.1:37.015.3-053.6:303.446.2

DOI: 10.25128/2520-6230.25.3.10

Ірина САРАНЧА,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології та
соціальної роботи,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла
Коцюбинського, вул. Острозького 32,
м. Вінниця, 21000, Україна;
isarancha@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5715-6271>

Оксана ФУШТЕЙ,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології та
соціальної роботи,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла
Коцюбинського, вул. Острозького 32,
м. Вінниця, 21000, Україна;
fyshtey5@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2230-6745>

Статус статті:

Отримано: серпень 15, 2025

1-ше рецензування: вересень 15, 2025

Прийнято: вересень 30, 2025

Саранча, І., Фуштей, О. (2025). Соціальне проектування інклюзивної освіти для молоді з інвалідністю. *Social Work and Education*, Vol. 12, No. 3 pp. 410-423. DOI: 10.25128/2520-6230.25.3.1

СОЦІАЛЬНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Анотація. У статті здійснено комплексний науковий аналіз проблеми соціального проектування інклюзивної освіти для молоді з інвалідністю в Україні з урахуванням сучасних глобальних і національних викликів. **Метою статті** визначено наукове обґрунтування концептуальних засад та розроблення рамкової моделі соціального проектування інклюзивної освіти для молоді з інвалідністю. **Методологічну основу дослідження** складає синтез педагогічних концепцій, категорій соціальної роботи, положень соціології освіти та інструментарію соціального проектування. Використано методи порівняльного аналізу, узагальнення емпіричних і теоретичних напрацювань, структурно-функціональне моделювання. Особливу увагу приділено аналізу еволюції інклюзивної освіти в Україні (1991–2025), яка пройшла три етапи: інтеграційний, нормативно-консолідаційний та кризово-адаптивний, що дозволило виявити закономірності поступової інституціоналізації інклюзії та водночас засвідчило її вразливість у кризових умовах. **Наукова новизна** статті полягає у розробленні моделі «4Р» (Права, Ресурси, Партнерства, Результативність), яка дозволяє поєднати нормативно-правову базу, ресурсну спроможність освітніх інституцій, міжсекторальну взаємодію та механізми оцінки результатів у цілісну систему. У роботі детально обґрунтовано зміст кожного компонента моделі, а також показано їх взаємозалежність у межах єдиного проектно-орієнтованого підходу. Практичне значення отриманих результатів полягає у створенні концептуальної основи для модернізації університетських політик, розробки стратегій державного управління у сфері інклюзії та активізації громадських організацій, спрямованих на підтримку молоді з інвалідністю. Отримані **висновки** можуть бути використані для удосконалення системи моніторингу та оцінювання якості інклюзивної освіти, оптимізації ресурсного забезпечення та впровадження ефективних партнерських моделей, що забезпечать сталий розвиток інклюзивних практик у вищій освіті України.

Ключові слова: інклюзивна освіта, соціальне проектування, молодь з інвалідністю, універсальний дизайн навчання, ресурсне забезпечення, міжсекторальні партнерств, оцінювання результативності.

ВСТУП

В сучасних умовах інклюзивна освіта постає одним із ключових напрямів розвитку освітніх систем світу, оскільки безпосередньо пов'язана з реалізацією фундаментальних прав людини та принципів соціальної справедливості. У Загальному коментарі №4 до статті 24 Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю інклюзивна освіта визначається не як опція, а як обов'язок держав, спрямований на забезпечення рівності можливостей у сфері навчання (CRPD Committee, 2016). Для України, яка приєдналася до міжнародних зобов'язань, актуальність проблеми посилюється трансформацією освітньої системи та викликами воєнного часу, що особливо гостро позначається на становищі молоді з інвалідністю.

Попри значні досягнення у законодавчому та інституційному оформленні інклюзії, практична реалізація стикається з низкою системних бар'єрів: обмеженою доступністю інфраструктури, браком підготовлених кадрів, недостатнім фінансуванням, а також стійкими суспільними стереотипами. За результатами досліджень українських і зарубіжних науковців (Bilavych et al., 2022, p. 465; Дяченко, 2024, с. 32), вказані суперечності загострюються під впливом соціально-економічних криз та широкомасштабної війни. Саме тому виникає потреба в оновленні інструментарію, що дозволяє інтегрувати освітні інновації та соціальну підтримку у єдину модель.

В якості одного з таких інструментів дедалі частіше розглядають соціальне проектування, яке поєднує методологію дизайн-мислення, активну участь зацікавлених сторін та принципи етичної відповідальності. В ряді досліджень (Ni, 2022, p. 89; Souleles, 2023, p. 61) показано, що інтеграція соціального дизайну в освітні практики сприяє підвищенню якості навчання та кращій відповідності освітнього середовища потребам студентів. У контексті інклюзії соціальне проектування дає можливість формувати освітні програми, що базуються на реальних потребах молоді з інвалідністю, а також створювати сталі партнерські механізми між закладами освіти, громадськими організаціями та місцевими громадами.

Попри зростаючу увагу до інклюзивної освіти, інтеграція концепту «соціального проектування» у сферу навчання молоді з інвалідністю залишається недостатньо дослідженою. Відсутні узагальнені моделі та методологічні рамки, які б дозволяли науково обґрунтувати і практично реалізувати системні проекти в цій сфері. Як справедливо наголошують з даного приводу Т. Лореман, Б. Делейн та Д. Лисенко (Logeman et al., 2016, p. 33), навіть міжнародні колаборації з інклюзивної освіти потребують чітких концептуальних моделей, здатних адаптуватися до локального контексту.

Отже, піднята наукова проблема полягає у визначенні та розробці рамкової моделі соціального проектування інклюзивної освіти для молоді з інвалідністю в Україні з урахуванням міжнародних стандартів і національних соціокультурних умов.

АНАЛІЗ ОСТАННІХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ПУБЛІКАЦІЙ

Проблематика інклюзивної освіти в останні десятиліття посідає помітне місце у міжнародних і вітчизняних наукових дискусіях. На міжнародному рівні

тема інклюзії розглядається переважно у контексті освітніх реформ, політик рівності та запровадження універсального дизайну у навчанні (de Veso, 2022, p. 1311). Такі дослідження підкреслюють, що інклюзія не обмежується створенням доступної інфраструктури, а передбачає зміну культури навчальних закладів, їхніх цінностей та управлінських підходів.

В українському науковому дискурсі питання інклюзії розглядаються, передусім, у педагогічному і соціально-політичному ключі. Так, Г. Білавич, І. Матіяш, Т. Олійник та І. Опацький (Bilavych et al., 2022, p. 467-469), акцентують на поступовому наближенні освітніх практик до світових стандартів, але водночас вказують на значні проблеми у кадровому та фінансовому забезпеченні процесу. М. Дяченко (Дяченко, 2024, с. 33-34), систематизувавши досягнення та виклики вітчизняної інклюзивної освіти, визначає перспективи її розвитку у довгостроковій перспективі. Т. Олійник (Oliinyk, 2023, p. 48) та ряд інших авторів підкреслюють важливість психологічної підтримки та соціальної адаптації здобувачів з інвалідністю в умовах воєнних і післявоєнних реалій.

Водночас, аналогічний закордонний досвід демонструє низку успішних прикладів партнерств, що можуть бути релевантними для України. Зокрема, канадсько-український проєкт, досліджений Т. Лореманом, Б. Делейном та Д. Лисенком (Loreman et al., 2016), доводить ефективність міжнародної колаборації у впровадженні інклюзивних практик у школах. Подібні дослідження підтверджують, що участь зовнішніх партнерів і громадських організацій є ефективним чинником у подоланні інституційних бар'єрів. При цьому, вони залишаються зосередженими здебільшого на питаннях середньої освіти, тоді як специфіка вищої школи та навчання молоді з інвалідністю досліджена недостатньо.

Окреме місце займають дослідження, присвячені соціальному проектуванню та застосуванню дизайн-мислення у сфері освіти. Наприклад, М. Ні та Н. Сулелес (Ni, 2022; Souleles, 2023) аналізують можливості соціального дизайну як механізму інтеграції етичних і суспільно значущих практик у навчальні програми. С. Мартін (Martin, 2024) та Н. Писаренко (Pysarenko et al., 2022, p. 39) акцентує увагу на доцільності включення дизайн-мислення у підготовку фахівців соціальної сфери, підкреслюючи його потенціал у формуванні практико-орієнтованих компетентностей. Проте, більшість вказаних досліджень залишаються концептуальними і не поєднують напряду інклюзивну освіту та соціальне проектування у контексті зв'язку з молоддю з інвалідністю.

Отже, аналіз новітніх профільних наукових джерел дозволяє стверджувати, що хоча проблематика інклюзії та соціального проектування активно досліджується окремо, їх комплексне поєднання у контексті навчання молоді з інвалідністю залишається недостатньо розробленим, відсутні праці, які б пропонували системну модель соціального проектування інклюзивної освіти саме для цієї цільової групи.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою даної статті є наукове обґрунтування концептуальних засад соціального проектування інклюзивної освіти для молоді з інвалідністю та розроблення рамкової моделі, що інтегрує педагогічні, соціальні та організаційні

механізми забезпечення доступності й рівних можливостей у вітчизняних закладах вищої освіти.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Теоретико-методологічне підґрунтя даного дослідження сформоване на основі синтезу міждисциплінарних концепцій, що походять із педагогіки, соціальної роботи, соціології освіти та теорії соціального проектування. При цьому, теоретичним ядром виступає концепт інклюзивної освіти, що визначається міжнародними нормативно-правовими актами як ключовий механізм реалізації прав людини на доступ до якісного навчання незалежно від стану здоров'я чи соціального статусу (CRPD Committee, 2016).

У сучасній вітчизняній педагогічній науці інклюзія розглядається як інтеграція принципів рівності, доступності та універсального дизайну у структуру навчально-виховного процесу, що зумовлює трансформацію дидактичних моделей, виховних стратегій і управлінських практик (Лопатіна, 2021, с. 180-181; Козіброда, 2019, с. 37). Акцент робиться на концепціях універсального дизайну навчання (Universal Design for Learning, UDL), диференціації освітніх траєкторій та андрагогічних підходах, що дозволяють забезпечити варіативність навчальних можливостей для здобувачів з різними потребами. Інклюзивна парадигма освіти передбачає інтеграцію трьох ключових компонентів: когнітивного (зміна методів і змісту навчання), соціально-комунікативного (створення сприятливого середовища міжособистісних взаємодій) та інституційно-правового (забезпечення нормативно-правових гарантій рівного доступу). Водночас, у наукових дискусіях підкреслюється, що ефективність інклюзії можлива лише за умов застосування психолого-педагогічних технологій та соціально-компенсаторних механізмів, що виходять за межі суто дидактичного виміру.

Методологія соціальної роботи пропонує додаткові аналітичні категорії, що дозволяють інтерпретувати інклюзивну освіту як соціальний інститут, спрямований на подолання маргіналізації та забезпечення соціальної інтеграції молоді з інвалідністю. Ключовими поняттями тут виступають «соціальна адаптація», «ресурсно-орієнтований підхід», «case-management» та «соціальний супровід». У межах даного дослідження особлива увага приділяється концепції соціального капіталу, що пояснює яким чином партнерські зв'язки між університетами, громадськими організаціями та місцевими громадами створюють додаткові можливості для інклюзії та компенсують інституційні бар'єри.

Також, важливим є й використання категорій соціології освіти, що дозволяють аналізувати інклюзію як процес, у якому відбувається перерозподіл освітніх ресурсів, формування соціальної стратифікації та зміна механізмів соціальної мобільності. Теоретичні рамки П'єра Бурдьє (концепт культурного капіталу) та Ентоні Гідденса (теорія структурації) дозволяють глибше пояснити як інституційні практики відтворюють або долають соціальні нерівності у доступі до знань. У вказаному контексті соціальне проектування розглядається як технологія трансформаційного управління, що здатна змінювати не лише окремі інституції, а й ширші соціальні поля взаємодії (Lessky, 2025; Molla, 2024).

Безпосередньо поняття «соціальне проектування» належить до категорій соціального прогнозування і системного планування соціальних змін. У

науковому дискурсі воно визначається як методологія структурованого передбачення та програмування соціальних процесів, що включає ідентифікацію проблеми, генерацію альтернативних рішень, моделювання сценаріїв розвитку та розробку інноваційних інтервенцій (Popov, L., & David, G., 2019, с. 522). Особливістю сучасних підходів до соціального проектування є активне використання методів дизайн-мислення (design thinking), орієнтованих на залучення кінцевих бенефіціарів до процесу розроблення рішень, що забезпечує підвищену релевантність освітніх програм і дозволяє уникати суто формального підходу до інклюзії.

У педагогічних і соціально-політичних студіях інклюзивна освіта часто розглядається крізь призму державної політики або адміністративних процедур, тоді як меншою мірою досліджується як об'єкт цілеспрямованого проектного моделювання. Саме тому інтеграція теорії соціального проектування в освітні дослідження є актуальною та науково продуктивною. Вона дозволяє поєднати структурний підхід (інституційні реформи, політики) з процесним підходом (залучення студентів, викладачів, НУО до ко-дизайну освітніх практик). Водночас, такий підхід формує нові дослідницькі гіпотези щодо ефективності партнерських моделей та ролі громадянського суспільства у формуванні інклюзивної освітньої екосистеми.

Отже, теоретико-методологічна основа даного дослідження ґрунтується на поєднанні педагогічних концепцій інклюзивної освіти, соціально-орієнтованих методів соціальної роботи, соціологічних моделей аналізу освітньої нерівності та інноваційних практик соціального проектування. Вказане, на думку автора, дає змогу сформувати міждисциплінарний інструментарій, необхідний для наукового обґрунтування рамкової моделі інклюзивної освіти для молоді з інвалідністю, орієнтованої на забезпечення реальної доступності, рівності та соціальної інтеграції.

Глибоке вивчення піднятої проблеми свідчить, що процес розгортання інклюзивної освіти в Україні найбільш доцільно розглядати у історико-педагогічному контексті, оскільки динаміка і особливості її розвитку безпосередньо залежить від трансформацій освітньої політики, соціально-економічних змін та міжнародних зобов'язань держави. Від початкових спроб інтеграції осіб з інвалідністю у загальноосвітні та вищі навчальні заклади до сучасних проектно-орієнтованих моделей підтримки інклюзія пройшла шлях складної інституційної еволюції. Аналіз даного процесу у трьох часових зрізах, інтеграції (1991-2010 рр.), інклюзії (2011-2019 рр.) та кризової адаптації (2020-2025 рр.), дозволяє виявити закономірності, що зумовили сучасну структуру освітньої системи, а також пояснити, чому соціальне проектування сьогодні розглядається як необхідна технологія управління змінами в освітній сфері.

Етап інтеграції (1991-2010 рр.): від окремих практик до інституційного пошуку. Початок державності України супроводжувався формуванням нормативно-правової бази освіти і соціальної політики, де інклюзивні підходи ще не були системно артикульовані. Домінувала парадигма інтеграції, за якої молодь з інвалідністю долучалася до освітнього процесу переважно через індивідуальні рішення закладів або в межах пілотів, що ініціювалися громадськими організаціями та міжнародними партнерами. Характерними рисами періоду стали

case-by-case адаптації (індивідуальні плани, часткова модифікація навчальних завдань), фрагментарна доступність інфраструктури та епізодичні міжсекторальні зв'язки (лікарі, соціальні служби, освітяни). На рівні управління освітою превалювали компенсаторні стратегії (пільги, індивідуальні графіки), що більшою мірою мінімізували бар'єри, ніж трансформували середовище (Dmytriieva et al., 2025, p. 444; Diachenko et al., 2024; p. 39).

З методологічного погляду, практика інтеграції опиралася на дефіцитарну модель інвалідності та локальні педагогічні прийоми без чіткої рамки універсального дизайну навчання. Водночас, саме в цей час з'являються перші офіси/координатори підтримки здобувачів з інвалідністю у частині ЗВО, які окреслюють горизонти майбутньої інституціоналізації послуг (т'юторство, нот-тейкінг, сурдопереклад, індивідуальні форми контролю). Роль неурядових організацій була критичною: вони здійснювали needs assessment (оцінювання потреб), надавали сімейно-центричні послуги, адвокатували право на доступність та допомагали ЗВО у створенні перших локальних політик рівних можливостей.

Етап інклюзії (2011-2019 рр.): нормативна консолідація та універсальний дизайн. Після ратифікації міжнародних зобов'язань щодо прав осіб з інвалідністю інклюзія переходить із площини «індивідуальних компромісів» у площину публічної політики та інституційних стандартів. На даному етапі на рівні стратегічних документів і галузевих актів з'являються дефініції «розумного пристосування», «доступності» та «недискримінації»; у практиках ЗВО - локальні регламенти забезпечення інклюзії (положення про супровід, алгоритми звернень, переліки сервісів). Освітні програми поступово починають інтегрувати Universal Design for Learning (UDL), диференціацію оцінювання, гнучкі навчальні траєкторії (вибіркові компоненти, альтернативні способи демонстрації результатів).

Адміністративно-управлінські інновації даного періоду включають створення центральних і факультетських офісів доступності, впровадження процедурних карт підтримки (від моменту вступу до випуску), а також розвиток інституційного M&E (моніторингу та оцінювання) у частині бар'єрності та ефективності інтервенцій. Зростає кадрова спроможність: університети запускають підвищення кваліфікації для викладачів (інклюзивна дидактика, комунікація, цифрова доступність), а профільні неурядові організації транслюють у ЗВО практики ко-дизайну з участю здобувачів з інвалідністю. На рівні фінансування окреслюється логіка проектного підходу: грантові програми, муніципальні конкурси, позабюджетні ініціативи, що дозволяє тестувати інновації (системи навігації кампусом, тифлокоментарі, captioning, адаптивні лабораторні практикуми).

Можна аргументовано стверджувати, що даний етап ознаменував зсув від «інтеграції» до «інклюзії»: інституції переходять від підгону здобувача під «норму» до перебудови середовища під різноманітність. Гуманітарна експертиза доповнюється менеджеріалістськими підходами (policy implementation, quality assurance), а соціологічні індикатори (утримання, успішність, участь у позаакадемічній діяльності, працевлаштування) стають операційними цілями політик. Водночас, диференціація спроможності між ЗВО (за типом, регіоном,

ресурсами) залишається значною, що створює стратифікацію доступу всередині сектора (Diachenko et al., 2024, p. 40-41).

Етап кризової адаптації (2020-2025 pp.): пандемія, повномасштабна війна і гібридні моделі. Пандемія COVID-19 та подальша повномасштабна агресія рф стали стрес-тестом для системи інклюзії. Упродовж короткого часу ЗВО перейшли на масштабне дистанційне/змішане навчання, що виявило як нові можливості, так і нові бар'єри. З одного боку, цифрові формати сприяли компенсації мобільнісних обмежень (асинхронні матеріали, записані лекції, субтитри, гнучкі дедлайни); з іншого - посилилися цифрова нерівність, дефіцит спеціальних технічних засобів та потреба у цифровій доступності (WCAG-сумісність, alternative text, контраст, навігація клавіатурою).

Широкомасштабна війна радикально підвищила вразливість здобувачів з інвалідністю через переміщення, втрату підтримувальних мереж, психологічний стрес та ризики для здоров'я. Відповіддю стали гібридні моделі підтримки: дистанційні консультації офісів доступності, менторські програми «peer-to-peer», інтеграція психосоціальної підтримки (trauma-informed pedagogy), мобільні сервісні команди в партнерстві з неурядовими організаціями. Розвивається проєктний ландшафт - мікрогранти на екстрені адаптації (ліцензії screen-reader, персональні FM-системи, альтернативні формати матеріалів), освітні хаби у місцях компактного проживання внутрішньо переміщених осіб, комунікативні протоколи безпеки (повідомлення у разі тривоги, укриття з доступністю).

Кризова адаптація спонукала до запровадження дизайн-мислення у щоденну роботу інклюзивних команд: емпатійні інтерв'ю із здобувачами, карти подорожі користувача (user journey), швидке прототипування сервісів (чат-боти підтримки, «безбар'єрні» LMS-шаблони курсів), А/В-тестування дидактичних рішень (Andriichuk, 2024, p. 37). На рівні управління ЗВО вказане означало перехід до адаптивного стратегування (adaptive strategy) із сценарним плануванням (optimistic/realistic/pessimistic), перерозподілом ресурсів на користь інклюзії та ризик-менеджментом (business continuity for inclusion).

В аналітико-теоретичному контексті даний етап демонструє зміщення дискурсу від суто правничо орієнтованої риторики до операційної стійкості інклюзивних практик у невизначених середовищах. Ключові індикатори ефективності доповнюються метриками доступності контенту, своєчасності адаптацій, залученості у синхрон/асинхрон та пост-подієвої підтримки (follow-up). Значення ролі неурядових організацій зростає як мезорівневих інтермедіаторів (з'єднують політики держави з локальними практиками ЗВО, закриваючи «останню милу» сервісів і забезпечуючи ко-виробництво (co-production) рішень.

Синергійний ефект охарактеризованих етапів у інституційному дозріванні інклюзії від поодиноких практик до системи проєктно-керованих сервісів, де соціальне проєктування стає інтеграційною технологією. З'являється потреба у рамкових моделях (типу запропонованої в даному дослідженні «4Р»: Права-Ресурси-Партнерства-Результативність), що поєднують правові засади з менеджментом змін, міжорганізаційною координацією та верифікованими освітніми результатами (доступ, участь, успішність, працевлаштування). Науково-практичний виклик пройденого шляху полягає в гармонізації стандартів

(фізична/цифрова доступність, UDL), інституційному M&E, data-driven управлінні (learning analytics для інклюзії) та масштабуванні пілотів у сталі політики. Саме така логіка і задає траєкторію запропонованого у даній статті проектного підходу до інклюзивної освіти молоді з інвалідністю.

Отже, аналіз історико-педагогічної еволюції інклюзії в Україні демонструє поступовий, але нерівномірний перехід від поодиноких практик інтеграції до інституційно закріплених моделей інклюзивної освіти та, зрештою, до кризових механізмів адаптації в умовах пандемії та війни. На етапі інтеграції інклюзія реалізовувалася переважно як сукупність індивідуальних рішень і локальних експериментів, на етапі фази інклюзії - набула статусу державної політики з нормативним закріпленням принципів доступності та універсального дизайну, період кризової адаптації виявив, що лише проектно-керовані та міжсекторальні моделі можуть забезпечити стійкість освітньої системи перед зовнішніми викликами. Усі три етапи утворюють цілісну траєкторію, в рамках якої соціальне проектування є не лише допоміжним інструментом, а необхідною технологією управління інклюзивними змінами. Саме воно дозволяє поєднати правові норми, педагогічні практики та ресурси громадських організацій у системну рамку, що забезпечує сталість і результативність інклюзивної освіти для молоді з інвалідністю.

Запропонована у дослідженні модель «4Р» (Rights - Права, Resources - Ресурси, Partnerships - Партнерства, Results - Результативність) є концептуальною рамкою, що інтегрує правові, педагогічні, соціальні та управлінські аспекти організації інклюзивної освіти для молоді з інвалідністю. Її перевага полягає в тому, що вона поєднує нормативно-правову основу (compliance), ресурсно-організаційні механізми (capacity), міжсекторальні взаємодії (collaboration) та оцінку ефективності (impact assessment) у єдиній цілісній моделі соціального проектування.

Права (Rights). Категорія «Права» відображає нормативно-правову основу інклюзивної освіти, яка має визначальний характер. У її центрі - імплементація Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (CRPD, 2006) та Загального коментаря №4 (2016) до неї, в якому закріплені принципи інклюзії як права, а не привілею.

Такі права охоплюють рівний доступ до освіти без дискримінації за ознакою інвалідності; розумне пристосування (reasonable accommodation) у всіх освітніх процесах; універсальний дизайн навчання (UDL) як базовий принцип побудови освітніх середовищ; антидискримінаційні механізми (complaint procedures, омбудсмани у ЗВО) та участь здобувачів у прийнятті рішень (student voice, peer governance).

Даний вимір визначає освітню інклюзію не лише як педагогічну інновацію, а як юридично гарантоване право, що вимагає формальних механізмів моніторингу та звітності. У науковій літературі наголошується, що інституційна зрілість інклюзії прямо залежить від того, наскільки права здобувачів з інвалідністю інтегровані в політику університетів (Loreman et al., 2016).

Ресурси (Resources). Без адекватного ресурсного забезпечення права залишаються декларативними. В даному дослідженні під ресурсами розуміємо

матеріальні, людські, фінансові та цифрові ресурси, що формують інституційну спроможність системи.

До них належать матеріальні ресурси (безбар'єрна архітектура, транспортна доступність, адаптивне обладнання (наприклад, Брайлівські принтери, FM-системи)); людські ресурси (спеціально підготовлений викладацький склад, тьютори, асистенти викладача, консультанти з інклюзії, сурдоперекладачі); фінансові ресурси (державне фінансування, гранти, кошти міжнародних донорів, цільові освітні фонди); цифрові ресурси (інклюзивні LMS-платформи, адаптивні цифрові сервіси, автоматизовані captioning-системи).

У сучасному науковому дискурсі стосовно інклюзії ресурси інтерпретуються як «спроможність до інклюзії» (inclusion capacity). Без системного розподілу ресурсів виникає стратифікація доступу, коли одні університети забезпечують широкий спектр послуг, а інші обмежуються мінімальними адаптаціями (Gromp, 2023, p. 111). Саме тому соціальне проектування повинно містити ресурсний аудит та механізми реінжинірингу ресурсів (перерозподіл, оптимізація, диверсифікація).

Партнерства (Partnerships). Інклюзія є класичним прикладом сфери, де жоден актор не може діяти ефективно автономно. Партнерства у моделі «4Р» охоплюють взаємодію між університетами, громадськими неурядовими організаціями, місцевою владою, міжнародними донорами та студентським самоврядуванням. Їх цінність полягає у створенні мезорівневих альянсів, які забезпечують трансфер знань, ресурсів і практик.

Найважливішими формами партнерств вступають такі як університет - громадська неурядова організація (ко-дизайн освітніх програм, спільні гранти, сервіси підтримки); університет - місцева влада (адаптація інфраструктури, транспорт, житлове забезпечення); університет - студентське самоврядування (peer-to-peer підтримка, інклюзивні клуби, студентське лідерство) та міжнародні партнерства (обміни, адаптація світових практик (наприклад, модель Universal Design з Канади та Скандинавії)).

Згідно з сучасними дослідженнями, партнерства виступають механізмами соціального капіталу, що компенсують слабкі місця інституцій і забезпечують ко-виробництво (co-production) освітніх інновацій (Frohn, 2024, p. 255).

Результативність (Results). Фінальним елементом моделі є вимірювана результативність. Вона забезпечує перехід від декларацій і проектних планів до емпірично підтверджених змін у житті студентів.

Ключові показниками тут виступають доступ (кількість здобувачів з інвалідністю, зарахованих до ЗВО); участь (рівень інтегрованості вище вказаних здобувачів в освітній та позаакадемічний процес); успішність (академічні досягнення, кількість завершених курсів, GPA); працевлаштування (відсоток випускників з інвалідністю, які отримали роботу за спеціальністю) та якість життя (суб'єктивна оцінка добробуту, соціальної адаптації та задоволеності освітою).

Вкрай важливо, що результативність має вимірюватися через системи моніторингу та оцінювання (M&E), із використанням learning analytics, dashboards і data-driven policy-making, що дозволяє не лише оцінювати досягнуте, а й прогнозувати наступні кроки та вчасно коригувати політики.

Запропонована авторська модель «4Р» виступає інтеграційною рамкою соціального проектування, де кожна складова взаємодоповнює інші, створюючи цілісну систему. Її застосування в українських умовах дозволяє поєднати нормативну базу, ресурсну спроможність, міжсекторальну координацію та емпіричну перевірку ефективності, що в сукупності формує нову парадигму інклюзивної освіти для молоді з інвалідністю.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження підтвердило, що інклюзивна освіта для молоді з інвалідністю в Україні має складну траєкторію становлення - від поодиноких інтеграційних практик до спроб інституційної консолідації та кризових адаптацій. Аналіз сучасного наукового дискурсу показав, що, незважаючи на значний прогрес у законодавчому та організаційному вимірах, інклюзія все ще зберігає фрагментарний характер, а системність можлива лише за умов поєднання правових, ресурсних, соціально-партнерських та результативних механізмів. Зазначене обґрунтовує доцільність застосування соціального проектування як методології комплексного управління освітніми змінами.

Запропонована модель «4Р», Права – Ресурси – Партнерства – Результативність, претендує на роль концептуального інструменту інтеграції міждисциплінарних підходів. Вона дозволяє розглядати інклюзивну освіту не лише як нормативне зобов'язання чи педагогічну інновацію, а як багаторівневу систему, що потребує одночасного забезпечення правової визначеності, ресурсної спроможності, міжсекторальної взаємодії та постійної оцінки ефективності. Оригінальність цієї моделі полягає в її здатності перетворювати розрізнені практики у цілісну проектно-орієнтовану систему, адаптивну до кризових викликів і здатну до сталого розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). (2016). General Comment No. 4 on the right to inclusive education (Article 24). United Nations. URL: <https://digitallibrary.un.org/record/1313836>.

Bilavych, H. V., Matiash, I. M., Oliinyk, T. M., & Opatskyi, I. I. (2022). Development of inclusive education in Ukraine in the context of world trends. *Wiadomości Lekarskie*, 75(2), 464-469. DOI: <https://doi.org/10.36740/WLek202202131>.

Дяченко, М. (2024). Інклюзивна освіта в Україні: досягнення, виклики та перспективи. *Eduweb*, 18(4), 27-41. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.3>.

Ni, M. (2022). Social impact in design education. In *Research in Design Series*. Springer, 16 June 2022 (pp. 96-108). DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-06047-2_7.

Souleles, N. (2023). The education of the social designer: Design education and social design. In *Advances in Human Factors in Training, Education, and Learning Sciences* (pp. 55-65). AHFE Open Access. URL: <https://ahfe.org/Content-2023/Proceedings-Open-Access.html>.

Loreman, T., Delaine, B., & Lysenko, L. (2016). A Canada-Ukraine collaborative initiative for introducing inclusive education for children with disabilities. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 24-44. DOI: <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1018912>.

de Beco, G. (2022). The right to “inclusive” education. *The Modern Law Review*, 85(6), 1302-1324. DOI: <https://doi.org/10.1111/1468-2230.12742>.

Martin, S. (2024). Integrating design thinking into social work education. *Social Work Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2238713>.

Pysarenko N., Petrukha N., Pakhomov S. (2022). Blockchain technology and its potential for supporting sustainable urban development. *Law, Business & Sustainability Herald*, 2(4). 31-43. DOI: <https://doi.org/10.33844/lbsh.2022.60412>.

Лопатіна, М. Ю. (2021). Сутність феномену «інклюзивна освіта». *Теорія і методика професійної освіти*, вип. 39. С. 179-183. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/39.36>.

Козіброда Л. В. (2019). Теоретико-понятійні аспекти інклюзивної освіти в сучасних педагогічних дослідженнях. *Інноваційна педагогіка*, вип. 19. Т. 3. С. 35-38. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-7>.

Lessky, F. (2025). Educational inequality and equitable transformation: Combining Bourdieu's relational theory and the conduct of everyday life concept to illuminate underrepresented students experiences and success in higher education. *Österreich Z Soziol* 50, 23. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11614-025-00611-8>.

Molla, T. (2024). Educational disadvantage and policy: expanding the spaces of assessment. *Journal of Educational Policy*, 39(1), 105-126. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2218322>.

Popov, L., & David, G. (2019). Designing for Social Change: Articulating the Steps in the Social Design Process. *Advances in Applied Sociology*, 9, 516-537. DOI: <https://doi.org/10.4236/aasoci.2019.911038>.

Dmytriieva, I., Dovhaliuk, T., Sobchuk, A., Shevchenko, O., & Biliuk, O. (2025). Innovative Approaches to the Implementation of Inclusive Education in Higher Education Institutions of Ukraine. *Seminars in Medical Writing and Education*, 4, 444. DOI: <https://doi.org/10.56294/mw2025444>.

Diachenko, M., Voroshchuk, O., Romanova, T., Shevtsova, N., & Tretiakova, T. (2024). Inclusive education in Ukraine: Achievements, challenges, prospects. *Revista Eduweb*, 18(4), 35-48. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.3>.

Andriichuk, N. (2024). Evolution of Disability Terminology in Ukrainian Education. In *The Space of Inclusive Education* (Vol. 53, pp. 35-42). Brill. DOI: https://doi.org/10.1163/9789004688131_005.

Tromp, N. (2023). Five components of social design: A unified framework to foster the common good. *Design Studies*, 85, 103-127. DOI: <https://doi.org/10.1080/14606925.2022.2088098>.

Frohn, J. (2024). Modelling inclusive education: The Didactic Model for Inclusive Teaching and Learning (DIMILL). *Educational Philosophy and Theory*, 56(2), 240-259. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12741>.

SOCIAL DESIGN OF INCLUSIVE EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES

Iryna SARANCHA, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Social Work, Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University, 32 Ostrozkogo St., Vinnytsia, 21000, Ukraine; isarancha@gmail.com

Oksana FUSHTEY, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Social Work, Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University, 32 Ostrozkogo St., Vinnytsia, 21000, Ukraine; isarancha@gmail.com

Abstract. *The article provides a comprehensive scientific analysis of the problem of social planning of inclusive education for young people with disabilities in Ukraine, taking into account current global and national challenges. **The purpose of the article** is to provide scientific justification for the conceptual foundations and develop a framework model for social planning of inclusive education for young people with disabilities. **The methodological basis** of the study is a synthesis of pedagogical concepts, categories of social work, provisions of sociology of education, and social planning tools. Methods of comparative analysis, generalization of empirical and theoretical developments, and structural-functional modeling were used. Particular attention is paid to the analysis of the evolution of inclusive education in Ukraine (1991–2025), which went through three stages: integration, regulatory consolidation, and crisis adaptation. This allowed us to identify patterns of gradual institutionalization of inclusion and, at the same time, demonstrated its vulnerability in crisis conditions. **The scientific novelty** of the article lies in the development of the “4P” model (Rights, Resources, Partnerships, Performance), which allows combining the regulatory framework, resource capacity of educational institutions, cross-sectoral interaction, and performance assessment mechanisms into a coherent system. The paper provides a detailed justification of the content of each component of the model and shows their interdependence within a single project-oriented approach. The practical significance of the results obtained lies in the creation of a conceptual basis for the modernization of university policies, the development of public administration strategies in the field of inclusion, and the activation of civil society organizations aimed at supporting young people with disabilities. **The findings** can be used to improve the system for monitoring and evaluating the quality of inclusive education, optimize resource provision, and implement effective partnership models that will ensure the sustainable development of inclusive practices in higher education in Ukraine.*

Keywords: *inclusive education, social engineering, young people with disabilities, universal design for learning, resource provision, cross-sector partnerships, performance evaluation.*

REFERENCES

Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). (2016). General Comment No. 4 on the right to inclusive education (Article 24). United Nations. URL: <https://digitallibrary.un.org/record/1313836>.

Bilavych, H. V., Matiash, I. M., Oliinyk, T. M., & Opatskyi, I. I. (2022). Development of inclusive education in Ukraine in the context of world trends. *Wiadomości Lekarskie*, 75(2), 464-469. DOI: <https://doi.org/10.36740/WLek202202131>.

Dyachenko, M. (2024). Inclusive education in Ukraine: achievements, challenges, and prospects. *Eduweb*, 18(4), 27-41. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.3> [in Ukrainian].

Ni, M. (2022). Social impact in design education. In *Research in Design Series*. Springer, 16 June 2022 (pp. 96-108). DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-06047-2_7.

Souleles, N. (2023). The education of the social designer: Design education and social design. In *Advances in Human Factors in Training, Education, and Learning Sciences* (pp. 55-65). AHFE Open Access. URL: <https://ahfe.org/Content-2023/Proceedings-Open-Access.html>.

Lozman, T., Delaine, B., & Lysenko, L. (2016). A Canada-Ukraine collaborative initiative for introducing inclusive education for children with disabilities. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 24-44. DOI: <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1018912>.

de Beco, G. (2022). The right to “inclusive” education. *The Modern Law Review*, 85(6), 1302-1324. DOI: <https://doi.org/10.1111/1468-2230.12742>.

Martin, S. (2024). Integrating design thinking into social work education. *Social Work Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2238713>.

Pysarenko N., Petrukha N., Pakhomov S. (2022). Blockchain technology and its potential for supporting sustainable urban development. *Law, Business & Sustainability Herald*, 2(4). 31-43. DOI: <https://doi.org/10.33844/lbsh.2022.60412>.

Lopatina, M. Yu. (2021). The essence of the phenomenon of “inclusive education.” *Theory and Methods of Professional Education*, 39, 179-183. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/39.36> [in Ukrainian].

Kozibroda, L. V. (2019). Theoretical and conceptual aspects of inclusive education in contemporary pedagogical research. *Innovative Pedagogy*, 19(3), Pp. 35-38. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-7> [in Ukrainian].

Lessky, F. (2025). Educational inequality and equitable transformation: Combining Bourdieu’s relational theory and the conduct of everyday life concept to illuminate underrepresented students experiences and success in higher education. *Österreich Z Soziol* 50, 23. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11614-025-00611-8>.

Molla, T. (2024). Educational disadvantage and policy: expanding the spaces of assessment. *Journal of Educational Policy*, 39(1), 105-126. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2218322>.

Popov, L., & David, G. (2019). Designing for Social Change: Articulating the Steps in the Social Design Process. *Advances in Applied Sociology*, 9, 516-537. DOI: <https://doi.org/10.4236/aasoci.2019.911038>.

Dmytriieva, I., Dovhaliuk, T., Sobchuk, A., Shevchenko, O., & Biliuk, O. (2025). Innovative Approaches to the Implementation of Inclusive Education in Higher Education Institutions of Ukraine. *Seminars in Medical Writing and Education*, 4, 444. DOI: <https://doi.org/10.56294/mw2025444>.

Diachenko, M., Voroshchuk, O., Romanova, T., Shevtsova, N., & Tretiakova, T. (2024). Inclusive education in Ukraine: Achievements, challenges, prospects. *Revista Eduweb*, 18(4), 35-48. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.3>.

Andriichuk, N. (2024). Evolution of Disability Terminology in Ukrainian Education. In *The Space of Inclusive Education* (Vol. 53, pp. 35-42). Brill. DOI: https://doi.org/10.1163/9789004688131_005.

Tromp, N. (2023). Five components of social design: A unified framework to foster the common good. *Design Studies*, 85, 103-127. DOI: <https://doi.org/10.1080/14606925.2022.2088098>.

Frohn, J. (2024). Modelling inclusive education: The Didactic Model for Inclusive Teaching and Learning (DIMILL). *Educational Philosophy and Theory*, 56(2), 240-259. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12741>.

Article history:

Received: August 15, 2025

1st Revision: September 15, 2025

Accepted: September 30, 2025