

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Навчально-науковий інститут соціології та медіакомунікацій
Кафедра прикладної соціології та соціальних комунікацій

До захисту допущено

Кафедрою прикладної соціології та соціальних комунікацій протокол № _____
від __.12.2025 р.

завідувач кафедри _____ Ірина СОЛДАТЕНКО
(підпис) (ім'я, прізвище)

«__» грудня 2025 р.

Кваліфікаційна робота
здобувача другого (магістерського) рівня вищої освіти

Цифрова інклюзія у сфері вищої освіти України в умовах війни
(назва роботи)

Спеціальність (спеціалізація) 054 Соціологія
(код та найменування спеціальності; спеціалізації спеціальності - за наявності)

Освітня програма Цифровий соціум
(назва освітньої програми)

Виконавець _____ Наталія БЛАГОДИР
(підпис) (ім'я, прізвище)

Науковий керівник _____ Олена МУРАДЯН
(підпис) (ім'я, прізвище)

Харків — 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦИФРОВОЇ ІНКЛЮЗІЇ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	9
1.1 Теоретико-методологічні підходи до вивчення концепту «інклюзія»	9
1.2 Цифрова інклюзія як специфічна форма соціальної інклюзії у сучасному суспільстві.....	21
1.3 Цифрова інклюзія як складова інклюзивного середовища у ЗВО	29
Висновки до розділу 1.	35
2 СУЧАСНИЙ СТАН ЦИФРОВОЇ ІНКЛЮЗІЇ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	36
2.1 Юридичні аспекти та законодавче регулювання цифрової інклюзії у сфері вищої освіти України	36
2.2 Аналіз програм інклюзивного та персоналізованого навчання та їх успішності у сфері вищої освіти України	47
2.3 Міжнародний досвід розвитку цифрової інклюзії у вищій освіті: інтеграція МООС у освітній процес	56
Висновки до розділу 2.	64
3 ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЦИФРОВОЇ ІНКЛЮЗІЇ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ: АНАЛІЗ ТА АПРОБАЦІЯ РЕКОМЕНДАЦІЙ.....	66
3.1 Методологічні засади аналізу освітніх платформ та перевірки рекомендацій у контексті цифрової інклюзії	66
3.2 Результати теоретичного та практичного дослідження можливостей освітніх платформ для забезпечення цифрової інклюзії різних категорій здобувачів освіти..	71
3.3 Формування рекомендацій щодо використання онлайн-платформ та удосконалення цифрової інклюзії у вищій освіті України	101
Висновки до розділу 3.	107
ВИСНОВКИ	109
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	113
ДОДАТКИ	124

ВСТУП

Останні десятиліття характеризуються суттєвими змінами, які ставлять нові виклики перед усіма сферами життєдіяльності суспільства. Зокрема, розвиток інформаційного суспільства спричинив значні зміни в ролі системи освіти, що відображає тісний зв'язок між суспільними трансформаціями та освітніми процесами. Пандемія COVID-19 стала першим масштабним випробуванням готовності системи вищої освіти до роботи онлайн і показала, що успішно змогли продовжити якісний освітній процес ті заклади вищої освіти (ЗВО), які інвестували в цифрову інфраструктуру та педагогічні інновації, сприймаючи онлайн-формати як ресурс розвитку адаптивних практик, а не як тимчасовий захід. Повномасштабне вторгнення Росії ще більше загостило ці виклики: руйнування освітньої інфраструктури, масові міграційні процеси, зростання кількості осіб з інвалідністю — усе це актуалізувало питання збереження доступу до освіти та забезпечення її інклюзивності в умовах глибокої кризи. Сьогодні університети несуть соціальну відповідальність за скорочення освітніх нерівностей, компенсацію прогалів, що накопичилися за останні роки, та забезпечення рівних можливостей для всіх здобувачів освіти.

У воєнний період ця проблема набуває особливої значущості, адже йдеться про реінтеграцію ветеранів, забезпечення освітніх можливостей для внутрішньо переміщених осіб (ВПО), студентів з тимчасово окупованих територій (ТОТ), осіб з інвалідністю, а також про підготовку кваліфікованих кадрів для відбудови економіки та зміцнення обороноздатності країни. Концепція цифрової інклюзії, яка передбачає рівний доступ до цифрових ресурсів і платформ для всіх здобувачів освіти, стала не лише питанням розвитку, а й необхідністю для збереження якості освіти в умовах кризи. У гносеологічній площині проблема полягає у фрагментарності наукового осмислення феномену цифрової інклюзії у вищій освіті, особливо в контексті воєнних викликів. Попри наявність окремих досліджень цифровізації освіти, соціальної інклюзії та онлайн-навчання, бракує комплексного концептуального апарату, який би дозволив проаналізувати цифрову інклюзію як багатовимірний соціальний конструкт, що формується на перетині технологічних можливостей, інституційних практик та індивідуальних потреб різних груп здобувачів освіти. У предметній площині

проблема полягає у відсутності системних даних про реальну доступність та придатність існуючих цифрових освітніх рішень для різних категорій здобувачів освіти в умовах війни. Політика цифровізації освіти в Україні досі фокусувалася переважно на технічній доступності, залишаючи поза увагою питання цифрової грамотності, когнітивної доступності, культурної релевантності контенту та структурних бар'єрів, що перешкоджають повноцінній участі представників вразливих груп в освітньому процесі.

Питанням визначення поняття соціальної інклюзії присвятили свої роботи Р. Левітас, Л. Вілсон, Е. Марльє, а також А. Сена та М. Нуссбаум. Проблематику цифрового розриву та цифрової інклюзії досліджували Я. ван Дейк, Е. Хелспер, М. Варшауер. Питання інклюзивної освіти розглядаються у роботах Т. Бута, М. Ейнскоу, а також А. Колупаєвої, В. Бондаря, Н. Софій. Проблематику організації інклюзивного освітнього середовища у ЗВО висвітлюють П. Таланчук, К. Кольченко, М. Чайковський, Т. Кузьменко та ін. Водночас специфіка цифрової інклюзії у вищій освіті в умовах війни залишається малодослідженою, що визначає новизну цієї роботи. Проблематизує цю ситуацію також те, що з соціологічної точки зору ця тема розглядається значно рідше, ніж з позиції інших соціогуманітарних наук, що заважає дійти до концептуалізації визначених понять сучасною соціологією. Окремої уваги потребує сфера вищої освіти як важливе поле утвердження і розвитку цифрової інклюзії в Україні в умовах воєнного та післявоєнного часу.

Об'єкт дослідження: цифрова інклюзія у сфері вищої освіти України в умовах повномасштабної війни.

Предмет дослідження: механізми забезпечення та розвитку цифрової інклюзії у вищій освіті України, зорієнтовані на підтримку різних категорій здобувачів освіти з урахуванням специфіки їхніх освітніх потреб.

Мета: комплексно дослідити стан і механізми забезпечення цифрової інклюзії у вищій освіті України в умовах повномасштабної війни та розробити науково обґрунтовані рекомендації щодо підвищення інклюзивності цифрових освітніх практик для різних категорій здобувачів освіти.

Для досягнення поставленої мети були визначені такі задачі:

- 1) через призму інтерсекційного підходу здійснити концептуалізацію понять «соціальна інклюзія», «цифрова інклюзія», «інклюзивне освітнє середовище» та на основі виконаних теоретичних розвідок сформулювати визначення поняття «цифрової інклюзії в освіті»;
- 2) окреслити значущість сфери вищої освіти як галузі впровадження цифрової інклюзії;
- 3) проаналізувати нормативно-правову базу цифрової інклюзії в Україні у контексті міжнародних стандартів та специфіки воєнного часу;
- 4) здійснити аналіз наявних державних та університетських ініціатив і програм інклюзивного та персоналізованого навчання та їх успішності у вищій освіті;
- 5) дослідити міжнародний досвід розвитку цифрової інклюзії та роль масових відкритих онлайн-курсів як інструменту цифровізації та інклюзії у вищій освіті, їхні можливості та обмеження в українському контексті;
- 6) провести авторське дослідження інклюзивного потенціалу освітніх онлайн-платформ, розглянутих як практики неформальної освіти, що можуть інтегруватися у навчальні курси ЗВО України та емпірично перевірити відповідність цих платформ потребам різних категорій здобувачів освіти в умовах війни;
- 7) сформулювати практичні рекомендації для закладів вищої освіти щодо розвитку цифрової інклюзії та вибору й інтеграції цифрових платформ у контексті побудови інклюзивного освітнього середовища.

Методи дослідження. Для реалізації поставлених завдань використано комплекс загальнонаукових та спеціальних методів: теоретичний аналіз та синтез наукової літератури, аналіз документів та вторинний аналіз статистичних даних, категоріально-понятійний аналіз, описовий метод, метод узагальнення та вивчення літературних джерел, порівняльний аналіз, метод експертного оцінювання, а також сценарне тестування платформ із залученням респондентів, напівструктуровані індивідуальні інтерв'ю та якісний аналіз отриманих даних.

Структура та обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, 9 підрозділів, висновків, списку використаних джерел (100 найменувань) та 11 додатків. Загальний обсяг роботи 138 сторінок.

1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦИФРОВОЇ ІНКЛЮЗІЇ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1 Теоретико-методологічні підходи до вивчення концепту «інклюдія»

Концепт «інклюдія» запозичений від лат. *includiōn-, includiō* (включення). У перекладі з англійської «*inclusion*» означає «акт приєднання, включання в себе». Отже, етимологічне підґрунтя терміну «інклюдія» відображає ідею приналежності до чогось, єдності з єдиним цілим [1]. На сьогодні сталих категорій-аналогів англійського терміну «*inclusion*» в українському науковому дискурсі немає, але сучасні науковці вживають терміни «інклюдія» та «виключення», якими ми й будемо послуговуватися у цій роботі як синонімічними.

Концепція соціальної інклюдії тісно пов'язана з теорією соціальної ексклюзії, що виникла у Франції в 1970-х роках. Рене Ленуар визначав соціально виключені групи як таких, хто не мав доступу до системи соціального захисту: таких як люди з інвалідністю, люди похилого віку, правопорушники, бідні родини та інші маргіналізовані групи. Цей підхід підкреслює нерівний доступ до ресурсів і благ у суспільстві [2]. Згодом теорія соціального виключення стала ширшою, фокусуючись на розриві соціальних зв'язків і недостатній солідарності між людьми та державою. Цей підхід був популяризований Хіларі Сільвер, яка вважала, що солідарність є ключовою для процесів включення та виключення [3].

У 1990-х роках соціальне виключення було переосмислено як горизонтальне розмежування між «внутрішніми» і «зовнішніми» групами, що стало основою для концепції соціального залучення в Європі. Замість пасивної допомоги, акцент був зроблений на активному соціальному захисті та можливості для самостійного розвитку індивідів. Це змусило дослідників детальніше вивчити концепти соціального включення й виключення, що стали основою для вивчення бідності, працевлаштування, доступу до ресурсів та громадянських прав.

На сьогодні немає єдиного наукового визначення соціальної інклюдії, і навіть західні дослідники не мають єдиної думки щодо його сутності. Інклюдія відображає зміни в політичній, економічній та соціальній сферах, спрямовані на досягнення

соціальної рівності. Вона охоплює різні аспекти життя людини, тому є багатограним явищем із численними інтерпретаціями. Зважаючи на цю різносторонність і, як наслідок, активне використання терміну різними науками, на нашу думку, варто розмежувати акценти, яким приділяється увага з позицій найпопулярніших підходів до розгляду соціальної інклюзії: економічного, філософського, психологічного, педагогічного та соціологічного.

Так, економічна парадигма була однією із перших, у межах якої почали говорити про інклюзію. Економічний підхід розглядає інклюзію передусім крізь призму раціональності та економічної ефективності, де соціальне включення постає як детермінанта оптимізації людських ресурсів. Зокрема Е. Фелпс ототожнює соціальну інклюзію з економічною, пояснюючи її як наявність «оплачуваної роботи у формальній економіці», що дає людині можливість «бути самодостатньою» [4, с. 1]. Центральним концептом виступає подолання бар'єрів для максимальної реалізації потенціалу індивіда на ринку праці. З огляду на це сучасні науковці говорять про так званий інклюзивний бізнес, який являє собою підприємницьку діяльність, спрямовану на підвищення доступності товарів, послуг та можливостей заробітку для соціально незахищених груп населення, водночас розширюючи власні економічні перспективи [5, с. 86]. Основний методологічний інструментарій економічного підходу включає кількісні методи оцінки економічної спроможності маргіналізованих соціальних груп, аналіз витрат та потенційного соціально-економічного ефекту від впровадження інклюзивних практик. Він має найбільшу популярність у політичному дискурсі. Зокрема, визначення інклюзії Європейською Комісією акцентує саме на цьому аспекті: «інклюзія — це процес, який забезпечує тим, хто перебуває під загрозою бідності та соціальної ізоляції, можливості та ресурси, необхідні для повноцінної участі в економічному, соціальному та культурному житті, а також для досягнення рівня життя та добробуту, який вважається нормальним у суспільстві, в якому вони живуть» [6, с.29].

У філософській перспективі інклюзія постає як процес відновлення суб'єкта у статусі активного учасника соціальних взаємодій. Вона розглядається як багатовимірна концепція, що створює умови для повноцінної участі всіх індивідів у

соціокультурному просторі, незалежно від їхніх індивідуальних можливостей, і водночас як базове право, яке ґрунтується на свободі вибору. З цього ракурсу пропонується насамперед онтологічне осмислення інклюзії як екзистенційної цінності, що виходить за межі інструментальних практик соціального включення. Філософія розглядає це поняття доволі абстрактно, тому методологічний фокус зміщується в площину аксіологічного аналізу, де інклюзія постає як фундаментальний принцип людської гідності, що реалізується через визнання унікальності кожного суб'єкта соціальної взаємодії [7].

Психологічний аспект інклюзії акцентує на особистісно-індивідуальних характеристиках соціальної взаємодії, зокрема на процесах адаптації, емоційному стані та можливостях самореалізації [8]. Психологія також розглядає інвалідність у рамках гуманістичного підходу, де інклюзія трактується як діалогічний процес, що передбачає суспільні трансформації та визначається поєднанням внутрішніх і зовнішніх, суб'єктивних та об'єктивних чинників. У цьому контексті інклюзія постає як створення умов для відчуття належності, прийняття та реалізації особистісного потенціалу. Важливими завданнями є психологічна підтримка та подолання стигматизації.

Педагогічна парадигма демонструє найбільш глибокий аналіз інклюзії, але тут вона ототожнюється з поняттям «інклюзивна освіта», яка здебільшого розглядається на прикладі шкіл. Тим не менш, це не є коректним, адже освітня інклюзія — це лише один із проявів соціальної інклюзії, що являє собою подекуди ширше поняття, адже говорячи про нього ми маємо на увазі усі сфери життєдіяльності суспільства, а також залучення кожного індивіда, який з огляду на фізичні, економічні, культурні, соціальні чи інші особливості стикається з труднощами реалізувати свої права повною мірою. Йдеться не лише про людей із інвалідністю, осіб похилого віку, представників ЛГБТКІА+ спільноти, ВПО, ВІЛ-інфікованих, тобто так званих соціально незахищених верств населення, а також про всіх індивідів конкретного суспільства.

У педагогічному підході фіксується значний плюралізм поглядів на це поняття, але визначальним залишається юридично закріплене поняття «інклюзивне навчання» в Законі України «Про освіту», де зазначається, що «інклюзивне навчання — система

освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» [9]. Отож педагогічний ракурс акцентує увагу на створенні інклюзивного освітнього середовища як базового механізму соціальної адаптації та розвитку індивіда. Методологічний арсенал включає розробку адаптивних освітніх технологій, індивідуалізацію навчальних траєкторій та формування інклюзивної компетентності суб'єктів освітнього процесу. Ключовим концептом виступає принцип універсального дизайну в освіті, що передбачає створення середовища, придатного для використання всіма учасниками навчального процесу.

Соціологічний дискурс фокусується на інституційних механізмах соціальної взаємодії, де інклюзія постає як складний соціальний конструкт, що опосередковується системою соціальних норм, групових очікувань та культурних патернів. Про можливості соціології у питанні дослідження процесів інклюзії та ексклюзії пише Ден Аллман у праці «Соціологія соціальної інклюзії», стверджуючи, що саме соціологія з її орієнтованістю на розгляд аспектів соціальної рівності та нерівності, інтеграції, стратифікації, а також можливості «вийти за межі економічної чи природної придатності» забезпечує необхідну перевагу у питанні дослідження соціальної інклюзії. Вчений зазначає: «У соціальному світі, незалежно від того, чи вітають людину... чи піддають остракізму, ігнорують чи ганьблять, результатом є сукупність соціальних практик, які є наслідком різного ступеня близькості та взаємодії між друзями, незнайомими людьми, родинами, колегами, родинними групами, спільнотами, культурами і навіть цілими суспільствами — усі вони піддаються соціологічному дослідженню» [10].

У соціологічному дискурсі поряд із поняттям «інклюзія» часто вживають терміни «інтеграція», «адаптація», «інклюзивність» та «безбар'єрність», тому пропонуємо розглянути їх детальніше та розмежувати для коректного розуміння. Часто можна зустріти ототожнення понять «інклюзії» та «інтеграції», що є помилковим, незважаючи на спільності, які мають ці поняття. Так, німецькі науковці Г. Ендрувайт та Г. Троммсдорф, спираючись на принципи структурного

функціоналізму Т. Парсонса, згідно з якими інтеграція визначається як процес адаптації системи до існуючого середовища з одного боку, а з іншого — як врівноважування системою елементів, з яких вона складається, сформулювали визначення інтеграції [11, с. 307]. Виходячи з цього, інтеграція розуміється ними як процес «додавання нових елементів у систему, після чого вони набувають властивостей цієї системи і вже не відрізняються від інших» [11, с. 307]. Отже, у той час як соціальна інтеграція розуміється як включення людей у ситуації вразливості в існуючу систему, змушуючи їх адаптуватися до правил і структур, які її складають, соціальна інклюзія трансформує систему та реалізує політику для усунення бар'єрів і забезпечення рівності для всіх. У соціальній інтеграції відповідальність за адаптацію зазвичай лягає на людей, тоді як у соціальній інклюзії саме суспільство та громада пропонують підтримку та коригування для включення окремих осіб та груп. Підхід змінюється від особи до системи, яка враховує кожну людину на рівній основі та без упередження. Інтеграція не передбачає змін у структурі соціальної системи, натомість інклюзія включає також трансформацію соціального середовища та суспільної свідомості, що забезпечує повноцінну участь людей з інвалідністю. На думку науковців, ця відмінність базується на відмінності між концепцією нормалізації, яка прагне наблизити життя цих людей до звичайного стилю життя, і підходом інклюзії, який враховує їхні потреби через зміну системи [12].

Що стосується адаптації, за А. Лобановою, її визначають як «складний механізм узгоджених біологічних, психологічних та соціальних дій соціальних суб'єктів та різноманітних засобів реалізації, які спрямовані на пристосування до суспільного життя (соціальних відносин, інституцій, структур тощо) та його змін» [13]. Адаптація, за Т. Парсонсом [14], розглядається як процес пристосування індивіда до існуючих соціальних норм та структур через інтерналізацію соціальних очікувань. Її механізми спрямовані на встановлення рівноваги між індивідуальними потребами та соціальними вимогами, що принципово відрізняє її від інклюзії. Якщо адаптація передбачає здебільшого односторонню трансформацію суб'єкта, то інклюзія вимагає двостороннього інституційного перетворення.

У науковому дискурсі та в масмедіа можна зустріти ототожнення інклюзії та інклюзивності, але ці поняття варто розмежовувати, адже інклюзія — це насамперед процес залучення та включення людей, у той час як інклюзивність є результатом цього процесу. Це означає, що по-перше, інклюзія використовує різноманітність як ресурс для посилення інклюзивності. Інклюзивність — це також здатність спільноти включати всіх своїх членів і уникати виключення будь-кого з них. Таким чином, у перспективі це означає інтеграцію всіх учасників у системи, процеси прийняття рішень і дії [15 с. 7-27].

Насамкінець, згідно з Національною стратегією зі створення безбар'єрного простору в Україні до 2030 року [16] безбар'єрністю називається «загальний підхід до формування та імплементації державної політики для забезпечення безперешкодного доступу всіх груп населення до різних сфер життєдіяльності». Це включає також фізичну, цифрову, освітню, економічну тощо безбар'єрність. З точки зору соціології, безбар'єрність орієнтована на трансформацію середовища, створення умов рівного доступу до ресурсів, інфраструктури та послуг. Цей підхід спрямований переважно на адаптацію зовнішніх умов, що дозволяє мінімізувати нерівність у можливостях. Інклюзію можна розглядати як один із ключових механізмів досягнення безбар'єрності, адже вона передбачає не лише подолання перешкод, а й визнання цінності різноманіття, залучення вразливих груп до соціальних, економічних і культурних процесів. Важливою складовою є розроблення та впровадження конкретних рішень, що забезпечують кожній людині можливість на рівних брати участь у житті суспільства. Інклюзія акцентує увагу на взаємодії, відчутті належності та подоланні стигматизації чи соціального відчуження.

Як уже зазначалося, в соціології існує різноманіття поглядів на феномен соціальної інклюзії. Наприклад, П. Штомпка визначає соціальну інклюзію через концепцію інклюзивних груп, протиставляючи їх ексклюзивним. Ексклюзивні групи є елітарними, і їхня приналежність залежить від виконання суворих вимог, дотримання правил та особливих умов вступу. Натомість інклюзивні групи характеризуються відкритістю та легкістю доступу, без чітких обмежень для входження. До інклюзивних груп належать професійні об'єднання, місцеві громади, спільноти та

групи, сформовані на основі спільного проживання чи діяльності. Їх члени зазвичай перебувають в особистісному контакті, взаємодіють та реалізують спільну суспільну активність. Приналежність до інклюзивної групи є важливим аспектом формування індивідуальної ідентичності, оскільки вона забезпечує людині соціальну взаємодію, підтримку та участь у житті спільноти [17, с. 154].

Звертаючись до напрацювань українських соціологів і соціологинь, можемо виокремити декілька спільностей у розгляді соціальної інклюзії: бажання залучити особу чи групу до спільноти, подолання нерівності, підвищення якості життя та забезпечення рівного доступу до соціальних ресурсів. Зокрема, Н. Ільченко та Р. Жиленко [18, с. 2-6], спираючись на ідеї П. Сорокіна, описують два основні шляхи соціального включення:

- 1) підвищення соціального статусу (висхідна мобільність), коли особа або група осіб може підвищити свій статус, що дозволяє їм мати більший вплив на різні аспекти життя громади та суспільства. Цей шлях передбачає активне долучення до соціальних процесів через отримання нових можливостей та повноважень.
- 2) повернення до загальновизнаної соціальної ієрархії, тобто коли включення може відбуватися шляхом реінтеграції особи або групи у прийняту соціальну структуру, відновлюючи їхнє місце у суспільстві.

Однак, процес соціального включення є складним через наявність соціальних бар'єрів, які встановлює кожна соціальна група для нових членів. Ці бар'єри можуть включати фінансові вимоги (певний рівень доходу або матеріальних ресурсів), освітній рівень, культурний капітал, професійні навички, стиль життя та соціальні звички. Для подолання цих бар'єрів необхідні не лише бажання особи або групи приєднатися, але й достатні ресурси та готовність долати ці обмеження. Таким чином, соціальне включення вимагає як внутрішньої мотивації, так і зовнішніх можливостей для успішної інтеграції у соціальні структури [19].

У соціологічному дискурсі помітним є наголос на нерозривності поняття інклюзії із його опонентним терміном «ексклюзія» («exclusion», виключення), тому для ґрунтовного пояснення концепту інклюзії («inclusion») пропонується розглянути і ексклюзію як «стан, в якому люди не можуть повною мірою брати участь в

економічному, соціальному, політичному та культурному житті, а також процес, що веде до такого стану та підтримує його» [20, с.18]. У цьому контексті визначення чинників соціальної ексклюзії одночасно окреслює напрямки дій для подолання цього явища. Боротися із соціальним виключенням слід через вплив на ідентифіковані чинники, що дозволяє сформувати шляхи досягнення соціальної інклюзії.

Варто зауважити, що в соціологічній теорії поняття «інклюзія» має власне змістовне наповнення, тому слідуючи застереженню Х. Сілвер ми не прагнемо концептуалізувати соціальну інклюзію «як логічний антонім соціальної ексклюзії», натомість розглянемо їх у зв'язці як форми соціальної взаємодії, що впливають на формування й відтворення соціального порядку [21, с. 193].

З соціологічної перспективи розрізнення інклюзії і ексклюзії пов'язують насамперед з функціоналістською парадигмою. Зокрема, за Е. Дюркгеймом інклюзія та ексклюзія реконструюється із його теорії солідарності та аномії: суспільство відтворює певний порядок включення та виключення як органічну солідарність та сферу поза рамками поділу праці відповідно [22]. Т. Парсонс у своїх доробках надає соціологічне визначення поняття «інклюзія» як «процесу, за допомогою якого раніше виключені групи досягають повного громадянства або членства в суспільній спільноті» [23]. Вчений поєднав процес соціальної інклюзії із структурними соціальними змінами, тобто з розвитком суспільства, яке він розглядав як поступове просування до вищих ланок у системі, зокрема в «інтегративній підсистемі – ядрі суспільства як соціальної системи» [24, с. 11]. Включення, за Парсонсом, є частиною інтеграційних процесів, пов'язаних із соціетальною спільнотою, яка відповідає за системну інтеграцію. Ускладнення соціальних систем через диференціацію створює проблеми інтеграції, які вирішуються шляхом залучення нових елементів і механізмів до нормативної структури суспільства [24, с. 27].

Сучасніші підходи йдуть далі у визначенні понять ексклюзії та інклюзії, зокрема, Н. Луман розглядає ці концепти як процеси, через які люди стають релевантними в соціальному спілкуванні. Соціальна система визначає позиції, які дозволяють індивідам діяти відповідно до очікувань. У цьому контексті індивіди існують у суспільстві лише тоді, коли беруть участь у спілкуванні [25]. Включення

набуває різних форм залежно від системи: голосування, купівля, любовні стосунки, юридичні процеси тощо. Водночас включення не є абсолютним, як і виключення: наприклад, порушники закону чи боржники можуть бути виключені з певних сфер, але водночас залишаються включеними в інші, наприклад, юридичні чи пенітенціарні системи. Н. Луман підкреслює, що включення й виключення не є статичними категоріями, а постійно змінюються залежно від соціального контексту.

Дж. Александер, як і Е. Дюркгейм, пов'язував соціальну інклюзію із феноменом солідарності та концептуалізував його як «процес за допомогою якого групи, які були раніше виключеними, здобувають солідарність термінальної спільності суспільства» [26] (визначення «термінальної спільності» вчений запозичує в антрополога К. Гірца, який пояснює цей термін як найпоширенішу солідарну групу, у якій індивіди найбільш інтегровані, не рахуючи при цьому родини чи кола друзів) [27].

Л. Вілсон поєднує соціальне включення із концепцією соціального капіталу та використовує ідеї Е. Дюркгейма про механічну й органічну солідарність. Вона розглядає соціальне включення як показник рівня згуртованості чи конфлікту, який можна застосовувати як до маргіналізованих груп, так і до будь-яких спільнот або відносин між ними [28]. М. Ламонт зі свого боку пропонує інший підхід, замінюючи поняття «солідарність» на «соціальне визнання» та «культурне громадянство». Вона фокусується на відповідях етнічних і расових груп, які зазнають дискримінації, та на їхніх «стратегіях дестигматизації». Ці стратегії, за Ламонт, сприяють збільшенню соціального включення, хоча можуть також призводити до самоізоляції. Її підхід критикують за ігнорування інституційних і структурних факторів, але важливим нюансом такої інтерпретації є те, що згідно з нею соціальна інклюзія притаманна успішним суспільствам. Інклюзивні суспільства створюють можливості для соціального визнання різноманітних груп. Це визнання сприяє посиленню спроможності груп із низьким статусом змінювати існуючий соціальний порядок [29].

Окремий внесок робить французька школа, наприклад, Ж.-П. Фітуссі та П. Розанваллон [30 с. 27] зазначають, що «соціальна динаміка не може бути зведена до тих, хто «всередині» і тих, хто «поза», і додали, що «виключення є результатом процесу, а не певної соціальної ситуації». Вони критикують бінарний підхід до

інклюдії та ексклюдії, наголошуючи на необхідності аналізу конкретних соціальних ситуацій. На відміну від стабільних групових ідентичностей у минулому, сучасні соціальні структури характеризуються нестабільністю, що потребує врахування індивідуальних траєкторій та їх змін з часом. Для Ж.-П. Фітуссі та П. Розанваллона це вплинуло на те, як індивіди переживають свої стосунки з іншими, наприклад, той, хто раніше був «рівним» (ті самі професія, робота, район проживання), тепер інший: «керівник, який був безробітним протягом певного часу, наприклад, відчуває свою ситуацію не лише через зменшення доходу: перш за все він відчуває себе виключеним зі світу керівників» [30 с. 74]. Теоретична стратегія цих авторів полягає в тому, щоб підходити до включення/виключення з точки зору рівності/ нерівності, і тому під час спостереження за конкретними ситуаціями рівність і нерівність можуть виявлятися як у включенні, так і у виключенні. Першим результатом цієї стратегії є збільшення можливостей опису та видимість справжніх парадоксів: включене може бути неоднаково включене. Це дає змогу спостерігати різні ступені відчуження в інклюдії, як це відбувається в системі освіти, якість якої сильно залежить від грошових можливостей сімей [31]. Або ж виключені можуть бути об'єктом егалітарного включення через інституційно прийняту нерівність, яка виключає інших, як у випадку квот на участь жінок у політичному житті [32].

Як показав теоретичний аналіз існуючих підходів до розуміння соціальної інклюдії, сьогодні цей концепт має подекуди ширше значення і застосовується до усього суспільства загалом, а не лише до числа уразливих соціальних груп. У сучасному контексті ми говоримо про множинність ідентичностей індивідів, які не розглядаються окремо, а комплексно формують соціальний статус особистості, саме тому, на наш погляд, соціальна інклюдія має розглядатися через призму інтерсекційного підходу, щоб визначити взаємодію багатьох факторів, які призводять до виключення індивіда з групи та навіть до поширення дискримінаційних процесів у відповідних спільнотах, зокрема в освітній.

Інтерсекційність — це перспектива, яка досліджує, «як пересічні відносини влади впливають на соціальні відносини в різних суспільствах, а також на індивідуальний досвід у повсякденному житті» [33]. Традиція інтерсекційності сягає

корінням в історію чорношкірого фемінізму, а також в корінний фемінізм, квір-теорію та постколоніальну теорію [34]. Термін «інтерсекційність» був введений Кімберле Креншоу в її статті «Демаргіналізація перетину раси та статі». К. Креншоу зазначає, що в усьому світі є соціально маргіналізовані люди, які стикаються з унікальними та індивідуальними проблемами та дилемами через міжсекційні фактори [34].

Дж. Хантінг, Д. Грейс та О. Ганківська концептуалізують інтерсекційність як «структуру, яка сприяє розумінню людських істот, сформованих взаємодією соціальних місць та ідентичностей» [35]. Ці взаємодії відбуваються «в контексті пов'язаних систем і структур влади (наприклад, законів, політики, урядів штатів та інших політичних і економічних союзів, релігійних інституцій, ЗМІ)» [36]. Такий аналіз підкреслює проблему зосередження уваги на конкретних групах (наприклад, «чоловіки», «жінки», «громадяни», «молодь», «люди похилого віку»), припускаючи, що члени таких груп мають подібний досвід, соціальне розташування та потреби. Натомість інтерсекційність висуває на перший план різноманіття, яке існує всередині та між групами населення і вимагає розгляду складних взаємозв'язків між взаємно складовими факторами соціального розташування та структурних недоліків, щоб точніше відобразити та концептуалізувати детермінанти справедливості та несправедливості. Ця теорія розглядає такі категорії взаємозв'язків, як раса, стать, соціальний клас, сексуальність, здібності та вік, як взаємопов'язані та взаємно формуючі одна одну. Врахування цих пересічних факторів прокладає шлях для розуміння та пояснення складності окремих людей, світу та людського досвіду. Як концепція, інтерсекційна теорія протиставляє монізм, який є ідеєю, що кожен фактор індивіда (наприклад, раса та стать) може бути адекватно зрозумілий або досліджений окремо один від одного, як єдиний вимір [37].

У соціології інтерсекційність стала потужним аналітичним інструментом для розуміння складності ідентичності, нерівності, виключення. Традиційні соціологічні теорії часто зосереджувалися на окремих вимірах нерівності, але інтерсекційність пропонує більш нюансовану перспективу, підкреслюючи, що люди не визначаються лише однією ідентичністю. Окрім того, під час аналізу дискримінації та досвіду окремої людини слід також враховувати відмінності всередині груп. Цю

дискримінацію не варто розглядати редуکتивно як просто сексизм, який додається до расизму чи навпаки. Ці відмінні ознаки дискримінації слід розглядати як єдину систему, яка породжує дискримінацію.

На відміну від інших теорій, які розглядають дискримінацію як здебільшого залежність від єдиного маркера ідентичності особи, інтерсекційність стверджує, що всі аспекти ідентичності потрібно розглядати як взаємодіючі один з одним і впливаючи на сприйняття людини в суспільстві. Крім того, ці особливості ідентичності не можна просто спостерігати окремо [38]. Різні аспекти ідентичності не є «унітарними, взаємовиключними одиницями, це взаємно конструюючі явища» [39]. Ці ідентичності перетинаються, щоб створити ціле, яке відрізняється від ідентичностей компонентів. Інтерсекційність стверджує, що для справжнього розуміння ідентичності та досвіду індивіда спочатку потрібно визнати, що кожен маркер ідентичності пов'язаний з усіма іншими маркерами всередині цього індивіда [40]. Іншими словами, це означає, що християнка українка віком до 30 років, наприклад, одночасно є християнкою, українкою, жінкою та молодше 30 років. Ці ідентичності не існують у вакуумі, а скоріше є тісно пов'язані з тим, як світ сприймає цю конкретну людину.

Отже, можемо виокремити такі принципи інтерсекційного підходу, які в подальшому будуть інтегровані у поняття соціальної інклюзії:

1. множинність ідентичностей — індивіди та групи одночасно належать до кількох соціальних категорій, які взаємодіють і формують їхній унікальний досвід. Соціальна інклюзія повинна враховувати ці перетини, а не зводити індивіда до однієї ідентичності;
2. взаємодія дискримінаційних осей — існує потреба подолання не лише одного виду дискримінації (наприклад, гендерної чи расової), а й їхньої взаємодії, що створює унікальні виклики для окремих груп;
3. контекстуальність — соціальна інклюзія завжди залежить від конкретного соціального, економічного та культурного контексту.

Виходячи з цього визначення соціальної інклюзії в межах інтерсекційного підходу має включати такі аспекти: інклюзія як подолання структурної нерівності,

визнання різноманітності, трансформація соціальних норм, тобто зміна суспільних уявлень про «нормальність» і «стандартність», а також інклюзія як рівноправна участь. Спираючись на теоретичні напрацювання попередників, а також виокремлені принципи обраного підходу в цій роботі ми визначаємо концепт *«соціальна інклюзія»* як процес створення соціальних умов, сукупності регулятивних заходів та практик самоорганізації суспільства, які дозволяють індивідам і групам, що перебувають на перетині кількох ідентифікаційних осей нерівності, брати участь у житті суспільства на рівноправних засадах, що здійснюється шляхом усунення системних бар'єрів і дискримінації, а також трансформації соціальних норм, що визначають уявлення про соціальні стандарти.

1.2 Цифрова інклюзія як специфічна форма соціальної інклюзії у сучасному суспільстві

Поняття «цифрова інклюзія» є складним для однозначного визначення через його комплексний і багатоаспектний характер, адже воно формується на стику соціально-політичних, технологічних, безпекових та економічних вимірів. У соціально-політичному вимірі цифрову інклюзію розглядають як механізм підтримки суспільних змін та елемент соціальної інклюзії, що забезпечує можливість включення громадян до різних сфер життя інформаційного суспільства. З позиції йдеться про гарантування відкритого доступу до Інтернету та умов для його безпечного використання через відповідні пристрої (комп'ютери, смартфони, планшети). Економічна цінність цифрової інклюзії виявляється в тому, що володіння інформаційно-комунікаційними технологіями та вміння їх застосовувати створює економічні переваги для окремих осіб, спільнот та держав. На мікрорівні цифрова інклюзія покращує освітній рівень, формує професійні компетенції та технологічні можливості, які потрібні для успішної діяльності та конкуренції на світовому ринку. На макрорівні вона сприяє зростанню ВВП та стимулює економічний прогрес [41].

У науковому дискурсі відсутнє єдине трактування цифрової інклюзії, натомість пропонується низка підходів, що акцентують різні її виміри. Серед них, зокрема: розуміння цифрової інклюзії як здатності користуватися ІКТ; інтерпретація її як

ціннісно-орієнтованого результату, тобто досягнення певного рівня рівності цифрових можливостей; фокус на запобіганні цифровій нерівності, дискримінації та розривам у доступі до технологій; бачення цифрової інклюзії як форми громадської та політичної активності.

Зокрема, перша концептуальна модель представлена С. Беккером, який трактує цифрову інклюзію як спроможність індивідів та груп мати доступ до інформаційно-комунікаційних технологій та користуватися ними [42]. Друга модель відображена у дослідженнях І. Марієн та колег, які характеризують це явище як фінальний результат, за якого всі члени суспільства мають однакові можливості для соціальної участі через використання цифрових інструментів [43]. Третя концептуальна модель представлена Дж. Перейрою [44], який розуміє цифрову інклюзію як суспільний рух, спрямований на протидію цифровій дискримінації, тобто на недопущення ситуації, коли вразливі верства населення та маргіналізовані групи можуть відстати у процесі розбудови інформаційного суспільства. Четверту модель репрезентують Х. Морато з колегами, які інтерпретують цифрову інклюзію як державну політику та суспільні ініціативи, що стимулюють застосування цифрових технологій [45].

Як і багато інших форм соціальної інклюзії, цифрове включення пов'язане зі зростанням уваги до соціальної ізоляції. Концепція цифрової інклюзії походить від більш відомого поняття «цифрового розриву», що раніше позначав «розрив між тими, хто має доступ до цифрової інформації та комунікаційних технологій (ІКТ), і тими, хто його не має» [46]. Але, окрім доступу до ІКТ, другим рівнем цифрового розриву пізніше було визнано здатність використовувати цифрові технології для пошуку, оцінки, використання та створення цифрового контенту. Це поняття часто відноситься до іншого терміну під назвою цифрова грамотність [47]. Наразі термін «цифровий розрив» визначається як «розрив між окремими особами, домогосподарствами, підприємствами та географічними районами на різних соціально-економічних рівнях як щодо їхніх можливостей доступу до інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), так і щодо використання Інтернету для широкого кола діяльності» [48]. Я. ван Дейк у своїх роботах запропонував чотирьохрівневу концепцію цифрового розриву, яка дозволяє систематично аналізувати проблему цифрової нерівності [49]. Перший

рівень, мотиваційний розрив, стосується відсутності бажання чи зацікавленості у використанні цифрових технологій. Це може бути зумовлено страхом перед новими технологіями, негативним ставленням до них, відсутністю впевненості у власних можливостях. Другий рівень, фізичний доступ, охоплює проблеми нерівномірного розподілу матеріальних ресурсів, зокрема пристроїв та підключення до Інтернету. На початкових етапах вивчення цифрової нерівності цей рівень вважався ключовим. Проблеми фізичного доступу зазвичай зумовлені географічними та фінансовими бар'єрами, приміром, сільські регіони часто мають гіршу інфраструктуру, а малозабезпечені верстви населення не можуть дозволити собі сучасні пристрої чи якісне підключення до мережі.

Я. ван Дейк стверджував, що проблеми доступу до цифрових технологій поступово зміщуються від перших двох видів доступу до останніх двох, навичок та використання. Розрив у цифрових навичках пов'язаний із нерівністю в здатності ефективно використовувати цифрові технології. Я. ван Дейк виділяє три основні типи цифрових навичок: операційні (вміння користуватися пристроями та програмами), інформаційні (здатність знаходити, оцінювати та використовувати інформацію) та стратегічні (застосування технологій для досягнення особистих і професійних цілей). Останній рівень, використання та результати, акцентує увагу на відмінностях у тому, як люди використовують цифрові технології, та на наслідках цього використання. Одні застосовують технології для освіти, професійного розвитку чи підвищення добробуту, тоді як інші використовують їх виключно для розваг. Цифрові медіа також можуть мати як позитивні, так і негативні наслідки. До позитивних належать доступ до знань, розширення можливостей працевлаштування, соціальна інтеграція, до негативних — залежність від Інтернету, дезінформація, кіберзлочинність та інші соціальні ризики [49].

Я. ван Дейк [49] концептуалізує цифровий розрив як динамічний феномен, де прогалини закриваються на одному етапі та відкриваються на іншому. Наприклад, якщо подолати прогалини в доступі до Інтернету, виникають прогалини в навичках Інтернету або прогалини у використанні Інтернету. Цей підхід передбачає, що характеристики користувачів Інтернету відіграють більш важливу роль у формуванні

впровадження та використання Інтернету, ніж характеристики мережі. М. Крендалл і К. Фішер [50] вважають, що цифрова інклюзія є закликом до об'єднання ХХІ століття. Вони стверджують, що цифрове включення виходить за межі доступу до комп'ютерів та Інтернету для всіх, незалежно від фізичних, когнітивних чи фінансових можливостей, це означає технологічну грамотність і можливість доступу до відповідного онлайн-контенту та послуг. А. Хаш і Дж. Каллен [51] розширюють визначення, стверджуючи, що цифрове включення — це процес демократизації доступу до ІКТ з метою забезпечення залучення маргіналізованих верств населення до суспільства. Вони стверджують, що цифрове залучення слід розглядати як вагон до соціального залучення, який забезпечує окремим особам і незахищеним групам доступ до навичок використання ІКТ, що додатково вказує на те, що ці особи зможуть брати участь і отримувати користь від електронного опосередкованого зростання знань у межах інформаційного суспільства.

Поряд із поняттям цифрового розриву в цьому контексті розглядають і явище цифрової нерівності, обґрунтоване у межах гіпотези стратифікації. Згідно з нею, моделі використання Інтернету не лише відображають, а й підсилюють уже наявні форми соціальної нерівності, оскільки цифрові середовища відтворюють офлайнові ієрархії, а наявний людський капітал переноситься у мережевий простір. Такий процес пояснюється через два механізми: принцип розширення та ступеневий розподіл. Перший означає, що цифрові технології масштабують існуючу стратифікацію, і зі зростанням соціальної нерівності посилюється й нерівномірність доступу до цифрових ресурсів. Другий механізм підкреслює поляризований характер цифрового включення, тобто, з одного боку, є користувачі з широким спектром онлайн-практик і доступом до потужних пристроїв, а з іншого, є ті, хто обмежений застарілими чи слабшими технологіями, що уповільнює їхнє включення в цифровий простір. Важливу роль відіграє й пропускна здатність мережі, адже висока швидкість Інтернету підсилює вплив цифрових сервісів на повсякденне життя та економічну активність, тоді як низька швидкість зменшує можливості ефективної взаємодії в онлайні, поглиблюючи розрив між ресурсно забезпеченими та маргіналізованими групами та посилюючи економічну й соціальну дистанцію між багатшими і

біднішими верствами населення [52].

Цифрова нерівність тісно переплітається з офлайновими формами соціальної нерівності, такими як раса, клас, гендер та інші фактори. Навіть у країнах із високим рівнем поширення смартфонів багато економічно вразливих і недостатньо представлених груп населення досі стикаються з обмеженим доступом до цифрових ресурсів і браком необхідних навичок для їх ефективного використання. Люди, які перебувають у менш сприятливих умовах офлайн, зазвичай менш інтенсивно використовують Інтернет порівняно з тими, хто має більше можливостей. Дослідження вказують на низку соціально-демографічних чинників, які можуть підвищувати ризик цифрового виключення для окремих осіб і спільнот. Серед цих чинників вік, рівень освіти, економічний статус, фізичні чи когнітивні обмеження та інші характеристики. Найбільш вразливими до цифрового виключення зазвичай є люди похилого віку, особи з низькими доходами, обмеженим рівнем освіти, ті, хто проживає у сільській місцевості, або має інвалідність [53].

Саме тому, на наш погляд, у контексті дослідження цифрового включення вкрай важливо керуватися інтерсекційним підходом. Люди, які відчують цифрове відчуження, часто ідентифікують себе з кількома соціальними категоріями, що породжує різноманітні бар'єри до доступу в Інтернет та справедливого використання цифрових технологій і платформ. Важливо враховувати такі чинники, як стать, вік, раса, соціальний статус, культура, місце проживання, статус мігранта чи переселенця, етнічність, релігія, освіта, мова та соціально-економічне становище. Ці фактори можуть взаємодіяти, посилюючи вплив один одного. Цифрове виключення стає особливо відчутним, коли кілька бар'єрів діють одночасно. Наприклад, люди, які живуть у сільській місцевості, стикаються з географічними та інфраструктурними труднощами підключення до Інтернету. Ці проблеми можуть ускладнюватися культурними очікуваннями, що впливають на доступ сільських жінок, або браком цифрових навичок у людей похилого віку, які також проживають у сільських районах. Розгляньмо сукупність деяких факторів, які можуть бути визначальними у побудові цифрової нерівності та перешкоджати процесу цифрової інклюзії. Серед них, наприклад, віковий, географічний економічний, освітній розриви, а також розрив на

підґрунті стану здоров'я.

Хоча люди старшої вікової категорії часто залишаються поза новими технологіями, від них очікують поступового використання цифрових інтернет-технологій для доступу до медичних, фінансових і соціальних послуг. У сучасному світі, що стрімко цифровізується, вони також потребують технологій для читання новин, пошуку інформації та спілкування. Під час пандемії COVID-19, коли карантин і соціальне дистанціювання стали нормою, цифрове відчуження людей похилого віку перетворилося на серйозну загрозу. Без доступу до цифрових технологій вони часто опиняються в соціальній ізоляції, адже більшість соціальних взаємодій здійснюється через інтернет. Попри глобальне впровадження цифрових технологій, їх охоплення старшого населення залишається недостатнім. Вразливість цієї групи полягає в обмеженому доступі до базових послуг, інформації та комунікації. Наприклад, без цифрових пристроїв людям старшого віку складно спілкуватися через соціальні медіа або інші сучасні платформи. Проте дослідження свідчать, що впровадження програм цифрової інклюзії може зменшити ризик цифрового відчуження серед людей старшого віку [54].

На відміну від людей старшого покоління, молодь виросла в середовищі, де цифрові технології є невід'ємною частиною життя: вони використовують їх для навчання, розваг і спілкування, що робить їх «цифровими носіями» (Digital Natives) [56]. Ця група легко адаптується до нових технологій і переважно отримує інформацію через інтерактивні мультимедійні джерела, уникаючи традиційних ЗМІ, таких як газети та радіо. В освітньому середовищі здобувачі освіти також віддають перевагу інтерактивним онлайн-ресурсам. Однак не всі молоді люди, народжені після 1980 року, є цифровими носіями через обмежений доступ до технологій, що залежить від місця проживання та соціально-економічного статусу. Бідність є одним із ключових чинників цифрового відчуження. Багато людей не мають доступу до інтернету через фінансові обмеження [53]. Хоча уряди працюють над покращенням цифрової інфраструктури, низький дохід часто супроводжується недостатньою освітою і цифровою грамотністю, що лише посилює ізоляцію. Дослідження також підтверджують зв'язок між рівнем освіти та використанням цифрових технологій

[56], адже люди з вищою освітою зазвичай мають кращі навички та активніше впроваджують нові технології, що покращує їхню продуктивність і дозволяє.

Критерій місця проживання значною мірою впливає на доступ до цифрових технологій. У сільській місцевості часто бракує інтернет-інфраструктури, що обмежує доступ до інтернету або робить його дорогим. Ці географічні бар'єри можуть посилюватися культурними чинниками регіону. Насамкінець люди з інвалідністю стикаються з різними труднощами у використанні цифрових технологій [53]. Наприклад, фізичні або когнітивні обмеження ускладнюють їхню інтеграцію в цифровий світ. Однак допоміжні технології, створені для людей з певними потребами, можуть сприяти їхній інклюзії.

Отож, у цій роботі цифрова інклюзія представлена як специфічна форма соціальної інклюзії в умовах цифрового суспільства, яка розуміється як процес формування інституційних, технологічних, освітніх та культурних умов, що забезпечують індивідам і групам, зокрема тим, хто перебуває на перетині кількох осей соціальної нерівності, рівноправний доступ до цифрової інфраструктури, сервісів і контенту, можливість їх безпечного та ефективного використання, а також участь у продукуванні цифрових ресурсів і рішень. У межах інтерсекційного підходу цифрова інклюзія передбачає не лише подолання технічних, економічних і регуляторних бар'єрів, а й трансформацію тих соціальних норм, практик і владних конфігурацій, які відтворюють цифрову нерівність, з метою запобігання систематичному виключенню вразливих груп і перетворення цифрового середовища на простір розширення можливостей, а не їх обмеження.

Як вдалося з'ясувати раніше, на якість і можливість взаємодії в Інтернеті впливає ряд факторів, які співіснують разом і детермінують один одного, тому важливим є вихід за межі соціально-демографічних характеристик задля кращого розуміння та здійснення процесу цифрової інклюзії. Аспекти цифрового включення, які пропонує Я. ван Дейк у своїй праці «Поглиблення розриву: нерівність в інформаційному суспільстві» [57], на думку науковців, найкраще підходять для створення уніфікованої основи цифрової інклюзії. Серед них мотиваційний доступ, який визначається ставленням до технологій, доступ до матеріалів, що відображає

можливість і засоби доступу до технологій, доступ до навичок та можливість використання, які є необхідними після утвердження позитивного ставлення до технологічних ресурсів і отримання безпосереднього доступу до них.

Спираючись на ці аспекти, а також проаналізувавши фактори цифрової інклюзії, запропоновані Європейською комісією, серед яких можна виділити допоміжні технології та довіру (складається з впевненості діяти в онлайн-просторі та розуміння потенційних труднощів у цьому процесі) як ще один ключовий аспект цифрового включення, Е. Нгуєн у межах свого дослідження цифрової інклюзії в навчальній діяльності запропонував концептуальну основу цифрової інклюзії [58]. Фактично, ключові фактори цифрового включення, запропоновані цими рамками, об'єднуються в три основні аспекти: *цифрове сприйняття* (мотиваційний доступ; соціальна інклюзія; довіра); *цифрова грамотність* (доступ до навичок та їх наявність); та *цифрова доступність* (матеріальний доступ; доступні ІКТ; допоміжні технології) [58].

Цифрова інклюзія базується на доступності, яка забезпечує можливість користуватися компонентами цифрових технологій, такими як пристрої, програми та інформація. Вона охоплює чотири основні аспекти: *наявність, підключення, доступність за ціною та інклюзивний дизайн*. Наявність стосується можливостей і засобів для використання конкретних освітніх технологій. Цей аспект дозволяє визначити, які саме технології потрібні для виконання навчальних завдань. Цифрова грамотність визначається як здатність ефективно і продуктивно знаходити, оцінювати, використовувати й створювати інформацію за допомогою різних інструментів і платформ. Вона включає комп'ютерну грамотність (набір навичок роботи з цифровими пристроями) та інформаційно-медійну грамотність (уміння працювати з інформацією й медіаресурсами). Цифрове прийняття означає розуміння та ставлення до використання цифрових технологій. Воно охоплює знання про технології, їхню сприйману корисність, зручність і довіру до них. Освіта є ключовим чинником цифрової інклюзії, оскільки вона не лише формує компетенції для управління складними цифровими технологіями, але й стимулює їхнє використання в професійній і приватній сферах. Вона виступає інструментом підвищення рівня

цифрової грамотності та прийняття технологій. Освітні програми з цифрової інклюзії забезпечують базові знання та навички, потрібні для ефективного використання цифрових технологій. Наприклад, це проявляється у впровадженні спеціалізованих занять для людей похилого віку. Згідно із запропонованою інтегрованою моделлю цифрової інклюзії, засвоєння основ цифрової грамотності сприяє підвищенню впевненості у власних силах, трансформує когнітивні моделі й опосередковано посилює прийняття цифрових технологій. Крім того, освітні заходи безпосередньо впливають на ставлення до технологій через підвищення обізнаності про їхні переваги та забезпечення довіри шляхом навчання з питань безпеки та конфіденційності.

З огляду на інтеграцію цифрових технологій у різні аспекти навчання й викладання, політики у сфері освіти та навчальні заклади повинні враховувати принципи цифрової інклюзії [59]. Наприклад, широке застосування систем управління навчанням і онлайн-платформ сприяє розвитку дистанційного навчання, але водночас створює перешкоди для осіб, які не мають доступу до цифрових пристроїв або інтернету. Сучасне уявлення про цифрову інклюзію в освіті виходить за межі традиційного підходу, який фокусується на інклюзії осіб з особливими освітніми потребами (ООП). Використання освітніх технологій у навчальному процесі стикається з ризиками цифрового виключення, зокрема через обмежену доступність, недостатню цифрову грамотність і низький рівень прийняття технологій, що визначено у запропонованій моделі цифрової інклюзії. У сучасному контексті освіта водночас є рушієм цифрової трансформації та її активною складовою. Освоєння новітніх технологій і використання їхніх можливостей є обов'язковими умовами прогресу.

1.3 Цифрова інклюзія як складова інклюзивного середовища у ЗВО

Сьогодні формування інклюзивного освітнього середовища у ЗВО є важливим завданням для всіх, хто залучений до організації навчального процесу, а також для тих, хто потребує адаптованих умов під час навчання. Аналіз наукової літератури на тему інклюзивного освітнього середовища показав, що сьогодні велика увага

приділяється тому, яким він має бути, але значно меншої уваги отримує питання, чому взагалі сфера освіти на сьогодні є ключовим ареалом розвитку цифрової інклюзії в умовах повномасштабної російсько-української війни. Саме тому у цій роботі ми приділили особливу увагу цьому аспекту, визначивши три основні актуальні аргументи виключної важливості сфери освіти у цьому питанні.

У сучасних історичних умовах забезпечення якісної освіти неможливе без урахування потреб різних категорій здобувачів освіти. Зокрема, особи з ООП потребують додаткової уваги та підтримки, щоб реалізувати своє право на освіту. До кола здобувачів із ООП у сучасних українських реаліях додаються нові групи, зокрема ветерани війни, члени їхніх родин, а також ВПО. Ветерани, які вступають до ЗВО, переживають перехідний період, що може бути надзвичайно складним.

Насамперед, на сьогодні ми говоримо про процеси реадaptaції та реінтеграції нових ветеранів. Поняття «реінтеграція ветеранів» має широкий зміст і охоплює різні аспекти суспільного життя. Воно включає участь у культурній, трудовій, економічній та інших видах діяльності, яка допомагає людям, що опинилися на периферії соціального життя, повернутися до активного суспільного процесу. Наукові дослідження вказують на багатовимірність реінтеграції, але зазвичай вона розглядається як процес повернення ветеранів до нормального мирного життя в спільнотах, не травмованих військовими подіями. Процес реінтеграції є комплексним і передбачає не лише адаптацію, але й системну допомогу ветеранам у відновленні їхнього соціального статусу. Ускладнення цього процесу в сучасних умовах пов'язане з триваючою війною, що створює додаткові виклики. Незважаючи на це, зусилля, спрямовані на реінтеграцію ветеранів, забезпечують доступ до необхідних ресурсів і підтримки для них, їхніх родин та родин загиблих Захисників і Захисниць, що покликано покращити якість їхнього життя. Ветерани є важливою соціальною групою, яка стикається з численними викликами після повернення до цивільного життя, зокрема проблемами працевлаштування та адаптації до мирного середовища. Освіта надає їм можливість перекваліфікації, соціалізації та отримання нових професійних навичок. Важливо враховувати, що здобувачем-ветераном може бути «будь-яка особа, яка перебуває на дійсній службі, у запасі чи в Національній гвардії,

звільнена з військової служби або яка пройшла військову службу та здобуває вищу освіту» [60, с. 117].

Хоча це визначення запозичене з американських джерел, загалом визнається, що ветерани, які навчаються у ЗВО, стикаються із серйозними викликами в період адаптації. Освітні установи й працівники можуть забезпечити їм необхідну підтримку, допомагаючи інтегруватися у студентське середовище. Особливо важливо створити умови, які показують ветеранам, що вони не самотні й належать до академічної спільноти. Здобувачі-ветерани є унікальною категорією студентів, адже їхній військовий і життєвий досвід може стати як джерелом труднощів, так і переваг. У процесі адаптації ці здобувачі освіти часто стикаються із середовищем, яке не завжди розуміє їхній досвід і потреби, тому служби підтримки ветеранів і людей з інвалідністю відіграють ключову роль у подоланні цих бар'єрів. Система інклюзивної освіти у ЗВО має стати відповіддю на суспільний запит щодо задоволення потреб таких здобувачів. У процесі її вдосконалення важливо враховувати широкий спектр впливу інклюзивних заходів на різних рівнях освітньої діяльності, а формування та реалізація стратегії розвитку інклюзивної освіти має бути пріоритетом для забезпечення рівного доступу до якісної освіти всіх категорій здобувачів.

Хоча ми неодноразово підкреслювали, що процес інклюзії сьогодні — це не лише про включення вразливих груп, але через процес інвалідизації нашого суспільства ця група населення потребує особливої уваги, адже сьогодні ми стикаємося не лише з появою великої кількості людей із інвалідністю, а й із трансформацією та появою нових різновидів інвалідності, зокрема ментальної, що актуалізує питання включеності їх у навчальні процеси, зокрема цифрові. За словами заступника міністра мінсоцполітики В. Василенка, «...якщо на початку 2022 року в Україні було 2,8 млн людей з інвалідністю, то сьогодні [червень 2025 року] ця цифра 3,4 млн» [61]. Цифрова інклюзія у сфері освіти дозволяє людям із інвалідністю подолати бар'єри, які обмежують доступ до знань і професійної підготовки. Розширюючи можливості працевлаштування людей із інвалідністю, суспільство не лише підвищує їхню соціальну активність, але й зміцнює моральні цінності, сприяючи побудові більш згуртованої та етично орієнтованої соціальної системи.

Інклюзія, реалізована через освіту, є основою для сталого розвитку, де кожен громадянин може бути повноцінним учасником суспільного та економічного життя. Важливим елементом інклюзивної цифрової освіти є створення методик, що дозволяють здобувачам із різними освітніми потребами навчатися разом у єдиному освітньому середовищі. Інакше кажучи, цифрові сервіси та контент мають проєктуватися так, щоб користувачі могли коректно й повноцінно сприймати інформацію з екрана. Це передбачає використання альтернативного тексту до зображень, субтитрів для відео, звукового супроводу для мультимедійних матеріалів, а також достатнього контрасту кольорів і зручних розмірів шрифтів.

Звідси ми наближаємося до останнього фактору важливості сфери освіти як простору цифрової інклюзії — це сприяння подальшої обороноздатності країни та підняття економіки шляхом підготовки кваліфікованих кадрів. Уже сьогодні і тим паче у повоєнний час курс на обороноздатність буде одним із пріоритетних в Україні й входить до глобального плану відбудови. Усе це масштабні ресурси: людські, фінансові, інтелектуальні, кадрові тощо. Країні важливо мати і формувати майбутніх спеціалістів безпосередньо на території України, які зможуть зробити внесок у її розбудову та обороноздатність після закінчення війни. Уже зараз країна стикається з дефіцитом професіоналів, які здатні відновлювати зруйновану інфраструктуру, розвивати нові технології та забезпечувати соціальну підтримку. Розвиток економіки після війни вимагає підготовки нових кадрів у сфері будівництва, інженерії, медицини, соціальної роботи та інших галузях. Інклюзивна освіта дозволяє залучати до цих процесів усіх охочих, незалежно від їхнього соціального чи фізичного стану, що сприяє мобілізації людського капіталу. Університети стають ключовими платформами для підготовки таких кадрів, а інвестиції в освіту є довгостроковим чинником економічного зростання та соціальної згуртованості.

Зважаючи на деякі соціальні проблеми та нагальні запити, згадані у цій роботі, сьогодні спостерігаємо актуалізацію потреби створення і розвитку інклюзивного освітнього середовища. У цьому контексті термін «середовище» розуміється як безпосереднє оточення людини, що включає сукупність умов її життєдіяльності, функціонування та міжособистісні відносини. Такий підхід, за І. Малишевською,

підтверджує, що середовище сприяє особистісному розвитку, забезпечуючи гармонійну взаємодію процесів навчання і виховання [62]. У Законі України «Про освіту» зафіксована така дефініція інклюзивного освітнього середовища: «сукупність умов, способів і засобів їхньої реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб і можливостей» [9]. Ключовою залишається установка на створення освітнього простору, в якому кожен учасник процесу отримує умови з урахуванням його індивідуальних потреб і ресурсів. Розвиток теоретичних засад інклюзивної освіти в Україні та за кордоном зумовив появу різних підходів до трактування поняття «інклюзивне освітнє середовище». Узагальнюючи, можна виокремити розуміння його як середовища саморозвитку, адаптованого та безбар'єрного середовища, яке враховує потреби людей з ООП для їхньої соціалізації та інтеграції в суспільство, ціннісно-орієнтованого середовища, що передбачає спеціально побудовану систему внутрішніх і зовнішніх ресурсів для їхньої життєдіяльності в загальноосвітніх установах, як комплексної системи умов для навчання, розвитку та соціалізації людей з ООП разом із їхніми здоровими однолітками та як єдності соціального та освітнього середовища з унікальною структурою та змістом, яке сприяє спільному навчанню різних категорій осіб.

Тож у цій роботі ми визначаємо *інклюзивне освітнє середовище* як цілісну систему інституційних, просторових, цифрових, методичних та соціально-психологічних умов, механізмів регулювання й практик взаємодії, яка забезпечує реалізацію права кожної людини на якісну освіту незалежно від її індивідуальних особливостей та розвитку, стану здоров'я, соціального статусу, віку, гендеру, територіального розташування, мовно-культурної належності та інших перетинних осей нерівності. Таке середовище ґрунтується на принципах недискримінації, універсального дизайну та розумного пристосування, інтерсекційної чутливості, поваги до різноманіття й безпечності, передбачає адаптацію освітнього процесу, змісту, комунікації та інфраструктури до потреб здобувачів освіти, а не навпаки.

Узагальнивши результати різних українських досліджень, ми окреслили базові принципи проєктування інклюзивного освітнього середовища, а також систематизували механізми реалізації та прогнозовані соціально-освітні результати.

Результати представлені у вигляді аналітичної таблиці, що розміщена в Додатку А.

Однією з ключових проблем формування інклюзивного освітнього середовища є недостатня інституційна готовність ЗВО до впровадження інклюзії. Йдеться про потребу комплексних змін: підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, забезпечення фізичної та інформаційної безбар'єрності, розробку адаптованих методик і технологій навчання, а також подолання фінансових обмежень, пов'язаних з організацією інклюзивного навчального середовища [63]. Ще одним важливим викликом є слабка нормативно-правова база, відсутність адаптованих моделей інклюзивного навчання, брак системи підтримки інклюзії від шкіл до ЗВО, а також недостатня інформованість студентів з ООП та їхніх батьків про наявні можливості. Дослідники підкреслюють, що ефективна інклюзивна вища освіта можлива лише за умови узгодженої взаємодії систем загальної та спеціальної освіти, поступового усунення бар'єрів між ними та постійного вдосконалення практик [70]. Цифрові технології здатні підтримувати персоналізоване навчання, підвищувати гнучкість і доступність освітніх послуг, надавати індивідуалізовану підтримку різним категоріям здобувачів освіти, тому цифрова інклюзія в освіті передбачає не лише наявність гаджетів чи платформ, а створення умов, за яких технології реально зменшують бар'єри доступу та забезпечують рівноправну участь усіх здобувачів освіти. Йдеться про доступний широкосмуговий Інтернет, відповідні пристрої, формування цифрової грамотності, наявність технічної підтримки.

Отож *цифрова інклюзія у сфері вищої освіти* у цій роботі розуміється як комплексний процес формування та розвитку інституційних, технологічних, педагогічних, методичних та соціокультурних умов в освітньому середовищі ЗВО, що забезпечує всім здобувачам освіти, зокрема тим, хто перебуває на перетині множинних осей соціальної нерівності, рівноправний доступ до цифрової освітньої інфраструктури, платформ, сервісів і контенту, можливість їх безпечного, ефективного та осмисленого використання в навчальній, науковій та соціальній діяльності, а також активну участь у створенні цифрових освітніх ресурсів, прийнятті рішень щодо цифровізації освітнього процесу та підтримку для подолання можливих обмежень.

Висновки до розділу 1.

У першому розділі кваліфікаційної роботи ми проаналізували поняття «соціальної інклюзії» через призму різних підходів, серед яких соціологічний ракурс був визначений найбільш оптимальним завдяки фокусу на інституційних механізмах соціальної взаємодії, де інклюзія постає як складний соціальний конструкт, що опосередковується системою соціальних норм, групових очікувань та культурних патернів. У його межах ми розглянули соціальну інклюзію у співвідношенні із суміжними, синонімічними та антонімічними поняттями, а ключовим підходом у межах цієї роботи обрано інтерсекційний.

Було здійснено аналіз поглядів теоретиків на визначення поняття цифрової інклюзії, а також окреслено структуру цього явища. Ключові фактори цифрового включення об'єднуються в три основні аспекти: цифрове сприйняття, цифрова грамотність та цифрова доступність. Також ми окреслили значущість сфери освіти як ключової галузі впровадження цифрової інклюзії в умовах воєнного та поствоєнного часу. Серед ключових аргументів виокремлено потребу реінтеграції та реадaptaції військових, необхідність впровадження комплексних рішень у контексті процесу інвалідизації суспільства, а також сприяння подальшій обороноздатності країни та підняття економіки шляхом підготовки кваліфікованих робочих кадрів. Особлива увага приділена питанню формування інклюзивного освітнього середовища у ЗВО, яке реалізує право кожної людини на освіту, адаптуючи освітній процес до рівня розвитку, фізичного стану та типу навчального закладу. На основі виконаних теоретичних розвідок було сформульовано авторське визначення цифрової інклюзії у вищій освіті, яке лягає в основу подальших теоретичних та емпіричних досліджень.

2 СУЧАСНИЙ СТАН ЦИФРОВОЇ ІНКЛЮЗІЇ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

2.1 Юридичні аспекти та законодавче регулювання цифрової інклюзії у сфері вищої освіти України

Формування законодавчої та стратегічної бази розбудови та розвитку цифрової інклюзії у вищій освіті відіграє ключову роль у встановленні інституційних рамок цифрової трансформації, створюючи передумови для зменшення цифрового розриву та розширення рівного доступу до освітніх ресурсів. Процеси цифрової трансформації у вищій освіті України тривалий час характеризувалися фрагментарністю та інерційністю, що зумовлювалося відсутністю інтегрованого підходу на рівні стратегічного управління й нормативно-правового регулювання. Незважаючи на те, що базові правові засади інформатизації було закладено ще наприкінці 1990-х, відсутність міжгалузевого синтезу і цілісної політики цифровізації зумовила низьку динаміку змін у сфері вищої освіти. Інституційне визнання дистанційної форми навчання як легітимної моделі здобуття освіти стало можливим із прийняттям Закону України «Про вищу освіту», що закріпив нормативну базу для поєднання різних форм освітнього процесу. У сучасній редакції Закону дистанційна форма закріплена як складова інституційного формату здобуття вищої освіти, запропоновано її нормативне визначення як індивідуалізованого освітнього процесу, що реалізується через посередницьку взаємодію учасників у цифровому середовищі на основі сучасних ІКТ та психолого-педагогічних методик [64].

Швидке впровадження цифрових технологій в освітньому процесі почало набувати масового характеру після 2020 року, що було обумовлено пандемією COVID-19, а згодом початком повномасштабної російсько-української війни у 2022 році. Відповідно, освітній процес у ЗВО набув рис цифрової адаптації, було активізовано створення національного електронного освітнього середовища, цифровізовано процедури вступу (запровадження НМТ), автоматизовано облік та обробку даних (у тому числі через додаток «Дія»), що засвідчило структурне зміщення до електронного врядування в освіті. Ці процеси загострили потребу в концептуалізації та реалізації політики цифрової інклюзії, що в контексті воєнного

стану набуває критичного значення як інструмент подолання освітньої дезінтеграції, що виникає внаслідок внутрішнього переміщення, перебування частини здобувачів за кордоном, погіршення інфраструктурного забезпечення та зниження фінансових ресурсів населення для забезпечення участі у цифровому освітньому процесі.

У сучасному нормативно-правовому полі України провідне місце в регулюванні інклюзивної освіти займає Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року[65], що охоплює простір вищої освіти як один із ключових напрямів реалізації. Цей стратегічний документ окреслює ключові інституційні та правові засади інклюзивної освітньої політики, спираючись, зокрема, на положення статті 53 Конституції України [66], яка гарантує всім громадянам право на освіту та передбачає обов'язок держави забезпечити доступність навчання, у тому числі у сфері вищої освіти в державних і комунальних закладах. Водночас аналіз змісту цієї статті свідчить про її розширене тлумачення концепту доступності, яке виходить за межі класичної інтерпретації фізичного або когнітивного доступу для осіб із ООП. Зокрема, йдеться про фінансову доступність (відносну безоплатність вищої освіти на конкурсних засадах) та культурну інклюзію, що передбачає можливість представників національних меншин здобувати освіту рідною мовою.

Попри це, поняття «інклюзивність» не є юридично закріпленим у тексті Конституції. Натомість вживається термін «доступність», який, хоча й має значний семантичний перетин з інклюзивністю, не є з нею синонімічним. Така відмінність свідчить про концептуальну розбіжність між потенціалом правового забезпечення доступу до освіти та практикою інклюзивного освітнього середовища, яке передбачає не лише формальний доступ, а й усунення системних, структурних та соціокультурних бар'єрів, що впливають на участь окремих груп населення у здобутті якісної освіти. Доступність освіти — це насамперед інституційна передумова, що забезпечує можливість доступу до освітніх ресурсів, тоді як інклюзивність вимагає від системи освіти проактивного залучення до створення таких умов, за яких усі соціальні групи мали б рівні можливості для участі в освітньому процесі. У Національній стратегії окреслено оновлену парадигму функціонування освітньої системи України, наголошується на необхідності формування освіти, що сприяє

набуттю життєвих компетентностей, всебічному й гармонійному розвитку особистості, розкриттю інтелектуального, фізичного та духовного потенціалу індивіда, а також вихованню морально відповідальних громадян, здатних до усвідомленого соціального вибору. Це визначення репрезентує зміщення акцентів з вузько утилітарного підходу до освіти на холістичну модель, в основі якої інтеграція фізичних, психоемоційних, моральних і соціальних вимірів розвитку особистості.

Основним положенням цього документа є суттєве розширення цільової групи інклюзивної політики, до якої віднесено не лише здобувачів освіти з ООП, але й представників ширших вразливих категорій населення, осіб, які потребують первинної професійної підготовки чи перекваліфікації, а також ВПО. Проведений аналіз засвідчує, що запропонований проєкт Стратегії в найбільшій мірі кореспондує з міжнародними нормативно-правовими та ціннісними орієнтирами у сфері інклюзивної освіти, водночас інтегруючи специфіку соціально-політичного контексту та безпекових викликів, зумовлених російсько-українською війною.

У чинному Законі України «Про вищу освіту» [64] питання інклюзивності освіти окреслено у вузькому функціональному аспекті, передбачено створення спеціалізованих навчально-реабілітаційних структурних підрозділів у ЗВО. Їхнім завданням є організація освітнього процесу та забезпечення супроводу для студентів із ООП, з урахуванням їхніх функціональних обмежень. Організаційні параметри реалізації інклюзії у сфері вищої освіти нормативно конкретизуються в Постанові КМУ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» № 635 [67]. У документі інституціалізують можливість створення окремих навчально-реабілітаційних структурних одиниць або груп психолого-педагогічного супроводу, визначаються їхні функції, кадровий склад і зона відповідальності. Окремо регламентується розроблення індивідуальних освітніх траєкторій (за обов'язкової участі здобувача освіти з ООП), а також конкретизується зміст трьох ключових складових спеціалізованого супроводу: навчально-організаційного, психолого-педагогічного та соціального, що у сукупності формує інституційний каркас інклюзивної практики у ЗВО.

У такий спосіб правова інтерпретація інклюзії зводиться переважно до

медикалізованої моделі, орієнтованої на осіб з інвалідністю, без урахування ширшого спектра соціально вразливих категорій, які також зазнають структурної дискримінації в доступі до вищої освіти (зокрема осіб із маргіналізованих спільнот, представників національних меншин, осіб у складних життєвих обставинах тощо), тому виникає потреба у трансформації цього підходу від вузько-інституційної відповідальності окремих підрозділів до інтеграції інклюзивної логіки у всі рівні функціонування освітнього закладу. Це передбачає зміну парадигми професійної діяльності викладачів, адміністративного персоналу й усіх учасників освітнього процесу, які мають виступати активними суб'єктами формування інклюзивного освітнього середовища.

Часткову компенсаторну функцію щодо фрагментарності нормативного регулювання інклюзивної освіти у сфері вищої освіти виконує Закон України «Про освіту» [9]. У ньому визначені ключові концепти, що стосуються інклюзивної освіти, які ми розбирали раніше. Також Стаття 20 передбачає інституціалізацію інклюзивного навчання як універсального принципу організації освітнього процесу, а конкретизація «включення до освітнього процесу всіх його учасників» свідчить про закладений у законі потенціал до реалізації загальносупільної інклюзії. Подібна логіка простежується і в положеннях Статей 26, 53 та 54 зазначеного Закону, які делегують адміністрації закладів освіти, а також педагогічному й науково-педагогічному персоналу обов'язок створення та розвитку інклюзивного освітнього середовища. У цьому контексті наголос робиться як на фізичних умовах доступу, так і на ціннісних параметрах освітнього середовища, безпеці, добробуті, повазі до відмінностей тощо.

Водночас внутрішня суперечність законодавчої норми проявляється вже в другому пункті Статті 20, де інклюзивні класи та групи позиціонуються як виняткові одиниці освітньої структури, що створюються за індивідуальним запитом здобувача або його батьків. Така логіка фактично відокремлює інклюзію від загального освітнього процесу, маргіналізуючи її в межах окремих підгруп та суперечачи початковій ідеї «інклюзивності для всіх». Це створює символічну та інституційну межу між «звичайною» та «інклюзивною» освітою, перешкоджаючи формуванню культури повсюдної соціальної інтеграції у навчальному середовищі. Така

невідповідність між декларативними принципами і їхньою реалізацією є свідченням дефіциту інституційної культури інклюзії. Інклюзивна освіта в цьому контексті потребує не лише наявності інфраструктурних умов, а насамперед трансформації освітньої культури як системи норм, очікувань і практик, орієнтованих на визнання й включення всіх суб'єктів освіти. Особливе місце належить саме вищій освіті, яка має забезпечити становлення культури соціальної інклюзії як фундаменту життєвих орієнтацій майбутніх фахівців і активних учасників демократичного суспільства.

Варто наголосити, що Стаття 57 містить низку положень, спрямованих на забезпечення правових гарантій учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану та надзвичайних ситуацій. Нормативно закріплюється можливість організації навчання в дистанційній формі, збереження місця роботи та стипендіального забезпечення, а за потреби надання житла та харчування. Інституційна відповідальність за реалізацію цих гарантій покладається на органи державної влади, заклади освіти, наукові установи та інститути громадянського суспільства.

Вперше про інклюзивне середовище конкретно у сфері вищої освіти заговорили в Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, затвердженій розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 р. № 286-р [68], що є системним документом, який окреслює довгострокові орієнтири трансформації освітнього простору відповідно до міжнародних зобов'язань України та актуальних соціальних викликів. Однією з провідних засад цього стратегічного документа є імплементація принципів Болонського процесу з акцентом на створенні інклюзивного, відкритого та інноваційного простору вищої освіти. Стратегія визначає інклюзивність як один із 24 пріоритетних напрямів реформування системи вищої освіти, при цьому інклюзивність розглядається не лише як доступність фізичного середовища, а як ширший соціальний принцип, що передбачає рівні можливості для здобуття якісної освіти незалежно від індивідуальних чи соціально-територіальних обмежень. У тексті документа вказано про необхідність модернізації освітньої інфраструктури та навчально-наукового обладнання з урахуванням вимог інклюзивності, що в сучасному контексті охоплює як фізичну, так і цифрову доступність до освітніх ресурсів.

Водночас Стратегія є складовою цілісного нормативного ландшафту, гармонізованого з європейськими орієнтирами, зокрема з концепцією розвитку Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) до 2030 року. У цьому контексті особлива увага приділяється таким інструментам модернізації, як цифровізація освітнього процесу, розвиток віртуальної мобільності для здобувачів освіти і викладачів, а також студентоцентроване навчання, що ставить в центр освітньої взаємодії індивідуальні потреби, запити й особисту траєкторію розвитку здобувача освіти. Інституційна узгодженість Стратегії з іншими ключовими програмними документами державної політики підсилює потенціал її реалізації в політичній та адміністративній площині, а особливої ваги набуває її відповідність до сучасного курсу на цифрову трансформацію суспільства, зокрема через інтеграцію з «Пріоритетними напрямками цифрової трансформації на 2024–2026 роки» (розпорядження КМУ № 735-р від 02.08.2024).

Значущим кроком у розвитку освітнього законодавства України є підготовка до ухвалення Закону «Про освіту дорослих» (реєстр. №7039) [69], який був прийнятий у першому читанні 12 січня 2023 року й наразі очікує розгляду в другому. Документ спрямований на формування правових та організаційних основ для розвитку системи освіти дорослих як повноцінної складової освіти впродовж життя. Цей законопроект має на меті закласти правові й організаційні основи функціонування системи освіти дорослих в Україні, визначивши її як окрему і повноцінну підсистему в загальній структурі освіти шляхом інституційної підтримки безперервного навчання, розвитку відповідних освітніх програм, інфраструктури та механізмів фінансування. Його ухвалення є особливо важливим у контексті повоєнної відбудови, соціальної адаптації населення, перекваліфікації трудових ресурсів і забезпечення доступу до освіти осіб із різним життєвим досвідом, зокрема ВПО, ветеранів, людей, які змінюють професію. Закон також відповідає зобов'язанням України перед ЄС у межах імплементації Угоди про асоціацію та сприятиме розвитку інклюзивної, гнучкої й адаптивної освітньої системи.

Окрему увагу в межах державної політики забезпечення доступу до освіти заслуговує підтримка ветеранів/ветеранок війни та членів їхніх родин. Це питання

набуло особливої ваги після 2022 року, коли внаслідок повномасштабної збройної агресії РФ значно зросла кількість громадян, які мають статус учасників бойових дій. Відповідно до Закону України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» (ст. 12), ветерани мають право на безоплатне здобуття професійно-технічної та вищої освіти в державних і комунальних закладах, а також на соціальну стипендію й переважне право на зарахування до закладів освіти за рівнем підготовки, якщо інші умови є рівними. Крім базових гарантій, держава запровадила низку спеціалізованих програм і нормативних рішень, спрямованих на розширення можливостей для навчання.

Так, Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2023 року № 984 [70] затвердила порядок реалізації експериментального проєкту з професійного навчання учасників бойових дій та осіб з інвалідністю внаслідок війни у межах діяльності Державної служби зайнятості. Цей проєкт дає змогу ветеранам пройти безкоштовне перенавчання або підвищення кваліфікації у професійно-технічних закладах освіти. Нормативна база України у сфері інклюзивної вищої освіти загалом корелює з міжнародними підходами, сформованими низкою основоположних документів, таких як Загальна декларація прав людини, Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, Інчхонська декларація «Освіта 2030», ключові декларації та програми «Освіта для всіх», Саламанська декларація, Римське міністерське комюніке тощо, які задають ціннісно-нормативну рамку, у межах якої формується й розвивається інклюзивна політика у сфері вищої освіти України. Аналіз цих міжнародних документів дає змогу окреслити спільне бачення, яке формується у глобальному дискурсі: освіта є не лише універсальним правом, а й ключовим інструментом соціального розвитку, демократії та забезпечення людської гідності. Крізь цю призму цифрова інклюзія не трактується як окрема тема, але є імпліцитною складовою загального принципу доступності, особливо з огляду на стрімку трансформацію освітнього середовища в бік цифровізації.

У контексті імплементації цифрової інклюзії у сфері вищої освіти особливого значення набувають положення Порядку денного сталого розвитку до 2030 року, зокрема Ціль сталого розвитку №4 (SDG 4) «*Забезпечити всеохопну, справедливую та*

якісну освіту і сприяти навчанню впродовж усього життя для всіх», яка фокусує увагу на якості, рівності та інклюзивності, що є особливо актуальним у цифрову епоху. SDG 4 [71] формує глобальний орієнтир для реформ освітньої політики, в тому числі у вищій освіті. Ключові підцілі напряду стосуються також цифрового виміру, зокрема, забезпечення рівного доступу до вищої та професійної освіти, формування релевантних умінь, включно з ІКТ-навичками, усунення освітніх нерівностей для вразливих груп, а також розбудова безпечної, інклюзивної, інфраструктурно й технологічно оснащеної освітньої інфраструктури, в т.ч. доступу до інтернету та комп'ютерної техніки, що разом створює нормативну основу для трактування цифрової інклюзії як складової права на освіту через доступ до цифрових ресурсів, платформ і компетентностей, без яких участь у сучасному освітньому процесі стає фактично неможливою. Ці ідеї отримали подальший розвиток у Інчхонській декларації «Освіта–2030» [72], що стала офіційною платформою реалізації SDG 4 у глобальному освітньому просторі і визнає потребу в розширенні доступу до освіти за рахунок нових форматів, включно з використанням ІКТ. Хоча поняття цифрової інклюзії не використовується прямо, документ вказує на необхідність усунення нерівностей у доступі до навчання, зокрема через інноваційні освітні підходи, здатні охоплювати найвразливіші групи населення.

У свою чергу, Римське міністерське комюніке [73], прийняте у межах Болонського процесу, розширює ці положення, актуалізуючи їх у контексті викликів, які постали перед вищою освітою внаслідок пандемії COVID-19. У документі підтверджують намір розвивати «більш інклюзивний, інноваційний, взаємопов'язаний і стійкий» ЄПВО, де соціальний вимір і справедливий доступ до вищої освіти є центральними. Документ визнає, що цифровізація дозволила зберегти функціонування систем вищої освіти під час кризи, але водночас оголила нерівний доступ до цифрових ресурсів і компетентностей. Відтак держави зобов'язуються використовувати цифрові технології для посилення соціальної інклюзії, розвивати цифрові навички всіх учасників освітнього процесу, підтримувати відкриту освіту та ресурси, забезпечувати відповідність цифрових інструментів етичним стандартам та розширювати гнучкі освітні траєкторії, які полегшують доступ до вищої освіти.

Теоретичні засади інклюзивної культури у сфері освіти на глобальному рівні задають міжнародні організації, передусім ЮНЕСКО. У період повномасштабної війни вона підтвердила свою солідарність з Україною, зокрема, у формі підтримки збереження інклюзивної, справедливої та якісної освіти попри надзвичайні обставини. Організація активно працює над збереженням доступу до навчання та цифрових освітніх ресурсів, зокрема, через партнерства в межах глобальної коаліції «Education Cannot Wait» [74]. У звіті ЮНЕСКО «Мислити вище і за межі: Перспективи майбутнього вищої освіти до 2050 року» [75] акцент зроблено на ідеї «спільного доступу до знань», що передбачає відкритість освітніх ресурсів і активне залучення різноманітних учасників до створення й обміну знаннями. Вища освіта, за цією логікою, є частиною соціальної екології, в якій університет — це жива система, що перебуває у взаємодії з місцевими, регіональними й глобальними контекстами.

Отож ЄС пропонує низку рекомендацій та стратегічних орієнтирів щодо розвитку інклюзивної вищої освіти, закликаючи держави-члени та країни-кандидати до прийняття відповідних стандартів. Водночас ця дорожня карта, орієнтована на адаптацію універсальних принципів до національних реалій, наштовхується на низку суттєвих викликів як у межах ЄС, так і в країнах, що перебувають у процесі євроінтеграції. Один із таких викликів висока гетерогенність освітніх систем, культур, фінансових, технічних і кадрових ресурсів у різних країнах Європи. Ця різнорівнева стартова позиція ускладнює уніфіковану імплементацію інклюзивної політики в ЗВО, що, зі свого боку, призводить до нерівномірності темпів реформування. Особливо це стосується України, де процес гармонізації стандартів відбувається в умовах повномасштабної війни, яка різко змінила фокус державних пріоритетів. Значна частина державного бюджету спрямовується на сектор оборони [76], тоді як фінансування освітньої модернізації, зокрема розбудови інклюзивного середовища, було призупинено або зведено до фрагментарних ініціатив. Із одного боку, держава зосередила зусилля на забезпеченні хоча б мінімального доступу до освіти в умовах кризи, з іншого, сам контекст війни зумовив появу нової реальності для інклюзивної вищої освіти, яка потребує системного переосмислення традиційного підходу.

У результаті численних руйнувань, евакуації університетів, окупації територій, частина ЗВО функціонує як так звані «університети без стін» [77], повністю або частково у віртуальному форматі. Це додає ще один акцент інклюзії на забезпеченні цифрового доступу до освітнього процесу, адже діджитальне середовище стало фундаментальною складовою освітнього простору, тому виникає потреба в чіткому нормативному визначенні цифрової інклюзії як окремої категорії освітньої політики, що важливо для адекватного відображення соціальних трансформацій, які переживає українське суспільство. У ситуації, коли значна частина студентства й викладачів фізично ізольовані від університетів через війну, цифрове середовище фактично перетворилось на головну, а подекуди єдину форму соціальної взаємодії, навчання й професійної реалізації. Саме тому, на наше глибоке переконання, цифровий фокус в інклюзивній політиці не може бути розмитим чи вторинним, його потрібно нормативно виокремлювати, методично супроводжувати та системно моніторити. Цифрова інклюзія є умовою соціальної інклюзії в інформаційну епоху, тому її нехтування або редукція до «доступу до інтернету» загрожує не лише зниженням якості освіти, а й поглибленням цифрової стратифікації і, як наслідок, відтворенням соціальної нерівності в нових формах.

Проте, попри таку необхідність, аналітичний огляд міжнародних документів виявляє низку прогалин, які ускладнюють процес імплементації, серед них виокремлюємо і відсутність чіткого визначення ключових понять, як-от «інклюзія», «цифрова інклюзія», «вразливі групи», «інклюзивне середовище», що часто вживаються без чітких дефініцій. Це унеможлиблює їх правове закріплення на національному рівні й створює колізії в тлумаченні. За умов руйнування освітньої інфраструктури, енергетичної нестабільності, цифрової фрагментації та дефіциту кваліфікованих кадрів, університети не мають ресурсу для самостійної побудови інклюзивної цифрової моделі без зовнішньої методичної, правової та фінансової підтримки. Крім того, відмінності у трактуванні «інклюзії» між країнами-членами призводять до розриву між очікуваннями та реальністю: один і той самий термін може означати як підтримку людей з інвалідністю, так і гнучкість навчальних траєкторій, або доступ до цифрового контенту. Така ситуація потребує

термінологічної уніфікації з чітким відображенням цифрового компонента інклюзії як повноправної складової.

Науковці виокремлюють ще одну суттєву ваду європейських документів [78], а саме недостатню конкретику щодо прав і обов'язків учасників освітнього процесу, методів навчання, фінансування та ресурсного забезпечення. Зокрема, у цих документах відсутні чітко прописані політики, які б розмежовували права здобувачів, обов'язки закладів і персоналу, через що спостерігається зсув у бік посилення інституційної відповідальності. Недостатня деталізація ролей створює простір для конфліктів, правової невизначеності та підриву принципів різноманітності, справедливості й інклюзивності. Крім того, міжнародні рекомендації щодо методик інклюзії ЗВО носять переважно загальний характер, але бракує практичних, покрокових настанов з чіткими методичними інструментами для реалізації на рівні урядів, адміністрацій ЗВО, викладачів і здобувачів освіти. Проблема частково пояснюється принципом автономії ЗВО, який визнається у межах ЄПВО, згідно з яким університети мають свободу у виборі освітньої політики, але у ситуаціях, коли відсутнє нормативне зобов'язання, це може призводити до пасивності або недостатнього рівня інституційної підтримки інклюзії. Зокрема, міжнародні документи лише окреслюють бажані вектори розвитку, не фіксуючи конкретних зобов'язань, що створює простір для ухилення від відповідальності як міжнародними організаціями, так і національними урядами [78].

Особливої гостроти ця проблема набуває у кризових ситуаціях. Ні пандемія COVID-19, ні повномасштабна війна в Україні не були передбачені як сценарії, що потребують спеціального регуляторного забезпечення цифрової інклюзії. Замість цього, освітні системи реагували ситуативно, без попередньо розроблених механізмів адаптації, як-от переведення на дистанційну форму, забезпечення доступу до технічних засобів, підготовка викладачів. Ці виклики висвітлили критичну необхідність вбудованих у законодавство механізмів готовності до криз, зокрема шляхом розробки процедур адаптації освітнього процесу до надзвичайних умов [78].

Із наведеного випливає ще один недолік — відсутність уніфікованих регулятивних механізмів, інструментів оцінки та системи моніторингу якості

інклюзивної вищої освіти. Брак спільних індикаторів і критеріїв, зокрема й особливо в цифровому вимірі, уповільнює імплементацію інклюзії в українських ЗВО і породжує нормативну розпливчастість та фрагментарні практики впровадження без належної підготовки на всіх рівнях. Фінансування, інфраструктура, технічне оснащення та кадрова підготовка є базовим обмеженням для створення інклюзивного освітнього середовища, хоча Римське комюніке підкреслює роль цифровізації для соціальної інклюзії у вищій освіті, ці положення не вирівнюють можливості країн у забезпеченні необхідної інфраструктури й ресурсів, унаслідок чого їх реалізація залишається малоефективною там, де існує матеріально-кадровий дефіцит [78].

Аналіз міжнародного нормативного поля засвідчує загальну відповідність принципів українського законодавства базовим положенням європейських стратегічних документів щодо інклюзивної освіти, водночас впровадження цифрового компонента як невід'ємної складової сучасної інклюзивності вимагає суттєвого перегляду й деталізації існуючих підходів. Необхідний комплексний підхід, що поєднує інституційний діалог, стабільне фінансування, кадрову підтримку, місцеву залученість та системний техніко-методичний супровід. Ключові компоненти та інструменти такого підходу детальніше подано в узагальнювальній таблиці (Додаток Б). Використання міжнародних норм не повинно обмежуватись загальними деклараціями, у наших реаліях вони мають бути переосмислені, адаптовані й доповнені з урахуванням цифрової трансформації й викликів повномасштабної війни. Тому сьогодні Україна має потенціал бути не лише бенефіціаром міжнародної підтримки, але й ініціатором формування оновлених підходів до цифрової інклюзії, що враховують складні суспільні умови та унікальний досвід освітньої стійкості у кризовий період.

2.2 Аналіз програм інклюзивного та персоналізованого навчання та їх успішності у сфері вищої освіти України

У контексті викликів, зумовлених війною, структурною нерівністю та нерівномірним цифровим розвитком різних регіонів країни аналіз державних ініціатив щодо цифрової інклюзії набуває особливої ваги, оскільки дозволяє оцінити

не лише декларативні, а й практичні зрушення у сфері освітньої політики. Як зазначалося вище, на сьогодні ми спостерігаємо стрімке зростання кількості людей, як військових, так і цивільних, які отримали інвалідність внаслідок бойових дій, поранень і психологічних травм, отриманих під час війни. Ситуація ускладнюється недостатнім рівнем цифрових навичок у значної частини населення. Згідно з аналітичним звітом з дослідження цифрової грамотності українців з ініціативи Міністерства цифрової трансформації України [79], хоча 96% дорослого населення віком 18–70 років користуються цифровими пристроями, лише 58% мають базовий рівень цифрових навичок, а ще 36% — високий рівень. Тобто кожен третій українець має труднощі із самостійним використанням онлайн-ресурсів, включаючи освітні платформи, сервіси держпослуг і засоби онлайн-комунікації.

Тим не менш, за останні чотири роки спостерігається позитивна динаміка у сфері цифрової компетентності серед людей із порушенням слуху: частка осіб, які зовсім не володіють цифровими технологіями, скоротилася на 16%, тоді як кількість людей із рівнем навичок «вище базового» зросла на 7% [79]. Порівняння цих даних із загальнонаціональними показниками серед дорослого населення дозволяє припустити, що процес залучення людей із порушенням слуху до цифрових практик відбувається швидше, проте поглиблення цифрових компетенцій у цій групі має повільніший характер. При цьому попит на розвиток цифрових навичок є нерівномірним у різних демографічних групах. Серед підлітків прагнення до підвищення цифрової обізнаності демонструє відносну стабільність незалежно від віку, тоді як серед дорослих, зокрема й осіб із порушенням слуху, із віком спостерігається поступове зниження зацікавленості в подальшому цифровому навчанні. Водночас показовим є факт, що потреба в розвитку цифрових навичок корелює з уже наявним рівнем цифрової грамотності: чим вищий цей рівень, тим більше людей усвідомлюють необхідність його подальшого вдосконалення. Тобто актуальний суспільний запит значною мірою зміщується від базових знань до професіоналізації та поглиблення цифрових компетенцій, що вказує на зміну акцентів у цифровій освіті від опанування основ до розвитку спеціалізованих навичок.

Також результати соціологічного дослідження «Вплив війни на молодь в

Україні» [80] засвідчили, що молоді люди з інвалідністю продовжують стикатися з обмеженим доступом до медичних, інформаційних і освітніх ресурсів. У межах стратегій підтримки економічної адаптації молоді акцент робиться також на необхідності перекваліфікації та створення умов для повторного входу на ринок праці, зокрема для ВПО, ветеранів, а також тих, чия початкова спеціалізація втратила актуальність унаслідок війни. Для цих категорій молоді вища освіта виконує не лише академічну, а й ресоціалізуючу функцію, виступаючи платформою для професійного перезапуску, формування цифрових навичок, підприємницького мислення та соціальної активності.

Усе це вказує на нагальну необхідність переосмислення ролі вищої освіти в системі цифрової інклюзії. З одного боку, ЗВО мають компенсувати диференціацію стартових можливостей здобувачів освіти, з іншого боку, як інституції з третьою місією вони зобов'язані не лише передавати знання, а й активно реагувати на суспільні запити, забезпечуючи підготовку фахівців, здатних будувати інклюзивне майбутнє у сфері культури, технологій, управління чи охорони здоров'я. Цифрова інклюзія є одним із інструментів реалізації цієї місії, адже університети виступають як агенти соціального прогресу, які трансформують суспільство через інклюзивні цифрові практики, технологічні інновації та співпрацю з громадами, бізнесом, громадським сектором. Держава, як стейкхолдер у сфері вищої освіти, розгортає низку стратегічних ініціатив, покликаних усунути цифрові бар'єри та забезпечити рівний доступ до навчання для всіх категорій студентства.

Так, на початку пандемії компанія «Huawei Україна» за підтримки МОН ініціювала створення комунікаційної платформи «Цифрова інклюзія» в межах глобальної програми корпоративної соціальної відповідальності TESH4ALL [81]. Ця ініціатива стала важливим каталізатором розвитку української екосистеми цифрової інклюзії, що охоплює освіту, охорону здоров'я, соціальну адаптацію та працевлаштування вразливих груп населення, зокрема осіб з розладами аутистичного спектра та порушеннями мовлення. Одним із її основних напрямів є поширення інструментів альтернативної та додаткової комунікації (АДК). Уже 2021 року це втілювалося у створенні мобільного додатку Digital Inclusion, який є першою

україномовною цифровою платформою альтернативної та додаткової комунікації, спрямованою на розширення можливостей спілкування, реабілітації мовлення, розвитку творчості та цифрових навичок у широких соціальних груп. Основна функція додатку: надання інструментів для невербального спілкування особам, які в силу фізичних або психосоціальних обмежень не можуть використовувати усне мовлення. Його функціональні модулі дозволяють створювати індивідуальні словники з візуальними та аудіоелементами, що підвищує гнучкість інтерфейсу і забезпечує персоналізований підхід до потреб користувача. Крім того, наголошується на економічному потенціалі інструменту, адже він може допомагати людям з порушеннями мовлення спілкуватися на роботі, інтегруватися у професійне середовище, реалізовувати право на працю та самореалізацію. Окрема увага в межах платформи приділяється популяризації культурної спадщини через розділи з творчими елементами.

Ще одним прикладом співпраці МОН із соціально відповідальним бізнесом є залучення у 2025 році ПриватБанку [82], що бере участь у створенні єдиної цифрової платформи для дистанційного навчання. Її метою є забезпечення якісного, безперервного та безпечного доступу до української освіти незалежно від місця перебування дитини. Така форма співпраці свідчить про зміщення парадигми в бік мультиакторного управління освітньою інклюзією, де приватний сектор не лише підтримує фінансово, а й долучається до створення інфраструктури, контенту та цифрової грамотності освітян. Хоча проєкт єдиної цифрової платформи наразі реалізується в межах шкільної освіти, реакція держави на освітню кризу, пов'язану з різким обмеженням доступу до очного навчання, необхідності екстреного переходу в онлайн та загостренням освітніх нерівностей, через створення цифрових екосистем для школярів має безпосередній вплив на вищу освіту, формуючи нові запити, виклики та зони відповідальності для університетського сектору. Університети як соціальні інституції з високим рівнем автономії та науково-освітньої спроможності мають відігравати активну роль у зменшенні розривів, що виникли внаслідок неякісного чи переривчастого шкільного навчання, особливо серед вразливих груп здобувачів освіти. Протягом останніх п'яти років значна частина учнів опинилася в

умовах освітньої депривації, нестабільного доступу до дистанційного навчання, відсутності педагогічного супроводу, фрагментованого освітнього контенту. Ці фактори формують новий тип освітньої нерівності, з якою доводиться працювати університетам, тому рішення, закладені в основі спільної ініціативи МОН і ПриватБанку, мають потенціал масштабування у форматі вищої освіти.

Окреслення безбар'єрного простору як стратегічного національного пріоритету є однією з ключових ознак соціальної зрілості суспільства в умовах сучасних викликів, тому однією з рушійних сил такого переформатування стала ініціатива першої леді Олени Зеленської, яка виступила з комплексною візією формування інклюзивного, доступного для всіх громадян середовища. Саме за її ініціативи у 2021 році була схвалена Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, про яку ми говорили раніше. Важливо підкреслити, що ініціатива «Без бар'єрів» розглядається не як окрема соціальна програма, а як інтегральний міжсекторальний підхід, який має пронизувати всі рівні управління та сфери державної політики. З цією метою було створено Раду безбар'єрності при Кабінеті Міністрів України, яку очолює Прем'єр-міністр, тому пропонуємо сфокусуватися також на основних ініціативах О. Зеленської у сфері безбар'єрної політики, які спрямовані на впровадження цифрової інклюзії у вищу освіту.

Одним із найбільш знакових проєктів став електронний «Довідник безбар'єрності». Цей проєкт репрезентує новий підхід до комунікації в публічному просторі, де мова та етика взаємодії з різними соціальними групами визначають якість суспільних відносин, доступ до освіти, послуг і можливостей. Довідник окреслює поняття безбар'єрної мови як фундаментального елемента інклюзивного суспільства та орієнтований на широке коло користувачів: від журналістів і комунікаційників до освітян, державних службовців, громадських активістів і представників бізнесу. Його структура включає чотири ключові блоки: «Складові безбар'єрності», «Правила мови», «Словник», «Безбар'єрний календар».

Довідник [83] виступає інструментом формування інклюзивної академічної культури, що особливо важливо в контексті інтеграції принципів рівності в навчальний процес, а безбар'єрна мова формує принципово інше уявлення про норму,

де відсутність дискримінаційних означень закладає основи безпечного й підтримувального освітнього простору. Також довідник може використовуватись у рамках курсів із професійної етики, педагогіки, соціології, гендерних студій, PR і медіакомунікацій та бути орієнтиром у підготовці фахівців для соціальної, гуманітарної, медичної, правничої та освітньої сфер. Більше того, в умовах масової цифровізації освітнього процесу, важливо усвідомлювати, що інклюзія — це не лише про доступ до технологій, але й про мову, якою оформлюється навчальний контент, комунікація в онлайн-курсі, інструкції та взаємодія в цифрових інтерфейсах.

Наступна важлива ініціатива першої леді — це створення платформи «Дія.Цифрова освіта» (сьогодні Дія.Освіта) як одного із ключових цифрових інструментів подолання соціальних та освітніх бар'єрів. Проект втілюється Мінцифрою за підтримки міжнародних партнерів і є флагманським прикладом практичної реалізації цифрової інклюзії в умовах війни, демографічної мобільності та структурних освітніх втрат. Платформа розроблена з акцентом на інклюзивний дизайн і пропонує короткі освітні серіали, курси цифрової грамотності, програми перекваліфікації та професійного розвитку. Завдяки гранту Google.org у розмірі 2 млн доларів США Україна отримала не лише фінансову підтримку, а й доступ до експертизи світового рівня у сфері цифрової освіти [84].

Попри орієнтацію платформи насамперед на неформальну освіту, Дія.Освіта має стратегічне значення і для системи вищої освіти України, адже може компенсувати втрати цифрових навичок серед студентства, особливо серед уразливих груп, її елементи можуть бути інтегровані до освітніх програм ЗВО, зокрема у вигляді курсів з цифрової грамотності, соціальної етики, інклюзії або громадянської освіти. Насамкінець, платформа дозволяє розширити третю місію університету через надання доступу до освітніх продуктів громадам поза університетом. Завдяки порталу «Дія.Безбар'єрність» [85], який став логічним розширенням ініціативи, користувачі отримують доступ до структурованої інформації про соціальні, освітні, адміністративні послуги.

Насамкінець, у системі сучасної вищої освіти дедалі чіткіше простежується необхідність не лише академічної, а й психоемоційної підтримки здобувачів і

викладачів. У цьому контексті Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?», ініційована О. Зеленською за підтримки ВООЗ, виступає ключовим елементом інклюзивної державної політики, яка визнає ментальний добробут частиною базових прав людини. Програма охоплює мережу ЗВО, які активно впроваджують психологічну підтримку у своєму щоденному функціонуванні. У ЗВО працюють центри ментального здоров'я, зони арттерапії, молодіжні простори, коворкінги, клуби за інтересами та групи підтримки. Крім того, університети виступають не лише як бенефіціари, а як хаби трансформації, місця, де формуються нові наукові підходи до психосоціального супроводу.

Паралельно реалізуються масштабні освітні ініціативи, зокрема, підготовка тренерів за програмами ВООЗ «Самодопомога плюс», курси першої психологічної допомоги, Академія психічного здоров'я для фахівців ЗВО. П'ять провідних університетів: КНУ імені Тараса Шевченка, ХНУ імені В. Н. Каразіна, НаУКМА, НМУ імені О.О. Богомольця, УКУ утворили консорціум зі створення наукового кластеру ментального здоров'я, що посилює міжуніверситетську кооперацію в цій галузі [86].

Окрім цього, українські ЗВО активно беруть участь у масштабних міжнародних проєктах, фінансованих ЄС, а також впроваджують власні ініціативи, що стають каталізаторами системної цифрової інклюзії в українській вищій освіті. Так, окремої уваги потребує проєкт «Цифровий університет — відкрита українська ініціатива» (DigiUni), який реалізують в рамках Erasmus+ (KA2, CBHE) [87]. Проєкт спрямований на створення всеукраїнської інтегрованої цифрової екосистеми для закладів вищої освіти та усіх здобувачів незалежно від їх місцеперебування, з акцентом на інклюзивність, безперервність навчання та якість цифрового контенту. Координаторську функцію виконує КНУ імені Тараса Шевченка, а до складу консорціуму входять провідні українські університети, в т.ч. НаУКМА, УКУ, ЛНУ ім. І. Франка, НТУ «ХП», СумДУ, Маріупольський університет тощо, європейські заклади та національні стейкхолдери, що надає проєкту одночасно академічну експертизу, міжнародну методичну підтримку і можливість інституційної інтеграції результатів у національну політику.

Суть ініціативи полягає в побудові інтегрованого й інклюзивного простору для забезпечення безперервності та якості вищої освіти в умовах воєнної кризи й післявоєнної відбудови, проєкт передбачає розробку національної стратегії цифрового університету, запуск DigiPlatform з репозитарієм курсів, стандартизацію оцінювання цифрового контенту, пілотне охоплення тисяч здобувачів освіти і реалізацію прикладів віртуальної студентської мобільності, що репрезентує інституційну відповідь на виклики освітньої нерівності, посилені пандемією COVID-19 та військовими діями в Україні.

Іншим важливим проєктом Erasmus+ KA2 є AFID (Providing of Academic Freedom and Inclusion through Digitalization), реалізація якого триває протягом 2023–2026 років. Основна мета AFID полягає у посиленні академічної свободи та інклюзії здобувачів освіти та викладачів шляхом створення та експлуатації Мультиінституційного Інклюзивного Віртуального Кампусу (MIIVC). MIIVC має бути доступним для різних категорій користувачів і орієнтований на надання широкого спектру міжнародних опціональних цифрових освітніх курсів. Наразі результатом проєкту є комплект тренінгових матеріалів для розвитку цифрової інклюзії, який можна переглянути на сайті проєкту [88].

Паралельно з великими міжнародними ініціативами, в українських університетах активно розвивається модель імплементації цифрової інклюзії «знизу-вгору», коли інституції самостійно інтегрують цифрову доступність у свій операційний та фізичний простір. Зокрема, у травні 2024 року за підтримки програми економічної стійкості USAID у Львівській політехніці було відкрито інклюзивний освітній простір «Без обмежень», оснащений інтерактивною освітньою системою, що включає спеціалізований кабінет для 15 студентів з порушеннями зору, проєктор, інтерактивну дошку, ноутбук зі спеціалізованим програмним забезпеченням, відеозбільшувачі та іншу техніку [89]. Цей простір створює додаткові можливості для студентів з порушеннями зору, слуху або опорно-рухового апарату та пропонує можливості для професійного розвитку через лекції, майстер-класи та освітньо-розважальні заходи. Досвід Львівської політехніки репрезентує модель системного підходу до інклюзії, що поєднує інституційні, інфраструктурні та педагогічні аспекти.

Створення спеціалізованої служби з чітко визначеними функціями та процедурами забезпечує стандартизацію підходів до роботи зі студентами з ООП.

Іншим прикладом є відкриття на базі ХНУ імені В.Н. Каразіна Центру ветеранського розвитку завдяки співпраці з Міністерством у справах ветеранів України та ХОВА [90]. Це стало знаковою подією, що засвідчила розширення концепції університетської інклюзії на категорію осіб, які постраждали внаслідок воєнних дій та потребують реінтеграції в цивільне життя. Центр став сьомим в Україні подібним закладом, що свідчить про формування загальнонаціональної мережі підтримки ветеранів через освітню інфраструктуру. Він покликаний організовувати та проводити заходи з кар'єрного консультування та індивідуального професійного розвитку для ветеранів та членів їхніх родин, а також надавати освітні послуги. Така багатовекторна стратегія відображає розуміння інклюзії зокрема як комплексної системи соціальної реабілітації та професійної реінтеграції. Університет запровадив міждисциплінарну модель роботи з ветеранами, що передбачає залучення різних структурних підрозділів, зокрема ННІ «Інститут державного управління» та ННІ соціології та медіакомунікацій, факультет психології, юридичний та медичний факультети розробили програми, курси підвищення кваліфікації та перепідготовки, підготовчі курси та програми другої вищої освіти для ветеранів і їхніх сімей, які вже активно впроваджені в освітні процес [90].

Отже, університети обирають різні стратегії впровадження цифрової інклюзії відповідно до своїх ресурсів, організаційної культури та контекстуальних умов. Їхній досвід демонструє високу адаптивність до кризових умов, ба більше, аналіз засвідчує, що стійкість та інклюзивний потенціал освітнього середовища безпосередньо залежать від стратегічної готовності інституцій інвестувати в якість цифрової інфраструктури та педагогічні інновації. Адже саме ті університети, які розглядали дистанційне навчання не як тимчасову вимушену форму, а як можливість розвитку гнучких, адаптивних і технологічно насичених освітніх практик, змогли не лише швидше повернутися до стабільного навчального процесу під час кризових періодів, а й розширити інклюзивний доступ до освіти для різних соціальних груп.

2.3 Міжнародний досвід розвитку цифрової інклюзії у вищій освіті: інтеграція MOOC у освітній процес

Розвиток цифрових технологій радикально трансформував як саму логіку функціонування вищої освіти, так і уявлення про інклюзію. Поширення широкосмугового доступу до Інтернету, мобільних пристроїв та хмарних сервісів створило передумови для переходу від локалізованого «аудиторного» навчання до глобальних цифрових екосистем. У цьому контексті цифрова інклюзія у вищій освіті розглядається як здатність системи компенсувати структурні нерівності завдяки гнучким форматам, відкритим освітнім ресурсам та персоналізованим траєкторіям навчання. Саме на цьому тлі виник і розвинувся феномен масових відкритих онлайн-курсів (Massive Open Online Course, MOOC), які стали важливим інструментом розширення освітніх можливостей, але водночас поставили нові запитання щодо справжньої інклюзивності цифрової освіти.

Перші MOOCs були тісно пов'язані з рухом відкритих освітніх ресурсів (OER), зокрема з ініціативою MIT OpenCourseWare, що зробила університетські курси відкритими для широкої публіки. Як окремий формат MOOCs сформувалися у 2008 році навколо курсу «Коннективізм та коннективне знання», розробленого Дж. Сіменсом та С. Даунесом. Друга хвиля розвитку пов'язана з 2011–2012 роками, коли після експериментальних онлайн-курсів Стенфордського університету на базі інших відомих університетів, таких як Гарвардський, МІТ, а також Оксфордський і Кембриджський, з'являються великі MOOC-платформи, зокрема Coursera, EdX, Udacity, FutureLearn та інші. Саме в цей період ці провідні університети створювали як власні відкриті курси на комерційних платформах, так і запускали інституційні MOOC-платформи, використовуючи їх як інструмент глобального позиціонування та розширення доступу до свого контенту.

Сьогодні MOOC розуміється як масовий відкритий онлайн-курс, що надає можливість потенційно необмеженій кількості слухачів безкоштовно або за мінімальну плату отримати доступ до структурованої навчальної програми через Інтернет, часто із застосуванням мультимедійного контенту, автоматизованих завдань, форумів та сертифікації. Ключовими рисами є *масовість* (від сотень до десятків

тисяч учасників), *відкритість* (зазвичай відсутність жорстких вхідних вимог і безоплатний доступ до основного контенту), *онлайн-формат* та *організованість навчання як курсу з цілями*, модулями та оцінюванням. Саме ці характеристики зробили МООС привабливим інструментом для університетів, які прагнули одночасно поширювати знання, експериментувати з новими педагогічними моделями та працювати над розширенням доступу до вищої освіти.

Питання інклюзивності МООС від початку було в центрі дискусій. Частина дослідників розглядали МООС як інструмент розширення доступу до якісної освіти й підвищення соціальної включеності, оскільки вони дозволяють охопити групи, які традиційно були недопредставлені у вищій освіті: мешканців периферійних регіонів, дорослих, що поєднують роботу й навчання, мігрантів, осіб з інвалідністю, студентів із країн Глобального Півдня тощо. Ряд емпіричних досліджень також показує, що МООС можуть створювати додаткові освітні можливості для таких груп, але реальний інклюзивний ефект залежить від визнання результатів навчання з боку інституцій, університетів, держави й роботодавців, а також від підтримувальних політик щодо цифрової інфраструктури й цифрових навичок користувачів. Зокрема, у своєму дослідженні С. Ламберт доходить до висновку, що МООС та інші відкриті онлайн-програми можуть реально сприяти студентській рівності та соціальній інклюзії, але лише за умови, що вони спеціально спроектовані для маргіналізованих груп, поєднані з потужною людською підтримкою, спираються на партнерства з громадами та міждисциплінарний дизайн [91].

З точки зору ефективності, 24 емпіричні програми були оцінені за чотирирівневою шкалою («перевищили цілі», «досягли цілей», «змішані результати», «не досягли»). 29,2 % програм перевищили заявлені цілі, 33,3 % – повністю їх досягли, 25 % мали змішані результати, і лише 12,5 % істотно не виправдали очікувань. У сумі це означає, що близько 87,5 % ініціатив принаймні значною мірою досягли своїх цілей у сфері студентської рівності та/або соціальної інклюзії, причому в окремих випадках фіксувалися нетипово високі для МООС показники завершення (30–50 %). Найкращі результати мали програми, які спеціально проектувалися під конкретні маргіналізовані групи, поєднували безкоштовний онлайн-контент із

різними форматами підтримки, створювалися через партнерства університетів із громадами, освітніми організаціями, які добре розуміють потреби цільової аудиторії та можуть забезпечити стійку мережу підтримки, залучали міждисциплінарні команди тощо. Для таких міждисциплінарних проєктів частка програм, що перевищили або досягли цілей, була суттєво вищою, ніж у курсів, розроблених переважно ІТ-фахівцями.

З позиції цифрової інклюзії інклюзивний потенціал МООС пов'язаний щонайменше з кількома вимірами. По-перше, це географічна доступність, тобто слухачі можуть долучатися до курсів провідних університетів незалежно від місця проживання, включно з регіонами з обмеженою пропозицією офлайн-навчання. По-друге, економічна доступність, коли базовий доступ до більшості курсів залишається безкоштовним, платними є лише сертифікати або розширені можливості. По-третє, гнучкість у часі й темпі навчання, що важливо для дорослих, студентів, які працюють, людей з батьківськими обов'язками або зі станом здоров'я, який унеможливорює відвідування очних занять. Нарешті, потенціал для врахування різних освітніх потреб за рахунок мультимодального контенту (відео з субтитрами, інтерактивні завдання тощо), що може підвищувати доступність для осіб з порушеннями слуху, зору чи специфічними освітніми потребами. Водночас дослідження наголошують, що без спеціальних інклюзивних дизайнів і підтримки МООС-аудиторія залишається переважно більш освіченою, цифрово й економічно привілейованою, а отже потенціал подолання нерівності реалізується лише частково [91].

Для університетів інтеграція МООСs стала інструментом відкритості та стратегічного розвитку, наразі можна виділити кілька основних моделей впровадження. Зокрема, це створення власних курсів університетів на зовнішніх платформах з подальшим використанням цих курсів як доповнення чи «дзеркала» до внутрішніх дисциплін. Прикладом є Единбурзький, Лондонський, Делфтський технічний університети та низка інших європейських і північноамериканських ЗВО, для яких МООСs стали частиною стратегії міжнародної видимості та залучення нових категорій здобувачів освіти. Друга модель – інтеграція готових зовнішніх МООСs у структуру локальних курсів, коли викладачі використовують обрані модулі

як відеолекції, читання чи практикуми, а оцінювання, семінари й завдання адаптуються та супроводжуються на рівні університету. Такий підхід лежить в основі численних практик змішаного й «перевернутого» навчання (flipped classroom), які описуються в дослідженнях інтеграції MOOC у традиційні навчальні модулі [92]. Третя модель стосується формального визнання результатів навчання на MOOCs як у вигляді перезарахування кредитів (ECTS), так і через мікрокреденціали, які можуть включатися до освітніх програм [93]. Згідно з опитуваннями європейських університетів, значна частка закладів вищої освіти вважає важливим офіційне визнання результатів MOOC-навчання, а окремі інституції вже розробили процедури зарахування таких курсів до основних програм або для підтвердження попереднього навчання. Четверта модель передбачає використання MOOCs як елементу розширеної «третьої місії» університетів для програм навчання впродовж життя, перекваліфікації, підвищення цифрової грамотності різних груп населення та професійних спільнот.

Так, Технічний університет Делфта почав пропонувати MOOCs на платформі EdX з 2013 року, з самого початку поєднуючи дві цілі: глобальний відкритий доступ до інженерних знань і свідоме підвищення якості власної кампусної освіти. Принциповою позицією стало публікування матеріалів під відкритою ліцензією Creative Commons та інтеграція створеного MOOC-контенту в очні курси [94]. З досліджень і внутрішніх звітів видно, що викладачі, які розробляли MOOCs, масово переосмислювали власну педагогічну практику, оновлювали структуру курсів, вводили більш чітко прописані результати навчання, активні методи, короткі відеосегменти, автоматизовані тести та аналітику навчальної діяльності здобувачів освіти. Цей кейс демонструє, що розробка MOOC стає новою формою професійного престижу й символічного капіталу викладача, а педагогічна компетентність перестає бути «невидимою» частиною академічної праці. Статистика університету показує сотні тисяч реєстрацій з усього світу, а також використання цих курсів у змішаному форматі на кампусі, що сприяло підвищенню залученості студентів.

Іншим яскравим прикладом є Університет Единбурга, який ще з 2012 року вибудував цілу MOOC-екосистему на платформах Coursera та FutureLearn. Звіт «MOOCs 2012–2018» фіксує десятки курсів з різних галузей від астробіології та

філософії до цифрових культур і спорту з аудиторією у сотні тисяч слухачів з понад 190 країн. Університет відкрито позиціонує MOOCs як інструмент публічного залучення, обміну знаннями, дослідницької комунікації та як ресурс для власної внутрішньої трансформації навчання. В окремих описах курсів показано, як онлайн-формат відкрив навчання для людей, які майже не мають шансів відвідувати традиційні аудиторії, наприклад, підліток з аутизмом, для якого MOOC став «новим освітнім світом» [95].

Особливе місце має Відкритий університет Великої Британії (The Open University, OU) та його роль у створенні платформи FutureLearn. OU історично орієнтований на дистанційне та інклюзивне навчання дорослих, а MOOCs стали логічним продовженням цієї місії. FutureLearn позиціонується як «соціальна платформа навчання», де курси різних університетів поєднуються з можливістю комунікації у спільнотах, а частина програм дає змогу накопичувати кредити до ступеня чи професійної кваліфікації. Дослідження OU щодо участі людей з інвалідністю в MOOCs [96] показують, що такі слухачі часто використовують курси як спосіб протестувати власні можливості навчання у вищій освіті, набутти впевненості та визначити, чи зможуть вони опанувати формальні програми. Тут можемо говорити про зменшення ризиків входу, коли людина може спробувати навчання без фінансового й статусного тиску без страху «не вписатися» у традиційну аудиторію.

Разом з тим дослідження OU фіксують, що саме для таких груп критично важливою є доступність дизайну, а також інституційне визнання результатів, без цього MOOCs лишаються радше особистим досвідом, ніж реальною сходинкою до вищої освіти. Усі ці кейси підтверджують також, що міжнародні університети, які змогли найбільш вдало впровадити MOOCs, не розглядали їх як повну альтернативу формальній освіті, а будували навколо них інституційні рамки, політики визнання, моделі змішаного навчання, механізми підтримки вразливих груп. Саме ці рамки дозволяють MOOC-платформам перетворюватися з комерційних чи медійних продуктів на реальний інструмент цифрової інклюзії у вищій освіті, зберігаючи контроль і відповідальність університету за якість та справедливість доступу.

Особливо помітним фактором зростання ролі MOOC стали глобальні кризи, насамперед пандемія COVID-19. Масовий перехід до дистанційного навчання, описаний у звітах міжнародних організацій, виявив як потенціал цифрових технологій, так і глибину цифрових нерівностей [97]. Для частини університетів наявні портфелі MOOCs та партнерства з платформами стали ресурсом швидкого розгортання онлайн-контенту, інструментом підтримки здобувачів освіти, які опинилися поза кампусом, а також засобом підготовки викладачів до роботи з онлайн-педагогікою. На рівні політик XXI століття MOOCs почали розглядати не як експеримент на периферії системи, а як одну з легітимних складових цифрової інфраструктури вищої освіти, здатну підсилювати її стійкість і інклюзивність у кризових умовах.

Водночас варто наголосити, що у межах формальної вищої освіти MOOCs не позиціонуються як повноцінна заміна традиційних програм, а радше як інструмент неформальної або інформальної освіти, який університети інтегрують у свої курикулуми підконтрольно та вибірково. Як зазначається в одному із досліджень MOOCs у вищій освіті, «MOOC не будуть універсальним рішенням для освіти; вони є дуже корисним доповненням. Ми не повинні розглядати MOOC як панацею від наших освітніх проблем» [98, с.17]. Наразі типовими формами є використання MOOC-модулів як додаткового контенту для поглиблення тем, «мостових» курсів для вирівнювання підготовки, елементів індивідуальних траєкторій вибіркового дисциплін, а також як опцій для визнання попереднього навчання в межах гнучкіших програмних конструкцій. За таких умов інклюзивний ефект пояснюється не стільки самим фактом існування безкоштовних курсів, скільки тим, що університет інституційно вбудовує їх у формальні освітні маршрути здобувачів освіти, забезпечуючи педагогічний супровід, оцінювання, консультації й компенсаторні механізми для груп, які стикаються з бар'єрами.

Переваги інтеграції MOOC у формальну освіту з точки зору цифрової інклюзії можуть бути умовно поділені на декілька груп. На рівні студентів це розширення доступу до високоякісного навчального контенту часто створеного провідними університетами світу, можливість навчатися у гнучкому режимі, поєднуючи різні

освітні та життєві ролі, а також шанс конструювати індивідуалізовані освітні траєкторії, наприклад, комбінуючи курси з різних платформ і програм. На рівні університетів — це розширення навчальної пропозиції без необхідності пропорційного нарощування кадрових та інфраструктурних ресурсів, можливість тестувати нові педагогічні формати на великій аудиторії, збирати дані про навчальну поведінку, а також зміцнювати міжнародну репутацію й розбудовувати партнерські мережі. Нарешті, на рівні системи вищої освіти МООС сприяють розвитку практик навчання впродовж життя та формуванню більш відкритої, мережевої структури доступу до базових та спеціалізованих знань.

Разом з тим, існують певні обмеження й ризики [91] MOOCs у контексті цифрової інклюзії. Одним із найпомітніших є високі показники відсіву, адже значна частина зареєстрованих слухачів не доходить до завершення курсу, що ставить під сумнів їхню ефективність як самодостатнього інструменту для вразливих груп. Друге обмеження — це відтворення цифрової стратифікації, емпіричні огляди показують, що учасники MOOCs частіше вже мають вищу освіту, належать до середнього класу й мають стабільний доступ до цифрової інфраструктури, тоді як найбільш маргіналізовані групи залучені вкрай обмежено. Також варто додати про домінування англомовних курсів, тематична орієнтація на контексти Північної Америки й Західної Європи, недостатня адаптація контенту до локальних потреб та культурних кодів, тобто мовна й культурна асиметрія. Насамкінець у цьому контексті говоримо і про ризики комерціалізації й фрагментації освітніх траєкторій, адже сертифікати й мікрокреденціали не завжди визнаються роботодавцями й університетами, а платні елементи курсів можуть знову відтворювати економічні бар'єри. До цього додаються виклики, пов'язані з обмеженим педагогічним супроводом, автоматизованим оцінюванням у масових групах та питаннями приватності й захисту даних користувачів.

Утім міжнародний досвід інтеграції MOOCs у формальну вищу освіту демонструє, що ці обмеження можуть бути подолані завдяки продуманим стратегіям впровадження. Зокрема, ефективнішою виявляється модель поєднання MOOCs із локальними формами підтримки, тьюторством, семінарами, консультаціями,

груповими обговореннями. У таких «змішаних» курсах MOOC функціонує як джерело контенту, тоді як університет забезпечує контекстуалізацію, соціальну підтримку та оцінювання, знижуючи ризики відсіву й перевантаження. Важливою також є інституційна політика визнання результатів MOOC-навчання через кредити, мікрокреденціали, гнучкі освітні траєкторії. Насамкінець, підвищення інклюзивності потребує інвестицій у доступність платформ, забезпечення універсального дизайну навчання, мовної диверсифікації, адаптації для людей з інвалідністю, розвитку цифрових навичок у цільових груп, а також вирівнювання базових умов доступу до пристроїв і мережі [92].

Варто наголосити, що попри наявні розширення можливостей завдяки цифровим технологіям, успішна інтеграція MOOC в освітній процес не зводиться до купівлі програмного забезпечення чи оформлення підписки, адже саме викладачі приймають ключові рішення щодо його структури та педагогічної логіки. Це передбачає перегляд змісту курсу й побудову чітких навчальних сценаріїв із продуманим поєднанням отриманих навчальних матеріалів. Водночас викладачі мають відстежувати участь здобувачів, своєчасно надавати підтримку та допомагати їм опановувати навички «вчитися самостійно», що потребує високого рівня професійної залученості й нових компетентностей педагогів, що виходить далеко за межі традиційних ролей лектора й екзаменатора і вимагає системної інституційної підтримки.

У цьому контексті досвід провідних університетів світу з інтеграції MOOCs може бути адаптований до українських реалій не механічним копіюванням моделей, а через їхнє переосмислення як інструменту стійкості та інклюзії освітніх траєкторій у воєнних і післявоєнних умовах. Уже зараз в Україні сформовано потужний шар неформальної онлайн-освіти на базі національних платформ, водночас наукові праці українських авторів, зокрема спеціальні розвідки щодо застосування MOOCs у навчальному процесі, демонструють готовність вітчизняних університетів розглядати MOOCs не лише як додаткового ресурсу для самоосвіти, а й як структурного елементу модернізації освітніх програм у логіці цифрової трансформації [99].

Інтегровані в університетські програми MOOCs (як українських, так і

міжнародних) можуть у цьому сенсі виконувати функцію «освітнього мосту», дозволяючи здобувачам, які навчаються дистанційно або на ТОТ, опановувати частину модулів у безпечному асинхронному форматі з подальшим формальним визнанням результатів. Практично це означає щонайменше три взаємопов'язані напрями адаптації міжнародного досвіду: на рівні державної політики доцільним є нормативне закріплення можливостей зарахування результатів навчання на МООС-платформах (як національних, так і міжнародних) у вигляді кредитів, мікрокреденціалів чи модулів в межах освітніх програм, із чітко прописаними критеріями якості, верифікації й академічної доброчесності. На інституційному рівні провідні університети можуть розбудовувати власні МООС-модулі у партнерстві з національними платформами, насамперед для базових курсів, міждисциплінарних компетентностей і дисциплін, які є критичними для відбудови. На мікрорівні необхідним є поєднання МООСs з локальним педагогічним супроводом і адресною підтримкою тих груп, які формально отримують доступ до цифрових ресурсів, але фактично залишаються уразливими через недостатню технічну інфраструктуру, низьку цифрову грамотність, психологічну втомленість від війни. У цьому сенсі інтегровані у формальні програми МООСs можуть бути ефективним за умови адаптації контенту до українського контексту, наявності інклюзивного дизайну та гнучких моделей оцінювання.

Висновки до розділу 2.

У другому розділі дипломної роботи ми виявили, що нормативна база України загалом узгоджується з європейськими підходами до інклюзії, однак цифровий її вимір тривалий час лишався фрагментарним, з акцентом на «доступності», а не на системному усуненні структурних бар'єрів. Використання міжнародних норм у таких умовах не мають обмежуватися формальним запозиченням декларацій, вони мають бути переосмислені й доповнені з урахуванням цифрової трансформації та викликів повномасштабної війни. Це відкриває для України можливість бути не лише бенефіціаром зовнішньої підтримки, а й ініціатором оновлених підходів до цифрової інклюзії, заснованих на власному досвіді освітньої стійкості.

Пандемія та війна висвітлили критичну роль цифрового середовища, адже саме ті університети, що завчасно інвестували в якісну інфраструктуру й педагогічні інновації та сприймали дистанційні формати як ресурс розвитку гнучких, адаптивних практик, змогли швидше відновити навчальний процес і водночас розширити інклюзивний доступ для різних груп. Аналіз ініціатив держави, бізнесу й громадянського суспільства (цифрова грамотність, онлайн-платформи, безбар'єрні простори) засвідчує формування, попри нерівномірність, ціліснішої екосистеми цифрової інклюзії. На цьому тлі MOOCs постають не лише як тимчасовий «тренд», а як стійкий глобальний формат організації навчання, який поступово вбудовується у структури вищої освіти. Для українських ЗВО це означає необхідність не пасивного спостереження, а активного опанування, адаптації та впровадження MOOC як інструменту змішаного та гнучкого навчання, адже університети, які впровадять їх у відповідності до власної місії та інклюзивних цілей, забезпечивши педагогічний супровід і визнання результатів навчання, отримають додаткові ресурси для розширення участі різних груп у вищій освіті.

3 ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЦИФРОВОЇ ІНКЛЮЗІЇ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ: АНАЛІЗ ТА АПРОБАЦІЯ РЕКОМЕНДАЦІЙ

3.1 Методологічні засади аналізу освітніх платформ та перевірки рекомендацій у контексті цифрової інклюзії

Сьогодні Україна перебуває в умовах війни, що радикально змінює запити до вищої освіти, адже від університетів очікують безперервності навчання та швидкого перезапуску освітніх траєкторій для перекваліфікації, здобуття другої освіти та оперативного входження випускників у ринок праці, орієнтований на відбудову країни. Реальні освітні можливості мають бути доступними студентам із прифронтових і деокупованих територій, ВПО, тим, хто вчиться з нестабільним інтернетом, а також людям з інвалідністю та різними освітніми потребами. У цьому контексті освітні онлайн-платформи розглядаються як інструмент, що може доповнювати формальні програми на рівні модулів, індивідуальних траєкторій, підсилюючи гнучкість і темп опанування затребуваних компетентностей.

Із попередніх розділів нам вдалося з'ясувати, що провідні університети світу вже інтегрують онлайн-курси на MOOC-платформах, зокрема як практику неформальної освіти, що вбудовується в дисципліни на рівні курсів, модулів або окремих завдань за вибором викладача. Водночас саме тут постає проблема, адже наразі немає інформації про те, наскільки ці платформи справді інклюзивні саме в українських умовах і який їхній реальний потенціал для різних груп здобувачів освіти, тому наше дослідження має усунути цей розрив між необхідністю інклюзивних, гнучких механізмів навчання та недостатністю валідованого знання про придатність конкретних платформ у воєнних і післявоєнних умовах. Це і створює *проблемну ситуацію* та обумовлює потребу аналізу та дослідження відповідності тих чи інших платформ для певних груп ризику, що допоможе вирішити, які з них та за яких умов допоможуть знизити бар'єри доступу та підсилити кадровий потенціал повоєнної відбудови України.

Основне дослідницьке питання: які з найпопулярніших освітніх онлайн-платформ, розглянутих як практики неформальної освіти, інтегровані в академічні курси ЗВО, забезпечують найвищий рівень цифрової інклюзії для різних категорій здобувачів вищої освіти України під час війни?

Об'єкт дослідження: освітні онлайн-платформи (MOOCs та споріднені цифрові середовища) як частина неформальної освіти.

Предмет дослідження: інклюзивний потенціал і практики інтеграції зазначених платформ у вищу освіту України, операціоналізовані через їхні можливості та умови використання.

Мета: виявити та оцінити інклюзивний потенціал трьох міжнародних і трьох українських освітніх онлайн-платформ, розглянутих як практики неформальної освіти, що можуть інтегруватися у навчальні курси ЗВО України; емпірично перевірити відповідність цих платформ потребам різних категорій здобувачів (зокрема груп ризику) в умовах війни, і розробити практичні рекомендації для університетів щодо сценаріїв їх застосування.

Задачі дослідження:

1. визначити критерії та індикатори оцінки інклюзивного потенціалу онлайн-платформ;
2. обґрунтувати вибір трьох міжнародних і трьох українських найпопулярніших освітніх платформ;
3. описати їхні ключові функціональні й дидактичні характеристики;
4. провести оцінку платформ за визначеними критеріями;
5. виявити сильні та слабкі сторони кожної платформи у забезпеченні цифрової інклюзії;
6. організувати тестування платформ із залученням представників різних груп ризику за типовими освітніми сценаріями з фіксацією метрик та зібрати якісні дані для виявлення бар'єрів, стратегій подолання та потреб у підтримці;
7. порівняти очікувані результати аналітичного аудиту з емпіричними даними та узагальнити результати аналізу та емпіричної перевірки;

8. сформувати матрицю відповідності платформ та розробити практичні рекомендації для ЗВО щодо інтеграції онлайн-платформ у навчальний процес для забезпечення цифрової інклюзії.

Для досягнення основної мети дослідження важливо **інтерпретувати ключові поняття роботи**. Зокрема інклюзивна освітню платформу ми розуміємо як цифрове навчальне середовище, що інтегрує технологічні, педагогічні та організаційні рішення для системного усунення бар'єрів участі всіх категорій здобувачів освіти (за принципом «all means all»), незалежно від їхніх функціональних особливостей, соціально-економічного статусу чи культурно-мовної ідентичності. Така платформа:

- 1) забезпечує доступність інтерфейсу й контенту відповідно до стандартів вебдоступності та європейських актів цифрової доступності;
- 2) реалізує універсальний дизайн навчання у категоріях залученості, репрезентації, дії та вираження із варіативністю подання матеріалу, шляхів взаємодії та оцінювання [100]:
- 3) розвиває цифрову інклюзію як поєднання доступу, навичок і підтримки, мінімізуючи цифрову стратифікацію та підвищуючи стійкість освіти в умовах криз і нерівностей.

Інклюзивний потенціал у цій роботі ми трактуємо як сукупну спроможність платформи (технологічну, педагогічну, організаційну, правову й культурно-мовну) забезпечувати рівноправну, повноцінну участь в навчальному процесі та досягнення освітніх результатів усіма категоріями користувачів через усунення або компенсацію бар'єрів доступу, взаємодії, сприйняття та когнітивного опрацювання інформації, незалежно від їхніх функціональних особливостей, технічного забезпечення, цифрової грамотності чи соціокультурного контексту.

Водночас варто чітко диференціювати поняття інклюзії та «роботи на залученість». Інклюзія в онлайн-освіті являє собою системну характеристику платформи, що визначає її спроможність забезпечити рівний доступ до освітніх ресурсів для гетерогенних груп користувачів. Це структурний параметр, який охоплює технічну доступність інтерфейсу для осіб з ООП, адаптивність контенту до різних рівнів цифрової компетентності, мультимодальність подачі матеріалу та врахування

соціокультурних особливостей користувачів. Інклюзивний дизайн передбачає усунення бар'єрів на етапі проєктування та імплементації освітнього середовища. Робота на залученість натомість зосереджена на мотивації користувачів активно брати участь у навчальному процесі та утримувати їхню увагу. Залученість тут розуміється як поведінковий та емоційно-мотиваційний конструкт, що відображає активність користувача в освітньому процесі, його когнітивну включеність та афективну прихильність до навчальної діяльності. Це динамічна характеристика, яка вимірюється через показники участі та якості взаємодії з освітнім контентом.

Структура дослідження передбачає послідовне поєднання аналітичного та емпіричного компонентів, що дозволяє всебічно оцінити інклюзивний потенціал освітніх онлайн-платформ. **На першому етапі**, який має аналітико-теоретичний характер, здійснюється добір шести найпоширеніших платформ, які відповідають критеріям популярності, доступності та використання у ЗВО (зокрема, закордонних). Для їх системного аналізу формується набір критеріїв, що відображають ключові виміри цифрової інклюзії. На основі цих критеріїв проводиться аудит кожної з платформ, що дозволяє описати їхні сильні та слабкі сторони, а також сформулювати попередні гіпотези щодо того, які категорії здобувачів освіти зможуть найбільш ефективно користуватися конкретним ресурсом.

Другий етап дослідження має емпіричну спрямованість і пов'язаний із перевіркою висновків попереднього аналізу в реальних умовах. На цьому етапі до участі залучаються здобувачі освіти, що репрезентують різні соціально-демографічні групи, зокрема ті, які належать до груп ризику. Кожному учаснику пропонується виконати базові освітні сценарії на обраних платформах, у процесі фіксуються спостереження щодо зручності, зрозумілості інтерфейсу, наявних бар'єрів чи ресурсів підтримки. Додатково використовується напівструктуровані інтерв'ю для виявлення суб'єктивного досвіду, рівня задоволеності й оцінки можливостей інтеграції платформи в навчальний процес університету.

Третій етап передбачає узагальнення та синтез отриманих результатів. Аналітичні дані з аудиту платформ зіставляються з емпіричними відгуками здобувачів освіти, що дозволяє перевірити валідність попередніх висновків та уточнити їх з

урахуванням реального користувацького досвіду. На основі цього формується матриця відповідності платформи для певних груп користувачів та відповідних сценаріїв застосування, яка демонструє, для яких саме студентських груп доцільно рекомендувати ту чи іншу платформу. Завершальним кроком є розробка практичних рекомендацій для ЗВО України щодо інтеграції онлайн-платформ у навчальні курси під час війни, з урахуванням потреб різних категорій здобувачів освіти та завдань відновлення освітньої системи.

Для здійснення системного аналізу було розроблено набір критеріїв та індикаторів, що дозволяють комплексно оцінити інклюзивний потенціал онлайн-платформ. Критерії охоплюють ключові аспекти цифрової інклюзії, індикатори операціоналізують ці аспекти, чітко визначаючи, які ознаки перевіряються, а приклади способів тестування забезпечують відтворювану практичну перевірку в умовах, наближених до реального користувацького досвіду. Запропонована система є інструментом для порівняння платформ та формування валідних висновків щодо їх придатності для різних категорій здобувачів освіти (Додаток В).

Цільовою аудиторією емпіричної частини виступають особи віком від 18 років, дотичні до системи вищої освіти України в умовах війни (студенти та студентки ЗВО, а також дорослі здобувачі другої освіти чи перекваліфікації), які фактично використовують або можуть інтегрувати онлайн-платформи у власні освітні траєкторії. Вибірка формується за стратегією цільового максимально варіативного добору, орієнтованого не на статистичну, а на аналітичну репрезентативність, тобто замість кількісного представлення всієї сукупності забезпечується покриття ключових осей цифрової нерівності. Заплановано провести 6 глибинних інтерв'ю з доданою короткою сценарною перевіркою платформи.

Таблиця 3.1

Критерії відбору респондентів

Критерії включення	Критерії виключення
• вік 18+, • дотичність до ЗВО чи програм перекваліфікації,	• неможливість забезпечити мінімальний доступ до мережі/пристрою у період польових робіт,

Продовження Таблиці 3.1

● готовність виконати короткі практичні завдання на власному пристрої й у власних мережних умовах, ● надання інформованої згоди на аудіозапис (та, за бажанням, запис екрана під час сценарного тесту)	● наявність прямого конфлікту інтересів (участь у командах досліджуваних платформ)
---	--

3.2 Результати теоретичного та практичного дослідження можливостей освітніх платформ для забезпечення цифрової інклюзії різних категорій здобувачів освіти

Для здійснення аналізу інклюзивного потенціалу освітніх онлайн-платформ ми обрали три міжнародні платформи (Coursera, EdX, FutureLearn) та три українські (Prometheus, EdEra, Дія.Освіта), що обгрунтовано їхнім статусом в освітніх екосистемах, масштабами охоплення аудиторії, співпрацею з провідними університетами світу, а також потенціалом інтеграції у формальні та неформальні освітні практики вищої освіти. Кожну платформу ми оцінювали за уніфікованою матрицею інклюзивності, де кожен критерій маркувався балом від 0 до 2 (0 – ознака відсутня; 1 – реалізована частково/з істотними обмеженнями; 2 – реалізована повністю та стабільно). Також варто зазначити, що валідну перевірку критерію «геополітична доступність» ми провели на другому етапі дослідження, адже емуляції через VPN у нашому аудиті виявилися недостатніми через високу мінливість технічних і правових умов доступу, що залежать від юрисдикції провайдера, акаунтних геообмежень і поточних політик платформи. Перевірка через спеціальне програмне забезпечення для дослідження та документування інтернет-цензури OONI (Open Observatory of Network Interference) не надала достатніх даних, тож інфраструктурні монітори також не гарантують покриття потрібних мереж. З огляду на етичні вимоги і ризики для респондентів, оцінювання цього критерію було здійснено мінімально інвазивними методами через посередника із фіксацією фактичних умов доступу в конкретних мережах, збереженням доказів доступності

окремих функцій і без проведення активних дій, що можуть ідентифікувати користувача. Повний аналіз кожної платформи подано у Додатку Г, підсумкові таблиці із оцінками кожного критерія з детальним описом сильних та слабких сторін усіх платформ, а також перелік груп, для яких згідно з аналізом, підійде та чи інша онлайн-платформа подано у Додатках Д і Е.

У межах емпіричного етапу нашого дослідження було реалізовано серію індивідуальних тестувань запропонованих онлайн-платформ та проведені напівструктуровані інтерв'ю, що дозволило відтворити реальні індивідуальні сценарії користування онлайн-платформами та перевірити інклюзивний потенціал освітніх середовищ у контексті різних життєвих обставин, соціальних ролей і технологічних обмежень. Для кожного респондента було створено детальний портрет (Додаток Ж).

До вибірки увійшли:

- особа, що проживає на тимчасово окупованій території (ТОТ);
- представниця старшої вікової категорії, яка проходить короткостроковий upskill-курс для підвищення цифрової кваліфікації;
- ветеран війни, який перебуває на етапі reskill-навчання, тобто зміни професійного профілю;
- особа з порушенням слуху;
- особа з порушенням зору;
- особа, яка навчається та паралельно доглядає за родичем

Кожному з респондентів було запропоновано для тестування повний перелік освітніх платформ, які за результатами аналітичного аудиту виявилися найбільш релевантними їхнім освітнім потребам. Водночас фактичний обсяг індивідуального тестування було свідомо обмежено мінімум двома платформами для одного респондента, що зумовлене сукупністю ресурсних та організаційних чинників, зокрема обмеженням часом і навантаженням самих респондентів, а також неможливістю розширити вибірку без зниження якості зібраних даних. Загалом у межах вибірки всі рекомендовані платформи були протестовані, хоча окремі учасники працювали лише з частиною з них, тому для подальшого узагальнення результатів ці

обмеження були враховані. Результати тестування та транскрипти інтерв'ю подані в Додатку І.

Отож першим респондентом стала особа, яка проживає на ТОТ, з якою ми взаємодіяли через надійного посередника. За спрощеним протоколом тестування йому було запропоновано відкрити всі платформи спочатку без використання VPN, а потім із VPN-підключенням, орієнтованим на європейський сервер (Нідерланди). Результати продемонстрували, що при використанні локального провайдера доступ до всіх платформ був заблокований або обмежений, сторінки не завантажувалися, а підключення переривалося ще на етапі первинного запиту, що підтверджує дію російських обмежень на доступ до освітнього контенту з іноземних ресурсів з одного блоку, та блокування з боку самих платформ входу через російські провайдери. Дія.Освіта, Prometheus і EdEra не відображалися взагалі, Coursera також не завантажувалася, а для EdX і FutureLearn система повернула прямий код відмови, тобто бар'єр постає як системне блокування на рівнях CDN (від англ. Content Delivery Network), зумовлене геополітичним профілюванням трафіку. Після вмикання VPN на Нідерланди всі платформи відкривалися із важливими нюансами: Coursera завантажувалася з автоматичною російською локалізацією, що є ознакою алгоритмічного віднесення користувача до російського ринку за сукупністю сигналів, навіть попри нейтральну точку виходу. FutureLearn відкрилася, але частина медіа не підвантажувалася, що узгоджується з вибічковими обмеженнями на стороні CDN або з кешем попереднього блоку. EdX, Дія.Освіта, Prometheus і EdEra працювали коректно, тобто щойно геополітичний маршрут змінено, технічних завад на стороні користувача немає.

З погляду цифрової нерівності ми маємо справу з новим структурним бар'єром, який можна концептуалізувати як інклюдію під VPN, що створює ситуацію, коли участь у навчанні стає залежною від володіння спеціалізованими інструментами обходу цензури та готовності приймати підвищені ризики для особистої безпеки. Тобто фактор геополітичної доступності залишається критичним для українських користувачів, які перебувають під окупацією, та підкреслює залежність права на освіту від інфраструктурної і політичної ізоляції території (Додаток І). Отож

використання VPN на окупованих територіях передбачає низку специфічних бар'єрів, зокрема, це вимагає знання про існування та принципи роботи VPN-сервісів, здатності обрати надійний сервіс серед множини пропозицій, навичок встановлення та налаштування VPN на різних пристроях. Більшість якісних VPN-сервісів є платними, що створює економічний бар'єр для користувачів з обмеженими фінансовими ресурсами. Безкоштовні VPN-сервіси часто мають обмеження обсягу трафіку або можуть становити ризики для безпеки даних через непрозорі політики приватності. Використання VPN на окупованих територіях несе значні ризики для особистої безпеки, адже окупаційна влада може розглядати спроби обходу цензури як підозрілу діяльність, що потенційно вказує на зв'язки з українськими структурами. Також сюди включаємо психологічний тиск постійного обходу заборон, адже така необхідність створює додатковий стрес та відчуття вразливості, що може негативно впливати на мотивацію до навчання та загальне психологічне благополуччя.

Наступним респондентом була людина старшої вікової групи, вчителька молодших класів, яка проходить підвищення кваліфікації, тому їй було надано для тестування платформи EdEra та Prometheus. Учасниця позитивно оцінила інтерфейс EdEra, виставивши найвищий бал за критерієм читабельності і зрозумілості, водночас деякі елементи інтерфейсу викликали здивування, зокрема респондентка зазначила: *«Я подумала, що, нажавши її [позначку], перейду зразу до оформлених лекцій, але, на жаль, це було не так... це мене трішечки спантеличило»*, що свідчить про проблему семантичної непрозорості візуальних елементів інтерфейсу для старших користувачів, коли декоративні елементи можуть бути інтерпретовані як функціональні кнопки. Інтерфейс платформи Prometheus також отримав високу оцінку за зрозумілість, проте у міру просування курсом з'явилися елементи, що знизили впевненість користувачки, зокрема система символів, значення яких пояснені лише один раз на початку курсу: *«Були позначки, символи, які не мали поряд пояснення... Табличка символів була на початку, потім до них потрібно було повертатися»*. Візуальна перенасиченість створила когнітивне навантаження для респондентки, вона наголосила, що для новачка похилого віку деякі сторінки Prometheus виглядали перевантаженими.

Реєстрація на EdEra пройшла успішно, але зайняла помітно більше часу через технічні перепони: *«мала друкувати пошту англійською мовою і це зайняло час»* та необхідність підбору пароля, який відповідав вимогам платформи, що спричинило одну невдалу спробу і пароль довелося змінювати для проходження валідації. Навіть такий дрібний аспект як введення e-mail латинськими літерами виявився фактором, що подовжив час реєстрації, а складні вимоги до пароля свідчать про відносно низьку цифрову спритність людей старшого віку, які можуть не одразу зорієнтуватися у вимогах безпеки або повільніше набирають текст англійською. Реєстрація на Prometheus перетворилася на виклик, оскільки респондентка здійснила 8–10 невдалих спроб почати курс і лише за допомогою технічної підтримки зрозуміла причину проблеми: *«Я намагалася увійти через різні девайси, з різними типами зв'язку – і помилка не зникала. Виявилось, що потрібно підтвердити свою реєстрацію через емейл, а мій лист потрапив у спам»*. Це вказує на недостатню юзабіліті-дружність процесу реєстрації на Prometheus для людей із низьким чи середнім рівнем цифрової грамотності, тому платформа могла б чіткіше інформувати про необхідність активації акаунту повторним нагадуванням на екрані входу. Сама респондентка вважає, що *«простота і системність на початку роботи – це для мене дуже важливо»*, і відзначає, що їй може відштовхнути від платформи ситуація, *«якщо знову доведеться чекати підтвердження на пошту»*.

За критерієм наявності і якості субтитрів та легкості керування плеєром платформа EdEra отримала найнижчу оцінку через відсутність субтитрів та незручність управління відеоплеєром: *«мала повертатися назад, щоб записати конспект, але мене постійно перекидало вниз. Це дратувало і зайняло вдвічі більше часу, ніж тривалість самого уроку»*. Відсутність інструментів для повторного перегляду та неінтуїтивна поведінка плеєра подвоїли час для засвоєння матеріалу. Ситуація із субтитрами на Prometheus виявилася дещо кращою, але респондентка відзначила, що на сайті субтитри не доступні, проте на тому ж відео на YouTube субтитри є. Вона назвала це дивним рішенням і відзначила, що відсутність субтитрів на платформі *«створює труднощі, [тому я] можу щось недочути»*.

Ясність мікроуроку на EdEra респондентка оцінила в 1 бал через те, що лекційний матеріал подано дещо поверхово з *«подекуди неглибокими тривіальними поясненнями, які є очевидними»*. Ймовірно, як слухачка з педагогічним стажем, вона очікувала більш глибоких знань, а початкова частина курсу дала здебільшого базові істини, тому вона підкреслила, що для реального ефекту, потрібно пройти весь курс. Позитивним моментом було те, що *«лектор не тільки розповідав, а й з'являвся слайд з головною думкою»*, що допомагало зрозуміти ключовий висновок уроку. Також респондентка відзначила, що *«мова, якою розмовляє EdEra, досить зрозуміла»*, а якщо й зустрічалися нові слова, *«лектор більшість із них пояснює, а також виводить на екран у вигляді слайду»*, тому додаткового перекладу нових термінів не потребувалося. Ясність та подача матеріалу курсу на Prometheus була оцінена вищим балом, проте проблемою стали окремі терміни з цифрових технологій, що з'являлися без пояснення, і респондентка власноруч шукала їх значення, тому на її думку, краще б *«наукові важкі терміни пояснювалися по ходу лекцій»*.

Якість додаткових навчальних матеріалів на EdEra респондентка оцінила низько через неповноту та недоступність, оскільки *«не в усіх уроках присутні конспекти»*, а там, де вони є, *«неможливо завантажити»*, і презентації до уроків були відсутні взагалі, тому після перегляду відео доводилося самотійно робити записи основних тез, що вимагає витрат часу на конспектування, замість користування готовим структурованим текстом. Також, як зазначила учасниця, маючи конспект чи презентацію, можна простіше переказати зміст колегам, зокрема, на питання, чи готова вона пояснити колегам, чого навчилася, вона відповіла: *«Мені важкувато зробити це простими словами – маю звернутися до конспекту і... спиратися на нього, щоб розказати колегам»*. Додаткові матеріали курсу на Prometheus були оцінені теж у 1 бал, але респондентка загалом похвалила їх якість: *«всі інші конспекти і матеріали дуже високого рівня і дуже практичні – сподобалося»*, хоча не вистачало короткого конспекту до вступного відеоуроку, оскільки під відео було лише перелічено питання без текстового резюме.

Практичну корисність курсу EdEra респондентка оцінила як середню, зазначивши, що *«... не всі практичні поради реально застосувати для школярів, щоб*

підтримати їх у стресі», хоча курс нашо́вхнув її замислитися про ознаки психологічної травми в учнів: «задумуюсь, скільки дітей в мене в класі пережили травматичні події, як вони себе ведуть і як їм допомогти», що свідчить про рефлексивний ефект курсу навіть без негайних практичних інструментів. Курс на Prometheus виявився більш практичним, оскільки респондентка дізналася нові методики, які одразу змогла уявити в застосуванні, зокрема ідея асинхронного навчання та інтерактивні презентації, які вона «вже бачить, як може використати у своїй роботі», тому почала ділитися з колегами інформацією про асинхронне навчання та створення інтерактивних презентацій для домашнього перегляду учнями.

Зміст питань фінального тесту на EdEra не викликав незрозуміння, проте інтерфейс тестування став викликом через нестандартні типи завдань, зокрема *«були питання, де потрібно перетягувати відповіді з одного боку в інший, і це створило труднощі»*. Завдання типу drag-and-drop («тягни та кидай») спантеличили респондентку, яка розгубилась і мусила шляхом спроб і помилок з'ясувати принцип роботи, що підкреслює важливість врахування вікових моторних навичок та досвіду користувачів, які можуть не мати інтуїтивного розуміння такого інтерфейсу. Також тест тривав близько 45 хв без попередження про приблизну тривалість, що для користувача старшої вікової групи є критичним через необхідність планувати свій час і сили. Тестування на Prometheus відбувалося через короткі квізи після кожного блоку тривалістю приблизно 5 хвилин, і респондентка була задоволена, що змогла *«самостійно пройти контрольний квіз після розділу»*, проте деякі тестові запитання *«не збігаються подекуди з тим, що вчила під час курсу»*, а тривалість кожного квізу у 5 хвилин здалася їй недостатньою для належної перевірки великого обсягу знань.

Для респондентки дуже важливо знати, куди звернутися по допомогу, коли вона *«застрягає»* у навчанні. Вона зізналася, що в таких випадках надає перевагу живому спілкуванню з людиною: *«звернусь, звісно, до людини, бо мені краще, коли людина допоможе... живий голос для мене набагато корисніший»*, тобто їй психологічно комфортніше отримати консультацію від колеги або когось, хто вже проходив цей курс, ніж читати FAQ. Водночас вона зазначила, що коли поруч немає обізнаної людини, вона звертається до технічної підтримки платформи або шукає короткі

пояснювальні відео. Форумами користується рідко, бо їй *«досить важко в них розібратися»*, тому і не звертається часто до форумної спільноти. Офіційні канали підтримки на EdEra виявилися обмеженими без вбудованого чату чи форуму для оперативної комунікації, хоча швидкість відповіді підтримки була високою. Платформа Prometheus отримала максимальні оцінки за доступність каналу підтримки та швидкість відповіді, оскільки коли виникла критична проблема з початком курсу, технічна підтримка оперативно надала рішення. Респондентка підкреслила, що їй *«бракує живого спілкування»* онлайн, і порівнюючи з очними семінарами, вона сумує за можливістю одразу поставити питання викладачу, обмінятися думками з колегами, почути реальні історії тощо. Респондентка вважає, що вирішенням могло б бути впровадження коротких інтерактивних зустрічей з тьюторами чи учасниками в реальному часі, хоча б епізодично. У блоці про покращення платформ вона також пропонує додати чат підтримки в реальному часі, *«створила б спільноту слухачів, де можна було б обговорити курс, поставити запитання викладачу»* (на EdEra) та навіть персонального онлайн-наставника на початку роботи, *«розділ із найпростішим дизайном і повільнішим темпом»* та *«голосові підказки, як навігатор у дорозі, які підказують, куди натискати і що далі»* (на Prometheus).

Також інформантка стверджує, що формальне посвідчення (сертифікат) має для неї реальну цінність лише за умов, коли він офіційно підтверджує знання перед роботодавцем чи колегами, наприклад, визнаний МОН або закладом, де вона працює, тобто сертифікат важливий як доказ підвищення кваліфікації, який можна долучити до атестаційних документів. Респондентка звертає увагу й на ознаки справжності сертифіката: наявність QR-коду, офіційного номера реєстрації, усе це додає довіри до документа. З іншого боку, в особистісному плані для неї сертифікат не є самоціллю, вона наголошує, що важливіше здобути нову обізнаність і впевненість у роботі, і вміти застосувати знання на практиці. Саме практична впевненість є ключовим показником того, що вона навчилася, а не власне електронний папірець: *«Не важливо, що ти заробиш сертифікат... важливо, що ти будеш мати більшу обізнаність, впевненість... і не боятимешся це робити [застосовувати знання]»*, – підкреслює вона. Ці слова розкривають її внутрішню мотивацію, у своєму віці вона цінує знання

задля впевненості у собі як фахівцеві, особливо в умовах технологічних змін. Тобто сертифікат набуває цінності ретроспективно, як символ подоланого випробування і свідоцтво для оточення про її цифрову компетентність, якої раніше, можливо, від неї не очікували: *«якщо я отримала сертифікат, значить, я пододала непростий шлях, а для людей, яким більше, ніж 50 років, це підтвердження того, що я зуміла самотійно пройти сучасний курс онлайн».*

Досвід респондентки яскраво ілюструє, як вік функціонує як вісь нерівності, вона неодноразово посиляється на нього як на чинник, що зумовлює специфічні труднощі: *«Я, звісно, не боюся вчитися, але все-таки якась простота і не дуже велике навантаження, воно важливо для людей більш старшого віку»*; *«коли ти вже не зовсім молодого віку, то робота з технікою це не так легко».* Респондентка згадує досвід колеги, яка *«швидко пройшла і задоволена курсами на платформі «Прометеус». І швидко їх проходить, без проблем».* Однак це порівняння не демотивує, а призводить до усвідомлення відмінності у технологічних компетенціях: *«Коли почала курс, то зрозуміла, що для нас різні речі мають різну швидкість. Для неї щось три рази клікнути, і це дуже легко, а для мене півгодини потрібно щось розбиратися».* Респондентка не інтерпретує цю різницю як власну неповноцінність, а як відмінність у траєкторіях та темпах: *«Але я пишу, що я впоралася і тепер сама можу сказати, що це можливо, просто мій шлях більш довший, більш повільніший, але можливий і важливий для мене».* Водночас респондентка демонструє опір ейджистським стереотипам через наголос на власних досягненнях: *«Я пишу, що я пройшла сама тест, розібралася в інтерфейсі, то все одно для мене це показник, що я навчилася».* Це свідчення того, що вікова нерівність не є детермінуючою, а може бути частково подолана через індивідуальні зусилля, хоча ціна цього подолання (витрачений час, емоційне навантаження) є значно вищою, ніж для молодших користувачів.

Респондентка зазначає, що вмотивує її повернутися на платформу EdEra *«нова тема, яка мені насправді потрібна, щоб далі мені розвиватися і бути корисним в своїй професії»*, тоді як відштовхнуть *«технічні збої, якщо буде зависати програма чи лекція, якщо не зможу знайти потрібну інформацію».* Для Prometheus ключовим

фактором повернення є *«чітке сповіщення, що ось новий курс, ось як його почати, ось коротке відео, що робити далі. Простота, якась системність в початку роботи...»*. Відштовхне, *«якщо знову доведеться шукати інструкції, чекати підтвердження на пошту, дивитися відео без субтитрів, не розуміти частину слів»*. Ці відповіді підкреслюють важливість першого враження та зниження бар'єрів входу для утримання користувачів старшого віку, адже навіть якісний контент не компенсує погану технічну інфраструктуру або складний онбординг. Щодо вибору формату навчання, то офлайн залишається базовою перевагою, а онлайн інструментом доступу до дефіцитних знань: *«якщо тема нова, сучасна і доступна тільки онлайн, я погоджуся [пройти навчання]»*.

Наступний респондент — це ветеран, який проходить перекваліфікацію з будівельника та військовослужбовця, тому тестував платформи Дія.Освіта та Prometheus з метою виявлення їхньої придатності для цього. Респондент послідовно підкреслює важливість простоти та зрозумілості інтерфейсу на обох платформах. Про Дія.Освіта він зазначає: *«Було легко й комфортно завдяки коротким відео і тестам одразу після перегляду. Інтерфейс зручний, без зайвих кнопок, структура зрозуміла»*. Про Prometheus: *«Комфорт забезпечували короткі, послідовні відео (по 5–6 у розділі) та зрозуміла структура. Хоч тести були наприкінці, матеріал добре запам'ятовувався, а інтерфейс залишався простим і зручним»*. Для респондента, який переживає фізичний біль та стикається з епізодами когнітивної втоми внаслідок травми, мінімалістичний інтерфейс є функціональною необхідністю.

Найбільш значущою проблемою, яку респондент ідентифікував на Дія.Освіта, була мовна: *«Було складно через багато іноземних слів у курсі з програмування... я не володію англійською мовою... і мені було складно їх запам'ятати. Через це я не завжди міг правильно відповісти на деякі запитання»*. Респондент пропонує конкретне рішення: *«Допомогли б вставки з перекладом під час відео, щоб можна було зупинити його й прочитати пояснення»*. Це свідчить про продуману рефлексію власного навчального процесу, він не просить усунути англійську термінологію (розуміючи її невід'ємність для програмування), а просить надати підтримувальні інструменти для її засвоєння. Ця ідея може бути реалізована через спливаючі підказки

при першому згадуванні терміну, глосарій, доступний одним кліком, паралельне відображення українського та англійського термінів на екрані, у пріоритетах покращень він ставить це на перше місце. Психологічно значуща проблема, яку респондент виявив, стосувалася Prometheus: *«Під час відео я побачив емблеми російських сайтів, заборонених в Україні, та розповідь про те, як можна обійти заборону і потрапити на ці сайти. Для мене, як для військовослужбовця з тяжкими пораненнями, це було дуже неприємно та важко психологічно і морально»*. Російські сайти тут символічні репрезентації країни-агресора, внаслідок якої респондент отримав тяжкі поранення, тому логотипи цих сайтів у відео – це тригер, який реактивує травматичні спогади, біль, гнів, безсилля. Респондент повторює цю проблему тричі у своїх відповідях, підкреслюючи її центральність для його досвіду. Він також пропонує конструктивне рішення: *«Було б добре, щоб такі приклади замінювалися іншими сайтами, адже у світі є безліч альтернатив»*. Попередній аналіз Prometheus згадував спеціальну програму «Ветеранське коло», що свідчить про обізнаність платформи з потребами ветеранів, водночас досвід респондента показує, що ця обізнаність не є системною та не інтегрована у процес створення та модерації навчального контенту.

На обох платформах респондент виявив відсутність достатніх практичних компонентів: *«Під час тестів і завдань відчуття було скоріше теоретичної перевірки, ніж практичного застосування навичок. Це допомагає закріпити знання, але не перевіряє їхнє реальне використання»*. Респондент підкреслює цю проблему у відповіді про цінність завершеного курсу для співбесіди: *«Досвід з платформи може бути корисним як теоретична база і розуміння напрямку професії, але без практичних завдань він не робить сильним кандидатом у сенсі реальних навичок»*, тому у пропозиціях щодо покращень для обох платформ респондент на друге місце ставить: *«Більше практичних завдань для закріплення знань і перевірки навичок»*. Також у аргументах «проти» для обох платформ він згадує: *«немає практичних завдань, багато теорії, без реальної перевірки навичок»* (для Дія.Освіта) та *«немає практики»* (для Prometheus), тобто наявні тести сприймаються як псевдо-практика, симуляція, яка не відтворює справжніх умов роботи.

Респондент оцінив корисність інформації на Дія.Освіта максимально (2 бали) з детальним поясненням: *«...дуже докладно пояснили, як застосовувати отриману інформацію на практиці: що робити з матеріалом, як його використовувати, де шукати додаткові відео та навчальні ресурси, а також які сайти та програми можуть допомогти у роботі»*, тобто платформа успішно надає орієнтири для самостійного подальшого навчання, вказуючи на зовнішні ресурси для практики. На запитання про те, що означає успішна перекваліфікація, респондент відповідає: *«Для мене успішна перекваліфікація — це нові навички, стабільна робота і відчуття професійного розвитку. Платформи дають базу для розуміння, чи підходить цей напрям професії»*. Тобто він підкреслює конкретний вимірюваний результат, економічну безпеку та відчуття прогресу і професійної ідентичності, що особливо важливо, адже може бути частиною процесу відновлення.

Респондент високо оцінив кар'єрну прозорість на Дія.Освіта (2 бали): *«...роз'яснили, де шукати роботу та які вакансії доступні. Навіть якщо певна вакансія вам не підходить, існують супутні варіанти, на які можна влаштуватися, і таких можливостей досить багато»*. Порівнюючи платформи, він зазначає: *«На платформі Дія.Освіта інформацію подали найкраще: пояснили, де шукати додаткові дані, на яких сайтах, і розповіли про супутні напрямки, куди можна застосувати свої знання. На Prometheus цього було менше, і не вистачало даних про відсоток затребуваності професії»*. Ця інформація дозволяє зробити інформоване рішення про інвестицію часу та зусиль у навчання, адже якщо галузь має низьку затребуваність, респонденту краще знати це заздалегідь, щоб розглянути альтернативні шляхи. Попередній аналіз Дія.Освіта зазначав, що платформа містить блоки для перекваліфікації, тому досвід респондента повністю підтверджує цю характеристику та вказує на те, що ця функція є дійсно корисною та високо цінується користувачами, які проходять перекваліфікацію.

Респондент послідовно озвучив потребу у соціальній взаємодії як компоненті навчального процесу, зокрема порівнюючи онлайн з офлайн-навчанням, він зазначає: *«Гірше, що немає живого спілкування з іншими учнями, немає можливості обмінюватися досвідом та бачити, як працюють інші фахівці»*. У пропозиціях щодо

покращень для обох платформ він на третє місце ставить: *«Онлайн-обговорення робіт між учнями та ветеранами для обміну досвідом і бачення правильного виконання завдань»* (для Дія.Освіта) та *«Онлайн-обговорення робіт та прикладів, щоб можна було бачити, що зроблено правильно, а що — ні, без прив'язки до конкретних авторів»* (для Prometheus). Ця потреба має педагогічний вимір (спостереження за роботою інших дозволяє навчатися через імітацію та порівняння), мотиваційний (бачення того, що інші також борються з подібними викликами, створює відчуття спільності та нормалізує труднощі) та соціальний (для ветерана, який може бути ізольованим через ряд факторів навчальна спільнота може стати важливим джерелом соціального зв'язку).

Попередній аналіз обох платформ згадував різні форми соціальної взаємодії, зокрема форуми на Prometheus, можливість залишати коментарі на Дія.Освіта, але тут респондент оцінив доступність каналу підтримки у 0 балів з коментарем: *«підтримки чату чи форуму зовсім ніякого немає»*. Це вказує на те, що є проблема із видимістю поля для коментування та контактів техпідтримки, адже насправді платформа це все має, тим не менш у досвіді користувача це означає, що у разі виникнення питання чи технічної проблеми він залишиться наодинці. Хоча під час тестування Дія.Освіти ветеран серйозних проблем не мав, а коли виникали труднощі з розумінням матеріалу, він просто повертався до попереднього відео і переглядав його повторно. Цей підхід спрацював, але варто врахувати, що не всі користувачі здатні самотійно подолати певні бар'єри без допомоги. Платформа Prometheus пропонує обмежені канали підтримки, респондент оцінив їхню доступність на 1 бал, тобто певна можливість звернутися по допомогу була, але не у найзручнішому форматі. Він спробував отримати відповідь від підтримки та залишився незадоволений, адже у реальному часі він підтримки не отримав, хіба що за більш тривалий строк, ймовірно, допомога б надійшла.

Респондент зауважує, що перевагами онлайн-формату для його ситуації є можливість *«навчатися в будь-який час, навіть якщо ти прикутий до ліжка через тяжкі травми, повторювати та переглядати відео»*. Тобто онлайн-навчання тут не є другим найкращим варіантом після очного навчання, а єдиною можливістю для

отримання освіти взагалі. Окрім того, українські онлайн-платформи дозволяють респонденту залишатися у контакті з українською освітньою екосистемою, готуватися до можливого повернення в Україну після завершення лікування, та зберігати зв'язок з рідною мовою та культурою у ситуації вимушеної міграції, що має також психологічне значення.

На запитання про вибір між сертифікатом великої платформи із середнім навчанням та якісним навчанням без відомого сертифіката, респондент відповідає: *«Я б обрав якісне навчання без відомого сертифіката. Справжня цінність — у практичній користі та розумінні напрямку, а не в сертифікаті»*. Ця позиція відображає прагматичний підхід до освіти, орієнтований на реальні результати, а не на символічні маркери. Для респондента як особи, яка перекваліфіковується з нуля у 41 рік, цінність навчання полягає не у престижі документа, а у здатності реально виконувати роботу. Водночас респондент успішно завершив курс на обох платформах та отримав сертифікати, що він згадує як свідчення ефективності навчання: *«Про це свідчить те, що я успішно пройшов освітній серіал, правильно виконав тести та отримав сертифікат»*. Тут сертифікат функціонує не як мета сама по собі, а як індикатор досягнення навчальних цілей та підтвердженням для самого респондента, що він здатний засвоїти новий складний матеріал, що має значення для самоефективності та мотивації продовжувати навчання.

Досвід наступної респондентки з порушенням слуху надає унікальну оптику для аналізу того, як архітектура цифрових освітніх платформ конструює доступність для осіб з сенсорними особливостями. Отож респондентка послідовно підкреслює критичну важливість субтитрів як базової передумови можливості навчатися на платформі, водночас просто сама наявність субтитрів не гарантує якісної доступності, зокрема на Дія.Освіта учасниця оцінила якість субтитрів у 1 бал: *«Добре синхронізує субтитри (наскільки бачу по губах)... але це субтитри без редагування, оскільки вони є автоматичними. Є пунктуаційні та орфографічні помилки»*. Автоматичні субтитри, генеровані технологіями розпізнавання мови, часто містять помилки транскрипції, а відсутність пунктуації ускладнює сприйняття синтаксичної структури речення. На Coursera ситуація виявилася дещо кращою з точки зору якості субтитрів: *«...Видно що*

субтитри написані вручну або відредаговані, оскільки написані без помилок». Водночас респондентка виявила проблему з розташуванням субтитрів: *«Але вони занизькі, довелося відвести від обличчя до субтитрів»*. Для людей з порушенням слуху, які володіють навичками зчитування з губ, важливо мати можливість одночасно бачити обличчя спікера для додаткових візуальних підказок та читати субтитри для точного розуміння слів, але коли субтитри розташовані занадто низько, користувач змушений постійно переводити погляд, що фрагментує сприйняття. Респондентка на Дія.Освіта позитивно відзначила можливість *«перемістити ті титри в різні місця, налаштувати за розміром, кольором»*, що демонструє усвідомлення платформою різноманітності потреб користувачів з порушенням слуху. На EdX, яку респондентка протестувала з власної ініціативи, якість субтитрів була оцінена максимально: *«Чудово, видно, що відредаговано»*. Це підтверджує, що інвестиція у професійну транскрипцію та редагування субтитрів дійсно створює відчутну різницю у якості навчального досвіду для користувачів з порушенням слуху.

Респондентка згадує свою звичку встановлювати швидше відтворення відео: *«зі швидкістю я ставлю швидше»*. Це деталь, яка спростовує стереотипне припущення про те, що люди з порушенням слуху потребують повільнішого темпу викладення. Натомість, оскільки респондентка сприймає інформацію виключно візуально, вона може обробляти її швидше. Водночас на Coursera вона відзначила проблему: *«Субтитри встигають за різним темпом, та іноді титри гальмують коли спікер ще озвучує»*. Ця технічна проблема вказує на недосконалість синхронізації субтитрів при зміні швидкості відтворення, що означає втрату частини інформації або необхідність повертатися назад для повторного перегляду. На EdX респондентка оцінила керування відтворенням у 0 балів, адже *«не вийшло відтворити швидко»*. Це проблема, яка обмежує автономію користувача у контролі над власним навчальним темпом, не враховуючи різноманіття стратегій засвоєння інформації.

Значною проблемою є відсутність перекладу УЖМ на усіх протестованих платформах, за винятком EdX, де переклад американською жестовою мовою (АЖМ) був присутній у спеціалізованому курсі про жестові мови, тож його автори свідомо інтегрували елементи доступності. Це навело респондентку на думку, що багато

залежить від конкретного курсу: *«в інших курсах [на EdX] немає перекладу УЖМ»*, тобто, EdX як платформа дає можливості для інклюзивного дизайну, але реалізація цих можливостей різниться, нам же трапився кейс, де реалізація була вдалою, що і сформувало високу оцінку. Жодна з українських чи адаптованих для України міжнародних платформ не надає системного перекладу УЖМ, що респондентка неодноразово підкреслює як критичний недолік, натомість згідно з нашим аналізом на усіх протестованих нею платформах були поодинокі спеціалізовані курси із жестовою мовою. На запитання про найбільш відчутні бар'єри вона зазначає: *«Субтитри є, але найбільшим бар'єром є те що не вистачає візуалізації або сценарії, які могли б показати як приклад сказане»*.

Водночас говорячи про інструменти, які полегшили б навчання, респондентка зазначає: *«Найбільше було б добре мати дві можливості як обирати: субтитри і переклад жестової мови, але якщо буде разом, це буде набагато краще, оскільки глухі можуть обирати як краще або разом...»*. Тобто пропонується модель подвійної доступності, де субтитри та жестовий переклад не є взаємовиключними опціями, а доповнюють один одного. Така модель визнає різноманіття всередині цієї спільноти, адже деякі користувачі краще сприймають текст (особливо ті, хто втратив слух пізніше), інші віддають перевагу жестовій мові як рідній (особливо ті хто мають вади слуху з народження), а багато користувачів отримують найповніше розуміння саме з комбінації обох каналів. Також тут підкреслено важливу педагогічну функцію подвійної доступності: *«це допоможе їм доповнити словниковий запас»*, адже одночасна наявність жестового перекладу та субтитрів створює можливість для паралельного розвитку компетентності у обох мовах. Також говорячи про приклади етичного ставлення до здобувачів із порушенням слуху, респондентка підкреслює: *«До речі, якість перекладу теж входить, оскільки не всі добре перекладають»*. Тобто професійний переклад жестовою мовою вимагає не лише володіння мовою, але й розуміння предметної галузі, здатності адаптувати терміни, темп та стиль викладення для забезпечення повноцінного розуміння.

На запитання про те, що переконає її повернутися на Дія.Освіта, респондентка зазначає: *«Зручність, дизайн як бальзам для очей. Штовхає лише відсутність*

перекладу УЖМ». Попри загалом високу оцінку платформи за багатьма параметрами, відсутність жестового перекладу залишається критичним бар'єром, який би відштовхнув її від регулярного використання платформи. Коли респондентку запитали про три пріоритетні покращення для платформ, вона поставила переклад жестовою мовою на перше місце: *«Перше, додати переклад жестової мови (розумію це потребує часу, але це одне з пріоритетів)»*. Як бачимо, респондентка інтерналізує позицію платформ, які можуть апелювати до ресурсних обмежень як виправдання відсутності доступності, водночас вона не приймає цих обмежень як легітимне виправдання, наполягаючи на пріоритетності цього питання. На запитання про державну або університетську підтримку рівного доступу респондентка зазначила: *«Залучити перекладачів жестової мови на безоплатній основі, презентація та читання субтитрів із віддаленим мікрофоном»*. На макрорівні це впровадження вимог до доступності освітніх платформ (зокрема виконання норм щодо УЖМ), а також фінансування підготовки перекладачів, створення бази якісних субтитрів і стандартів доступності. На мезорівні університети, які інтегрують онлайн-платформи чи визнають їх сертифікати, мають забезпечувати доступ цих ресурсів для здобувачів із порушеннями слуху через оплату перекладу, організацію субтитрів або вимогу до платформ-партнерів дотримуватися стандартів доступності.

На Coursera респондентка виявила специфічну проблему з презентаціями: *«...не вистачає візуалізації і контрастного кольору. Спікер озвучує з презентації, але пальцем не вказує де він цитує, оскільки мені довелося шукати де саме в слайді говорить»*. Тобто для респондентки, яка читає субтитри, виникає проблема синхронізації трьох візуальних потоків: субтитри (що говорить спікер), презентація (що показано на слайді), та ідентифікація відповідності між ними (про яку частину слайду зараз йдеться). Відсутність явного візуального вказування на частину слайду, яка обговорюється, створює ризик неправильного розуміння. Респондентка у пріоритетах покращень поставила візуалізацію на друге місце: *«Друге, більше візуалізації (презентація, сценарій і тощо)»*. Респондентка також зазначила проблему з загальною однотонністю інтерфейсу Coursera: *«Непогано, але все однотонне, іноді важко знайти потрібні розділи»*. Для респондентки навігація базується виключно на

візуальних сигналах, тому чіткість візуальної ієрархії, використання кольору для групування функціональних елементів та інтуїтивність іконографії стають значно важливішими. На Дія.Освіта респондентка відзначила протилежну ситуацію: *«Зручність, дизайн як бальзам для очей»*. У рекомендаціях для команд платформ респондентка пропонує додати зрозумілі іконки, щоб було *«менше слів, більше малюнку, зображення, ілюстрації»*. Ця пропозиція узгоджується з принципами універсального дизайну, де візуальна комунікація доповнює або замінює текстову, роблячи інтерфейс доступнішим для користувачів з різними мовними компетенціями та когнітивними особливостями.

Респондентка згадує використання текстових матеріалів як стратегію економії часу, тобто для користувачів з порушенням слуху відеоформат не обов'язково є найефективнішим способом засвоєння інформації. Читання текстового конспекту може бути значно швидшим, ніж перегляд відеолекції з субтитрами, оскільки дозволяє користувачу контролювати темп, пропускати вже знайому інформацію та швидко шукати потрібні фрагменти. На Дія.Освіта респондентка оцінила наявність текстових альтернатив у 0 балів: *«Немає. Спробувала написати нотатки, та зберегти ПДФ чи ворд не можу»*. Відсутність можливості завантажити конспект у форматах, придатних для подальшого використання, обмежує можливості для повторення матеріалу, підготовки до тестів або інтеграції отриманих знань у професійні матеріали. На Coursera ж респондентка знайшла конспект лекції англійською та файл із українськими субтитрами, але він був лише сирим текстом без форматування, не придатним як повноцінний конспект. Відповідно, доводилося або читати англomовний конспект, або задовольнятися неформатованим перекладом субтитрів. На курсі EdX був доступний повний текстовий транскрипт лекцій, структурований за тезами, а також навчальні слайди, що можна було переглядати і завантажувати. Фактично, тут реалізовано ідею мультимедіальної подачі, коли той самий матеріал дублюється в аудіо, відео, тексті, і навіть частково жестами.

На запитання про те, чи траплялося, що платформа позиціонує себе як «доступна для всіх», але це не так, респондентка відповіла: *«Так, є таке. Бачу що просять платні курси, а також були англomовні курси, що це доступно не для всіх»*.

Респондентка формулює конкретні маркери справжнього ставлення платформи до доступності: *«Субтитри відредаговані та переклад, можливості відтворити швидкість. Але було б добре якби інтерфейс був зрозумілим, як Дія, але більше візуалізації»*. Згадка про «Дію» як еталон зрозумілого інтерфейсу вказує на цінність локалізованих рішень, які створюються з урахуванням специфічного контексту та потреб української аудиторії.

Також відзначаються проблеми з доступністю технічної підтримки на платформах. На Дія.Освіта респондентка довго не могла знайти чат підтримки, зрештою, знайшовши, виявилось, що швидкість відповіді дуже низька: *«За один день не відповіли ще»*. На Coursera ситуація була подібною: *«Важко було знайти де підтримка, але знайшла. Залишила питання, очікую від них відповідь»*, але протягом дня її теж не надійшло. Для респондентки текстовий чат є єдиним доступним каналом комунікації з підтримкою, тому коли цей канал важко знайти, він повільно реагує або взагалі недоступний, це створює ситуацію повної ізоляції користувача з проблемою. Респондентка ділиться особистими труднощами зі зверненням по допомогу: *«Важко, зазвичай все сама...»*, що може бути результатом як особистісних рис, так і структурних обмежень (відсутність доступних каналів підтримки, попередній негативний досвід звернень), але в пріоритетах покращень респондентка поставила на третє місце: *«Третє, оперативний фідбек від техоператорів»*. На EdX респондентка позитивно оцінила наявність AI-асистента (оцінка 2 бали), і хоча якість відповідей не була протестована через обмеженість часу, сама наявність доступного інструменту підтримки є значущою перевагою.

На запитання про те, чи хотіла б респондентка бачити окремі групи для здобувачів освіти з порушеннями слуху на платформах, вона відповіла, що *«це було б ідеально, особливо відеокружечком щоб відповісти УЖМ. Бо більшість самотійно навчаються»*. Респондентка також наголосила, що це не створює відчуття відокремлення, навпаки *«[є] плюси, бо таким чином знайдуть однодумців»*. Тобто окремі групи для користувачів з порушенням слуху не є відокремленням від «основної» спільноти, а створенням спеціалізованого простору, де комунікація може відбуватися жестовою мовою, тому така перспектива надає їм інструменти для

повноцінної соціальної взаємодії, яких вони позбавлені в основних просторах платформи. Це приклад того, як справжня інклюзія іноді вимагає не уніфікації, а диференціації і створення різних просторів для різних потреб, визнаючи легітимність різноманіття.

На запитання про те, що означає бути самостійним студентом у цифровому середовищі, респондентка відповіла: *«Що можна зрозуміти сенс курсу, можливість отримувати фідбеки від менторів/викладачів/спікерів по виконанню завдань, скласти тест не тільки текстово, а й жестовою»*. Вона навіть надала приклад опитування, яке її команда створила з відповідями жестовою мовою (Додаток К). Це визнання УЖМ не як вторинного інструменту перекладу, а як легітимної мови освіти, яка може та повинна використовуватися для створення навчального контенту та оцінювальних інструментів.

Емоційно досвід на Дія.Освіта був для неї найпозитивнішим, вона вже була знайома з цією платформою і зазначила, що давно нею користується, платформа оцінена на 20 з 34, як зазначила респондентка, *«все ок, але не вистачає перекладу жестової мови та візуалізації саме на відео»*. Найбільш несподіваним результатом тестування стала доволі висока оцінка, яку респондентка надала платформі EdX – 24 із 34. Попередній аналіз дав EdX найнижчу оцінку серед міжнародних платформ, але високий індекс доступності для людей з інвалідністю (8/10). Гіпотеза про ефективність для користувачів з інвалідністю отримала підтвердження, загальну можливість навчатися без звуку оцінено в максимальний бал. Але тут критично важливим виявилася наявність курсу, який вела носійка АЖМ, що настільки контрастувало з іншими платформами, що респондентка *«одразу взялася»* за курс, але не всі курси мають таку функцію. Найбільш парадоксальним є те, що респондентка заявила про намір не повертатися на Coursera, яка була одним із лідерів під час загального аналізу, але набрала всього 14 балів на тестуванні: *«Я туди не повернусь, інтерфейс надто складний як на мене. Якість відео застаріла...»*. Тобто для користувачів з порушенням слуху специфічні параметри доступності мають набагато більшу вагу, ніж загальні показники технічної досконалості або економічні моделі платформи.

П'ята респондентка мала порушення зору і тестувала ті ж платформи, що і попередня учасниця. Досвід респондентки значною мірою підтверджує високі оцінки в попередньому аналізі для Дія.Освіта, зокрема, учасниця поставила максимальні бали за більшість технічних параметрів від реєстрації та навігації до альтернативних описів зображень та доступності відео. Водночас виявлено декілька проблем, насамперед, підкреслено відсутність можливості регулювати швидкість відтворення відео, але як показав наш попередній аналіз, на платформі ця функція технічно можлива, тобто відповідні елементи інтерфейсу не були коректно позначені для програм читання з екрана, не супроводжувалися зрозумілими текстовими підказками й не інтегрувалися в прозору для користувача клавіатурну навігацію. Другою проблемою була відсутність текстових транскриптів відео: *«Є субтитри, але вони не озвучуються»*. Субтитри є візуальною репрезентацією аудіо і відображаються на екрані синхронно з відео, але не є текстом, який екранний рідер може прочитати незалежно від відтворення відео, тому респондентка у своїх рекомендаціях просить *«додати можливість отримати транскрипцію з відео у різних форматах»*, ставлячи це як пріоритетне покращення для Дія.Освіта. І нарешті, респондентка підкреслила надмірність альтернативного тексту як ще один недолік: *«Дуже багато альтернативного тексту, що позначається як кнопка. Це трохи збиває»*. Екранні рідери озвучують всі елементи з альтернативним текстом, включно з декоративними зображеннями, іконками, роздільниками, якщо кожен такий елемент позначений як кнопка або має описовий текст, користувач змушений вислуховувати довгі послідовності нерелевантної інформації при навігації сторінкою. Правильна практика передбачає маркування декоративних елементів як «декоративних» (через порожній `alt=""` атрибут), щоб рідер їх ігнорував, надаючи інформативний альтернативний текст лише для змістовних зображень.

На платформі EdX респондентка високо оцінила більшість технічних параметрів, ідентичних до Дія.Освіта, включно з можливістю регулювання швидкості відтворення (2 бали) та наявністю текстових транскриптів (2 бали), тому EdX виявилася технічно краще адаптованою для потреб користувачів екранних рідерів у цих аспектах порівняно з Дія.Освіта. Водночас респондентка надала лише 1 бал за

загальну зручність користування платформою через рідер, адже *«Сайт доволі складний і запутаний, але розібратись можна. Більшість кнопок і меню підписані»*. У інтерв'ю респондентка детально розкриває цю проблему: *«на EdX мені було дуже складно знайти квизи. Усе ніби було доступним, але структура сторінок та навігація були незрозумілими. Це спричиняло роздратування, бо доводилося витратити багато часу на пошук базових елементів курсу»*. Тому на противагу респондентка виокремлює принципи зручної архітектури: *«Найзручніше орієнтуватися, коли сторінки мінімалістичні та чітко поділені на заголовки, які коректно промарковані, щоб можна було пересуватися між ними за допомогою клавіатури. Чим більше неструктурованої інформації на сторінці, тим складніше швидко зрозуміти її логіку»*. EdX же має занадто складну інформаційну архітектуру з множиною елементів на сторінці без чіткої ієрархії заголовків.

Попередній аналіз надав Coursera найвищий індекс доступності (9/10 балів). Досвід респондентки підтверджує ці висновки, адже вона надала максимальні оцінки (2 бали) за всіма параметрами, окрім альтернативних описів зображень (1 бал). Також респондентка витратила найменше часу на тестування Coursera (1 година 15 хвилин) порівняно з Дія.Освіта (2 години) та EdX (1.5 години), попри виконання однакових завдань, що є індикатором ефективності інтерфейсу та кращої організації інформації для людей із порушенням зору.

Загалом респондентка систематично підкреслює важливість правильно маркованих заголовків: *«Найзручніше орієнтуватися, коли сторінки мінімалістичні та чітко поділені на заголовки, які коректно промарковані, щоб можна було пересуватися між ними за допомогою клавіатури»*. У інтерв'ю вона зазначає як найпоширенішу проблему *«некоректно позначені заголовки, через що важко швидко зрозуміти структуру сторінки»*. Для користувачів екранних рідерів заголовки функціонують як навігаційна інфраструктура, а рідер може переходити між заголовками різних рівнів (H1, H2, H3), дозволяючи швидко сканувати структуру документа. Пропозиція респондентки щодо покращення EdX *«впорядкувати структуру сторінок, додати заголовки»* вказує на те, що платформа має описану проблему, що і пояснює труднощі з пошуком квізів та інших елементів курсу. Також

респондентка підкреслює цінність мінімалізму: *«Чим більше неструктурованої інформації на сторінці, тим складніше швидко зрозуміти її логіку»*. Отже, платформи, які прагнуть максимізувати візуальну привабливість через додавання множини візуальних елементів, ненавмисно створюють бар'єри для користувачів рідерів. Зручною платформою респондентка називає таку, де *«кожен розділ має свій заголовок, усі кнопки та поля підписані й доступні через клавішу Tab, а послідовність елементів логічна. Наприклад, кнопку «Розпочати курс» доцільно розташувати на початку сторінки після опису курсу, а не в кінці»*.

Також респондентка ідентифікує *«PDF у вигляді зображення»* як приклад недоступного матеріалу, адже PDF-документи можуть бути створені двома різними способами: як текстові документи, де текст є машиночитаним, або як скановані зображення, де текст є частиною візуального зображення. Екранні рідери можуть читати текстові PDF, але не можуть читати скановані PDF без додаткового оптичного розпізнавання тексту. Багато освітніх матеріалів, особливо старіші, є саме сканованими PDF, що робить їх недоступними, тому респондентка пропонує інституційне рішення: *«Необхідно надавати матеріали в доступних електронних форматах. Наприклад, PDF часто недоступні; краще переписувати текст у Word і використовувати стандартні символи»*.

Що важливо, респондентка розкриває використання ШІ як компенсаторної стратегії: *«Якщо матеріал недоступний (наприклад, PDF у вигляді зображення), шукаю альтернативи або використовую штучний інтелект для розпізнавання тексту або опису зображень»*. Сучасні AI-системи можуть перетворювати візуальний контент на текстовий опис, тобто респондентка може завантажити недоступний PDF до AI-системи, яка розпізнає текст та надасть його у форматі, який екранний рідер може прочитати, також AI може описувати зображення, діаграми, графіки. Але варто розуміти, що ця стратегія має ряд обмежень, адже вимагає додаткового часу та зусиль з боку студента, який має робити додаткову роботу для досягнення того самого результату, який інші користувачі отримують безпосередньо. Окрім цього, ця стратегія доступна лише для користувачів з високою технічною грамотністю і доступом до сучасних AI-інструментів. Показово, що попередня респондентка з

порушенням слуху також використовувала ІІІ як інструмент підтримки навчання, зокрема для пояснення нових спеціалізованих термінів. У цьому контексті важливо, аби самі освітні платформи не ігнорували потенціал штучного інтелекту, а інтегрували такі рішення безпосередньо у власний функціонал, зокрема впроваджували вбудоване розпізнавання тексту, автоматичні описи зображень, адаптивні підказки та інші AI-модулі, відразу орієнтуючи їх на різні групи користувачів з урахуванням їхніх потреб. Йдеться не про делегування відповідальності окремому здобувачу освіти, а про інституційне впровадження інновацій у дизайн платформи так, щоб ІІІ ставав інструментом зниження, а не відтворення цифрової нерівності.

Респондентка мала різний досвід взаємодії з підтримкою на трьох платформах, зокрема, Coursera отримала найвищі оцінки за доступність каналу підтримки, хоча зауважено, що її *«складно знайти, але все доступно»*, швидкість та якість відповіді: *«Якщо чат доступний, то відповідають одразу»*. EdX також отримала максимальний бал за всі три критерії, респондентка також додала, що у підтримці відповіли *«одразу»*. Дія.Освіта отримала 2 бали за доступність каналу, але підтримка *«лише через електронну пошту»*. Якість відповіді також оцінена максимально, але зауважено, що *«відповіли на наступний день»*, тобто є певна обмеженість каналів, немає живого чату, тому і відповідь повільніша.

У дослідженні користувачка окреслила ряд факторів, які викликають довіру до платформи, зокрема це *«наявність альтернативних текстів і логічна структура сторінки. Якщо заголовків немає або елементи не підписані, одразу зрозуміло, що про незрячих користувачів не подумали»*. Окрім цього, респондентка формулює ієрархію критеріїв при виборі платформи, куди відносить *«правильно промарковані елементи, логічно структуровані сторінки і доступність навчального контенту (текстова теорія, описи до відео тощо)»*. Тобто спостерігаємо рух від базової технічної функціональності до ширших питань користувацького досвіду та педагогічної ефективності, приміром, платформа може мати технічно доступний інтерфейс (критерій 1), але якщо її архітектура є заплутаною (критерій 2) або контент недоступний (критерій 3), вона все одно буде неефективною. Окремо респондентка

наголосила: *«Важливо розуміти, що незрячі сприймають інформацію так само, просто графічний або візуальний контент потрібно описувати. Якщо людина щось показує на відео або пише на дошці, це також потрібно озвучувати»*. Щодо останнього, вона окремо додає, що *«відео не дивлюся вже дуже давно, оскільки раніше вони часто були не дуже зрозумілі. Тепер лише якщо немає інших альтернатив»*, але коли раніше дивилася, то часто траплялися фрази на кшталт: *«Як бачите тут...»*, *«Зверніть увагу на цей елемент...»*, *«Цей приклад показує...»* без опису, що саме показується, і *«це ускладнювало розуміння»*. Тобто важливо усвідомити, що люди з порушенням зору здатні сприймати ту саму інформацію, що й зрячі, але через інші модальності, проблема тут не у здатності сприймати, а у формі представлення інформації. Візуальний контент містить інформацію, яка може бути передана через текстовий опис або аудіопояснення, ключова вимога тут - це усвідомлення розробниками і викладачами того, що візуальна модальність не є універсальною, тому потрібно озвучувати все, що показується візуально.

Насамкінець, ми дослідили досвід респондентки, яка паралельно навчається та виконує доглядову працю за родичем, вона тестувала платформи EdX та FutureLearn, що у теоретичному аналізі визначалися як одні з найперспективніших для людей з обмеженим часом на навчання. Отож насамперед вдалося виявити абсолютну пріоритетність для респондентки економічного фактору при виборі освітньої платформи, вона додала, що саме це одразу зацікавило її в обох платформах: *«Для мене дуже важливо, щоб платформа була доступна безкоштовно, щоб не всі курси були платні. Тому тут відразу це мене зацікавило в обох платформах»*. Вона заявила, що не купила б платні курси, оскільки *«сертифікація мені в принципі не треба, офіційний сертифікат мені не треба. А так чисто для себе проходити безкоштовні курси, щоб не втрачати тонус, то можна»*. Це твердження повторювалося у різних формулюваннях протягом всього інтерв'ю, що говорить про його центральність для її освітніх практик. Показовою є її відповідь на запитання про готовність оплатити курс з дуже цікавою темою. Респондентка зазначила, що навіть у такому випадку вона, не заплатила б, оскільки можна було б знайти ту ж саму інформацію на інших платформах або сайтах: *«Навіть якби я побачила якийсь курс з дуже супер цікавою*

темою, я б, напевно, не заплатила за неї, бо я думаю, що, в принципі, можна було б і на інших платформах... знайти ту ж саму інформацію, це хіба прям єдиний екземпляр мав би бути і умовно мені б на роботі сказали "треба", то вже б да, взяла, але ну це прям багато факторів зійтися має...». Така економічна логіка відрізняється від традиційних моделей споживання освітніх послуг, які передбачають готовність інвестувати в сертифіковане навчання заради підвищення кваліфікації або кар'єрного зростання. Для респондентки цінність освіти полягає не в офіційному визнанні компетенцій через сертифікат, а в практичній застосовності отриманих знань у повсякденному житті та роботі. Вона зазначила, що цікаво займатися у своєму власному темпі: «...якщо в мене є час, проходжу, якщо немає часу, не проходжу. Тобто в мене немає такого відчуття, от я заплатила за цей курс, його треба 100% пройти, хоча в мене немає вже охоти для цього банально, все ж може бути...». Безоплатність у цьому контексті створює психологічний комфорт та свободу припинити навчання без відчуття втрати інвестованих коштів. Респондентка також зазначила, що «люди платять за структурованість, за зручність платформи, за те, що кожен може займатися у своєму власному темпі...», але особисто для неї оплата була б виправданою лише за унікальність контенту та економію часу: «за унікальність, якщо б я більше ніде не знайшла щось подібне, і якщо б це дуже сильно зекономило мій час». Вона сформулювала критерій економічної раціональності: курс варто купити лише якщо його придбання буде дешевшим за час, необхідний для самостійного пошуку тієї ж інформації. Сприйняття часу як економічного ресурсу є характерною для осіб з сильними темпоральними обмеженнями та вказує на високу цінність кожної вільної години.

Також результати показали, що темпоральні характеристики платформ взагалі є критичним фактором, який визначає можливість та якість навчального досвіду для осіб з обов'язками догляду, зокрема респондентка систематично формулювала свої потреби через категорії часу, наприклад, короткі курси, короткі відео, можливість навчатися фрагментами, відсутність жорстких дедлайнів. Вона зазначила, що їй «не дуже цікаві курси на місяць, на два місяці», натомість вона шукає короткі курси, які можна пройти за обмежений час. Найбільш значущою проблемою для респондентки

виявилися дедлайни безкоштовних доступів до курсів на обох платформах, вона описала їх як джерело тиску та тривоги: *«якщо я в них не входила, то було відчуття, що я не встигаю, от оцей поспіх, мабуть, так, він тривожив»*. Це підтверджує нашу гіпотезу про те, що традиційна модель онлайн-курсів з чітко визначеними термінами проходження є несумісною з потребами осіб з нерегулярними графіками навчання. Респондентка додала, що відсутність можливості продовжити термін проходження курсу безкоштовно стане для неї остаточним відштовхувальним фактором: *«Якщо ... через 2-3 тижні термін збігає, а я бачу, що в мене немає часу на це, і немає можливості продовжити курс, то я не бачу сенсу взагалі до нього приходити»*; *«Тобто, іноді я не можу спланувати, там в мене є тиждень, два, три на цей курс, але все-таки в мене немає так достатньо часу здебільшого... так само вважаю, що тоді і не має сенсу починати цей курс»*.

Особливо характерною є її пропозиція щодо покращення платформ. Вона зазначила, що якби керувала платформою EdX, *«додала більше коротких курсів по 10-15 хвилин на день, бо не завжди є півгодини-година для того, щоб пройти курс, ну урок там... більше коротких курсів або скорочених курсів»*, що вказує на потребу в мікронавчанні, яке дозволяє засвоювати матеріал дуже короткими епізодами, що можна вписати у фрагментований графік, а оптимальні 15 хвилин тривалості навчального епізоду відрізняється від типової тривалості відеолекцій на EdX, яку вона описала як надто довгу. Респондентка також зазначила: *«якщо я займаюся якимись хатніми справами, то можу просто підімкнути відеолекцію або аудіоповідомлення і прослухати»*, що є прикладом практики багатозадачності як компенсаторної стратегії для подолання дефіциту часу. Водночас така практика має обмеження щодо типів контенту, які можна ефективно засвоїти в режимі фонового прослуховування, що також підтверджує необхідність диверсифікації форматів навчального контенту з урахуванням різних режимів уваги та концентрації.

Дослідження виявило проблему когнітивного навантаження, яку створюють інтерфейси для користувачів з обмеженими ресурсами уваги, зокрема, респондентка систематично описувала обидві платформи як перевантажені, але з різним ступенем інтенсивності. Вона зазначила, що платформа EdX була для неї *«була трошечки ...*

більш перезавантаженою по вигляду + і відео були більш довгими, ніж на FutureLearn, ну або просто так склалося, що саме на цьому курсі вони були більшими чи довгими». Показовим є її коментар у таблиці оцінювання, де вона поставила 0 балів за зрозумілість інтерфейсу тестування та правил оцінювання, зазначивши що *«складний інтерфейс, дуже багато додаткових віконць, інформації»*, тобто платформи створюють когнітивні бар'єри навіть для базових навчальних активностей, таких як проходження контрольного тестування. Респондентка також зазначила, що на EdX *«не дійшла до контрольного квізу через те, що треба було пройти короткий тест перед цим, що я двічі повторила, але так і не змогла відтворити квіз»*. Водночас про FutureLearn вона зазначила, що інтерфейс *«трохи перенаповнений додатковими командами, функціями, вкладками, можна легко заплутатися»*. Тобто для осіб з обмеженнями часу та уваги кожна додаткова деталь чи крок у навігації створюють бар'єр, який може стати непереборним у ситуації дефіциту когнітивних ресурсів, особливо якщо значна частина виокремленого на навчання часу витрачається на орієнтування в інтерфейсі замість засвоєння навчального контенту.

Одним із результатів дослідження стала інтенсивність негативних емоцій респондентки щодо маркетингової комунікації платформ, зокрема вона систематично згадувала про дратівливість постійних пропозицій перейти на платний доступ, особливо на FutureLearn. Респондентка зазначила: *«що мене так трошечки напружувало, це постійні оновлення або постійне нагадування або пропонування на те, щоб перейти на платний доступ»* на FutureLearn. Тому якби респондентка керувала б цією платформою, вона *«зменила б кількість цих маркетингових листів, оплатіть один курс, отримайте другий в подарунок»*. Хоча на EdX таких повідомлень було менше, респондентка поставила один бал за доречність і ненав'язливість нагадувань, коментуючи що *«не багато спаму на телефоні, але постійне нагадування про купівлю курсів»*. Навіть помірна інтенсивність маркетингових повідомлень сприймається як нав'язлива користувачами, які свідомо обрали безкоштовний режим навчання через економічні обмеження, тому постійні пропозиції оплатити доступ не мотивують, а створюють відчуття відчуження та неспроможність дозволити собі такий формат. Респондентка також критично оцінила

email-розсилки з пропонуванням нових курсів або лекцій: *«не дуже я люблю, коли відсилають листи з пропонуванням нових курсів або нових лекцій. Некомфортно, не подобається мені, я ці повідомлення ніколи не читаю, тому за це можу поставити не мінус, не плюс, тому що можна вимкнути ці всі повідомлення, щоб вони не приходили, але поки не зрозуміла як»*, що також вказує на проблему недостатньої прозорості налаштувань повідомлень на платформах. Водночас респондентка позитивно оцінила внутрішні мікроповідомлення про прогрес у курсі: *«взагалі там оцей повзунок що показує, скільки ще залишилося, це драйвить ніби йти далі, я молодець типу, що пройшла, що зберігаю свій прогрес, ну це така типова штука, вона на обох платформах була»*.

Респондентка високо оцінила можливість змінювати швидкість відео на обох платформах, пояснюючи що *«іноді тема зрозуміла, то ти можеш швидше відео ввімкнути, якщо тема більш нова для тебе, то в звичайному темпі...»*. Позитивно відзначено також можливість завантаження матеріалів: *«було гарно, що ти можеш всі ці тексти, матеріали одразу завантажувати, можеш вмикати відео і читати паралельно цей матеріал»*. Вона зазначила, що на обох платформах можна зайти на головну сторінку і *«подивитися, що ти в першому блоці, на третьому, на четвертому відеоуроці, що можна відслідковувати на якому ти етапі і скільки залишилося до кінця того чи іншого курсу»*. Така можливість контролювати та візуалізувати власний прогрес є особливо важливою для осіб з фрагментованим графіком навчання, оскільки допомагає підтримувати відчуття орієнтації та напрямку руху. Одночасно недоліком обох платформ респондентка визначила відсутність повноцінного офлайн-доступу. Якби вона керувала платформами, вона *«додала б офлайн доступ, тому що також не завжди є можливість довго користуватися мобільним інтернетом, або буває таке, що немає доступу до Wi-Fi»*. У таблиці оцінювання EdX вона поставила нуль балів за доступність матеріалів для офлайну, зазначивши що не змогла відкрити файли на своєму телефоні, тобто навіть коли платформа технічно надає можливість завантаження матеріалів, їх формат може бути несумісним з мобільними пристроями користувачів. Респондентка також запропонувала для обох платформ окреме місце для зберігання всіх файлів

безпосередньо на платформі, де можна відразу переходити до збережених матеріалів з різних курсів: *«ти можеш відразу на платформу переходити і бачити всі твої збережені файли, тому що не завжди на телефоні є достатньо місця і пам'яті для цього»*.

Дослідження також виявило амбівалентний досвід респондентки взаємодії із соціальними елементами навчання на платформах. З одного боку, вона позитивно відзначила наявність живих курсів на FutureLearn з можливістю обговорювати матеріал напряду з людьми, що говорить про розуміння цінності соціального навчання та бажання бути частиною навчальної спільноти: *«мені сподобалось, що дуже багато живих курсів, і можна обговорювати напряду з людьми. Я бачила, що люди переписувалися в чатах, обговорювали це»*. З іншого боку, вона додала: *«на жаль, в мене склалось так, що я ще не отримала відповідь на своє питання. Можливо, іноді це довше триває. Але було б цікаво також поспілкуватися з іншими людьми. Що ти не тільки на онлайн-платформі працюєш, а й спілкуєшся паралельно з іншими людьми на ту чи іншу тему»*. Хоча платформи декларують наявність активних спільнот та можливостей для дискусій, фактична швидкість та якість відповідей може не відповідати очікуванням користувачів, водночас же доступ до попередніх повідомлень дає змогу знайти своє запитання з уже поставлених. Респондентка також запропонувала додати підтримку від викладачів або онлайн-чат з викладачами як покращення для FutureLearn, зазначивши, що ця платформа *«трошечки попростіша... здається, на ній було б більш практичніше підтримка від викладача»*. Це вказує на потребу в більш персоналізованому супроводі навчального процесу, але водночас неготовність платити більше.

Насамкінець дослідження виявило, конкретну орієнтацію на практичну застосовність навчального контенту у своїй роботі та повсякденному житті. Респондентка зазначила як позитивний момент на EdX те, що *«багато було курсів, які перекликалися з роботою»*, а в таблиці оцінювання вона поставила 2 бали за практичну корисність курсу, адже це була *«корисна для побуту та життя інформація, яка легко запам'ятовується»*. Щодо FutureLearn вона зазначила, що поки не може оцінити практичність курсу, оскільки він був дещо академічним, тобто для

цього кейсу потрібен довший період використання отриманих знань. Це підтверджує, що головним фактором мотивації таких людей є безпосередня релевантність навчального контенту до їхніх життєвих ситуацій та професійних задач.

Узагальнені ключові результати проведеного аналізу подано у зведеній таблиці в Додатку Л, що забезпечує наочне порівняння сильних сторін та обмежень кожної платформи для різних груп користувачів, а також уточнено деякі аспекти попереднього аналітичного аудиту завдяки практичному емпіричному тестуванню. Отримані дані дають основу для подальшого формування фінальної матриці відповідності платформ освітнім потребам цільових груп і, відповідно, для розроблення практичних рекомендацій для ЗВО щодо інтеграції онлайн-платформ у навчальний процес з метою забезпечення цифрової інклюзії.

3.3 Формування рекомендацій щодо використання онлайн-платформ та удосконалення цифрової інклюзії у вищій освіті України

Проведений аудит та емпіричне тестування дозволяють сформулювати рекомендації щодо оптимального використання різних онлайн-платформ для специфічних освітніх контекстів та потреб різних категорій здобувачів освіти, що можна побачити в Додатку М.

Результати демонструють, що універсального рішення, яке однаково добре підходило б для всіх освітніх контекстів і груп, не існує, тому узагальнюючи результати, ми визначаємо наступні важливі елементи: ЗВО мають вибудовувати диференційовану стратегію інтеграції кількох платформ залежно від освітніх цілей, складу студентського контингенту та доступних ресурсів. Також варто розробити й офіційно затвердити комплексну політику цифрової інклюзії, яка встановлюватиме обов'язкові стандарти доступності для всіх цифрових освітніх ресурсів, визначатиме механізми контролю за їх дотриманням, буде інтегрована у стратегічні документи ЗВО та підкріплена фінансуванням і кадровою підтримкою. Умовно можна говорити про три рівні впровадження: *мінімальний базовий стандарт* (необхідний для забезпечення базового рівня цифрової інклюзії), *рекомендований рівень* (розширення практик підтримки та адаптації) та *розширений рівень* (інституційне лідерство й

активна адвокація змін на національному рівні). У межах цього підходу ЗВО мають розробити й офіційно затвердити комплексну політику цифрової інклюзії, інтегровану у стратегічні документи університету та підкріплену хоча б мінімальними фінансовими й кадровими ресурсами. Емпіричні дані кейсів різних респондентів показали, що навіть технічно якісні платформи можуть створювати бар'єри через ігнорування специфічних потреб окремих категорій користувачів, що виявляється лише в реальному досвіді взаємодії. Саме тому інституційна політика має містити чіткі критерії оцінки цифрової доступності платформ перед їх інтеграцією в навчальний процес і передбачати диференційований підхід до відбору ресурсів з урахуванням потреб різних категорій здобувачів освіти, а не орієнтуватися лише на загальні показники якості. Доцільно закріпити процедуру попереднього тестування відібраних курсів за участі здобувачів із різними типами вразливості, щоб рішення про інтеграцію ґрунтувалося не тільки на технічному аудиті, а й на реальному користувацькому досвіді.

Для онлайн-платформ, які інтегруються в навчальний процес або визнаються як джерела сертифікатів для зарахування кредитів, університетам доцільно встановити мінімальні обов'язкові вимоги до цифрової доступності. Йдеться насамперед про дотримання технічних стандартів веб-доступності не нижче рівня WCAG 2.1 AA, узгоджених із міжнародними документами у сфері прав осіб з інвалідністю та національними стратегіями інклюзивної освіти. На цьому базовому рівні університети повинні забезпечити, щоб обрані платформи або окремі онлайн-курси були сумісні з асистивними технологіями, мали структурований контент і коректно працювали зі скрінрідерами, субтитрами та іншими інструментами доступності. На наступному, рекомендованому рівні, доцільно розширювати вимоги, включаючи якість субтитрів, наявність текстових транскриптів, налаштованість інтерфейсу й підтримку різних мов, насамперед української. На розширеному рівні ЗВО можуть спільно з постачальниками курсів ініціювати поглиблену адаптацію курсів (жестовий переклад, додаткові текстові матеріали, спеціальні треки для вразливих груп).

Економічна доступність у цьому контексті не може зводитися до вартості інституційної підписки. Для багатьох здобувачів освіти визначальними є додаткові

витрати (оплата сертифікатів, приховані платні опції, обмежений безкоштовний доступ), що, як показали інтерв'ю, особливо ускладнює участь у навчанні для людей з невисоким доходом, доглядальників і ветеранів, які перебувають у процесі перекваліфікації. Тому ЗВО доцільно віддавати пріоритет платформам з безоплатним доступом до основного контенту або укладати договори, що гарантують повністю безкоштовний доступ до курсів, які інтегруються у формальні освітні програми. Там, де повна безкоштовність наразі неможлива, ЗВО може запроваджувати цільові механізми підтримки (часткове відшкодування, стипендіальні програми, пріоритет для вразливих груп), чітко зазначаючи це в політиці цифрової інклюзії.

Окремого виміру набуває темпоральна доступність, зокрема платформи з жорсткими дедлайнами та короткими періодами відкритого доступу, як показали кейси осіб з доглядовими обов'язками і працюючих студентів, часто не відповідають їхнім життєвим ритмам, навіть якщо зміст курсу для них релевантний. Тому базовою рекомендацією є пріоритизація self-paced моделей без жорстких дедлайнів або принаймні можливість гнучкого подовження доступу для вразливих груп. На інституційному рівні це означає, що ЗВО не мають пов'язувати успішність здобувачів освіти із факторами, які ті не контролюють (приміром, раптові зміни в доглядовому графіку, стан здоров'я, повітряні тривоги), і повинні формалізувати процедури індивідуального подовження термінів і адаптації завдань.

Інший ключовий критерій добору платформ стосується інтерфейсу та зручності користування (usability). Емпіричні спостереження за користувачами старшої вікової групи показали, що найсильніші бар'єри виникають не на змістовному рівні, а на етапі реєстрації, активації акаунта та навігації в перевантажених інтерфейсах. Тому університети мають надавати перевагу платформам із мінімалістичними, інтуїтивно зрозумілими інтерфейсами, чітким онбордингом та логічною структурою курсу. Разом із цим доцільно проводити власне юзабіліті-тестування пріоритетних курсів за участі представників різних категорій здобувачів освіти, щоб виявити «невидимі» бар'єри до масового впровадження. Це відповідає принципам універсального дизайну навчання, які орієнтуються на планування освітнього середовища з урахуванням найвразливіших користувачів.

Геополітична доступність і безпека студентів з ТОТ формують ще один важливий блок рекомендацій. Досвід роботи з респондентом із ТОТ показав, що необхідність використовувати VPN для доступу до платформ, які блокуються окупаційною владою, додає окремий вимір цифрової нерівності й безпекових ризиків. ЗВО, які залучають до навчання студентів з ТОТ, мають, з одного боку, забезпечувати для них технічну підтримку (інструкції щодо безпечного використання VPN, консультації), а з іншого — усвідомлювати, що вимога обов'язкового використання відкритих платформ для таких здобувачів освіти є потенційно небезпечною. Для цієї групи платформи доцільно використовувати як додаткове джерело контенту, а ключові матеріали дублювати у внутрішніх, більш безпечних системах університету, мінімізуючи потребу у прямій взаємодії з публічними сервісами.

Для реалізації цих підходів ЗВО рекомендовано створювати інституційні механізми координації саме поля цифрової інклюзії загалом, у межах якого інтеграція онлайн-платформ виступає одним із напрямів роботи. На мінімальному рівні можна призначити відповідального координатора з цифрової інклюзії, який узгоджуватиме реалізацію політики цифрової доступності, консультуватиме викладачів, координуватиме адаптації навчальних матеріалів, взаємодіятиме з підрозділами підтримки здобувачів і збиратиме інформацію про проблемні випадки. На більш розвиненому рівні це може бути окремий підрозділ або міждисциплінарна команда, що комплексно стежить за дотриманням стандартів доступності у всіх цифрових сервісах ЗВО, кооперується з бібліотекою, психологічною службою та підрозділом, відповідальним за роботу зі студентами з ООП. Завдання такої структури проактивно супроводжувати впровадження цифрової інклюзії на всіх рівнях, включно з інтеграцією платформ, адаптацією матеріалів і комунікацією з провайдерами.

Емпіричні дані показали, що брак або низька якість технічної підтримки на платформах непропорційно впливає на здобувачів освіти з інвалідністю та людей старшого віку. Вони частіше залишаються сам на сам із проблемами реєстрації, тестування, доступу до матеріалів і не завжди знають, куди звернутися. Тому університети мають організувати регулярні консультаційні години для індивідуальної допомоги з навігації платформами, проводити спеціалізовані вступні семінари для

здобувачів старшої вікової групи, а також забезпечити текстові канали підтримки та, за можливості, відеозв'язок з перекладачем жестової мови для здобувачів освіти з порушенням слуху. Додатково доцільно створювати невеликі групи підтримки для студентів з інвалідністю, де вони можуть обмінюватися досвідом і стратегіями подолання бар'єрів, такі групи можуть функціонувати навіть поза межами самих платформ, наприклад, на базі внутрішніх сервісів університету.

Успішна інтеграція онлайн-платформ неможлива без системної підготовки викладачів до роботи в умовах цифрової інклюзії. Програми підвищення кваліфікації мають виходити за межі технічного інструктажу щодо користування платформами й включати базові знання про різні типи інвалідності, наслідки вікових змін, специфіку досвіду студентів із ТОТ, ветеранів, осіб з обов'язками догляду, а також про те, як ці фактори можуть поєднуватися в однієї людини. Важливим компонентом є формування вміння проактивно пропонувати адаптації, а не чекати, поки студент сам звернеться за допомогою, і створювати безпечне середовище для обговорення потреб без ризику стигматизації. Емпіричні дані показали, що значна частина студентів з інвалідністю та здобувачів освіти старшої вікової категорії намагається долати бар'єри самотійно, не звертаючись по допомогу через внутрішню стигму або незнання своїх прав. Відповідно, викладачам потрібні практичні інструкції зі створення доступних матеріалів, базові навички тестування контенту з використанням асистивних технологій та розуміння того, які завдання мають бути інституційно підтримані (жестовий переклад, субтитрування, переформатування матеріалів), а не покладені виключно на окремого викладача.

Окремий блок рекомендацій стосується форматів оцінювання. Досвід респондентів показав, що навіть за достатнього засвоєння матеріалу традиційні форми тестування можуть створювати непропорційні бар'єри для окремих груп, наприклад, для людей з порушенням слуху, зору, когнітивними особливостями чи тих, хто живе в умовах нестабільного інтернету. Тому університети мають забезпечити множинність форматів оцінювання, поєднуючи автоматизовані тести з усними іспитами, проєктними роботами в текстовому або мультимедійному форматі, портфоліо практичних завдань і рефлексивними есе. Це дозволяє оцінювати

насамперед реальні навчальні результати, а не здатність адаптуватися до одного нормативного формату.

Інтеграція онлайн-платформ має розглядатися не як разова ініціатива, а як тривалий процес, що потребує постійного моніторингу, оцінювання та корекції на основі зворотного зв'язку. На базовому рівні ЗВО мають запровадити механізми регулярного збору даних про досвід студентів і викладачів, включити окремий розділ про цифрову інклюзію до моніторингів якості освіти й забезпечити можливість анонімного повідомлення про проблеми. На наступному рівні доцільно аналізувати дані в розрізі різних груп (за віком, станом здоров'я, статусом ТОТ, доглядовими обов'язками), відстежувати прогрес, рівень залучення та задоволеність навчанням, зокрема на онлайн-платформах в межах курсів. Виявлення систематичних розривів між групами має розглядатися як сигнал до корекції стратегії інтеграції й посилення підтримки для тих, хто демонструє нижчі показники. Поступове формування репозиторіїв доступних матеріалів і методичних рекомендацій, а також визнання й заохочення викладачів, які демонструють лідерство у сфері цифрової інклюзії, сприятиме стабілізації цих практик як елементів організаційної культури.

Нарешті, ЗВО можуть і мають використовувати свою переговорну позицію для впливу на розробників і онлайн-платформи. На мінімальному рівні це означає формулювання чітких вимог до доступності й інклюзивності як умов укладання партнерських угод або визнання сертифікатів. На більш просунутому рівні йдеться про партнерську співпрацю з українськими та міжнародними платформами, спільне тестування й удосконалення сервісів, консультації щодо принципів інклюзивного дизайну, створення спільних курсів із підвищеним рівнем доступності. На національному рівні ЗВО можуть виступати колективними суб'єктами адвокації, лобіюючи законодавче закріплення стандартів цифрової доступності зокрема і для освітніх платформ, що отримують державне фінансування або офіційне визнання.

Ми наголошуємо, що цифрова інклюзія в академічному середовищі не може обмежуватися технічними рішеннями чи формальною наявністю онлайн-платформ. Йдеться про поступову трансформацію організаційної культури, педагогічних практик і управлінських підходів у бік визнання різноманіття шляхів навчання та життєвих

обставин. Емпіричні дані цього дослідження засвідчили, що здобувачі з інвалідністю, студенти з ТОТ, ветерани, здобувачі освіти старшої вікової групи й особи з доглядовими обов'язками виробляють складні, креативні стратегії подолання бар'єрів. За умови їхнього системного залучення до прийняття рішень університети можуть перетворити ці індивідуальні стратегії на ресурс колективного вдосконалення цифрового освітнього середовища.

Водночас усі запропоновані кроки втілюються в умовах повномасштабної війни, коли відбувається пріоритизація безпекових і оборонних витрат, загальне ресурсне виснаження інституцій. За таких обставин повна й одномоментна реалізація комплексної політики цифрової інклюзії є малоімовірною, однак це не є аргументом «відкласти» її на післявоєнний час. Навпаки, у повоєнний період зазначені асиметрії, поєднані з масовою потребою в перекваліфікації, можуть проявитися ще гостріше, тому ЗВО можуть зіткнутися зі вже сформованим пластом невирішених цифрових нерівностей. Якщо інституції не почнуть вибудовувати базову інфраструктуру цифрової інклюзії вже зараз, вони будуть змушені реагувати реактивно в умовах ще вищого навантаження, що, як правило, дорожче й менш ефективно, ніж поступове впровадження змін.

Тому окреслені у роботі заходи варто розглядати як поетапну траєкторію послідовних кроків від мінімальних стандартів доступності й базової підготовки викладачів до створення інституційних механізмів координації цифрової інклюзії. ЗВО, які вже зараз почнуть вибудовувати системну політику цифрової інклюзії, матимуть кращу стартову позицію в післявоєнному відновленні, зможуть ефективніше залучати й підтримувати здобувачів освіти з різних соціальних груп та посилять свою роль як інституцій, що забезпечують довгострокову стійкість і справедливість освітнього середовища.

Висновки до розділу 3.

У межах авторського дослідження було розроблено комплексний набір критеріїв та індикаторів, що дозволило здійснити аудит трьох міжнародних (Coursera, EdX, FutureLearn) і трьох українських (Prometheus, EdEra, Дія.Освіта) платформ у форматі

оцінювання за шкалою 0–2 балів за кожним виміром та сформувані попередні гіпотези щодо їх придатності для різних груп здобувачів освіти. Проведено емпіричну перевірку цих висновків на основі серії індивідуальних сценарних тестувань та напівструктурованих інтерв'ю з респондентами, які репрезентують ключові осі цифрової нерівності, що дало змогу виявити приховані виміри, зокрема геополітичні обмеження доступу для студентів з ТОТ, підвищене когнітивне та емоційне навантаження для користувачів старшого віку, травматизуючі елементи контенту для ветеранів, компенсаторні стратегії користувачів з інвалідністю (залежність від асистивних технологій та ШІ), а також специфічні часові й економічні бар'єри для осіб із нестабільними життєвими графіками.

Зіставлення результатів аудиту з емпіричними даними підтвердило валідність більшості аналітичних припущень і водночас уточнило їх. У підсумку розділ демонструє, що універсальної платформи, яка б однаково добре відповідала потребам усіх груп здобувачів освіти, не існує, натомість на основі розробленої матриці відповідності платформ тим чи іншим категоріям здобувачів освіти було сформовано практичні рекомендації для ЗВО щодо диференційованого використання комбінації платформ, розробки власних критеріїв відбору та інтеграції з урахуванням економічних, технологічних, геополітичних та інклюзивних вимірів, а також щодо побудови інституційної політики цифрової інклюзії, яка поєднує вибір платформ із підтримкою студентів і викладачів у зміненому освітньому середовищі воєнного та післявоєнного часу.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі досліджено стан і механізми забезпечення цифрової інклюзії, зокрема через призму інтеграції масових відкритих онлайн-курсів у освітній процес закладів вищої освіти України в умовах повномасштабної війни, а також розроблено науково обґрунтовані рекомендації для ЗВО щодо підвищення інклюзивності цифрових освітніх практик для різних категорій здобувачів освіти.

Запропонований у роботі теоретичний підхід дозволяє аналізувати цифрову інклюзію як багатовимірний соціальний конструкт, що формується на перетині інституційних механізмів, технологічних можливостей та індивідуальних потреб здобувачів освіти з множинними, часто перехресними характеристиками вразливості. Це визначення враховує специфіку українського воєнного контексту, де до «традиційних» груп вразливості додаються нові категорії осіб. Особливу увагу приділено обґрунтуванню значущості сфери вищої освіти як ключової галузі впровадження цифрової інклюзії в умовах воєнного та післявоєнного часу, зокрема виокремлено потребу реінтеграції та реадаптації військових, необхідність впровадження комплексних рішень у контексті процесу інвалідизації суспільства, а також сприяння подальшій обороноздатності країни та підняттю економіки шляхом підготовки кваліфікованих робочих кадрів.

У роботі проаналізовано нормативно-правові засади цифрової інклюзії, досвід пандемії COVID-19 і повномасштабної війни, а також роль MOOC-платформ як інструменту цифровізації та інклюзії у вищій освіті. Виявлено, що українська нормативна база загалом узгоджується з європейськими підходами до інклюзивної освіти, але цифровий вимір тривалий час залишався фрагментарним і зосередженим на «доступності» у вузькому технічному сенсі. Доведено необхідність переосмислення й доповнення міжнародних норм з урахуванням цифрової трансформації та воєнних викликів, що відкриває для України можливість виступати не лише бенефіціаром зовнішньої підтримки, а й ініціатором оновлених підходів до цифрової інклюзії, заснованих на досвіді освітньої стійкості. Аналіз державних та ініціатив ЗВО показав поступове, хоч і нерівномірне, формування більш цілісної екосистеми цифрової інклюзії. На цьому тлі MOOCs постають не як тимчасовий

тренд, а як стійкий формат, що поступово вбудовується у вищу освіту. Для українських ЗВО це означає потребу активно опановувати та адаптувати MOOCs як інструмент змішаного й гнучкого навчання, забезпечуючи педагогічний супровід і визнання результатів для розширення участі різних категорій здобувачів освіти.

Методологічна новизна дослідження полягає у розробці комплексного набору критеріїв та індикаторів оцінювання інклюзивності цифрових освітніх платформ, що охоплює економічну, технологічну, педагогічну, геополітичну доступність та функціональну інклюзивність. На відміну від підходів, орієнтованих переважно на технічні стандарти, матриця реалізує інтерсекційну перспективу, враховуючи соціально-економічні, культурні й індивідуальні чинники. Поєднання експертного аудиту з сценарним тестуванням та напівструктурованими інтерв'ю дозволило виявити розрив між формальною «доступністю» та реальним досвідом користувачів і перейти до аналізу взаємодії різних груп здобувачів освіти з платформами.

Емпіричні результати висвітлили низку специфічних для воєнного часу бар'єрів цифрової інклюзії. Для студентів з ТОТ критичною є геополітична доступність, необхідність використання VPN та безпекові ризики при взаємодії з публічними сервісами. Для ветеранів виявлено проблему травматизуючого контенту, будь-яким чином пов'язаного із РФ, що може викликати ретравматизацію та унеможливити продовження навчання. Цей вимір емоційної безпеки цифрового освітнього середовища практично відсутній у існуючих підходах до оцінювання інклюзивності освітніх ресурсів, проте має критичне значення для країн, що переживають чи пережили воєнні конфлікти. Для користувачів похилого віку основні труднощі пов'язані з реєстрацією та навігацією в складних інтерфейсах, що підтверджує потребу розрізняти технічну й когнітивну доступність. Для осіб з інвалідністю зафіксовано розвинені компенсаторні стратегії (асистивні технології, ШІ-інструменти), і чим більш вони розвинені, тим менш помітними стають системні бар'єри для зовнішніх спостерігачів, що може призводити до недооцінки проблеми інституціями. Для осіб з нестабільними графіками ключовим чинником є темпоральна доступність, приміром, бар'єри у вигляді жорстких дедлайнів та короткого доступу до матеріалів. Це актуалізує питання визнання різноманіття життєвих обставин здобува-

чів як легітимної основи для гнучкості освітнього процесу, а не як особливої потреби, що вимагає індивідуального виправдання.

Результати дослідження доводять, що універсальної платформи, яка б однаково добре відповідала потребам усіх груп здобувачів освіти, не існує і, з огляду на множинність форм вразливості, існувати не може. Це актуалізує необхідність диференційованих, контекстуально-чутливих стратегій інтеграції цифрових освітніх ресурсів. Рекомендації для ЗВО структуровано за трьома рівнями: *мінімальний базовий стандарт, рекомендований рівень та розширений рівень*. Основні напрями охоплюють розробку комплексної політики цифрової інклюзії, інтегрованої у стратегію ЗВО й підкріпленої ресурсами, диференційований відбір платформ з урахуванням потреб різних категорій здобувачів і попереднім тестуванням, встановлення мінімальних вимог до цифрової доступності, забезпечення економічної та темпоральної доступності, створення інституційних механізмів координації, організацію технічної й педагогічної підтримки, системну підготовку викладачів до роботи в умовах цифрової інклюзії, постійний моніторинг досвіду різних груп здобувачів освіти та корекцію стратегії та використання переговорної позиції університетів для впливу на розробників платформ і адвокації національних стандартів цифрової доступності тощо. З огляду на повномасштабну війну та ресурсні обмеження всі ці кроки розглядаються як поетапна траєкторія поступового впровадження.

Наукова новизна роботи полягає в концептуалізації цифрової інклюзії у вищій освіті з урахуванням інтерсекційних форм вразливості й воєнного контексту, розробці багатовимірної матриці оцінювання інклюзивності цифрових платформ, емпіричній ідентифікації специфічних для війни форм цифрової ексклюзії (геополітичні обмеження, травматизуючий контент, безпекові ризики), виявленні розриву між формальними індикаторами інклюзивності й досвідом користувачів, розробці диференційованої системи рекомендацій для ЗВО з урахуванням різних ресурсних можливостей, а також обґрунтуванні ролі вищої освіти як простору компенсації структурних нерівностей, посилених пандемією та війною.

Практична значущість проявляється на кількох рівнях. Для ЗВО матриця та рекомендації можуть слугувати інструментами аудиту й відбору цифрових ресурсів, формування політики цифрової інклюзії та створення механізмів координації й підтримки. Для викладачів результати дослідження є підґрунтям для розвитку інклюзивної цифрової педагогіки, гнучких форматів оцінювання, проактивних адаптацій, емоційно безпечного освітнього середовища, зокрема виявлені бар'єри можуть бути інтегровані у програми підвищення кваліфікації викладачів. Для освітньої політики робота надає аргументи на користь оновлення нормативної бази з урахуванням нових категорій вразливості, законодавчого закріплення стандартів цифрової доступності, розробки механізмів моніторингу та підтримки вразливих груп. Для розробників платформ вона пропонує систематизоване бачення різноманітних потреб користувачів і методологію партисипативного оцінювання і дизайну. Для громадських організацій, що працюють у сферах освіти, інклюзії, підтримки ветеранів, осіб з інвалідністю результати роботи слугуватимуть як аналітичний матеріал для адвокаційних ініціатив і проєктів підвищення цифрової грамотності, а для дослідників соціології освіти, цифрової соціології, інклюзивної педагогіки — як концептуальна рамка та методологічний інструментарій для подальших наукових розвідок.

Перспективи подальших досліджень охоплюють кілька напрямків, зокрема, необхідні лонгітюдні дослідження щодо відстеження впливу політик цифрової інклюзії на різні аспекти становища здобувачів освіти протягом тривалого періоду. Доцільним є розширення дослідження на інші типи цифрових освітніх ресурсів та адаптація розробленої матриці для їх оцінювання. Перспективним також є поглиблене вивчення ролі штучного інтелекту у забезпеченні цифрової інклюзії, можливості персоналізації навчання, автоматизованої адаптації контенту, асистивних ШІ-інструментів, а також потенційні ризики відтворення упереджень та дискримінації в алгоритмічних системах. Перспективним напрямом є дослідження організаційних змін в ЗВО, що впроваджують політику цифрової інклюзії, і післявоєнної трансформації системи вищої освіти з позиції цифрової інклюзії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Oxford English Dictionary*. URL: https://www.oed.com/dictionary/inclusion_n?tl=true (access date: 29.11.2025).
2. Sen A. The Task of Evaluation and Assessment. Social exclusion: Concept, application, and scrutiny / A. Sen. Manila, Philippines : Asian Development Bank, 2002. P. 1–2. ISBN 971-561-274-1.
3. Silver H. Social exclusion and social solidarity: Three paradigms. *International Labour Review*. 1994. Vol. 133, 5–6. P. 531–578. URL: https://www.researchgate.net/publication/247563087_Social_Exclusion_and_Social_Solidarity_Three_Paradigms (access date: 29.11.2025).
4. Phelps E. S. Designing Inclusion: Tools to Raise Low-end Pay and Employment in Private Enterprise. Cambridge University Press, 2009. 1–2 p. ISBN 9780511493447.
5. Сиченко О. О. Державне управління та можливості розвитку інклюзіями як елементів ринку соціальних послуг. *Часопис економічних реформ*. 2015. №3. С. 84–90. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Cher_2015_3_18 (дата звернення: 29.11.2025).
6. Joint report on social inclusion / ed. by European Commission. Directorate-General for Employment and Social Affairs. Unit E.2. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2004. p. 249 URL: https://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/final_joint_inclusion_report_2003_en.pdf (date of access: 29.11.2025).
7. Будько, М. Освітні рецепції ідеї людяності: моральнісні засади інклюзії. *Українознавчий альманах*. 2014. №16. С. 92-97. ISSN 2520-2626
8. L. Altinay et al. Modelling social inclusion, self-esteem, loneliness, psychological distress, and psychological resilience of refugees: does hospitableness matter? *Journal of business research*. 2023. Vol. 162. P. 113901. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2023.113901> (date of access: 30.11.2025).
9. Про освіту : Закон України від 05.09.2017, № №2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 29.11.2025).

10. Allman D. The sociology of social inclusion. SAGE open. 2013. Vol. 3, no. 1. P. 215824401247195. URL: <https://doi.org/10.1177/2158244012471957> (date of access: 29.11.2025).
11. Endruweit G. Worterbuch der Soziologie / G. Endruweit, G. Trommsdorf. Stuttgart Ferdinand Enke, 1989. P. 307.
12. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : монографія. Київ : МП Леся, 2009. 484 с.
13. Лобанова А. С. Феномен соціальної мімікрії : монографія. Київ : Ін-т соціології НАН України, 2004. 300 с.
14. Parsons T. The system of modern societies. Englewood, N.J : Prentice-Hall, 1971. P. 152
15. Talmage C., Knopf R. C. Rethinking diversity, inclusion, and inclusiveness: the quest to better understand indicators of community enrichment and well-being. Community Quality-of-Life and Well-Being. Cham, 2017. P. 7–27. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-55408-2_2 (date of access: 29.11.2025).
16. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : Розпорядж. Каб. Міністрів України від 14.04.2021 № 366-р : станом на 25 берез. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-p#Text> (дата звернення: 29.11.2025).
17. Sztompka P. Socjologia analiza społeczeństwa. Kraków : Znak, 2002. 653 p.
18. Ільченко Н. Соціальне включення: теорія і практика / Н. Ільченко, Р. Жиленко // Економічний розвиток громади. 2006. № 2. с. 2–6.
19. Рєвнінцева О. В. Соціальне виключення: проблеми визначення та дослідження / О. В. Рєвнінцева // Демографія та соц. економіка. 2008. № 1. с. 98–106.
20. United Nations United Nations Department of Economic and Social Affairs. Report on the world social situation 2016 : leaving no one behind: the imperative of inclusive development. United Nations Fund for Population Activities, 2016. 184 p. URL: <https://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/full-report.pdf>
21. Silver H. Understanding Social Inclusion and Its Meaning for Australia / H. Silver // *Australian Journal of Social Issues*. 2010. Vol. 45. № 2. P. 183–211.

22. Durkheim E. The division of labor in society. 4th ed. New York : Noble Offset Printers, Inc., 1960. 462 p.
23. Parsons T. Full citizenship for the Negro American?. *Politics and social structure*. London, 1969. P. 252–291.
24. Parsons T. The system of modern societies. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1971.
25. Luhmann N. Inklusion und Exklusion. *Soziologische Aufklärung* 6. Wiesbaden, 2005. P. 226–251. URL: https://uranos.ch/research/references/Luhmann_2008/soziologische-aufklarung-6-1.pdf (date of access: 29.11.2025).
26. Alexander J.C. Core Solidarity Ethnic Outgroup, and Social Differentiation: A Multidimensional Model of Inclusion in Modern Societies / J.C. Alexander // *National and ethnic movements*; Beverly Hills, Calif. & London : Sage Publications, 1980. P. 5–28.
27. Geertz C. The interpretation of cultures: Selected essays / C. Geertz // New York: Basic Books, 1973. 470 p.
28. Wilson L. Developing a Model for the Measurement of Social Inclusion and Social Capital in Regional Australia. *Social Indicators Research*, 2006, Vol. 75, No. 3, p. 335–360.
29. Lamont M. Responses to Racism, Health, and Social Inclusion as a Dimension of Successful Societies. *Successful Societies: How Institutions and Culture Affect Health*. Edited by P.A. Hall, M. Lamont. Cambridge, Cambridge University Press, 2009, p. 151–168.
30. Fitoussi R. *La Nueva Era de Las Desigualdades*. Manantial, 1997.
31. Repetto, A. The effectiveness of private voucher education: evidence from structural switches, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 33, No. 2, 2011
32. Ríos, M., *Mujer y política. El impacto de las cuotas de género en América Latina*, Santiago, Catalonia 2008.
33. Collins P. H., Bilge S. *Intersectionality*. 2nd ed. Polity, 2020. 304 p. ISBN 978-1509539680.
34. Crenshaw K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*. 1989. P. 139–167. URL: https://scholarship.law.columbia.edu/faculty_scholarship/3007/ (access date: 29.11.2025).

35. Hunting G., Grace D., Hankivsky O. Taking Action on Stigma and Discrimination: An Intersectionality-Informed Model of Social Inclusion and Exclusion. *Intersectionalities*. 2015. Vol. 4, iss. 2. P. 101–125. URL: <https://intersectionalities.mun.ca/index.php/IJ/article/view/916> (access date: 29.11.2025).
36. H5. Hankivsky O. Intersectionality 101. The Institute for Intersectionality Research & Policy, SFU, 2014. 34 p. URL: <https://bccampus.ca/wp-content/uploads/2020/07/Hankivsky-Intersectionality101-2014.pdf> (access date: 29.11.2025).
37. Grace, D. Intersectional analysis at the medico-legal borderland: HIV testing innovations and the criminalization of HIV non-disclosure/ D. Grace // In A. R. Wilson (Ed.), *Situating intersectionality: Politics, policy, and power*. New York: Palgrave Macmillan, 2013. P. 157–187.
38. Cooper, B. Intersectionality / Eds.: In L. J. Disch & M. E. Hawkesworth, *The Oxford handbook of feminist theory*. Oxford: Oxford University Press, 2016. P. 385–407. URL: https://static1.squarespace.com/static/55c2d7e5e4b016bb7c82f25d/t/621a733194f8630b0222a9d2/1645900594111/Cooper_2016_Intersectionality+copy.pdf
39. Collins P. H. Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual Review of Sociology*. 2015. Vol. 41(1). P. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>
40. Crenshaw, K. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color / K. Crenshaw // *Stanford Law Review*. 1991. Vol. 43(6). – P. 1241–1299. URL: <https://www.jstor.org/stable/1229039>
41. Криклій, О. А. (2022). КОНЦЕПЦІЯ ЦИФРОВОЇ ІНКЛЮЗІЇ: СУТНІСТЬ, ФАКТОРИ, ЕЛЕМЕНТИ. *Економічні горизонти*, (3(21), 62–71. DOI: [https://doi.org/10.31499/2616-5236.3\(21\).2022.263631](https://doi.org/10.31499/2616-5236.3(21).2022.263631)
42. Institute of Museum and Library Services, University of Washington, International City/County Management Association. *Building Digital Communities: A framework for action*. Washington. 2012. 108 p. URL: <https://digital.lib.washington.edu/server/api/core/bitstreams/b92f1dc6-7413-46b2-9480-caa5e90334f0/content>

43. Mariën I., A. Prodnik J. Digital inclusion and user (dis)empowerment: a critical perspective. *info*. 2014. Vol. 16, no. 6. P. 35–47. URL: <https://doi.org/10.1108/info-07-2014-0030> (date of access: 29.11.2025).
44. Pereira, J. Handbook of research on personal autonomy technologies and disability informatics. IGI Global, 2010. P. 462
45. Morato, J., Ruiz-Robles, A, Sanchez-Cuadrado, S., & Marzal, M. A. (2020). Technologies for digital inclusion: Good practices dealing with diversity. In: *Wealth Creation and Poverty Reduction: Breakthroughs in Research and Practice*. IGI Global, 17-37.
46. Riggins F., Dewan S. The Digital Divide: Current and Future Research Directions. *Journal of the Association for Information Systems*. 2005. Vol. 6, no. 12. P. 298–337. DOI: <https://doi.org/10.17705/1jais.00074> (date of access: 29.11.2025).
47. P. T. Jaeger et al. The Intersection of Public Policy and Public Access: Digital Divides, Digital Literacy, Digital Inclusion, and Public Libraries. *Public Library Quarterly*, 2012. Vol. 31, no. 1. P. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1080/01616846.2012.654728> (date of access: 29.11.2025).
48. OECD Glossary of Statistical Terms. OECD, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264055087-en> (date of access: 10.12.2024). 46
49. 10. Van Dijk J. A. CLOSING THE DIGITAL DIVIDE. «Socially just transition towards sustainable development: The role of digital technologies on social development and well-being of all», New York, 4–7 септ. 2020. URL: https://www.researchgate.net/publication/343555101_CLOSING_THE_DIGITAL_DIVIDE_The_Role_of_Digital_Technologies_on_Social_Development_Well-Being_of_All_and_the_Approach_of_the_Covid-19_Pandemic (дата звернення: 29.11.2025).
50. Crandall, M., Fisher, K. E. Digital Inclusion: Measuring the Impact of Information and Community Technology. Medford, New Jersey: Information Today, Inc. 2009
51. Hache, A., Cullen, J. ICT and Youth at Risk: How ICT-driven initiatives can contribute to their socio-economic inclusion and how to measure it. JRC Scientific and Technical Reports. 2009

52. Van Deursen, A.J.A.M., Helsper, E., Eynon, R. and van Dijk, J.A.G.M, 2017. The compoundness and sequentiality of digital inequality. *International Journal of Communication*, 11. pp. 452-473.
53. Borg, K., Boulet, M., Smith, L., & Bragge, P. Digital Inclusion & Health Communication: A Rapid Review of Literature. *Health Communication*, 34(11), 2018. P. 1320–1328. DOI: <https://doi.org/10.1080/10410236.2018.1485077>
54. Betts, L. R., Hill, R., & Gardner, S. E. «There's Not Enough Knowledge Out There»: Examining Older Adults' Perceptions of Digital Technology Use and Digital Inclusion Classes. *Journal of Applied Gerontology*, 38(8), 2019. P. 1147–1166. DOI: <https://doi.org/10.1177/0733464817737621>
55. Palfrey J., Urs U. Born digital: understanding the first generation of digital natives. New York : Basic Books, 2008. 375 p. URL: https://library.uoh.edu.iq/admin/ebooks/81031-born_digital.pdf (date of access: 29.11.2025).
56. Chen X., Östlund B., Frennert S. Digital inclusion or digital divide for older immigrants? A scoping review. *Human aspects of IT for the aged population. technology and society*. Cham, 2020. P. 176–190. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-50232-4_13 (date of access: 29.11.2025).
57. Jan A. G M. van Dijk. Deepening Divide: Inequality in the Information Society. SAGE Publications, Incorporated, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781452229812> (date of access: 29.11.2025).
58. Nguyen A. Digital Inclusion. *Handbook of Social Inclusion*. Cham, 2020. P. 1–15. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-48277-0_14-1 (date of access: 29.11.2025).
59. F. Cruz-Jesus et al. The education-related digital divide: An analysis for the EU-28. *Computers in human behavior*, 2016. Vol. 56. P. 72–82. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.027> (date of access: 29.11.2025).
60. Kirchner M. J. Supporting Student Veteran Transition to College and Academic Success. *Adult Learning*. 2015. Vol. 26, no. 3. P. 116–123. URL: <https://doi.org/10.1177/1045159515583813> (date of access: 29.11.2025).
61. За час війни в Україні стало на 600 тисяч людей з інвалідністю більше - Мінсоцполітики. *Подробуці*. 25.06.2025. URL: <https://podrobnosti.ua/2502699-za-chas-vjni>

v-ukran-stalo-na-600-tisjach-nvaldv-blshe-mnsotspoltiki.html (дата звернення: 29.11.2025).

62. Малишевська І.А. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2016. №3. С. 19–26

63. Козуля В. Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості. *Молодь і ринок*. 2021. № 5/184. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216352> (дата звернення: 29.11.2025).

64. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII : станом на 22 верес. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 29.11.2025).

65. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки : Розпорядж. Каб. Міністрів України від 07.06.2024 № 527-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-p#Text> (дата звернення: 29.11.2025).

66. Конституція України від 28 червня 1996р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 29.11.2025).

67. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 10.07.2019 р. № 635 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text> дата звернення: 29.11.2025).

68. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки: розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>

69. Про прийняття за основу проекту Закону України про освіту дорослих : Постанова Верхов. Ради України від 12.01.2023 № 2874-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2874-20#Text> (дата звернення: 29.11.2025).

70. Про реалізацію експериментального проекту з організації професійного навчання учасників бойових дій та осіб з інвалідністю внаслідок війни в закладах професійної (професійно-технічної) освіти Державної служби зайнятості : Постанова Каб. Мініст-

рів України від 15.09.2023 № 984 : станом на 26 квіт. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984-2023-п#Text> (дата звернення: 29.11.2025).

71. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. 17 SDGs. URL: <https://sdgs.un.org/goals/goal4> (дата звернення: 29.11.2025).

72. Incheon Declaration: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all: UNESCO programme and meeting document from 9–22 may 2015. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813> (дата звернення: 03.12.2023).

73. Rome Ministerial Communiqué: Ministerial conference of the EHEA from 5 november 2020. URL: https://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf (дата звернення: 03.12.2023).

74. In the face of war, UNESCO's action in Ukraine. UNESCO. 2024. URL: <https://www.unesco.org/en/ukraine-war>

75. Thinking Higher and Beyond. Perspectives on the Futures of Higher Education to 2050. UNESCO. 2021. P. 16. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377530>.

76. Пашков М. Євроінтеграція в умовах війни: стан, проблеми, виклики. *УКРАЇНА НА ШЛЯХУ ДО ЄС: РЕАЛІЇ І ПЕРСПЕКТИВИ* / Центр Разумкова. 2022. С. 4–23. URL: https://razumkov.org.ua/images/journal/NSD187-188_2022_ukr_full.pdf (дата звернення: 29.11.2025).

77. Н. Lopatina et al. Inclusive education in higher education institution: Are Ukrainian faculty members' ready for it? / *Research in education*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1177/00345237231207721> (date of access: 29.11.2025).

78. Імплементація європейських стандартів і рекомендацій у сфері інклюзивної вищої освіти в Україні: виклики та можливості / Г. Мицик та ін. *UNESCO chair journal «lifelong professional education in the XXI century»*. 2023. Т. 2, № 8. С. 7–20. URL: [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(8\).2023.7-20](https://doi.org/10.35387/ucj.2(8).2023.7-20) (дата звернення: 29.11.2025).

79. Дослідження Цифрової та III-грамотності в Україні 2025. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/3/16241-doslidzenna_cifrovoi_ta_si_gramotnosti_v_ukraini_2025_pptx_pptx.pdf

80. 1. Вплив війни на молодь України / І. Волосевич та ін. ; ГО «Аналітичний центр Cedos», Info Sapiens. 2023. 76 с. URL: <https://ukraine.unfpa.org/uk/state%20of%20youth%20survey> (дата звернення: 30.11.2025).
81. Кирьянова Н. Розвиток екосистеми цифрової інклюзії як інноваційної платформи соціального партнерства. NV. 13.01.2021. URL: <https://nv.ua/ukr/project/cifrova-inklyuziya-v-sociumi-osviti-ekonomici-proekt-huavey-ukrajina-50133006.html> (дата звернення: 29.11.2025).
82. МОН і ПриватБанк розпочали співпрацю задля розроблення цифрової платформи дистанційного навчання. Міністерство освіти і науки України. 10.04.2025. URL: <https://mon.gov.ua/news/mon-i-pryvatbank-rozpochaly-spivpratsiu-zadlia-rozroblennia-tsifrovoi-platformy-dystantsiinoho-navchannia> (дата звернення: 29.11.2025).
83. Без Бар'єрів. «Довідник безбар'єрності». URL: <https://bf.in.ua/> (дата звернення: 29.11.2025).
84. Прес-Офіс Міністерства. Проєкт Дія.Цифрова освіта став учасником програми Google.org Fellowship та отримає \$2 млн на розвиток цифрової освіти України від Google.org. Міністерство цифрової трансформації України. 01.11.2025. URL: <https://thedigital.gov.ua/news/education/proekt-diyatsifrova-osvita-stav-uchasnikom-programi-googleorg-fellowship-ta-otrimae-2-mln-na-rozvitok-tsifrovoi-osviti-ukraini-vid-googleorg> (дата звернення: 30.11.2025).
85. Інклюзивна освіта: платформа Дія.Цифрова освіта продовжує розвиток в напрямку безбар'єрності. GOV.UA. 17.04.2023. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/inkliuzyvna-osvita-platforma-diiatsifrova-osvita-prodovzhuie-rozvytok-v-napriamku-bezbaryernosti> (дата звернення: 29.11.2025).
86. Олена Зеленська: Заклади вищої освіти України мають стати хабами психологічної безпеки, де спільний процес пізнання дає ментальне зцілення всім учасникам. *Ти як?*. 31.03.2025. URL: <https://howareu.com/news/olena-zelenska-zaklady-vyshchoi-osvity-ukrainy-maiut-staty-khabamy-psykholohichnoi-bezpeky-de-spilnyi-protses-piznannia-daie-mentalne-ztsilennia-vsim-uchasnykam> (дата звернення: 29.11.2025).

87. Цифровий університет - відкрита українська ініціатива. *DigiUni*. URL: <https://digiuni.org/uk> (дата звернення: 29.11.2025).
88. Длугопольський О. В., Кладченко М. В. Комплект тренінгових матеріалів з впровадження інклюзивності в онлайн курси (проект AFID) / AFID. 2024. 50 с. URL: https://afid.knute.edu.ua/sites/default/files/2024-01/TK_Inclusion_AFID%20%D1%83%D0%BA%D1%80.pdf (дата звернення: 29.11.2025).
89. Білан Н. У Львівській політехніці відкрили інклюзивний простір «Без обмежень». *Національний університет «Львівська політехніка»*. 17.05.2024. URL: <https://lpnu.ua/news/u-lvivskii-politekhnitsi-vidkryly-inkliuzyvnyi-prostir-bez-obmezhen> (дата звернення: 29.11.2025).
90. На базі Каразінського університету відкрили Центр ветеранського розвитку. *Каразінський університет*. 30.08.23. URL: <https://karazin.ua/news/na-nbsp-bazi-karazinskoho-universytetu-vidkryly-tsentr-veter/> (дата звернення: 29.11.2025).
91. Lambert S. R. Do MOOCs contribute to student equity and social inclusion? A systematic review 2014–18. *Computers & education*. 2020. Vol. 145. P. 103693. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103693> (date of access: 29.11.2025).
92. De Lima Guedes K. K., Davis H. C., Schulz J. Integrating MOOCs into traditional higher education modules: a MOOC-based blend framework. *Research in learning technology*. 2022. Vol. 30. URL: <https://doi.org/10.25304/rlt.v30.2702> (date of access: 29.11.2025).
93. Ubachs, G. Konings, L. MOOC Strategies in European Universities. Status report based on a mapping survey conducted in December 2017 – May 2018. *EADTU*. 2018. P.69 URL: <https://tinyurl.com/MOOC-Strategies>
94. Barbosa de Almeida Cabral, P., van Valkenburg, W., & Dopper, S. (2016). What have they done with the MOOCs?! The impact of MOOCs on Campus Education. In G. Ubachs, & L. Konings (Eds.), *Proceedings of The Online, Open and Flexible Higher Education Conference: Enhancing European Higher Education; «Opportunities and impact of new modes of teaching»* 2016. p. 652. URL:

https://pure.tudelft.nl/ws/portalfiles/portal/36045363/What_have_they_done_with_the_MOOCs.pdf

95. The University of Edinburgh. Studying MOOCs at University of Edinburgh. *MOOCS 2012-2018*. 2018, p. 29 URL:

https://edwebcontent.ed.ac.uk/sites/default/files/atoms/files/moocs_9.2.18.pdf

96. Widening disabled learners' participation to HE through the use of MOOCs / F. Iniesto et al.; *The Open University*. 4 p. URL: <https://oro.open.ac.uk/54839/1/Paper%20009%20-%20Widening%20Participation.pdf> (access date: 30.11.2025).

97. COVID-19 pandemic: development of digital technologies that provide connection, collaboration and lifelong learning / I. H. Otamas et al. *Studies of applied economics*. 2021. Vol. 39, №9. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/37608/1/L_Ovsiankina_EEA_39-9_21_IFF.pdf.pdf (date of access: 30.11.2025).

98. Yáñez F., Nigmonova C. E., Panichpathom D. DeMOOCratization of Education?: Massive Open Online Courses (MOOCs) and the opportunities and challenges for developing countries. Geneva : Graduate Institute of International and Development Studies, 2014. 84 p. URL: <https://repository.graduateinstitute.ch/record/286962?v=pdf> (access date: 30.11.2025).

99. Вороніна К.В., Валійова Т.Б. Застосування МВОК (масовий відкритий онлайн курс) при вивченні іноземної мови у ЗВО з урахуванням мінливих умов. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: Класичний приватний університет*. Запоріжжя, 2025, № 99, с. 120-128. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2025/99/19.pdf>

100. Staines G. M. Universal Design of learning spaces. *Universal design*. 2012. P. 67–86. URL: <https://doi.org/10.1016/b978-1-84334-633-3.50004-3> (date of access: 30.11.2025).

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця «Базові принципи проєктування інклюзивного освітнього середовища»

Таблиця А.1

№	Принцип проєктування	Сутність принципу	Механізм реалізації	Очікуваний соціально-освітній результат
1	Принцип безпеки та культури інклюзивної взаємодії	Фундаментальне забезпечення фізичної та психологічної безпеки всіх суб'єктів освітнього процесу (ОП). Формування ціннісних орієнтацій на толерантність та співпрацю незалежно від наявних особливостей.	Впровадження протоколів поведінки, криз-менеджменту, навчання персоналу з психологічної підтримки; структурна адаптація простору (мінімізація тригерів тривоги), впровадження тренінгів та інтерактивних модулів для розвитку комунікативних навичок у всіх учасників ОП	Зниження рівня тривожності та стигматизації, підвищення відвідуваності та ефективності навчання; формування колективної інклюзивної культури
2	Полісенсорна доступність та універсальний дизайн	Надання інформації одночасно через кілька сенсорних каналів (текст, аудіо, візуалізація, тактильні елементи).	Забезпечення доступу до технологічних засобів навчання та мультисенсорних об'єктів, стандартизація форматів навчальних матеріалів (текст + аудіо/відео + субтитри + альтернативні описи), застосування адаптивних технологій (екрани з великим шрифтом, гарнітури, тактильні макети).	Підвищення рівня засвоєння матеріалу різними групами студентів; розширення доступу для людей із сенсорними порушеннями.
3	Структурованість і передбачуваність	Функціонування освітнього простору на основі чітко визначених, зрозумілих, уніфікованих та незмінних правил (стандартів) взаємодії та організації діяльності.	Розробка та публікація наочних алгоритмів дій, розкладу та правил поведінки. Створення прогнозованого освітнього маршруту для мінімізації невизначеності.	Підвищення ефективності навчальної та соціальної діяльності через зниження когнітивного навантаження особливо для осіб з особливостями психофізичного розвитку, за рахунок прогнозованості середовища.

Продовження Таблиці А.1

4	Принцип активної соціальної взаємодії та комунікативного розвитку	Створення інституційних та просторових умов для співпраці, спільних дій та формування комунікативних компетенцій серед усіх учасників ОП.	Організація спільних проєктних робіт, включення в навчальні плани завдань, що вимагають групової взаємодії, проведення фасилітованих дискусій.	Розвиток навичок командної роботи, посилення соціальної когезії та здатності до ефективного міжособистісного спілкування.
5	Принцип стимулювання автономності та самоефективності	Включення до середовища елементів, які спонукають індивідів до самостійного подолання когнітивних або фізичних бар'єрів (мінімальна підтримка як пріоритет).	Забезпечення адаптивних інструментів (технології, допоміжні засоби), які дозволяють виконувати завдання без постійної зовнішньої допомоги.	Формування впевненості у власних силах, розвиток самостійності та суб'єктності в освітній діяльності.
6	Принцип компенсаторної адаптації та індивідуалізації	Застосування спеціалізованих методів, спрямованих на розвиток та максимальне використання залишкових (компенсаторних) функцій індивіда та його індивідуалізацію навчання.	Розробка індивідуальних навчальних планів (ІНП), використання спеціальних технічних засобів корекції та реабілітації, що враховують потенціал розвитку.	Максимізація навчального потенціалу особи з ООП, персоналізація освітнього процесу та ефективна адаптація до вимог ЗВО.
7	Принцип практико-орієнтованого формування свідомості	Орієнтація на формування соціальної свідомості та навичок через залучення до корисної практичної діяльності та соціальних ініціатив.	Включення в навчальний процес соціальних проєктів, волонтерської діяльності, створення практичних продуктів, що мають суспільну цінність.	Розвиток соціальної відповідальності, громадянської свідомості та здатності до конструктивної участі у суспільному житті.
8	Повага до різноманітності	Гарантування рівного та поважного ставлення до кожного суб'єкта освітнього процесу, незалежно від його статусу, можливостей чи особливостей.	Нормативно-правове закріплення принципу недискримінації. Проведення інформаційних кампаній та моделювання ситуацій для розвитку взаєморозуміння, політики антимобінгу, інклюзивні кодекси поведінки	Створення здорового психологічного клімату, мінімізація булінгу та дискримінації, стимулювання взаємоповаги та підтримки в колективі.

Додаток Б

Таблиця «Компоненти та інструменти комплексного підходу до впровадження цифрового компонента як невід’ємної складової інклюзії»

Таблиця Б.1

Напрямок	Зміст рекомендацій	Конкретні інструменти / дії
Фінансова підтримка	Забезпечення стійкої ресурсної бази для цифрової інклюзії	Сталі джерела фінансування з місцевих бюджетів та держбюджету; цільові гранти; спеціальні програми підтримки цифрової інфраструктури та інклюзивних освітніх рішень
Кадрова підтримка викладачів	Формування спроможності викладацького складу впроваджувати інклюзивні й цифрові практики	Регулярні програми підвищення кваліфікації з інклюзивних і цифрових методик; короткострокова перепідготовка; участь у міжнародних проєктах; академічні стажування
Місцевий рівень та залученість	Посилення спроможності громад і регіонів підтримувати цифрову інклюзію	Фінансування локальних цифрових центрів підтримки; збір та аналіз даних для корекції програм; створення регіональних і міжрегіональних мереж обміну досвідом
Підтримка здобувачів освіти	Орієнтація освітнього процесу на різні потреби студентських груп	Розробка персоналізованих навчальних траєкторій; адаптація навчальних матеріалів до різних потреб і форматів; створення умов для гнучкого та змішаного навчання
Техніко-методичний супровід	Стандартизація та підтримка якості цифрового освітнього середовища	Визначення чітких критеріїв цифрової доступності; методичні рекомендації для ЗВО; мобільні застосунки для навчальної навігації та моніторингу прогресу; платформи для дистанційного зворотного зв'язку

Додаток В

Таблиця «Набір критеріїв та індикаторів для комплексної оцінки інклюзивного потенціалу онлайн-платформ»

Таблиця В.1

Критерій	Індикатор	Спосіб перевірки
Геополітична доступність	Можливість входу з різних країн Відсутність блокувань за IP Робота через VPN	Увімкнути VPN на РФ і перевірити доступ до сайту, за необхідності використати інструменти моніторингу інтернет-цензури
Технологічна доступність	Стабільна робота при низькій швидкості Офлайн-режим/завантаження Робота на мобільних/старих пристроях Автозбереження прогресу Можливість завантажити матеріали, увімкнути субтитри та управляти швидкістю і якістю відеоматеріалів	Штучно знизити швидкість інтернету; протестувати доступ із смартфона; вимкнути інтернет під час курсу й перевірити збереження прогресу
Економічна доступність	Безкоштовні курси/пробні періоди Прозорість тарифів Вартість сертифікатів Варіативність способів оплати	Зареєструватися й почати безкоштовний курс; зафіксувати наявність прихованих витрат
Мовно-культурна інклюзія	Українська мова інтерфейсу/субтитрів Якість перекладу термінів Приклади, релевантні українському контексту Підтримка кирилиці у профілях	Увімкнути українську мову; перевірити субтитри у 2–3 лекціях
Соціально-демографічна релевантність	Курси для різних вікових категорій Варіативність рівнів складності Гнучкий темп навчання	Проаналізувати каталог курсів; перевірити, чи є опція «self-paced» або асинхронне навчання
Доступність для людей з інвалідністю	Клавіатурна навігація Підтримка скрінрідерів Субтитри/транскрипти Масштабування шрифту, контрастність Альтернативні формати контенту	Виконати навігацію лише клавіатурою; увімкнути екранний диктор; перевірити масштабування і якість субтитрів
Психологічна безпека та комфорт	Модерація форумів Правила поведінки та конфіденційності Відсутність агресивної реклами Недискримінаційний тон Наявність спільнот/груп підтримки; ненав'язливий дизайн із можливістю зменшити інформаційне перевантаження.	Перевірити реакцію модерації на повідомлення у форумі/спільноті; переглянути політику конфіденційності; оцінити наявність/відсутність нав'язливих банерів, огляд інтерфейсу на предмет можливості зменшити кількість повідомлень/сповіщень.
Гендерна та соціальна чутливість контенту	відсутність дискримінаційних висловів чи прикладів; наявність курсів, присвячених правам людини, інклюзії, гендерній рівності.	перегляд кількох курсів із різних напрямів; пошук курсів за ключовими словами
Педагогічний дизайн і гнучкість	Логічна структура курсу Різні формати навчання (відео, текст, інтерактиви) в т.ч. для безкоштовних курсів Адаптивна траєкторія Оцінювання та зворотний зв'язок Інструменти для співпраці в т.ч. для безкоштовних курсів	Пройти 1–2 модулі: перевірити, чи можна пропускати/повторювати теми; проаналізувати наявність форуму, групових завдань, тестів зі зворотним зв'язком пройти тест і перевірити, чи доступна повторна спроба; переглянути інструкції до завдань

Продовження Таблиці В.1

Спрямованість контенту	Різноманіття дисциплін Курси для перекваліфікації/другої освіти Актуальні напрями Позначення дати останнього оновлення курсу; наявність механізмів рецензування контенту	Переглянути каталог курсів за ключовими словами; оцінити кількість доступних варіантів відкрити кілька курсів і перевірити дати оновлення та розділ «Про курс»
Інституційна інтеграція	Інтеграція з LMS (SSO, експорт результатів) Визнання сертифікатів	Перевірити документацію щодо LTI/SSO
Приватність і безпека даних	Прозора політика конфіденційності Контроль над профілем і даними Видалення акаунта Захищені канали передачі	Прочитати політику конфіденційності; перевірити можливість експорту/видалення даних; протестувати налаштування приватності

Додаток Г

Повний аналіз усіх платформ за сформованими критеріями

https://docs.google.com/document/d/1dpkU_aBO0samwcfaFk4frGTEDimecRc8PcVGj00oL3U/edit?usp=sharing

Додаток Д
Підсумкова таблиця оцінювання кожного критерія
інклюзивного потенціалу онлайн-платформ

Критерій	Coursera	EdX	FutureLearn	Prometheus	EdEra	Дія.Освіта
Геополітична доступність	Остаточне оцінювання критерію відбудеться на другому етапі дослідження.					
Технологічна доступність	2	1	1	1	1	1
Економічна доступність	1	1	1	2	2	2
Мовно-культурна інклюзія	1	0	0	1	2	2
Соціально-демографічна релевантність	2	2	2	2	2	2
Доступність для людей з інвалідністю	2	2	1	1	1	2
Психологічна безпека та комфорт	2	1	1	1	1	2
Гендерна та соціальна чутливість контенту	2	2	2	2	2	2
Педагогічний дизайн і гнучкість	1	1	2	2	2	2
Спрямованість контенту	2	2	2	2	1	2
Інституційна інтеграція	2	2	1	1	2	1
Приватність і безпека даних	1	1	2	2	2	2
Підсумок (0–22)	18	15	15	17	18	20

Додаток Е

Таблиця з описом сильних та слабких сторін усіх платформ та переліком груп, для яких підійде та чи інша онлайн-платформа

Таблиця Д.1

Платформа	Сильні сторони	Слабкі сторони	Для кого рекомендовано
<i>Coursera</i>	1. тех доступність 2. широкий вибір програм для різних вікових груп студентів 3. високі показники доступності для людей із інвалідністю 4. зрілі практики модерації та етики 5. широкий вибір напрямів навчання, актуальних для (пост)воєнного контексту 6. широкі інтеграції із університетським простором та визнання сертифікатів	1. дорогі тарифи для отримання сертифікатів 2. не всі курси підтримують укр мову в субтитрах і матеріалах 3. відсутня перевірка тестів на безкоштовному тарифі 4. були прецеденти щодо розкриття даних студентів	1. студенти з повільним інтернетом та старими пристроями, які навчаються асинхронно 2. люди із інвалідністю 3. слухачі, що потребують міжнародної академічної та кар'єрної валідності 4. слухачі, яким потрібні короткі апскіл чи рескіл-модулі з актуальних тем та користувачі, які готові інвестувати у професійні сертифікати або мають доступ до інституційних ліцензій; 5. студенти ЗВО з доступом до підписки для кампусів умови: володіння англ. мовою готовність придбати сертифікат за необхідності
<i>EdX</i>	1. широкий вибір програм для різних вікових груп студентів 2. високі показники доступності для людей із інвалідністю 3. зрілі практики модерації та етики 4. широкий вибір напрямів навчання, актуальних для (пост)воєнного контексту 5. широкі інтеграції із університетським простором та визнання сертифікатів	1. дорогі тарифи для отримання сертифікатів 2. немає підтримки укр. мови. 3. відсутня можливість перевірки знань безкоштовно 4. були прецеденти щодо розкриття даних студентів 5. не підтримує старі мобільні пристрої 6. постійна промоція підвищення тарифного плану	1. люди із інвалідністю 2. слухачі, що потребують міжнародної академічної та кар'єрної валідності 3. слухачі, яким потрібні короткі апскіл чи рескіл-модулі з актуальних тем 4. здобувачі, для яких важлива міжнародна академічна та кар'єрна валідність результатів; 5. студенти ЗВО з доступом до EdX Online Campus 6. слухачі з нерегулярними графіками навчання, яким потрібен вибір між self-paced та instructor-paced режимами і персоналізованими дедлайнами умови: володіння англ. мовою готовність придбати сертифікат за необхідності наявність сучасніших моделей пристроїв для входу
<i>FutureLearn</i>	1. широкий вибір програм для різних вікових груп студентів 2. зрілі практики модерації та етики 3. широкий вибір напрямів навчання, актуальних для (пост)воєнного контексту 4. доступна асинхронна перевірка знань	1. дорогі платні тарифи 2. немає підтримки укр. мови. 3. не підтримує старі мобільні пристрої 4. має недопрацювання по доступності для людей із інвалідністю 5. відсутні можливості інтеграції із університетським простором 6. сертифікація платна	1. слухачі, яким потрібні короткі апскіл чи рескіл-модулі з актуальних тем 2. здобувачі, для яких важлива міжнародна академічна та кар'єрна валідність результатів; 3. слухачі з нерегулярними графіками навчання, яким потрібен формат із персоналізованими дедлайнами умови: володіння англ. мовою готовність придбати сертифікат за необхідності наявність сучасніших моделей пристроїв для входу

Продовження Таблиці Д.1

<i>Prometheus</i>	- багато безкоштовних курсів та не високі тарифи на платні - широкий вибір програм для різних вікових груп студентів - високі етичні норми - доступна асинхронна перевірка знань - можна отримати сертифікат за безкоштовний курс - широкий вибір напрямів навчання, актуальних для (пост)воєнного контексту	- слабка технічна адаптація і підвисання, неклікабельність посилань, що збільшує відчуття втрати контролю і тривожність - відсутня англ версія сайту, що є стандартом та неможливо ввімкнути субтитри без ютуб - має недопрацювання по доступності для людей із інвалідністю - платформа не надала інформацію щодо можливостей інтеграції із простором ЗВО	- Студентам і слухачам з обмеженим бюджетом - Рескіл/апскіл групам початкового та середнього рівня - Викладачам/менторським програмам як джерело відкритих матеріалів і «мікро-курсів» - Люди різних вікових груп - Тим, хто навчається у власному темпі та цінує короткі модулі з асинхронною перевіркою знань умови: готовність миритися з окремими технічними недолгодностями інтерфейсу та, за потреби, дивитися відео через YouTube.
<i>EdEra</i>	- багато безкоштовних курсів та не високі тарифи на платні - підходить для різних вікових груп студентів - підтримують англ мову інтерфейсу як стандарт - зрілі практики модераторів та етики - можна отримати сертифікат за безкоштовний курс - доступна асинхронна перевірка знань - є власна LMS	- не уніфіковане питання із збереженням допоміжних матеріалів, наявність субтитрів чи керування швидкістю відтворення, при цьому не можна перейти на ютуб, що збільшує відчуття втрати контролю і тривожність - має недопрацювання по доступності для людей із інвалідністю - є різні тематики навчання, але фокус зберігається на освітніх	- Слухачам з обмеженим бюджетом - Різновіковим групам та тим, хто навчається у власному темпі - Освітнім і EdTech-командам - Групам рескілу/апскілу початкового та середнього рівня умови: готовність миритися з окремими технічними недолгодностями інтерфейсу спрямованість на освітній чи громадянсько-правовий сектор
<i>Дія.Освіта</i>	- лише безкоштовні курси - підтримують англ мову інтерфейсу як стандарт + субтитри - підходить для різних вікових груп студентів - високі показники доступності для людей із інвалідністю - можна отримати сертифікат за безкоштовний курс - доступна тестова асинхронна перевірка знань - зрілі практики модераторів та етики - широкий вибір напрямів навчання, актуальних для (пост)воєнного контексту	- відсутня можливість завантажити допоміжні матеріали, лише зробити нотатки всередині платформи - немає інтеграції із ЗВО, але це держ платформа	- Студентам і слухачам з обмеженим бюджетом - Користувачам з підвищеними вимогами до доступності - Групам рескілу/апскілу у (пост)воєнному контексті - ЗВО, школи та муніципальні ініціативи для масових програм - Різновіковим групам та тим, хто навчається у власному темпі умови: готовність робити конспект власноруч всередині платформи та переглядати лекції лише онлайн

Додаток Ж

Портрети респондентів

<https://drive.google.com/drive/folders/1x8C-sC5yCWZtWwIH3Zz0cAZrAK7pJ-gu?usp=sharing>

Додаток И

Транскрипти і результати тестування

https://docs.google.com/document/d/1l9dvTPL_DtWc8nKeIcOG5tgWrrxv9krk9sdIzVyOvY/edit?usp=sharing

Додаток К

Приклад опитування з відповідями жестовою мовою

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfKZfx1BeDI0QmTAwoWNfOegcwU5P-JzSp6Kf1gqNgxHo-fdg/viewform>

Додаток Л

Узагальнені ключові результати проведеного аналізу

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1vN7EkLRIgZ40YEXWxGJO79pA8lRZj0sILqO6ISV5yzw/edit?usp=sharing>

Додаток М

Фінальна матриця відповідності платформ
освітнім потребам цільових груп

https://docs.google.com/spreadsheets/d/16rQ1Jm_t6Om2ZokjvC3AOFTzObE-CHIR_LLFmsiMQ_g/edit?usp=sharing

АНОТАЦІЯ

Кваліфікаційна робота на тему «Цифрова інклюзія у сфері вищої освіти України в умовах війни» присвячена комплексному дослідженню механізмів забезпечення та розвитку цифрової інклюзії у вищій освіті України в умовах повномасштабної війни.

Об'єктом дослідження виступає цифрова інклюзія у сфері вищої освіти України в умовах повномасштабної війни. Предметом - механізми забезпечення та розвитку цифрової інклюзії у вищій освіті України, зорієнтовані на підтримку різних категорій здобувачів освіти з урахуванням специфіки їхніх освітніх потреб. Мета роботи: комплексно дослідити стан і механізми забезпечення цифрової інклюзії у вищій освіті України в умовах повномасштабної війни та розробити науково обґрунтовані рекомендації щодо підвищення інклюзивності цифрових освітніх практик для різних соціальних груп здобувачів освіти.

У роботі здійснено концептуалізацію понять «соціальна інклюзія», «цифрова інклюзія», «інклюзивне освітнє середовище» та сформульовано авторське визначення цифрової інклюзії у вищій освіті, що враховує специфіку українського воєнного контексту. Визначено структурні компоненти цифрової інклюзії та обґрунтовано значущість сфери вищої освіти як ключової галузі впровадження цифрової інклюзії в умовах воєнного та післявоєнного часу. Проаналізовано нормативно-правову базу цифрової інклюзії в Україні у контексті міжнародних стандартів, державні та університетські ініціативи інклюзивного навчання, міжнародний досвід та роль масових відкритих онлайн-курсів як інструменту цифровізації та інклюзії у вищій освіті.

У практичній частині дослідження розроблено комплексну матрицю критеріїв та індикаторів оцінювання інклюзивності цифрових освітніх платформ, що охоплює економічну, технологічну, педагогічну, геополітичну доступність та функціональну інклюзивність. За нею здійснено порівняльний аудит трьох міжнародних (Coursera, EdX, FutureLearn) і трьох українських (Prometheus, EdEra, Дія.Освіта) MOOC-платформ у форматі оцінювання за кожним виміром.

Емпірична база дослідження сформована результатами серії індивідуальних сценарних тестувань та напівструктурованих інтерв'ю з представниками ключових

груп здобувачів освіти, що репрезентують різні осі цифрової нерівності: ветерани, особи з інвалідністю (порушення зору, слуху), ВПО, студенти з ТОТ, користувачі старшої вікової групи, особи з нестабільними життєвими графіками та доглядовими обов'язками. Емпіричні дані дозволили верифікувати результати аудиту, виявити розрив між формальними показниками інклюзивності платформ та реальним досвідом користувачів.

Практичним результатом дослідження є система рекомендацій для закладів вищої освіти щодо розвитку цифрової інклюзії та вибору й інтеграції онлайн-платформ, структурована за трьома рівнями впровадження (мінімальний, рекомендований, розширений), а також інструментарій для аудиту цифрових ресурсів, удосконалення викладацьких практик і підтримки вразливих груп здобувачів освіти у воєнний та післявоєнний періоди. Отримані результати можуть бути використані адміністраціями ЗВО, викладачами, органами освітньої політики, розробниками освітніх платформ, громадськими організаціями та дослідниками у сферах соціології освіти й цифрової інклюзії.

Ключові слова: цифрова інклюзія, вища освіта, інтерсекційний підхід, масові відкриті онлайн-курси (МООС), освітні онлайн-платформи, інклюзивне освітнє середовище, цифрова нерівність, цифровізація освіти, освітня політика.

ABSTRACT

The thesis on «Digital inclusion in higher education in Ukraine during wartime» is devoted to a comprehensive study of the mechanisms for ensuring and developing digital inclusion in higher education in Ukraine during a full-scale war.

The object of the study is digital inclusion in higher education in Ukraine in conditions of full-scale war. The subject is the mechanisms for ensuring and developing digital inclusion in higher education in Ukraine, aimed at supporting various student groups, taking into account the specifics of their educational needs. The aim of the work is to comprehensively study the state and mechanisms of ensuring digital inclusion in higher education in Ukraine in the context of full-scale war and to develop scientifically based recommendations for improving the inclusiveness of digital educational practices for different student groups.

The thesis conceptualises the concepts of «social inclusion», «digital inclusion» and «inclusive educational environment» and formulates the author's definition of digital inclusion in higher education, taking into account the specifics of the Ukrainian military context. The structural components of digital inclusion are identified and the importance of higher education as a key area for the implementation of digital inclusion in wartime and post-war conditions is substantiated. The regulatory framework for digital inclusion in Ukraine is analysed in the context of international standards, state and university initiatives for inclusive education, international experience, and the role of massive open online courses as a tool for digitalisation and inclusion in higher education.

In the practical part of the study, a comprehensive matrix of criteria and indicators for assessing the inclusiveness of digital educational platforms was developed, covering economic, technological, pedagogical, geopolitical accessibility and functional inclusiveness. Based on this matrix, a comparative audit of three international (Coursera, EdX, FutureLearn) and three Ukrainian (Prometheus, EdEra, Diia.Osvita) MOOC platforms was conducted in the format of an assessment along each dimension.

The empirical basis of the study was formed by the results of a series of individual scenario tests and semi-structured interviews with representatives of key student groups representing different axes of digital inequality: veterans, persons with disabilities (visual

and hearing impairments), internally displaced persons, students with special educational needs, older users, persons with unstable schedules and caregiving responsibilities. Empirical data allowed us to verify the audit results and identify the gap between the formal indicators of platform inclusiveness and the actual user experience.

The practical outcome of the study is a system of recommendations for higher education institutions on the development of digital inclusion and the selection and integration of online platforms, structured according to three levels of implementation (minimum, recommended, extended), as well as tools for auditing digital resources, improving teaching practices, and supporting vulnerable groups of students during wartime and post-war periods. The results can be used by higher education institution administrations, teachers, educational policy bodies, educational platform developers, non-governmental organisations, and researchers in the fields of educational sociology and digital inclusion.

Keywords: digital inclusion, higher education, intersectional approach, massive open online courses (MOOCs), online educational platforms, inclusive educational environment, digital inequality, digitalisation of education, educational policy.