



УДК 378.147:364-051

[https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-3\(55\)-1066-1080](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-3(55)-1066-1080)

Демченко Ірина Іванівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, <https://orcid.org/0000-0003-4302-7564>

Григоренко Тетяна Володимирівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, <https://orcid.org/0000-0002-4616-6853>

Тверезовська Ніна Трохимівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, <https://orcid.org/0000-0002-0672-9308>

Калиновська Ірина Сергіївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. м. Умань, <https://orcid.org/0000-0001-8805-4641>

ПРИНЦИПИ УНІВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. Стаття присвячена актуальній проблемі інтеграції принципів універсального дизайну навчання (UDL) у систему підготовки фахівців соціономічних спеціальностей в умовах сучасних викликів, зумовлених воєнним станом та необхідністю повоєнної відбудови України. Автори обґрунтовують необхідність формування інклюзивно-проектувальної компетентності майбутніх соціальних працівників. Теоретико-концептуальну основу дослідження становлять соціальна модель інвалідності та доведено, що в контексті соціальної роботи UDL постає як концептуальна рамка проектування безбар'єрних освітніх, інформаційних і комунікаційних середовищ. Розкрито зміст трьох базових принципів UDL у соціальній роботі (багатоманітності представлення інформації, гнучкості дій і самовираження та різноманітності способів залучення.) Автори пропонують чотириетапну модель формування інклюзивно-проектувальної компетентності, яка включає рефлексію власних стереотипів щодо вразливих груп; освоєння інструментарію аудиту безбар'єрності соціальних закладів; проектну діяльність з розробки кейсів реконструкції інклюзивних просторів; симуляцію взаємодії зі стейкхолдерами щодо захисту інклюзивних ініціатив.





У статті представлено практичний досвід впровадження дисципліни «Основи соціальної інклюзії та безбар'єрності» в Національному університеті біоресурсів і природокористування України. Наведено результати анкетування студентів до та після завершення курсу, які демонструють позитивну динаміку готовності майбутніх фахівців до проектування інклюзивних середовищ. Отримані дані свідчать про зростання впевненості студентів у власних можливостях проводити аудит доступності, розробляти індивідуальні плани підтримки та брати участь у створенні інклюзивних соціальних програм.

Результати дослідження можуть бути використані для масштабування в інших закладах вищої освіти, розробки методичних рекомендацій щодо впровадження принципів UDL в навчальні плани підготовки фахівців соціономічних спеціальностей.

Ключові слова: універсальний дизайн, інклюзивно-проектувальна компетентність, підготовка фахівців соціономічних спеціальностей, соціальна робота, безбар'єрність, доступність соціальних послуг, підготовка фахівців, інклюзивне середовище, соціальна інклюзія.

Demchenko Iryna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Work and Rehabilitation of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, <https://orcid.org/0000-0003-4302-7564>

Hryhorenko Tetiana Volodymyrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Work and Rehabilitation, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, <https://orcid.org/0000-0002-4616-6853>

Tverezovska Nina Trokhymivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Work and Rehabilitation, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, <https://orcid.org/0000-0002-0672-9308>

Kalynovska Iryna PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special and Inclusive Education, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. Uman, <https://orcid.org/0000-0001-8805-4641>

PRINCIPLES OF UNIVERSAL DESIGN IN THE TRAINING OF SPECIALISTS IN SOCIO-ECONOMIC DISCIPLINES

Annotation. Abstract. The article is devoted to the topical issue of integrating the principles of universal design for learning (UDL) into the system of training specialists in socio-economic specialties in the context of modern challenges caused by the state of war and the need for post-war reconstruction of Ukraine. The authors



justify the need to develop the inclusive design competence of future social workers. The theoretical and conceptual basis of the study is the social model of disability, and it is proven that in the context of social work, UDL emerges as a conceptual framework for designing barrier-free educational, informational, and communication environments. The content of the three basic principles of UDL in social work (diversity of information presentation, flexibility of actions and self-expression, and diversity of engagement methods) is revealed.

The authors propose a four-stage model for developing inclusive design competence, which includes reflecting on one's own stereotypes about vulnerable groups; mastering the tools for auditing the accessibility of social institutions; project activities to develop case studies for the reconstruction of inclusive spaces; simulation of interaction with stakeholders to protect inclusive initiatives.

The article presents practical experience in implementing the discipline «Fundamentals of Social Inclusion and Accessibility» at the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. The results of a student survey conducted before and after the course are presented, demonstrating a positive trend in the readiness of future specialists to design inclusive environments. The data obtained indicate an increase in students' confidence in their own ability to conduct accessibility audits, develop individual support plans, and participate in the creation of inclusive social programs.

The results of the study can be used for scaling in other higher education institutions and for developing methodological recommendations for the implementation of UDL principles in the curricula for training specialists in socio-economic specialties.

Keywords: universal design, inclusive design competence, training of specialists in socio-economic specialties, social work, accessibility, accessibility of social services, training of specialists, inclusive environment, social inclusion.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку української освіти поєднує стратегічні виклики з реальними можливостями для трансформації. Інтеграція європейських освітніх цінностей відбувається в умовах повномасштабного збройного конфлікту, що робить інклюзивний підхід ключовим інструментом соціальної реінтеграції вразливих груп населення. Упровадження інклюзивних принципів неможлива без відповідної підготовки фахівців, здатних визнавати, поширювати та втілювати цінності доступності у конкретних соціальних практиках.

Саме тут виявляється суттєва прогалина. Аналіз освітніх програм провідних вітчизняних університетів показує системну відсутність освітніх компонентів, орієнтованих на формування навичок проектування інклюзивних просторів серед майбутніх соціальних працівників, педагогів, психологів. Недостатня фахова підготовка обмежує спроможність випускників реалізовувати принципи доступності у конкретних соціальних практиках. Слабка готовність



фахівців посилює соціальні бар'єри, поглиблює маргіналізацію вразливих груп і знижує якість соціальних послуг, одночасно утворюючи науковий дефіцит через недостатнє впровадження принципів універсального дизайну навчання (UDL) у підготовку соціальних працівників.

Усвідомлення цього дефіциту визначає напрям необхідних змін. Нагальна потреба полягає в інтеграції UDL до освітніх програм задля формування у майбутніх фахівців компетентностей, необхідних для реалізації європейських стандартів доступності, зокрема вимог Директиви (ЄС) 2019/882, що визначає обов'язкові умови рівного доступу до соціальних послуг [9]. Стратегічна інтеграція цих принципів у вітчизняну систему підготовки соціальних працівників стане не лише відповіддю на євроінтеграційні зобов'язання України, а й реальною основою для підвищення якості соціальних послуг та побудови інклюзивного суспільства в умовах повоєнного відновлення країни.

Отже, інтеграція принципів універсального дизайну навчання у систему підготовки соціальних працівників є стратегічною передумовою успішної імплементації європейських стандартів доступності і сприятиме формуванню інклюзивного суспільства та підвищенню якості соціальних послуг в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепція універсального дизайну навчання сформувалася на перетині когнітивної науки, спеціальної педагогіки та освітнього дизайну, а її сучасний дискурс визначають насамперед розробки команди CAST на чолі з Девідом Роузом та Енн Маєр. У своїй фундаментальній праці вони визначають UDL як цілісний фреймворк для проєктування навчального процесу з урахуванням людської варіативності [11].

Первинна модель UDL ґрунтувалася на трьох нейропсихологічних сферах навчання: стратегічній («як навчатися»), розпізнавальній («що навчатися») та афективній («чому навчатися»). Подальша еволюція концепції виходить за межі методики подання навчального матеріалу, інтегруючи фізичний, цифровий та соціальний виміри безбар'єрності в єдину екосистему інклюзивного середовища [15]. У зазначених роботах наголошується на трьох принципах UDL в освіті, які позначають множинні способи представлення, дії та вираження, а також залучення. Вони окреслюють рамку для переосмислення цілей, методів, матеріалів і оцінювання в освітньому процесі.

Сучасні емпіричні дослідження розширюють цю рамку, розглядаючи UDL як науково обґрунтований інструмент зміни освітніх практик, орієнтований на створення динамічних навчальних середовищ, де різноманіття здобувачів освіти сприймається як норма [16]. Також у міжнародних дослідженнях окремої уваги заслуговує аналіз ставлень і переконань учасників освітнього процесу щодо впровадження принципів UDL [14]. Констатовано, що більшість викладачів і студентів загалом позитивно сприймають UDL як засіб реалізації інклюзивних практик, однак відчувають більшу впевненість у реалізації принципу множинних способів представлення, ніж у забезпеченні різних шляхів залучення та вираження розуміння. Для ефективного впровадження UDL потрібні чіткі



методичні орієнтири спрямованих на перехід від «адаптацій для окремих студентів» до системного проєктування інклюзивних курсів і програм.

Низка емпіричних досліджень у європейському просторі демонструють реалізацію принципів UDL реалізуються у підготовці майбутніх шкільних психологів [13]. Американські науковці A. Sewell, A. Kennett, V. Pugh звертають увагу на застосування принципів UDL у контексті імплементації інклюзивної освіти в майбутній професійній діяльності, особливості проєктування інклюзивного середовища з урахуванням потреб і можливостей різних категорій здобувачів освіти, а також рівнів їхньої задоволеності та відчуття благополуччя.

Таким чином, у міжнародному дискурсі UDL дедалі більше позиціонується як дизайн-підхід, що інтегрує фізичний, цифровий та соціальний виміри безбар'єрності і безпосередньо пов'язаний із підготовкою фахівців соціономічних спеціальностей до роботи у умовах інклюзії. Хоча питання формування інтегрованої «інклюзивно-проєктувальної» компетентності ще потребує додаткового теоретичного осмислення.

Український контекст характеризується активним розвитком інклюзивної освіти на нормативному, організаційному та методичному рівнях. Водночас з'являються роботи, які наближають розуміння універсального дизайну до логіки сучасних міжнародних підходів. Так, у статті С. Паламар та М. Науменко універсальний дизайн закладів освіти розглядається крізь призму доступності інформаційного простору, зокрема через аналіз сайтів як важливого компонента безбар'єрного освітнього середовища, де поєднуються технічні, організаційні та комунікаційні аспекти забезпечення доступу до інформації для різних груп користувачів [4].

Н. Бирко у своїй праці фокусує увагу на гуманістичних і комунікативних засадах універсального дизайну, пов'язуючи його з педагогікою партнерства, толерантності та ненасильницьким спілкуванням. Дослідниця визначає роль універсального дизайну як способу врахування різноманіття здобувачів освіти в межах єдиного освітнього процесу [1].

Дослідження, присвячені соціальному проєктуванню інклюзивної освіти для молоді з інвалідністю актуалізують роль майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей як суб'єктів створення програм, сервісів і практик, спрямованих на розширення можливостей участі зазначеної категорії молоді в освіті та суспільному житті [2]. Однак навіть у межах цих наукових розвідок соціальне проєктування та універсальний дизайн постають як частково взаємопов'язані напрями, без виокремлення цілісної інклюзивно-проєктувальної компетентності майбутніх фахівців. Зазначена обставина підтверджує наявність концептуальної прогалини в сучасному українському науковому дискурсі й окреслює простір для подальшого теоретичного та прикладного пошуку.

Отже, у вітчизняному науковому полі практично відсутні концептуально оформлені підходи до формування інклюзивно-проєктувальної компетентності студентів соціономічних спеціальностей, яка передбачає інтегративну здатність



здійснювати професійну взаємодію та цілеспрямовано створювати безбар'єрні безбар'єрні освітні, соціальні та комунікативні середовища, що забезпечують рівний доступ до ресурсів для всіх груп населення.

Метою статті є обґрунтування необхідності інтеграції принципів універсального дизайну навчання в освітні програми підготовки фахівців соціономічних спеціальностей та розробка теоретико-методологічної моделі формування інклюзивно-проектувальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. Концепція універсального дизайну навчання (UDL) спирається на розвинуті теоретичні підходи й потребує цілеспрямованої адаптації до специфіки соціальної роботи. Теоретико-концептуальне підґрунтя інтеграції UDL у підготовку фахівців соціономічних спеціальностей становить соціальна модель інвалідності, яка означає парадигмальний зсув від медичного до правозахисного та середовищного підходів. На відміну від медичної моделі, орієнтованої на виявлення та компенсацію «дефіцитів» особистості, соціальна модель інвалідності акцентує увагу на бар'єрах, створених фізичним, інформаційним і соціальним середовищем, що не враховує різноманіття людського досвіду. У працях М. Олівера [12] соціальна модель інвалідності була концептуалізована як інтелектуальна основа сучасного руху за права людей з інвалідністю й водночас як теоретична база для розвитку підходів універсального дизайну.

У сфері соціальної роботи соціальна модель інвалідності задає стратегічний вектор професійної діяльності. Як влучно зазначає О. Полумисна, орієнтація соціальних працівників переноситься з «корекції» індивідуальних особливостей людини на трансформацію середовища, усунення бар'єрів та створення умов для повноцінної участі різних груп населення в суспільному житті [5]. Такий підхід узгоджується з професійним принципом «допомагати людині в її середовищі», коли соціальна робота поєднує індивідуальну підтримку з системними змінами на рівні громади та інституцій. У результаті акцент поступово зміщується від формально задекларованої інклюзії до практично реалізованих перетворень у соціальних просторах.

На цьому тлі універсальний дизайн навчання стає для соціальної роботи не лише педагогічною методикою, а й загальною стратегією проектування інклюзивних соціальних середовищ. Застосування принципів UDL дає можливість конструювати освітні, інформаційні й комунікаційні простори, у яких кожна людина отримує реальні можливості реалізувати власний потенціал відповідно до індивідуальних психофізичних і соціальних характеристик [11]. Особливість професійної діяльності у соціальній сфері полягає в інтенсивному безпосередньому спілкуванні, постійній взаємодії та тісній співпраці з клієнтами, що вимагає від фахівців високої чутливості до різноманіття досвідів, потреб і способів комунікації. Враховуючи особливості застосування UDL в соціальній сфері, професійний інструментарій соціальних працівників доцільно



вибудовувати на основі трьох фундаментальних, універсальних принципів: багатоманітності представлення інформації (multiple means of representation), гнучкості дій і самовираження (multiple means of action and expression) та різноманітності способів залучення (multiple means of engagement).

Принцип багатоманітності представлення інформації передбачає використання різних способів подання змісту, щоб забезпечити доступність знань для людей з різними сенсорними, когнітивними та мовними особливостями. У соціальній роботі реалізація цього принципу проявляється в організації комунікаційних матеріалів служб і установ так, щоб кожен отримувач послуг міг не лише формально «отримати інформацію», а й осмислити її, прийняти й використати у власній життєвій ситуації. Майбутні фахівці соціономічних спеціальностей у процесі навчання мають опановувати вміння створювати й адаптувати інформаційні ресурси з урахуванням різноманітних потреб клієнтів, поєднуючи текстові, візуальні, аудіальні та цифрові формати. У цьому контексті важливою стає не лише форма, а й ступінь складності повідомлення, його структурованість, ясність і чутливість до життєвого досвіду адресата.

Практична реалізація першого принципу передбачає розроблення візуальних інфографік і схем, які полегшують сприйняття інформації для людей з порушеннями слуху, а також підготовку текстів простою мовою для осіб з інтелектуальними або когнітивними особливостями. Окремий напрям становить створення аудіоматеріалів для людей з порушеннями зору й мультилінгвальних матеріалів, орієнтованих на внутрішньо переміщених осіб, біженців та представників мовних меншин. В умовах воєнного стану й тривалої дії травматичних чинників особливої ваги набувають короткі, чітко структуровані повідомлення, які знижують когнітивне навантаження і допомагають людині зорієнтуватися в ситуації, що часто сприймається як загрозлива або невизначена. Таким чином, багатоманітність представлення інформації у соціальній роботі стає не лише технічною вимогою, а й етичним орієнтиром, пов'язаним із повагою до гідності та автономії кожної особи.

Другий принцип, пов'язаний із гнучкістю дій і самовираження, спрямований на забезпечення різних способів участі клієнтів у взаємодії та надання можливостей для альтернативних форм висловлення потреб, почуттів і позицій. У соціальній роботі цей принцип трансформується в вимогу створити такі умови комунікації, за яких людина не змушена «пристосовуватися» до єдиного допустимого формату взаємодії. Соціальні служби можуть пропонувати різні канали зв'язку й різні форми включення в процес підтримки: від особистих зустрічей до онлайн-консультацій, від вербального обговорення до використання письмових відповідей, візуальних засобів чи посередницьких форматів. Для багатьох клієнтів саме можливість обрати свій спосіб участі стає передумовою безпечної та довірливої взаємодії.

Гнучкість дій і самовираження у практиці соціальної роботи може реалізовуватися через застосування жестової мови або залучення перекладача



для нечуючих осіб, використання тактильних карт і рельєфних зображень для людей з порушеннями зору, впровадження цифрових платформ із текстовими чатами для клієнтів, які з різних причин уникають голосової комунікації. У роботі з дітьми, зокрема з дітьми, які мають досвід травми війни або вимушеного переселення, важливу роль відіграють методи арт-терапії, ігрової терапії, казкотерапії, що дозволяють опосередковано виражати складні емоції та переживання. Упровадження цього принципу не означає спрощення змісту чи «зниження планки» вимог до участі. Ідеться про повагу до індивідуального способу самопрезентації людини, визнання права на власний темп, свій формат висловлювань та самовизначення у взаємодії з системою соціальної підтримки.

Третій принцип, який стосується різноманітності способів залучення, зосереджує увагу на формуванні мотивації, підтримці інтересу й зміцненні відчуття суб'єктності отримувача послуг. У професійній діяльності соціальних працівників цей принцип реалізується через продуману розробку мотиваційних стратегій, які враховують культурні, емоційні, психологічні та соціальні особливості різних груп населення. Завданням стає не лише інформування про можливості підтримки, а й створення умов, за яких участь у програмах, заходах чи індивідуальній роботі сприймається як безпечний, осмислений і корисний крок. Соціальна робота, орієнтована на UDL, виходить з того, що «залученість» не може бути результатом примусу або формального виконання інструкцій.

Різні цільові групи потребують адаптованих стратегій залучення. Для людей похилого віку важливими стають відчуття безпеки, повага до життєвого досвіду, можливість діяти у власному темпі та отримувати підтримку в знайомому або передбачуваному середовищі. Ветерани бойових дій із посттравматичним стресовим розладом нерідко потребують контролю над інтенсивністю і форматом взаємодії, чіткого обговорення меж і уникнення тригерів, пов'язаних із травматичними подіями. Внутрішньо переміщені підлітки краще реагують на поєднання цифрових інструментів, пірінгової підтримки та можливостей для самореалізації в групових ініціативах. Особи з інтелектуальними порушеннями або розладами аутистичного спектру, своєю чергою, більш успішно долучаються до програм за умов передбачуваного режиму, чіткої структури взаємодії та послідовного позитивного підкріплення [6]. Усі ці приклади демонструють, що різноманітність способів залучення виходить за межі «ангажування в послуги» і стосується формування партнерських, довірливих стосунків.

Ключовим змістовим акцентом третього принципу у соціальній роботі стає перехід від патерналістської логіки, за якої фахівець нібито «краще знає», що буде корисним для клієнта, до партнерської моделі взаємодії. Як зазначають Т. Семигіна та О. Столярик партнерство передбачає спільне визначення цілей, методів і темпу підтримки, визнання досвіду клієнта та права на незгоду, сумнів чи зміну рішення. За такої оптики клієнт розглядається не як пасивний об'єкт впливу, а як активний учасник процесу, який разом із соціальним працівником



проектує зміни у власному житті та в соціальному середовищі [7]. Саме цей поворот до партнерства, суб'єктності та спільного прийняття рішень дозволяє принципам UDL стати органічною частиною професійної культури соціальної роботи, а не лише набором технічних рекомендацій.

Поєднання універсального дизайну навчання із завданнями підготовки соціальних працівників відкриває можливість системно формувати інклюзивно-проектувальну компетентність [10]. Інклюзивно-проектувальна компетентність у цьому контексті постає як інтегрована здатність фахівця не лише розуміти різноманіття психофізичних та соціальних характеристик отримувачів послуг, а й цілеспрямовано проектувати безбар'єрні освітні, соціальні та комунікаційні середовища. Таке розуміння компетентності поєднує знання про інклюзію, ціннісні орієнтації, навички взаємодії з різними групами клієнтів і вміння змінювати середовище, в якому відбувається ця взаємодія. Важливим є те, що акцент переноситься від індивідуальної «готовності допомагати» до спроможності конструювати умови для реальної участі всіх груп населення.

Розгортання цієї компетентності відбувається поетапно [8]. Перший етап присвячений рефлексії власних стереотипів та упереджень майбутніх соціальних працівників, що розглядаються як фундаментальна складова професійної ідентичності.

Освітній процес на цьому етапі вибудовується навколо аналізу особистого досвіду, критичного осмислення усталених уявлень про людей з інвалідністю, ветеранів бойових дій, внутрішньо переміщених осіб, представників ЛГБТК+ спільноти й інших вразливих груп. Метод критичного інциденту, робота з реальними кейсами, обговорення медійних образів і культурних наративів дають змогу студентам побачити власні автоматичні реакції та схеми інтерпретації поведінки інших. Поступово формується здатність не лише помічати упередження, а й простежувати їх джерела, пов'язані з культурою, медіапростором або особистим життєвим досвідом.

Другий етап зосереджується на розвитку інструментальних умінь оцінювати безбар'єрність середовища. У центр освітньої роботи виходить опанування методики аудиту доступності, орієнтованої на аналіз фізичних, інформаційних та цифрових аспектів соціального простору. Майбутні соціальні працівники вчать, як, наприклад, відсутність пандусів, тактильних покажчиків чи доступних санітарних кімнат обмежує можливості людей з порушеннями опорно-рухового апарату, а відсутність адаптованих інформаційних матеріалів або альтернативних форматів комунікації звужує участь людей з когнітивними особливостями чи сенсорними порушеннями. Практичні завдання можуть включати аналіз реальних установ соціальної сфери, складання чек-листів, формулювання рекомендацій щодо зміни середовища з урахуванням принципу розумних пристосувань. На цьому етапі формується вміння пов'язувати абстрактні принципи інклюзії з конкретними просторовими та організаційними рішеннями.



Третій етап передбачає перехід від аналізу до проектування. Студенти залучаються до розроблення проєктів трансформації соціальних просторів у міждисциплінарній взаємодії з майбутніми архітекторами, психологами, фахівцями з інформаційних технологій та іншими спеціалістами суміжних сфер. Спільні проєкти можуть стосуватися адаптації центрів підтримки ветеранів, створення інклюзивних громадських майданчиків, розроблення цифрових платформ для координації соціальної допомоги або проектування інформаційних кампаній, орієнтованих на різні групи населення. Такий формат роботи дозволяє майбутнім соціальним працівникам побачити, як UDL-орієнтовані підходи інтегруються в архітектурні рішення, цифровий дизайн та організацію комунікації.

Поступово формується проєктне мислення, здатне поєднувати потреби конкретних людей із можливостями конкретних інституцій та спільнот.

Четвертий етап спрямований на відпрацювання навичок комунікації й захисту інклюзивних ініціатив у взаємодії з різними стейкхолдерами. Майбутні соціальні працівники беруть участь у рольових та симуляційних формах роботи, де необхідно презентувати проєкти органам місцевого самоврядування, представникам громадських організацій, потенційним донорам і самим отримувачам соціальних послуг. У процесі таких вправ відбувається не тільки тренування риторичних умінь, а й опанування стратегій травмаінформованої комунікації, чутливої до досвіду війни, переміщення, втрати або дискримінації. У центр уваги потрапляє вміння будувати аргументацію, що ґрунтується на правах людини, принципах UDL та аналітичних даних, а також здатність слухати, реагувати на заперечення, шукати компроміси й досягати погоджених рішень.

Поєднання рефлексивної роботи, освоєння інструментів аудиту, розвитку проєктного мислення та формування комунікативної майстерності створює цілісну траєкторію становлення інклюзивно-проєктувальної компетентності. Така траєкторія дає можливість майбутнім соціальним працівникам рухатися від усвідомлення власних позицій і обмежень до активної участі в проектуванні й впровадженні змін у соціальному середовищі. Інклюзія в цьому баченні постає не як окрема тема навчального курсу, а як спосіб мислення і дії, який пронизує всі рівні професійної підготовки та практики.

Реалізація цієї моделі в освітній практиці підготовки майбутніх соціальних працівників у НУБіП України відбувається через нормативну дисципліну «Основи соціальної інклюзії та безбар'єрності» [3]. Розміщення курсу в базовому навчальному плані підкреслює, що інклюзія та безбар'єрність розглядаються як невід'ємна частина професійної підготовки, а не як факультативний додаток. Структурування дисципліни протягом одного семестру з визначеним обсягом аудиторної й самостійної роботи дозволяє поєднати систематичне опрацювання теоретичних засад із послідовним формуванням практичних умінь проектування безбар'єрних середовищ.



Зміст курсу згруповано у два взаємодоповнювальні модулі, кожен із яких виконує власну функцію в логіці формування компетентності. Перший змістовий модуль, присвячений соціальній інклюзії та забезпеченню прав і інтересів осіб з інвалідністю, створює теоретичний фундамент для подальшої роботи. У рамках цього модуля відбувається порівняльний аналіз медичної та соціальної моделей інвалідності, розглядаються ключові положення Конвенції про права осіб з інвалідністю, аналізується практика імплементації міжнародних стандартів у вітчизняному контексті. Особливу увагу приділено опануванню інструментів експертизи соціальних програм і проєктів крізь призму прав людини та принципів інклюзії. Такий підхід дозволяє студентам побачити взаємозв'язок між мовою нормативних документів, реальними управлінськими рішеннями й повсякденним досвідом людей, які користуються послугами соціальної сфери.

Другий змістовий модуль акцентує практичний вимір безбар'єрності як філософії суспільства без обмежень. У межах цього модуля здобувачі поступово переходять від аналізу до реальної роботи з просторами, сервісами та інформаційними ресурсами. Практичні заняття включають проведення технічного аудиту фізичної доступності об'єктів громадського призначення, спостереження за тим, як архітектурні рішення та елементи благоустрою впливають на можливість пересування й орієнтування людей з різними потребами. Паралельно студенти тестують веб-ресурси на відповідність сучасним вимогам цифрової доступності, вчаться виявляти перешкоди для людей із сенсорними, когнітивними чи моторними порушеннями, а також формувати рекомендації щодо покращення користувацького досвіду. Важливим елементом модуля стає створення інформаційних матеріалів у форматі простої мови, де принципи універсального дизайну навчання поєднуються з етичними вимогами до комунікації з вразливими групами.

Ключовою інноваційною характеристикою дисципліни виступає перехід від пасивного засвоєння знань до активного проектування інклюзивних рішень, що змінює уявлення майбутніх фахівців про власну роль і допомагає сформувати образ соціального працівника як проектувальника середовища та модератора змін. Оцінювання ефективності впровадження описаного курсу дало змогу побачити, як змінюється готовність майбутніх соціальних працівників до проектування інклюзивних середовищ. Для цього було застосовано анкетування студентів до та після завершення навчання, у межах якого учасники оцінювали власні вміння й установки щодо ключових аспектів інклюзивно-проектувальної компетентності. Питання стосувалися впевненості у здатності проводити аудит доступності, готовності розробляти індивідуальні плани підтримки з урахуванням різноманіття потреб клієнтів, а також розуміння ролі соціального працівника як проектувальника соціального середовища. Порівняння початкових і підсумкових показників дозволило виявити не лише загальну позитивну динаміку, а й ті компоненти компетентності, які виявилися найбільш чутливими до запропонованих освітніх впливів.



Отримані результати демонструють суттєве зростання суб'єктивної готовності студентів до виконання завдань, пов'язаних із інклюзивним проектуванням. Значна частина опитаних після завершення курсу відзначила підвищення впевненості у власних можливостях проводити аудит доступності, формулювати обґрунтовані пропозиції щодо усунення бар'єрів і брати участь у розробленні інклюзивних соціальних програм. Зросла також частка відповідей, у яких майбутні фахівці окреслювали роль соціального працівника не лише як «допоміжного спеціаліста», а як агента змін, що впливає на архітектуру соціальних послуг, логіку комунікації з клієнтами та організацію соціального простору загалом.

Водночас результати анкетування засвідчили потребу у подальшому посиленні компонентів, пов'язаних із міждисциплінарною взаємодією та адвокацією інклюзивних рішень на рівні громад і органів влади.

Інтерпретація отриманих даних дозволяє розглядати інтеграцію принципів універсального дизайну навчання в підготовку соціальних працівників як перспективний напрям оновлення змісту фахової освіти. У межах одного курсу не вдається повністю сформулювати всі необхідні компоненти інклюзивно-проектувальної компетентності, однак результати дають підстави говорити про створення стійкого підґрунтя для подальшого професійного зростання.

Студенти, які пройшли навчання, демонструють більш чітке розуміння зв'язку між універсальним дизайном навчання, правозахисними підходами в соціальній роботі та завданнями післявоєнної відбудови соціальної інфраструктури.

Таким чином, описаний освітній досвід можна розглядати як модель, що має потенціал до масштабування в інші заклади вищої освіти, де здійснюється підготовка фахівців соціономічних спеціальностей.

Висновки. Окреслений досвід інтеграції принципів універсального дизайну навчання в підготовку майбутніх соціальних працівників демонструє, як теоретико-концептуальні засади інклюзії можуть бути послідовно втілені в освітній практиці.

Соціальна модель інвалідності, правозахисний підхід і орієнтація на трансформацію середовища задають рамку, у межах якої універсальний дизайн навчання набуває професійного виміру та перетворюється на інструмент проектування безбар'єрних соціальних просторів. Реалізація трьох принципів UDL у змісті та формах навчання, побудова поетапної моделі формування інклюзивно-проектувальної компетентності, а також результати оцінювання динаміки готовності студентів створюють підстави для узагальнення отриманих напрацювань. Потребує подальшого дослідження міждисциплінарний вимір проектування інклюзивних соціальних середовищ. Подальшого дослідження потребує міждисциплінарний вимір проектування інклюзивних соціальних середовищ, що відображенням реальної логіки сучасної інклюзивної практики фахівців соціономічних спеціальностей.



Література:

1. Бирко Н. М. Пріоритетні підходи універсального дизайну. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2022. Вип. 2. С. 46–52. URL: DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-3-5>
2. Давиденко Г. Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація : монографія. Вінниця : ТВОРИ, 2023. 240 с.
3. НУБіП України. Освітня програма «Соціальна робота» освітнього ступеня «Бакалавр». Робочі програми. Київ : *Національний університет біоресурсів і природокористування України*, 2025. URL: <https://nubip.edu.ua/robochi-prohramy-28> (дата звернення: 20.02.2026).
4. Паламар С. І., Науменко М. С. Універсальний дизайн закладів освіти України: доступність інформаційного простору. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2022. Вип. 32. С. 87–98. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.3811>
5. Полумисна О. О. Дефініції та визначення статусу «людина з інвалідністю» в Україні. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2020. № 4. С. 132–146. DOI: [https://doi.org/10.20535/2308-5053.2020.4\(48\).232667](https://doi.org/10.20535/2308-5053.2020.4(48).232667)
6. Соціальна інклюзія у сфері вищої освіти: теоретико-концептуальні засади, цільові групи, виміри та індикатори : монографія / О. Оржель, М. Бойченко, О. Петроє, С. Цимбалюк, Н. Шофолова ; за ред. О. Оржель. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2024. 122 с.
7. Столярик О., Семигіна Т. Забезпечення якості соціальних послуг як завдання підготовки соціальних працівників. *Social Work and Education*. 2024. Vol. 11, № 3. P. 417–431. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.24.3.9>
8. Developing culturally competent models for inclusive social work and healthcare practice. *International Journal of Scientific Research in Arts*. 2025. Vol. 9, iss. 1. URL: https://journalijsra.com/sites/default/files/fulltext_pdf/IJSRA-2025-0226.pdf (дата звернення: 13.02.2026).
9. Directive (EU) 2019/882 of the European Parliament and of the Council of 17 April 2019 on the accessibility requirements for products and services (European Accessibility Act). *Official Journal of the European Union*. 2019. L 151. P. 70–115. URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2019/882/oj/eng> (дата звернення: 21.02.2026).
10. Implementing Universal Design for Learning in the Inclusive Early Childhood Classroom: Master's Thesis. Orange City, IA: Northwestern College, 2024. URL: https://nwcommons.nwciowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1551&context=education_masters (дата звернення: 19.02.2026).
11. Meyer A., Rose D. H., Gordon D. Universal Design for Learning: Theory and Practice. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014. 328 p. URL: <https://publishing.cast.org/catalog/books-products/universal-design-for-learning-meyer-rose-gordon> (дата звернення: 16.02.2026).
12. Oliver M. The Politics of Disablement. London : Macmillan Education, 1990. 208 p. URL: <https://www.scribd.com/document/740879802/The-Politics-of-Disablement> (дата звернення: 23.02.2026).
13. Sewell A., Kennett A., Pugh V. Universal Design for Learning as a theory of inclusive practice for use by educational psychologists. 2022. *Educational Psychology in Practice* URL: <https://sct.ageditor.ar/index.php/sct/article/view/1352> (дата звернення: 20.02.2026).
14. Teachers' and Students' Beliefs Towards Universal Design for Learning Framework and Inclusive Practices. *SAGE Open*. 2024. DOI: 10.1177/21582440241272032. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/21582440241272032> (дата звернення: 20.02.2026).
15. The Science and Research Behind the UDL Framework. Novak Education. URL: <https://www.novakeducation.com/blog/the-science-and-research-behind-the-udl-framework> (date of access: 23.02.2026)



16. Thoughtful Engagement with Disability Through Inclusive Design Principles. Cambridge, MA: MIT AeroAstro Communication Lab, 2024. URL: <https://mitcommmlab.mit.edu/aeroastro/2024/07/25/thoughtful-engagement-with-disability-through-inclusive-design-principles/> (дата звернення: 22.02.2026).

References:

1. Byrko, N. M. (2022). Priorytetni pidkhody universalnoho dyzainu [Priority approaches to universal design]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*, (2), 46–52. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-3-5> [in Ukrainian].
2. Davydenko, H. (2023). *Tsyfrova inkliuziia ta dostupnist: sotsialna didzhytalizatsiia [Digital inclusion and accessibility: social digitalization]: monohrafiia*. Vinnytsia: TVORY. [in Ukrainian].
3. NUBiP Ukrainy. (2025). *Osvitnia prohrama «Sotsialna robota» osvitnoho stupenia «Bakalavr». Robochi prohramy*. Kyiv: Natsionalnyi universytet bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. <https://nubip.edu.ua/robochi-prohramy-28> [in Ukrainian].
4. Palamar, S. I., & Naumenko, M. S. (2022). Universalnyi dyzain zakladiv osvity Ukrainy: dostupnist informatsiinoho prostoru [Universal design of Ukrainian educational institutions: accessibility of information space]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, (32), 87–98. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.3811> [in Ukrainian].
5. Polumysna, O. O. (2020). Definitzii ta vyznachennia statusu «liudyna z invalidnistiu» v Ukraini [Definitions and determination of the status “person with disability” in Ukraine]. *Sotsiologhiia: teoriia, metody, marketynh*, (4), 132–146. <https://doi.org/10.15407/sociology.2020.04.132> [in Ukrainian].
6. Orzhel, O., Boichenko, M., Petroie, O., Tsymbaliuk, S., & Shofolova, N. (2024). *Sotsialna inkliuziia u sferi vyshchoi osvity: teoretyko-kontseptualni zasady, tsilovi hrupy, vymiry ta indykatory [Social inclusion in higher education: theoretical-conceptual foundations, target groups, dimensions, and indicators]: monohrafiia* (O. Orzhel, Ed.). Kyiv: Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].
7. Stolyaryk, O., & Semyhina, T. (2024). Zabezpechennia yakosti sotsialnykh posluh yak zavdannia pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv [Ensuring the quality of social services as a task of training social workers]. *Social Work and Education*, 11(3), 417–431. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.24.3.9> [in Ukrainian].
8. Developing culturally competent models for inclusive social work and healthcare practice. (2025). *International Journal of Scientific Research in Arts*, 9(1). https://journalijsra.com/sites/default/files/fulltext_pdf/IJSRA-2025-0226.pdf [in English].
9. Directive (EU) 2019/882 of the European Parliament and of the Council of 17 April 2019 on the accessibility requirements for products and services (European Accessibility Act). (2019). *Official Journal of the European Union*, L 151, 70–115. <http://data.europa.eu/eli/dir/2019/882/oj> [in English].
10. *Implementing Universal Design for Learning in the Inclusive Early Childhood Classroom*. (2024). [Master's Thesis, Northwestern College]. NWCommons. https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/751/ [in English].
11. Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing. [in English].
12. Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan Education. [in English].



13. Sewell, A., Kennett, A., & Pugh, V. (2022). Universal Design for Learning as a theory of inclusive practice for use by educational psychologists. *Educational Psychology in Practice*. <https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2136005> [in English].
14. Teachers' and Students' Beliefs Towards Universal Design for Learning Framework and Inclusive Practices. (2024). *SAGE Open*, 14(3). <https://doi.org/10.1177/21582440241272032> [in English].
15. Novak Education. (n.d.). *The Science and Research Behind the UDL Framework*. <https://www.novakeducation.com/blog/the-science-and-research-behind-the-udl-framework> [in English].
16. MIT AeroAstro Communication Lab. (2024). *Thoughtful Engagement with Disability Through Inclusive Design Principles*. <https://mitcommmlab.mit.edu/aeroastro/resources/thoughtful-engagement-with-disability-through-inclusive-design-principles/> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 21.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.03.2026