

УДК 378.091:376:373.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/95-1-16>

Валерій БУЛАТОВ,
orcid.org/0000-0003-0832-2429
доктор філософії з дизайну,
доцент кафедри графічного дизайну
Українського гуманітарного інституту,
(Буча, Київська область, Україна),
докторант
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
Національної академії педагогічних наук України
(Київ, Україна) bulatov@ugi.edu.ua

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТІЙНОГО ПОЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ: ЗДАТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОЗБУДОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ

У статті здійснено теоретичний аналіз та концептуалізацію понятійного апарату дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителів початкових класів до створення інклюзивного освітнього середовища. Актуальність дослідження зумовлена трансформацією сучасної освітньої парадигми в Україні, що вимагає від педагога не лише базових дефектологічних знань, а й розвинутої здатності до проектування універсального та безбар'єрного простору для всіх учасників освітнього процесу. В дослідженні фокусується увага на уточненні змісту ключового поняття – «здатність майбутнього педагога до розбудови інклюзивного простору». Це поняття розглядається як інтегративне особистісно-професійне утворення, що охоплює систему знань про принципи інклюзивного дизайну, володіння технологіями універсального проектування та ціннісне ставлення до інклюзії як соціальної норми. У роботі проаналізовано взаємозв'язок між термінами «інклюзивна компетентність», «інклюзивне середовище» та «інклюзивний дизайн». Доведено, що здатність до розбудови інклюзивного простору є практичним вираженням інклюзивної компетентності вчителя початкових класів. Особливу увагу приділено специфіці початкової ланки освіти, де фізичне та дидактичне середовище відіграє критичну роль у соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Досліджено структуру аналізованої здатності через призму компонентів, таких як: когнітивний, діяльно-проектувальний, особистісно-ціннісний, рефлексивно-аналітичний, інформаційно-технологічний, комунікативно-партнерський компонент. Визначено, що концептуалізація понятійного поля є необхідним етапом для подальшої розробки методики формування досліджуваної здатності у закладах вищої освіти. Обґрунтовано необхідність переосмислення функцій педагога початкової ланки: від викладача-предметника до активного суб'єкта проектування освітнього досвіду. Це передбачає здатність фахівця адаптувати матеріальне та комунікативне середовище закладу, створюючи умови для безбар'єрного розвитку кожного учня.

Ключові слова: інклюзивний дизайн, майбутні вчителі початкових класів, концептуалізація, безбар'єрність, інклюзивна компетентність, освітній простір.

Valeriy BULATOV,
orcid.org/0000-0003-0832-2429
Doctor of Philosophy in Design,
Associate Professor at the Department of Graphic Design
Ukrainian Institute for the Humanities
(Bucha, Kyiv region, Ukraine),
Doctoral Candidate
Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education
of the National Academy of Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) bulatov@ugi.edu.ua

CONCEPTUALIZATION OF THE CONCEPTUAL FIELD OF RESEARCH: THE ABILITY OF FUTURE EDUCATORS TO DEVELOP AN INCLUSIVE SPACE IN THE PRIMARY LEVEL

The article provides a theoretical analysis and conceptualization of the conceptual apparatus of the study of the problem of forming the readiness of future primary school teachers to create an inclusive educational environment. The relevance of the study is due to the transformation of the modern educational paradigm in Ukraine, which requires the

teacher not only basic defectological knowledge, but also a developed ability to design a universal and barrier-free space for all participants in the educational process. The study focuses on clarifying the content of the key concept – "the ability of a future teacher to build an inclusive space". This concept is considered as an integrative personal and professional education that encompasses a system of knowledge about the principles of inclusive design, mastery of universal design technologies and a value attitude towards inclusion as a social norm. The paper analyzes the relationship between the terms "inclusive competence", "inclusive environment" and "inclusive design". It is proven that the ability to build an inclusive space is a practical expression of the inclusive competence of a primary school teacher. Special attention is paid to the specifics of the primary level of education, where the physical and didactic environment plays a critical role in the socialization of children with special educational needs. The structure of the analyzed ability is studied through the prism of components such as: cognitive, activity-projective, personal-value, reflective-analytical, information-technological, communicative-partner component. It is determined that the conceptualization of the conceptual field is a necessary stage for the further development of the methodology for the formation of the studied ability in higher education institutions. The need to rethink the functions of the primary level teacher is substantiated: from a subject teacher to an active subject of designing educational experience. This implies the ability of a specialist to adapt the material and communicative environment of the institution, creating conditions for the barrier-free development of each student.

Key words: *inclusive design, future primary school teachers, conceptualization, barrier-free, inclusive competence, educational space.*

Постановка проблеми. Сучасна реформа нової української школи вимагає від учителя початкових класів принципово нових підходів до організації навчання на засадах інклюзії. Проте в педагогічній теорії та практиці досі спостерігається термінологічна невизначеність щодо змісту здатності вчителя моделювати саме фізичний та соціальний простір класу. Традиційна підготовка педагогів часто обмежується вивченням методики навчання дітей з особливими освітніми потребами (ОПП), залишаючи поза увагою принципи інклюзивного дизайну та архітектурної безбар'єрності. Нагальною проблемою є те, що майбутні вчителі не завжди готові виступати активними проєктувальниками та «дизайнерами» безпечного й адаптивного освітнього середовища. Відсутність чіткої концептуалізації понятійного поля заважає системному формуванню проєктних навичок у студентів педагогічних спеціальностей. Існує реальна суперечність між високими вимогами суспільства до інклюзивної освіти та недостатнім рівнем практичної готовності вчителів створювати універсальний простір.

Необхідно детально дослідити структуру здатності вчителя початкової школи перетворювати клас на середовище рівних можливостей для кожної дитини. Особливого значення це набуває в початковій ланці, де просторова організація та сенсорне наповнення середовища критично впливають на успішну соціалізацію учнів. Теоретичне обґрунтування базових категорій дослідження дозволить розробити ефективніші стратегії фахової підготовки майбутніх педагогів-новаторів.

Таким чином, розв'язання проблеми концептуалізації означеного поля є фундаментом для створення якісно нової моделі професійної діяльності сучасного вчителя.

Аналіз досліджень. Фундамент понятійного поля дослідження становлять міжнародні та національні акти, зокрема Конвенція про права осіб з інвалідністю (2006), що впроваджує ключовий

термін «універсальний дизайн», а також Закон України «Про освіту» (2017) та Постанова Кабінету Міністрів України № 872 (2011), які визнають інклюзивне середовище як безпечний і доступний простір для навчання. Стратегічний орієнтир для початкової ланки задає Концепція «Нова українська школа» (2016), яка акцентує увагу на фізичному та соціокультурному перетворенні освітнього простору.

Професійна здатність педагога розглядається як інтегративне утворення, теоретико-методичні засади формування якого в контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії ґрунтовно обґрунтовано у фундаментальній праці І. Демченко (Демченко, 2016). Дослідниця К. Волкова уточнює це поле через критерії готовності до оцінювальної діяльності (Волкова, 2017), також О. Галюка та А. Собчук розширюють концепт через категорію «соціальної мобільності» вчителя, що є необхідною для швидкої адаптації простору під потреби дитини (Галюка та Собчук, 2022). Автор Л. Грахам пропонує сучасну теорію інклюзії XXI століття, де вчитель виступає не просто транслятором знань, а творцем інклюзивної екосистеми (Graham, 2020).

Концептуалізація інклюзивного дизайну в початковій школі виходить за межі суто архітектурних рішень, розглядаючись дослідником С. Бехман, як ефективний інструмент вирішення соціальних викликів, методичну основу управління яким закладено у стандарті BS 7000-6:2005 (Bechmann, 2015). Особливе місце посідає інклюзивний дизайн навчання, ставлення до якого досліджують С. Хан та Д. Лей, цей підхід дозволяє концептуалізувати здатність педагога як уміння створювати гнучкі навчальні програми та простір, що не потребує подальшої адаптації (Han & Lei, 2024). Автори С. Зубченко та ін. синтезують світовий досвід безбар'єрності, адаптуючи його до українських реалій (Зубченко та ін., 2020).

Проблема технологічних та цифрових складників розбудови освітнього простору розглядається крізь призму тотальної цифровізації, при цьому автори обґрунтовують використання інформаційно-комунікаційних технологій як критичного чинника забезпечення доступності навчання для дітей з особливими освітніми потребами (Бондаренко, 2018; Василенко, 2009). Питання інклюзії у вищій освіті та використання технологій студентами-педагогами аналізують науковці (Fichten et. al. 2020). Інноваційний погляд на матеріальне наповнення простору пропонує дослідник Є. Альніков через впровадження адитивних технологій (3D-друк) (Альніков, 2020). Також автор С. Буш підкреслює, що в майбутньому здатність педагога до інклюзивного дизайну буде нерозривно пов'язана з цифровою архітектурою середовища (Bush, 2017).

Мета дослідження передбачає теоретичну концептуалізацію професійної здатності майбутнього педагога до формування інклюзивного простору початкової ланки як цілісного утворення, що базується на поєднанні нормативно-правових вимог, інклюзивного дизайну та цифрових ресурсів.

Виклад основного матеріалу. Трансформація сучасної освітньої парадигми в Україні, зумовлена впровадженням концепції «Нова українська школа»

(2016) та гармонізацією національного законодавства з міжнародними стандартами (Конвенція про права осіб з інвалідністю, 2006; Закон України «Про освіту», 2017), ставить перед вищою педагогічною школою завдання підготовки вчителя нового типу. Це фахівець, здатний не просто до трансляції знань, а до активної розбудови інклюзивного простору – багатогранного середовища, що враховує різноманітні потреби кожного здобувача освіти. Ефективність підготовки такого фахівця безпосередньо залежить від єдиного розуміння змісту категорій, що визначають архітектуру безбар'єрного навчання. Відтак, ключовим аспектом розбудови понятійного поля дослідження виступає взаємозалежна система термінів, що включає: «інклюзивну освіту», «інклюзивне середовище», «інклюзивну компетентність», «інклюзивного дизайну» та «інклюзивного дизайну навчання». Систематизація зазначених категорій дозволяє не лише розмежувати їхні змістові межі, а й простежити ієрархічний зв'язок між стратегічними цілями освіти та практичними інструментами їх реалізації. З метою глибшого компаративного аналізу та виявлення авторських підходів до трактування цих дефініцій, їх було впорядковано (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна таблиця дефініцій ключових термінів

Термін	Джерело	Визначення
Інклюзивна освіта	UNESCO (2020)	Процес зміцнення спроможності системи освіти охоплювати всіх учнів, фокусуючись на трансформації культури, політики та практики.
	(Graham, 2020)	Організаційна та дидактична теорія і практика, що виходить за межі простої «інтеграції» та потребує перебудови всієї освітньої моделі для 21 століття.
	Закон України «Про освіту» (2017)	Система освітніх послуг, що базується на принципах недискримінації та врахування багатоманітності кожної людини.
Інклюзивне середовище	(Альніков, 2020)	Технологічно облаштований простір, де адитивні технології (3D-друк) використовуються для подолання сенсорних та фізичних бар'єрів.
	(Зубченко та ін., 2020)	Сукупність фізичних, психологічних та соціальних умов, що забезпечують безбар'єрність та інклюзію у суспільне життя.
	(Udych, 2019)	Самоорганізована система взаємодії суб'єктів освіти, яка створює умови для розвитку кожного учасника інклюзивного процесу.
Інклюзивна компетентність	(Волкова, 2017)	Здатність педагога ефективно здійснювати оцінювальну діяльність та адаптувати методи контролю до потреб учнів в інклюзивному класі.
	(Демченко, 2016)	Сформована готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності, що базується на гуманістичних цінностях та спеціальних методиках.
	(Галука, Собчук, 2022)	Динамічна якість педагога, що виражається у його соціальній мобільності та здатності змінювати рольові моделі в інклюзивному просторі.
Інклюзивний дизайн	BS 7000-6:2005	Стратегія управління дизайном, що робить продукти та середовища придатними для використання якомога більшою кількістю людей.
	(Vanessa, 2021)	Методологія «Дизайн для всіх», яка фокусується на емоційному комфорті користувача та запобіганні його стигматизації.
	(Tangi, 2017)	Процес організаційного творення знань, спрямований на впровадження політики доступності через інноваційні дизайнерські рішення.
Інклюзивний дизайн навчання	(Бондаренко, 2018)	Використання ІКТ-інструментів для створення гнучкого навчального контенту, доступного для дітей з різними порушеннями.
	(Han & Lei, 2024)	Концептуальна рамка, що базується на переконаннях педагогів про необхідність множинності способів представлення та залучення.

Інклюзивний простір не є статичним явищем, це динамічне середовище, що формується через інклюзивний дизайн. С. Бехман наголошує, що інклюзивний дизайн є не просто технічним рішенням, а інструментом подолання соціальних викликів (Bechmann, 2015). У початковій школі це означає створення архітеконики класу, яка б мінімізувала бар'єри ще на етапі планування, що корелює з принципами інклюзивного дизайну в навчанні (Han & Lei, 2024). Таким чином, здатність до розбудови простору є переходом від теоретичної готовності до реального проектування безбар'єрного середовища.

У початковій школі фізичне та дидактичне середовище відіграє критичну роль. Діти молодшого шкільного віку з ООП значною мірою залежать від сенсорного та матеріального наповнення простору. Згідно з Постановою КМУ № 872 (2017), організація інклюзивного навчання вимагає адаптації простору до індивідуальних особливостей дитини. Л. Грахман зазначає, що інклюзивна освіта у 21 столітті вимагає переосмислення функцій педагога: від «викладача-предметника» до суб'єкта проектування освітнього досвіду (Graham, 2020). Це особливо

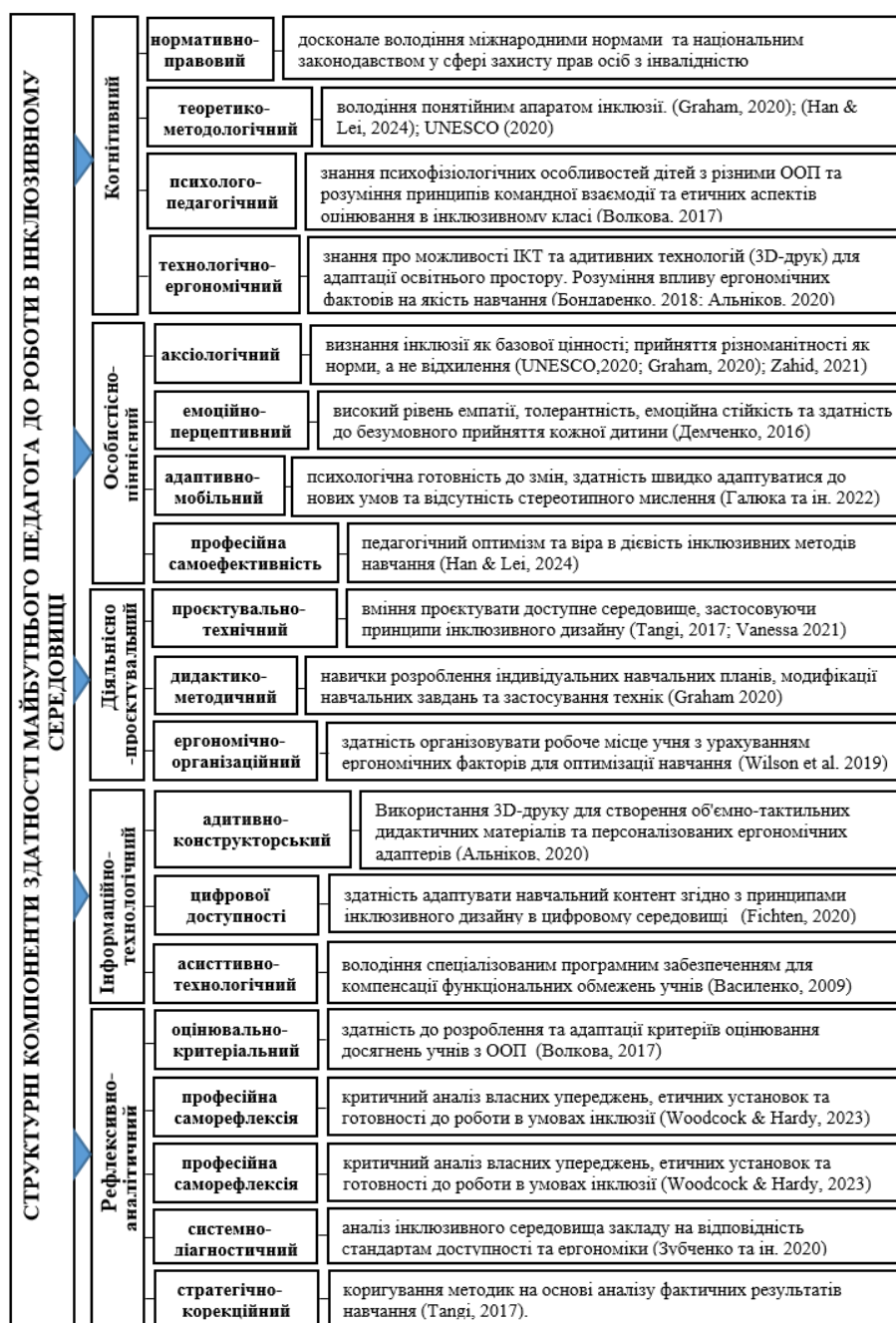


Рис. 1. Структурні компоненти здатності майбутнього педагога до роботи в інклюзивному середовищі

актуально для початкової ланки, де вчитель моделює первинний соціальний досвід дитини, адаптуючи комунікативне та матеріальне середовище закладу. Зазначене переосмислення функцій вчителя потребує чіткого визначення внутрішніх ресурсів і навичок, що забезпечують його ефективність у нових умовах. Відповідно, структура здатності майбутнього педагога набуває комплексного вигляду. Комплексний характер цієї здатності розкривається через синергію когнітивного, діяльнісно-проектувального та особистісно-ціннісного компонентів, що дозволяють вчителю не лише розуміти принципи інклюзії, а й практично втілювати їх у дизайні освітнього середовища (Демченко, 2016; Волкова, 2017). Важливе місце в цій структурі посідає рефлексивно-аналітичний та комунікативно-партнерський складники, які забезпечують постійне вдосконалення простору на основі зворотного зв'язку від усіх учасників інклюзивного процесу (Галюка & Собчук, 2022). Особливої ваги у цифровізованому суспільстві набуває інформаційно-технологічний компонент, який передбачає вільне володіння ІКТ та асистивними засобами для забезпечення реальної доступності навчання (Бондаренко, 2018; Василенко, 2009). Для детального розуміння природи досліджуваної здатності визначені такі компоненти (рис. 1).

Представлена сукупність компонентів відображає цілісну архітектуру професійної готовності вчителя, де теоретична обізнаність та ціннісні орієнтири гармонійно поєднуються з практичними навичками інклюзивного дизайну та технологічної адаптації. Така багатогранна структура дозволяє розглядати майбутнього педагога не лише як виконавця освітніх програм, а як активного суб'єкта проектування безбар'єрного та розвивального середовища для кожного учня. Водночас динамічний розвиток технологічного середовища вимагає особливого фокусу на інструментальному наповненні професійної діяльності вчителя. Це зумовлює трансформацію традиційних підходів до навчання, де інформаційно-технологічний складник виступає не просто окремим елементом структури, а визначальним чинником забезпечення доступності освіти.

Цифровізація сучасної освіти трансформує архітектоніку інклюзивного простору, перетворюючи інформаційно-комунікаційні та асистивні технології на ключовий інструмент подолання бар'єрів (Fichten et al., 2020), що утверджує інклюзивний дизайн як стратегічну необхідність для забезпечення доступності контенту, а не лише як додаткову опцію (Bush, 2017).

Інноваційним виміром трансформації освітнього простору постає впровадження адитивних технологій, що розширюють можливості вчителя-дизайнера у фізичному моделюванні навчальних засобів. Зокрема, дослідження Є. Альнікова (2020) засвідчують ефективність застосування 3D-друку для створення персоналізованих тактильних моделей, що забезпечують безпосередній вплив педагога на адаптивність та ергономіку предметного середовища класу.

Висновки. Сучасна парадигма освіти вимагає трансформації ролі педагога від ретранслятора знань до суб'єкта проектування освітнього досвіду, здатного моделювати адаптивне комунікативне та матеріальне середовище. Здійснено теоретичний аналіз та встановлено системний взаємозв'язок між базовими категоріями дослідження: «інклюзивна освіта», «інклюзивне середовище», «інклюзивна компетентність», «інклюзивний дизайн» та «інклюзивний дизайн навчання». Доведено, що здатність до розбудови інклюзивного простору виступає не окремим умінням, а безпосереднім практичним вираженням інклюзивної компетентності вчителя початкових класів, трансформуючи теоретичні знання у площину реального проектування безбар'єрного середовища. Виявлено специфіку початкової ланки освіти, де архітектоніка фізичного та дидактичного простору має вирішальне значення для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Обґрунтовано, що в сучасних умовах функціональна роль педагога трансформується від ретранслятора знань до активного суб'єкта проектування цілісного освітнього досвіду, що передбачає гнучку адаптацію матеріального та комунікативного середовища закладу відповідно до принципів універсального дизайну.

Визначено та схарактеризовано структуру здатності майбутніх педагогів до розбудови інклюзивного простору через синергію таких компонентів: когнітивного, діяльнісно-проектувального, особистісно-ціннісного, рефлексивно-аналітичного, інформаційно-технологічного та комунікативно-партнерського.

Концептуалізація окресленого понятійного поля підтвердила, що професійна підготовка майбутніх фахівців у закладах вищої освіти має орієнтуватися на формування готовності до створення цифрової та фізичної архітектури середовища, що не потребує подальшої адаптації. Це створює фундамент для розробки цілісної методики формування досліджуваної здатності, спрямованої на забезпечення безбар'єрного розвитку кожного учня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альніков Є. М. Проектування інклюзивного середовища з використанням адитивних технологій (3-d друк). *Вісник КНУКіМ. Серія: Мистецтвознавство*. 2020. 43. С. 181-189. <https://doi.org/10.31866/2410-1176.43.2020.220251>
2. Бондаренко Т. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення доступності і розвитку інклюзивної освіти. Інформаційні технології та засоби навчання. 2018. Т. 67, № 5. С. 31–43.
3. Василенко О. М. Використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей з особливими потребами загальноосвітніх шкіл. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2009. 5. С. 13-15. <https://doi.org/10.33407/itlt.v67i5.2241>
4. Волкова, К. Сутність та критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 3(67). С. 155–165.
5. Галука О. С., Собчук А. А. Соціальна мобільність учителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти. *Академічні студії*. 2022. № 4. С. 64–70.
6. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього учителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 . Умань. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2016. 44 с.
7. Зубченко С. О, Каплан Ю. Б. & Тищенко Ю. А. Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. Київ : НІСД, 2020. 24 с.
8. Конвенція про права осіб з інвалідністю : міжнар. документ від 13.12.2006 / ООН. *Законодавство України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g7_1 (дата звернення: 12. 11. 2025).
9. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 (у редакції від 09.08.2017 № 588). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF> (дата звернення: 12. 11. 2025).
10. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-pro-osvitu/> (дата звернення: 12. 11. 2025).
11. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 12. 11. 2025).
12. Bechmann S. Inclusive Design, a Perfect Solution? Exploring possible challenges with inclusive design. *Department of Product Design Norwegian University of Science and Technology*. 2015. 1–10.
13. BS 7000-6:2005. Design management systems. 2005. URL: <https://knowledge.bsigroup.com/products/design-management-systems-managing-inclusive-design-guide> (дата звернення: 12. 11. 2025).
14. Bush C. The importance of inclusive design in an ever-digitalised world'. *Brand Quarterly*. 2017. Vol. 28. 44–48.
15. Fichten, CS., Alapin, L., Barile, M. & Remis RL. Higher education, information and communication technologies and students with disabilities: An overview of the current situation. *Disability and inclusion in higher education: Research and practice / ed. by M.K.K.P.A. Springer*. 2020. 23–40. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37125-8_2
16. Graham L. Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice. *Routledge*. 2020. 418 p.
17. Han C., & Lei J. 'Teachers' and Students' Beliefs Towards Universal Design for Learning Framework: A Scoping Review'. *Sage journals*, 2024. Vol. 14, № 3. <https://doi.org/10.1177/21582440241272032>
18. Tangi R. A. Inclusive Design Policy Implementation: An Organizational Knowledge Creation Perspective. January 2017. Reading. 183p.
19. Vanessa M. Patrick, Candice R. Hollenbeck. Designing for All: Consumer Response to Inclusive Design. *Journal of Consumer Psychology*. 2021. 31(2). 360-381. <https://doi.org/10.1002/jcpy.1225>
20. Wilson, Nicky; Thomson, Avril; Thomson, Angus; Holliman, Alexander. Understanding inclusive design education. International conference on engineering design, iced19. *University of Strathclyde*. 2019. 619-628. <https://doi.org/10.1017/dsi.2019.66>

REFERENCES

1. Alnikov Ye. M. (2020). Proiektuvannia inkluzyvnoho seredovyshecha z vykorystanniam adytyvnykh tekhnolohii (3-d druk).[Designing an inclusive environment using additive technologies (3-d printing)]. *Visnyk KNUKIM. Seriya: Mystetstvoznavstvo*. 43. 181-189. <https://doi.org/10.31866/2410-1176.43.2020.220251> [in Ukrainian].
2. Bondarenko T. (2018). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii dlia zabezpechennia dostupnosti i rozvytku inkluzyvnoi osvity. [The use of information and communication technologies to ensure accessibility and development of inclusive education]. *Informatsiini tekhnolohii ta zasoby navchannia*. 67. 5. 31–43. <https://doi.org/10.33407/itlt.v67i5.2241> [in Ukrainian].
3. Vasilenko O. M. (2009). Vykorystannia kompiuternykh tekhnolohii u navchanni ditei z osoblyvymy potrebamy zahalnoosvitnikh shkil. [The use of computer technologies in teaching children with special needs in general education schools]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu "Ukraina"*. 5. 13-15. <https://doi.org/10.33407/itlt.v67i5.2241> [in Ukrainian].
4. Volkova K. (2017). Sutnist ta kryterii hotovnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv do otsiniuvanoi diialnosti v umovakh inkluzyvnoi osvity. [The essence and criteria of readiness of future primary school teachers for assessment activities in the context of inclusive education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. 3(67). 155–165. [in Ukrainian].

5. Haliuka O. S., Sobchuk A. A. (2022). Sotsialna mobilnist uchytelia pochatkovoї shkoly v umovakh inkliuzyvnoї osvity. [Social mobility of a primary school teacher in the context of inclusive education]. *Akademichni studii*. 4. 64–70. [in Ukrainian].
6. Demchenko I. I. Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnoho uchytelia pochatkovykh klasiv do profesiinoї diialnosti v umovakh inkliuzyvnoї osvity : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. [Theoretical and methodological principles of training a future primary school teacher for professional activity in inclusive education: author's abstract of dissertation ... Dr. Pedagogical Sciences: 13.00.04]. Uman. derzh. ped. un-t im. Pavla Tychyny. Uman, 2016. 44. [in Ukrainian].
7. Zubchenko S. O, Kaplan Yu. B. & Tyshchenko Yu. A. Stvorennia bezbar'iernoho seredovyshcha ta sotsialna inkliuziia: svitovy dosvid dlia Ukrainy : analit. dop. [Creating a barrier-free environment and social inclusion: world experience for Ukraine: analytical supplement]. Kyiv : NISD, 2020. 24. [in Ukrainian].
8. Konventsiia pro prava osib z invalidnistiu : mizhnar. dokument vid 13.12.2006 [Convention on the Rights of Persons with Disabilities] / OON. Zakonodavstvo Ukrainy. Available from : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 [in Ukrainian].
9. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [On approval of the Procedure for organizing inclusive education in general education institutions]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 15.08.2011 № 872 (u redaktsii vid 09.08.2017 № 588). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF> [in Ukrainian].
10. Pro osvitu : Zakon Ukrainy [On Education: Law of Ukraine] vid 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-pro-osvitu/> [in Ukrainian].
10. Proskhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoї polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku : Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy [On approval of the Concept of implementation of state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period until 2029: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine] vid 14.12.2016 № 988-r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
11. Bechmann S. (2015). Inclusive Design, a Perfect Solution? Exploring possible challenges with inclusive design. *Department of Product Design Norwegian University of Science and Technology*. 1–10.
12. BS 7000-6:2005. Design management systems. 2005. URL: <https://knowledge.bsigroup.com/products/design-management-systems-managing-inclusive-design-guide>
13. Bush C. (2017). The importance of inclusive design in an ever-digitalised world'. *Brand Quarterly*. Vol. 28. 44–48.
14. Fichten, C. S., Alapin, L., Barile, M. & Remis R. L. (2020). Higher education, information and communication technologies and students with disabilities: An overview of the current situation. *Disability and inclusion in higher education: Research and practice / ed. by M.K.K.P.A. Springer*. 23–40. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37125-8_2
15. Graham L. (2020). Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice. *Routledge*. 418 p.
16. Han C., & Lei J. (2024). 'Teachers' and Students' Beliefs Towards Universal Design for Learning Framework: A Scoping Review'. *Sage journals*. Vol. 14, № 3. <https://doi.org/10.1177/21582440241272032>
17. Tangi R. A. (2017). Inclusive Design Policy Implementation: An Organizational Knowledge Creation Perspective. January. Reading, 183p.
18. Vanessa M. Patrick, & Candice R. Hollenbeck. (2021). Designing for All: Consumer Response to Inclusive Design. *Journal of Consumer Psychology*. 31(2). 360-381. <https://doi.org/10.1002/jcpy.1225>
19. Wilson N., Thomson A., T. Angus, & Holliman A. (2019). Understanding inclusive design education. International conference on engineering design, iced19. *University of Strathclyde*. 619-628. <https://doi.org/10.1017/dsi.2019.66>

Дата першого надходження статті до видання: 14.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.03.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

