

Міністерство освіти і науки  
України Національний університет «Києво-Могилянська академія»  
Факультет охорони здоров'я, соціальної роботи і психології  
Кафедра Школа соціальної роботи ім. В. І. Полтавця

**Кваліфікаційна робота**  
освітній ступінь - бакалавр

на тему: **«ДОСТУПНІСТЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ МОЛОДІ З  
НЕЙРОВІДМІННІСТЮ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ»**

Виконала: студентка 4-го року навчання,  
Спеціальності  
231 Соціальна робота

Косенко Магдаліна Данилівна

Керівник: Бойко Оксана Михайлівна,  
доктор філософії (PhD) з соціальної роботи,  
к.пед.наук, MSW, доцентка

Рецензент Максименко А. В.

Кваліфікаційна робота захищена з оцінкою  
« \_\_\_\_\_ »

Секретар ЕК \_\_\_\_\_  
« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2026 р.

Київ - 2026

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ВСТУП.....                                                                                                                                        | 3  |
| РОЗДІЛ 1 ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ МОЛОДІ З НЕЙРОВІДМІННІСТЮ.....                                                                     | 4  |
| 1.1 Поняття «нейрорізноманіття» та «нейровідмінність» .....                                                                                       | 4  |
| 1.2 Проблеми, виклики та особливі освітні потреби студентів з нейровідмінностями з огляду на освітнє середовище.....                              | 11 |
| 1.3 Доступність освітнього середовища .....                                                                                                       | 15 |
| РОЗДІЛ 2 МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ .....                                                                                                            | 21 |
| 2.1 Час і місце проведення дослідження.....                                                                                                       | 21 |
| 2.2 Етапи проведення дослідження .....                                                                                                            | 21 |
| 2.3 Процедура проведення дослідження.....                                                                                                         | 22 |
| 2.4 Методи й інструменти дослідження .....                                                                                                        | 23 |
| 2.5 Характеристика вибірки .....                                                                                                                  | 25 |
| 2.6 Труднощі, обмеження, етичні засади проведення дослідження .....                                                                               | 31 |
| 2.7 Концептуалізація понять .....                                                                                                                 | 32 |
| РОЗДІЛ 3 ДОСТУПНІСТЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІЗ НЕЙРОВІДМІННІСТЮ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ .....                                | 34 |
| 3.1 Аналіз змісту вебсторінок закладів вищої освіти щодо фізичної, інформаційної та соціальної доступності для студентів з нейровідмінністю ..... | 34 |
| 3.2 Освітні труднощі студентської молоді з нейровідмінністю та існуючі форми підтримки у ЗВО України .....                                        | 37 |
| ВИСНОВКИ.....                                                                                                                                     | 45 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....                                                                                                                  | 48 |
| Додаток А Анкета опитування щодо доступності освітнього середовища для молоді з нейровідмінністю в закладах вищої освіти України .....            | 53 |
| Додаток Б Використання ІШ при підготовці кваліфікаційної роботи .....                                                                             | 69 |

## ВСТУП

Доступність вищої освіти для молоді з нейровідмінністю є важливим викликом для українського суспільства. Нейровідмінність охоплює РАС, РДУГ, дислексію та набуті внаслідок травми стани, що впливають на процес навчання та академічну успішність й потребують акомодаций. У контексті реформи психічного здоров'я та переходу до соціальної моделі інвалідності інклюзивна освіта стає необхідною умовою відновлення людського капіталу й соціальної стійкості. Повномасштабна війна посилила проблему, створивши нові вразливі групи студентів із ПТСР і тривожними розладами. Євроінтеграційний курс України також підсилює потребу системних змін у сфері вищої освіти.

**Мета дослідження:** описати досвід навчання студентської молоді з нейровідмінністю у закладах вищої освіти України.

**Завдання:**

- охарактеризувати особливості забезпечення особливих освітніх потреб молоді з нейровідмінностями у закладах вищої освіти;
- описати можливі недоліки у забезпеченні доступності освітнього середовища для молоді з нейровідмінністю;
- проаналізувати доступність освітнього середовища для студентської молоді з нейровідмінністю у закладах вищої освіти України;
- визначити освітні труднощі студентської молоді з нейровідмінністю та існуючі форми підтримки у ЗВО України.

**Об'єкт дослідження:** освітнє середовище закладів вищої освіти України.

**Предмет дослідження:** доступність освітнього середовища для молоді з нейровідмінністю в закладах вищої освіти України.

## РОЗДІЛ 1

### ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ МОЛОДІ З НЕЙРОВІДМІННІСТЮ

#### 1.1 Поняття «нейрорізноманіття» та «нейровідмінність»

Нейрорізноманіттям називають природне біологічне або набуте різноманіття людського розуму, способу мислення, отримання та обробки сенсорної інформації та інші неврологічні відмінності людського роду. Це біологічний факт, підтверджений багатьма роками досліджень в нейрології, психології та інших науках. Кожен мозок та нервова система відрізняється, особливості можуть бути індивідуальними, або мати більш загальний характер. Неврологічне різноманіття так чи інакше буде відображатися в тому, як людина сприймає та взаємодіє з зовнішнім світом, та її здатність до саморегуляції. Наприклад, різний рівень чутливості до зовнішніх подразників або відмінні способи засвоєння та обробки інформації, що має ключове значення при навчанні. Деякі особливості можуть бути вродженими, такі, як аутизм чи дислексія, деякі набутими за життя після пережитої травми, наприклад, тривожний розлад (Hamilton & Petty, 2023; *Neurodiversity*, 2021; Ross et al., 2026).

Ці особливості також називаються нейровідмінністю, а люди, що радикально відрізняються від статистичної норми, – нейровідмінними, або нейродивергентними (залежно від перекладу). Відповідно, люди, що не є нейровідмінними в контексті цієї концепції, часто об'єднані в групу нейротипових. Це не означає, що нейротипові люди не мають неврологічних особливостей чи когнітивного різноманіття всередині групи, а скоріше вказує на існування статистично типового функціонування когнітивної діяльності та сприйняття світу, що охоплює більшість популяції людства. Таким чином, нейровідмінні люди нерідко лишаються у меншині, що може потребувати особливої підтримки або певних акомодаций для повноцінного й задовільного життя (Butcher & Lane, 2025; *Neurodiversity*, 2021).

Парадигма нейрорізноманіття – це особлива точка зору на різноманіття людського розуму, яка розглядає відхилення від статистичної норми не як патологічні захворювання або розлади, а як природне різноманіття людської природи. Залежно від культурного чи історичного контексту нейровідмінність часто була медикалізована, тобто, сприймалася як дефіцит або захворювання, що потребує медикаментозного втручання чи корекції іншими засобами. І хоча деякі ускладнюючі життя прояви розладів, таких, як, наприклад, розлад дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ), можуть бути полегшені за допомогою медичних препаратів, а більша частина нейровідмінностей все ще визначається через діагностику та проходження медичної комісії, наукова спільнота працює над зміною парадигми з медичної моделі інвалідності на соціальну модель інвалідності. Ця модель, в першу чергу, вимагає зміни погляду та сприйняття неврологічних відмінностей як природного різноманіття, а не як патологічні відхилення від уявної норми, та визнає недосконалість соціальної підтримки в існуючій системі суспільства (Clouder et al., 2020; Ross et al., 2026, 2026; Simkova, 2024).

Згідно з Christopher E. Whelpley et al. (2023), медична модель інвалідності розглядає нейровідмінність як захворювання чи патологічний розлад, який необхідно вилікувати. Відхилення діагностуються за допомогою (DSM-5), та пропонується медикаментозне або поведінкове лікування з метою виправлення симптомів. І хоча частина симптомів та їх проявів може бути полегшена через подібні лікування, цей підхід часто позбавляє людину автономії та ставить у вразливе становище перед стигматизацією як пацієнта. До того ж, медична модель часто фокусується на вадах конкретної особистості та не враховує зовнішніх соціальних умов, які можуть негативно впливати на якість життя чи психічне здоров'я людини з нейровідмінністю (Hamilton & Petty, 2023; Whelpley et al., 2023).

Другим популярним підходом вважається соціальна модель інвалідності. Ця модель пропонує перевести погляд з недосконалостей індивіда на недосконалість соціальної системи, що не враховує особливих потреб кожної

людини. Модель розглядає інвалідність або неспроможність не як ваду людини, а як ваду системи, яка не спроможна створити інклюзивне середовище та забезпечити потрібні акомодатії. Таким чином, нейрорізноманіття та нейровідмінність в цій моделі розглядається як природне різноманіття людського виду. Соціальна модель закликає не до лікування нейровідмінних осіб, а до включення, супроводу та адаптації середовища під потреби різноманітних груп. При тому соціальна модель допускає певне лікування симптомів, але часто не має однозначного визначення, хто та за яких умов має його отримувати, а де соціальної підтримки достатньо (*Neurodiversity*, 2021; Ross et al., 2026; Simkova, 2024).

Сучасні автори пропонують біопсихосоціальну модель інвалідності як альтернативний підхід, який у своїй суті поєднує медичну та соціальну модель, додаючи аспект психологічних особливостей кожної особи. Біологічна складова підходу вказує на біологічні фактори появи нейровідмінностей, запозичує з медичної системи діагностування через неврологічні відхилення та розлади норми, водночас визнаючи природне нейрорізноманіття. Соціальний аспект вказує на вплив соціального середовища на розвиток чи погіршення функціонування нейровідмінної людини, та визнає потреби соціальних змін задля збільшення інклюзивної соціальної системи, освітнього, робочого чи громадського середовищ. І, нарешті, психологічний аспект враховує індивідуальні особливості психіки кожної особистості, їх ставлення та почуття стосовно власної неспроможності (інвалідності). Таким чином, біопсихосоціальна модель забезпечує найбільш повний та людиноцентричний підхід до соціальної роботи з нейровідмінними людьми (Whelpley et al., 2023).

Нейровідмінності, які найчастіше зустрічаються серед людей, які вступають до закладів вищої освіти, - це розлад аутичного спектру (РАС), розлад дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ), дислексія, дискалькулія, тривожний розлад, пост-травматичний стресовий розлад (ПТСР) тощо. Кожен із станів має свої обмеження та особливості, які так чи інакше можуть впливати на академічну успішність студента. Частина з цих розладів вважається дитячими розладами

розвитку, тому часто діагностується та лікується в ранньому віці. Раннє виявлення та втручання може відігравати важливу роль в соціальній адаптації та розвитку компенсаторних навичок – наприклад, у випадку дислексії раннє втручання та альтернативні способи навчання мають позитивний вплив на грамотність та здатність до читання, тож у дорослому віці люди можуть цілком відповідати вимогам суспільства. Тим не менш, поширеним явищем є, коли після досягнення людиною повноліття будь які заходи підтримки або урахування особливостей розладів відсутні, хоча сам розлад нікуди не зникає, що негативно впливає на добробут людини та якість її життя (Fraga González et al., 2018; Hamilton & Petty, 2023; Scott & Gibson, 2023; Turner & Smith, 2023).

Розлад аутичного спектру (РАС) – порушення нейророзвитку, основними особливостями яких, згідно з «Дослідницькими діагностичними критеріями» МКХ-10 (ВООЗ, 1992), є: *«1) якісні порушення реципрокної соціальної взаємодії, 2) якісні порушення спілкування, 3) обмежені, повторювані, стереотипні поведінка та інтереси»* (Про затвердження та впровадження медико-технологічних документів зі стандартизації медичної допомоги при розладах аутистичного спектру, n.d.). Розлад аутистичного спектру визначається як спектр зокрема через те, що прояви можуть призводити до інвалідності чи неспроможності різного ступеню, але в окремих людей інвалідність може бути невидимою, а сама людина добре приховувати дискомфорт. Деякі з цих проявів можуть проявлятися та ставати на заваді під час навчання. Основними труднощами під час навчання для людей з РАС можуть стати: регуляторні функції, комунікація та соціальна взаємодія, сенсорне перенавантаження та інші когнітивні особливості. Регуляторні функції, або іноді виконавчі функції описують когнітивні здібності нервової системи, які напрямую впливають на поведінку, зокрема на адаптивність до змін, здатність до планування та виконання цих планів, перехід від наміру до дії, а також здатність до регуляції власних емоцій. У людей, що мають розлади регуляторних функцій, що часто зустрічаються серед симптомів РАС, можуть виникати проблеми з плануванням завдань, адаптації до різких змін в розкладі або регуляції яскравих емоцій, таких

як гнів чи захоплення. Ще однією особливістю РАС є висока чутливість до зовнішніх подразників та ризик сенсорного перенавантаження. Яскраве освітлення, шум електроніки чи запахи на кампусі під час навчання можуть бути виснажливими та заважати концентрації та виконанню завдань. Зрештою, одним із найбільших бар'єрів для студентів з РАС може стати комунікація та соціальна взаємодія. Студенти можуть стикатися з труднощами в інтерпретації невербальної комунікації колег та викладачів, не розуміти соціального підтексту або необумовлених соціальних домовленостей та внутрішньої ієрархії. Це може призводити до непорозумінь або конфліктів в групі чи з викладачами, та призводити до дискримінації чи соціального виключення (Butcher & Lane, 2025; Clouder et al., 2020; Dwyer et al., 2023; Gaines et al., 2016).

Розлад дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ) вважається нейробілогічним розладом поведінки, який впливає на когнітивні функції людини, такі, як здатність контролювати увагу й концентрацію, регуляторні та виконавчі функції, та мотивації, що базуються на зацікавленості, радше ніж на зобов'язанні. Розлад дефіциту уваги та гіперактивності поділяють на три типи: для першого ознакою є гіперактивність та імпульсивність; для другого - неуважність та внутрішній неспокій; та комбінація двох. Симптоми суміжні між усіма трьома, але діагностування другого типу менш поширене через неочевидність ознак, особливо у дорослому віці, та через те, що люди часто навчаються «маскувати» поведінкові прояви. Це аж ніяк не означає, що проблеми з регуляцією уваги зникають: якщо людина не навчається копінговим стратегіям, придатним саме для особливостей її нервової системи, це може призводити до ускладнень психічного здоров'я у дорослому житті, швидкого вигорання, депресивного та/або тривожного розладу та інших коморбідних розладів (CDC, 2025; *Гіперактивність: Норовливий Бешикетник Чи Дитина, Яка Потребує Допомоги*, n.d.).

Під час навчання у середній школі існує багато розроблених методів для підтримки дітей з РДУГ, але в ЗВО ці особливі освітні потреби часто не отримують достатньої уваги. Під час навчання студенти з РДУГ можуть мати



проблеми з концентрацією, неуважністю, відволіканням на різноманітні зовнішні подразники або мрійливість. Так само люди з РДУГ нерідко мають проблеми з відчуттям плинності часу, вони можуть запізнюватись чи, навпаки, приходити занадто завчасно, мати неадекватну оцінку того, скільки часу займе завдання, чи губити плин часу остаточно під час стану гіперфокусу. Це може призводити до пропущених дедлайнів та метушні, яка може впливати також на соціальні зв'язки. Також студенти з РДУГ часто мають труднощі з традиційними методами оцінки. Під час написання великих тестів або об'ємних письмових робіт, незалежно від реальних знань, студент може мати проблеми викласти це на папері, або утримати концентрацію протягом кількох годин безперервного сидіння. Соціальна адаптація та взаємодія також є типовою проблемою для людей з РДУГ, але з інших причин. Вони є надзвичайно чутливими до критики, імпульсивні та часто емоційні, нерідко шукають швидкого задоволення чи винагороди, тому можуть швидко втратити мотивацію. Це може призводити до соціального засудження, недовіри від колег, а для самих студентів до швидкого вигорання та депресивних станів (Butcher & Lane, 2025; CDC, 2025; Clouder et al., 2020; Dwyer et al., 2023; Hamilton & Petty, 2023; Turner & Smith, 2023; *Гіперактивність: Норовливий Бешкетник Чи Дитина, Яка Потребує Допомоги*, n.d.).

Дислексія класифікується за МКХ-10 як специфічне та значне порушення розвитку навичок читання, яке пояснюється не виключно розумовим віком, проблемами з гостротою зору чи недостатньою шкільною освітою (*ICD-10 Version:2019*, n.d.). Це зокрема означає порушення обробки символів та звуків, що призводить до труднощів розвитку навичок читання й орфографії та інших розладів навчання. Біологічно, люди з дислексією використовують інші ділянки мозку для декодування звуків та символів, тому читання та викладення думок на папері може стати проблемою та забирає багато когнітивних зусиль. Як РАС та РДУГ, дислексія є спектральним розладом та має різні ступені сили розладу, проте не є показником низького інтелекту чи інтелектуальної недостатності. Також важливо зазначити, що труднощі під час читання або розпізнавання звуків

які літер не пов'язані з порушеннями зору чи слуху. Люди з дислексією, незважаючи на труднощі в читанні та в опрацюванні об'ємних текстів, все ж можуть продовжувати навчання в ЗВО з різних особистих причин. Тим не менш, без підтримки в школі та родині та без раннього виявлення розладу дорослі можуть мати психологічно-соціальні проблеми, низьку самооцінку чи тривожні розлади. Також дислексія може бути коморбідною з іншими нейровідмінними станами, наприклад, РДУГ. Під час навчання в ЗВО студенти з дислексією будуть стикатися з труднощами опрацювання об'ємних текстів через повільний темп читання, труднощі розпізнавання довгих слів, робити орфографічні помилки, які сам студент самотійно не завжди здатен розпізнати. Студенти з дислексією можуть мати труднощі ведення конспекту одночасно зі слуханням лекції чи робити запис під диктовку. Ще одна поширена проблема серед людей з дислексією - це проблеми з роботою короткотривалої пам'яті, що може ускладнювати запам'ятовування термінів та інструкцій до завдання, послідовність процесів. Тому певні процеси під час навчання можуть потребувати більше часу, такі, як опрацювання тексту чи вивчення алгоритму роботи (Annette Tofaeono, 2023; Dwyer et al., 2023; Fraga González et al., 2018; Kharytska, 2024).

Тривожність та пост-травматичний стресовий розлад (ПТСР) не завжди включають під парасольковий термін нейровідмінності, зокрема, через те, що нейровідмінність - відносно нова концепція і науковці ще не дійшли остаточного консенсусу щодо її повного змісту. Нейровідмінність частіше посиляється на вроджені особливості нервової системи, - такі, як РАС, РДУГ чи дислексія. Тим не менш, останні дослідження також показують, що нервова система не залишається однаковою протягом життя, та травми, як фізичні так і психологічні, впливають на її функціонування й можуть мати позитивні наслідки у психічному добробуті людини. Крім того, багато науковців визнають, що тривожний розлад та ПТСР є коморбідними з іншими нейровідмінностями, наприклад, через страх постійного осуду та чутливість до критики. Тож труднощі, пов'язані з наслідками тривожного розладу або ПТСР, можуть також стати на заваді

академічної успішності студентів (Hamilton & Petty, 2023; Sychikova et al., 2024; Tarnopolska, 2025; Turner & Smith, 2023; Голотенко А.А. et al., 2025).

## **1.2 Проблеми, виклики та особливі освітні потреби студентів з нейровідмінностями з огляду на освітнє середовище**

Вирізняють фізичні, інформаційні та соціальні бар'єри у контексті доступності ЗВО для студентів з нейровідмінностями.

Звертаючи увагу на фізичні бар'єри, більшість дослідників виділяють архітектурну та просторову недоступність приміщень кампусу для маломобільних студентів. Прикладами такої недоступності є відсутність ліфтів, пандусів або завузькі дверні прорізи. Так само в літературі є згадки відсутності інфраструктури та доступності транспортування між корпусами, що може бути проблемою для студентів з інвалідністю. Сюди ж можна було б включити складну і не очевидну навігаційну систему на кампусі, що часто викликає труднощі в навігації для студентів як з нейровідмінністю, так і нейротипових, викликаючи стрес та додаткове навантаження. Прикладами є відсутність мап або чітких навігаційних знаків, позначок відкритих зон, або шляхів пересування (Diachenko et al., 2024; Dub, 2024; Molchanova & Kovtoniuk, 2025; Трут, 2021).

Основним бар'єром у фізичному середовищі для нейровідмінних студентів з РАС, РДУГ тощо є сенсорне перенавантаження. Через особливості нервової системи нейровідмінні люди мають труднощі щодо несвідомого фільтрування відволікаючих факторів, що призводить до втрати чи неможливості концентрації на навчанні та постійного виснаження, особливо в громадських місцях. Відволікаючими факторами можуть бути шум, яскраве чи блимаюче світло, некомфортна температура в кімнаті або запахи та неможливість провітрити приміщення (Butcher & Lane, 2025; Fane, n.d.; Sychikova et al., 2024; Tsymbaliuk et al., 2025; Голотенко А.А. et al., 2025).

Для сьогоденної України питання доступності стає ще більше актуальним через руйнування, пов'язані з активною фазою російського вторгнення. Кількість студентів з інвалідністю, нейровідмінністю або сенсорною чутливістю зростає, у

той же час як наявна інфраструктура університетів є під ризиком руйнування під час атак. Багато університетів були вимушені перемістити своє розташування або перейти в режим дистанційної роботи. Це може викликати нові бар'єри для студентів. Нові приміщення можуть бути ще менш адаптовані, ніж до того. Дистанційна робота відкриває нові виклики у адаптації до нових видів роботи, нових технологій та пристроїв, для усіх учасників навчального процесу. Це може утворювати нові бар'єри для студентів, такі, як фізичні, - у неможливості доступу до необхідних технологій, інформаційних у розумінні матеріалу, або навичках роботи з навчальними ресурсами, - та соціальних, - ускладнювати комунікацію (Sychikova et al., 2024).

Що стосується інформаційних бар'єрів, то розрізняють виклики для навчання, які виникають через недоступні навчальні матеріали, інформованість студентів щодо їх особливих освітніх потреб, а також недостатню інформованість чи компетентність викладачів у роботі з гетерогенними групами студентами.

Основним викликом для студентів з нейровідмінністю є неваріативні форми навчальних матеріалів. Нейровідмінні люди часто використовують нетрадиційні способи засвоєння матеріалів. Наприклад, студенти з дислексією та РДУГ можуть надавати перевагу аудіальним чи відео матеріалам через труднощі з концентрацією на великих об'ємах тексту. Тим не менш, наявність аудіо матеріалів або запису лекцій є відносно рідкісним явищем, а література, надана навчальним закладом, не завжди є сумісною з програмами читання екрану або text-to-speech пристроями. До того ж, такі індивідуальні модифікації часто потребують додаткових коштів (Annette Tofaeono, 2023; Kharytska, 2024; Simkova, 2024; Підвальна, 2025; Шевчук, 2025).

Ще одним бар'єром є низька поінформованість студентів про існуючі засоби підтримки в обраному ЗВО. Якщо університет має групи підтримки для нейровідмінних студентів, СО чи інституційні психосоціальні програми підтримки для студентів, інформація про ці заходи може не доходити до студентів, які могли б нею скористатися. Так само студенти можуть не знати про

акомодації під час навчального процесу, які забезпечує навчальний заклад, наприклад про можливість додаткового часу на екзаменаційну роботу або дозвіл використовувати допоміжні девайси (Clouder et al., 2020; Tarnopolska, 2025; Шевчук, 2025).

Ще одним інформаційним бар'єром може бути непоінформованість викладачів щодо наявності студентів з ООП або інституційних заходів інклюзії. Багато досліджень підкреслюють, що велика частина працівників ЗВО можуть не знати особливих освітніх потреб студентів з нейровідмінністю, ознак нейровідмінності або того, як вона впливає на академічну успішність чи провал студента. Багато студентів також тримають власний діагноз в секреті або не вважають за важливе це розкривати, тож викладачі можуть навіть не знати про ООП цього студента. Так само в деяких дослідженнях зазначено, що навіть з досвідом роботи з нейровідмінними студентами та/або студентами з ООП викладачі можуть бути непроінформованими щодо наявних політик інклюзії в ЗВО, які можуть бути декларативними, але не втілюватись на практиці через низку інформованість працівників про їх наявність або необхідність (Tarnopolska, 2025; Столярчук, 2025).

Що стосується соціальних бар'єрів, то найбільшим бар'єром, з яким стикаються нейровідмінні студенти, згідно наукових джерел, є стигматизація та соціальне засудження. При чому це стосується як зовнішнього осуду, так і внутрішньої самостигматизації. Особливо це може стосуватися студентів, що не мають офіційно підтвердженого діагнозу, а є самодіагностованими нейровідмінними людьми. Це має особливе значення в Україні, де в суспільстві все ще існує стигматизація ментальної інвалідності та психологічних розладів після радянської медичної системи та інституціалізації людей з ментальними розладами, існує багато упереджень щодо людей з ООП. Багато нейровідмінних людей можуть не мати раннього офіційного діагнозу через страх батьків перед інституціалізацією дитини, або відсутність доступу до ресурсів на той час. Частина самостійно не бажає ідентифікувати себе задля уникнення стигматизації

чи соціального виключення (Clouder et al., 2020; Diachenko et al., 2024; Dub, 2024; Fane, n.d.).

Студенти з нейровідмінністю можуть стикатися з осудом з боку викладачів та одногрупників через поведінкові особливості або відмінності у когнітивних здібностях. Люди з РАС можуть стикатися з непорозуміннями в групі через низьку соціальну інтуїцію, труднощі в комунікації, особливо якщо не мають чітких інструкцій до виконання завдання або соціальної взаємодії, а також труднощі у публічних висловленнях через страх засудження нестандартного ходу думок. Люди з РДУГ часто підпадають під ярликування їх девіантної поведінки як «неуважність», «неввічливість» або «лінощі» через складнощі в керуванні власною увагою та регуляторними і виконавчими функціями. Люди з дислексією можуть зустрічати осуд через повільний темп читання, граматичні помилки або неправильну інтерпретацію текстів, особливо якщо мають читати вголос на публіку. Поза тим, усіх нейровідмінних студентів може об'єднувати висока чутливість до критики, сенсорне перенавантаження та труднощі в комунікації своїх думок або розуміння інших, або велике навантаження на нервову систему під час навчання та стресу, що може проявлятися в соціально неприйнятну поведінку, таку як спонтанне залишення кімнати, погойдування та інші самозаспокійливі рухи, уникнення зорового контакту тощо (Clouder et al., 2020; Dub, 2024; McDowall & Kiseleva, 2024).

Значна частина соціальних проблем студентів з нейровідмінністю походить з внутрішньої стигматизації. Це люди, які значну частину життя відчують себе «іншими», виключеними з суспільства, а також отримують статистично більшу кількість зауважень від дорослих протягом дитинства, тож можливо зростають з відчуттям ізоляції, синдромом самозванця та страхом бути розкритими, та низькою самооцінкою. Це може стати проблемою, коли студенту треба звернутися за підтримкою або особливими акомодациями. Розкриття такої чутливої та особистої інформації публічно не є комфортною для частини студентів, та насправді законодавчо не обов'язково. Таке розкриття може призвести до посилення соціального виключення, такого, як осуду, вимагання

документації, що підтверджує статус нейровідмінності, або позитивної дискримінації та айблізму (Butcher & Lane, 2025; Крижанівська О.П. & Попова І.С., 2012; Підвальна, 2025).

Так само внутрішня стигматизація може призводити до того, що студент уникатиме звернення за допомогою, бо вважатиме себе «недостатньо нездатним» (not disable enough), особливо, якщо у школі або протягом навчання його успіхи були задовільними, навіть якщо давалися йому тяжкою працею (Butcher & Lane, 2025).

Важливо зазначити, що від час війни психологічні стани можуть загострюватися. Навчання під час непередбачуваних обставин ускладнює роботу для всіх учасників процесу. Для студентів з РАС раптова зміна планів, наприклад, через повітряні тривоги, може приносити більше стресу, ніж нейротиповим. Для студентів з РДУГ, що часто покладаються на зовнішній та/або соціальний авторитет для дотримання режиму або рамок виконання завдань, дистанційне навчання, яке є наслідком адаптації до безпечного навчання під час війни, може бути великим викликом та призводити до ще більших проблем з успішністю (Scott & Gibson, 2023; Simkova, 2024; Sychikova et al., 2024; Столярчук, 2025).

### **1.3 Доступність освітнього середовища**

Фізична або архітектурна доступність є одним із параметрів, який найпростіше виміряти серед інших визначених, але це також є сферою, для якої існує багато рішень та стандартів. Більшість дослідників сходяться на думці, що при застосуванні принципів універсального дизайну (УД) під час планування або реконструкції приміщень та інфраструктури ЗВО можливо створити середовище, що буде доступним для найбільшої кількості різноманітних людей, що беруть участь в житті кампусу. *«Принципи УД включають: 1) рівноправне використання: дизайн корисний і привабливий для людей з різними можливостями, він уникає виділення чи ізоляції груп; 2) гнучкість у користуванні: дизайн адаптується до широкого спектра уподобань і*

*можливостей; 3) просте та інтуїтивне використання: продукт зрозумілий незалежно від досвіду, освіти чи рівня концентрації; 4) доступність інформації: інформація подається ефективно незалежно від сенсорних можливостей чи умов середовища; 5) толерантність до помилок: дизайн мінімізує ризики від випадкових дій; 6) мінімальні фізичні зусилля: використання комфортне і не викликає втоми; 7) достатній розмір і простір: є місце для підходу та маніпуляцій незалежно від зросту, статури чи мобільності.» (Романюк, 2026), (Molchanova & Kovtoniuk, 2025; ДБН В.2.2-40:2018 Інклюзивність Будівель і Споруд. Основні Положення, 2022; Романюк, 2026; Трут, 2021)*

Адресуючи питання сенсорного перенавантаження, дослідники пропонують створення сенсорних кімнат та просторів для релаксації, де кількість зовнішніх подразників буде навмисно зменшено, щоб студенти, що відчують перенавантаження, могли усамітнитися. Так само зазначають важливість тихих просторів для навчання, наприклад тихі зали в бібліотеках або кабінети для усамітнення під час екзаменаційних та контрольних робіт. Хоча у випадку окремих кабінетів під час написання робіт є ризики виникнення нерівності та дискримінації, бо студент не матиме можливості підійти до викладача, якщо матиме уточнювальні питання. Тим не менш, сенсорне перенавантаження може бути знижене з використанням сучасних технологій та індивідуальних акомодаций для студентів. Важливим аспектом в цьому питанні є гнучкість в користуванні та можливість самих студентів модифікувати середовище під власні потреби. Якщо студент має можливість закрити вікно для зниження відволікаючого шуму з вулиці, чи, навпаки, відкрити його на провітрювання, це змінить якість навчання для усіх учасників процесу. Так само можуть бути ефективними особисті адаптивні акомодатії, такі, як дозвіл на носіння затемнених окулярів або звукознижуючих навушників (Fane, n.d.; Голотенко А.А. et al., 2025).

Багато сучасних нормативів та сучасних стандартів розробляються в процесі євроінтеграції України, тож чимало інновацій та рекомендацій запозичуються з міжнародних стандартів. Однак, багато науковців визнають, що



для втілення цих стандартів та підтримки на практиці потрібно багато коштів, оскільки йдеться про перебудову університетських кампусів, тож втілення адаптивних просторів може затягуватися через нестачу фінансування (Dub, 2024; Dwyer et al., 2023; Tsymbaliuk et al., 2025; ДБН В.2.2-40:2018 *Інклюзивність Будівель і Споруд. Основні Положення*, 2022) .

Що стосується інформаційної доступності, то, з огляду на її покращення, багато дослідників та практиків сходяться на важливості розширення варіантів форм представлення навчальних матеріалів. Перевага надається цифровим ресурсам та формам матеріалів, що підвищує доступність для більшої частини студентів з тих, хто навчається як очно, так і дистанційно. Такий формат, скажімо, літератури для самопідготовки може бути корисним, якщо студент використовує програми text-to-speech акомодатії, однак це часто потребує відповідної якості наданих матеріалів через обмеженість сучасних програм зчитування. Також дослідники рекомендують включати візуальні матеріали під час лекцій або для самостійного навчання для тих студентів, хто краще запам'ятовує візуальну інформацію. Можливість асинхронного опрацювання лекційних матеріалів також визнали корисним, причому як до, так і після лекцій. Записи лекцій також дозволяють студентам виставити комфортну для сприйняття матеріалу швидкість, а транскрипти чи конспекти допомагають тим, хто краще сприймає інформацію з письмових джерел (Annette Tofaeono, 2023; Dub, 2024; Kharytska, 2024; Turner & Smith, 2023).

Дослідники зазначають важливість програм підвищення кваліфікації для персоналу навчальних закладів задля поширення інформованості щодо студентів з ООП та концепцій інклюзивного навчання, включно з концепцією УД, та про сучасні європейські стандарти соціальної політики (Clouder et al., 2020; Dwyer et al., 2023; Шевчук, 2025; Шелудченко et al., 2024).

Що стосується соціальної доступності, то багато дослідників визначили необхідність підтримки в соціальній адаптації студентів та важливість приймаючої безпечної спільноти. Багато хто наголошує на важливості міждисциплінарного підходу та тісної співпраці викладацького складу з

центрами психологічної підтримки студентів й студентським самоврядуванням для створення максимально доступного середовища для студентів з будь - якими психологічними труднощами й станами (Голотенко А.А. et al., 2025; Підвальна, 2025; Столярчук, 2025).

Одним із шляхів забезпечення психосоціальної підтримки людей з нейровідмінністю за кордоном є створення спеціалізованих центрів інвалідності для студентів з ОПП з єдиним входом в систему допомоги. Часто у цих центрах студент має змогу співпрацювати з соціальним працівником, який супроводжує студента протягом навчання та працевлаштування згодом. Ці супроводжуючі часто допомагають скласти індивідуальні плани навчання, у комунікації з закладом освіти та бюрократичними структурами, та перенаправленням студента до важливих спеціалістів, наприклад, на консультацію до штатного психолога. Але створення таких центрів потребує системної зміни (Clouder et al., 2020; Ross et al., 2026; Підвальна, 2025).

Для створення підтримуючої спільноти науковці також виділяють важливість студентських хабів та груп підтримки за методом «рівний-рівному», де студенти можуть знайти однодумців і поділитися труднощами (Dub, 2024; Крижанівська О.П. & Попова І.С., 2012).

Butcher & Lane (2025) у своєму дослідженні зазначають, що включення викладачів та працівників з нейровідмінністю має значні переваги для покращення інклюзивності навчального середовища для всіх учасників процесу. Викладачі з нейровідмінністю можуть забезпечити потрібну соціальну підтримку та певний рівень емпатії під час навчального процесу. Так само наявність дорослих з нейровідмінністю в академічній спільноті є прикладом успіху та рольовою моделлю, що може стати достатньою мотивацією для завершення університету та подальшого працевлаштування (Butcher & Lane, 2025).

Таким чином, нейрорізноманіття визначають як природне біологічне або набуте різноманіття людського розуму, способу мислення, отримання та обробки сенсорної інформації, а нейровідмінність - як прояв нейрорізноманіття в

конкретній людині. Основні парадигми дослідження нейрорізноманіття знаходяться в рамках медичної, соціальної та біопсихосоціальної моделей інвалідності. До основних видів нейровідмінності відносять: розлад аутичного спектру (РАС), розлад дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ), дислексію, тривожний розлад та пост-травматичний стресовий розлад (ПТСР).

Сучасні погляди на проблему доступності освітнього середовища для студентів з особливими освітніми потребами через нейровідмінність виокремлюють фізичні, інформаційні та соціальні бар'єри. Зокрема, до фізичних бар'єрів належать: недоступність для маломобільних осіб, проблеми з навігацією на кампусі, відволікаючі фактори та сенсорне перенавантаження, порушення доступу до приміщень та технологій через воєнні виклики. Інформаційні бар'єри виникають через неваріативні форми подання навчальних матеріалів, недостатню інформованість студентів щодо наявної у ЗВО підтримки, недостатня інформованість викладачів щодо особливостей роботи з нейровідмінними студентами, або про наявність таких студентів. Соціальними бар'єрами є ризик стигматизації, осуд через поведінкові особливості, а також внутрішня стигматизація самих нейровідмінних студентів, що може додатково загострюватись в умовах війни.

Щодо питання доступності освітнього середовища ЗВО з погляду ООП студентів з нейровідмінностями, то фізична доступність забезпечується на основі принципів універсального дизайну, що на сьогодні вже є добре відомими. Питання сенсорного перенавантаження адресується через створення тихих та усамітнених просторів для роботи, контрольних заходів та релаксації. Відзначено важливість для студентів мати можливість самостійно впливати на параметри середовища (шум, освітленість тощо), використовувати індивідуальні пристрої для адаптації (темні окуляри, навушники). Щодо інформаційної доступності, виявлено рекомендації щодо розширення варіантів форм подання навчальних матеріалів, а також розвиток інформування як студентів, так і викладачів щодо особливостей та можливостей задоволення особливих освітніх потреб. Щодо соціальної доступності, виявлено рекомендації та приклади

створення безпечної сприймаючої спільности, поєднання центрів підтримки осіб з інвалідністю з роботою студентського самоврядування, груп підтримки «рівний-рівному», залучення викладачів та інших співробітників з нейровідмінностями тощо.

## **РОЗДІЛ 2**

### **МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ**

#### **2.1 Час і місце проведення дослідження**

Дослідження проводилось впродовж жовтня 2025 року – травня 2026 року у м. Києві. На початковому етапі дослідження було здійснено огляд особливостей різних видів нейровідмінностей та пов'язаних з ними проблем доступності освітнього середовища у закладах вищої освіти. Також було здійснено аналіз документів, наявних на веб-сторінках закладів вищої освіти України та у відкритих джерелах інформації. На другому етапі було проведено опитування шляхом анкетування для збору інформації серед студентської молоді з нейровідмінністю закладів вищої освіти України. Також було здійснено аналіз змісту вебсторінок п'яти ЗВО України, з тих, які згадували респонденти під час анкетування.

Дослідження було проведено в мережі Інтернет.

#### **2.2 Етапи проведення дослідження**

Дослідження проходило в три етапи. На підготовчому етапі було визначено проблеми та тему дослідження. Далі було проведено огляд актуальної української та зарубіжної літератури на тему доступності закладів вищої освіти для нейровідмінних студентів, зокрема бар'єри, з якими можуть стикатися студенти під час очного навчання, нейровідмінних людей, які можуть проявлятися під час навчання в ЗВО, а також допомога та підтримка, яку можуть забезпечити вищі заклади для адаптації навчального процесу та середовища для студентів з особливими освітніми потребами. Враховуючи усі ризики та переваги різноманітних методів дослідження, було обрано та затверджено відповідну для цього дослідження методологію. На основі зібраних даних було складено опитувальник у формі анкети, що згодом розповсюджувався серед респондентів у вигляді Google форми. Формування вибірки відбувалося методом

снігової кулі з чітко зазначеними критеріями для подальшого розповсюдження каналами, доступними досліднику та респондентам.

Під час основного етапу дослідження, сформоване опитування у доступному для респондентів форматі Google форми було розповсюджене та знаходилося у відкритому доступі для респондентів впродовж кількох днів, щоб вони могли пройти опитування в асинхронному форматі. Після збору задовільної кількості відповідей опитування було закрито для загального доступу. Згодом, після завершення опитування, було проведено аналіз отриманих даних.

Заключний етап дослідження полягав в описі та аналізі зібраної інформації шляхом вивчення документів, результатів опитування, а також формулювання висновків.

### **2.3 Процедура проведення дослідження**

Перш за все було опрацьовано літературу з дослідницької теми, визначено об'єкт, предмет та завдання дослідження. На основі літератури та доступних ресурсів було обрано два методи дослідження. Один із них включав структуроване опитування у формі анкетування респондентів, другий полягав в аналізі відкритих джерел – веб-сайтів університетів та їх задекларованих політик доступності й інклюзивності освітнього середовища згідно чітких критеріїв, що були визначені під час огляду літератури.

Респонденти для опитування залучалися із використанням методу снігової кулі через неформальні студентські соціальні мережі та групи соціалізації за інтересами. У розповсюдженні брали участь також викладачі закладів вищої освіти, що могли порекомендувати проходження анкети студентам, що, на їх розсуд, мали особливі освітні потреби або підходили за іншими параметрами вибірки. Респонденти також мали можливість передати опитування своїм друзям та знайомим. Це було обрано як можливий канал розповсюдження опитування через особливості досліджуваної групи, зокрема, притаманне нейровідмінним студентам групування у неформальні групи підтримки для подолання соціальних та робочих викликів під час навчання, або природні групування за інтересами.

Більшість респондентів, що особисто контактували з дослідником, відповідали критеріям відбору та були дуже відкриті до співпраці, деякі навіть висловлювали бажання поділитися власним досвідом в більш вільному форматі, ніж було заплановано. Тим не менш, кілька запитів та вже заповнених анкет довелося відсіяти через невідповідність до теми дослідження. Зокрема, відмова відбулася через невідповідний рівень закладів освіти, де навчалися респонденти, наприклад, коледжі, що мають рівень фахової передвищої освіти. Одному з респондентів було відмовлено через навчання в іноземному закладі вищої освіти, які не були включені до критеріїв вибірки через значну відмінність системи освіти.

Після завершення збору інформації шляхом опитування було з'ясовано, що через технічну помилку частину інформації та відповідей не було зібрано.

Для оптимізації збору інформації анкету було розділено на два змістових блоки. В одному були закриті запитання щодо труднощів, які виникали у студентів під час навчання, а в другому блоці були зібрані закриті запитання щодо допомоги або підтримки, яку студенти отримали під час навчання. Кожен блок був поділений на шість підтем для кращого групування інформації, але виявилось, що через технічну помилку один із підрозділів і відповідно п'ять запитань з першого блоку щодо труднощів студентів під час навчання було втрачено і не включено в фінальну анкету для опитування респондентів. Оскільки опитування проводилось анонімно та конфіденційно, можливості зв'язатися з усіма учасниками, щоб попросити доповнення відповідей, немає, тож цей підрозділ було виключено з фінальних результатів опитування.

## **2.4 Методи й інструменти дослідження**

Дослідження в рамках кваліфікаційної бакалаврської роботи проводилось за змішаним дизайном. Першим методом дослідження був аналіз документів, наявних на веб-сторінках закладів вищої освіти України та відкритих джерел інформації. Аналіз проводився з метою збору якісної інформації, що стосувалася наявності політик доступності для студентів з особливими освітніми потребами.

Другим методом було опитування, інструментом якого було анкетування, що збирало кількісну інформацію про наявні труднощі та підтримку, покладаючись на досвід навчання респондентів.

Для отримання чіткіших результатів веб-сайти університетів було проаналізовано за трьома основними критеріями: доступність фізична, доступність інформаційна та доступність соціальна. Так само розглядалися наявність термінології, що пов'язана безпосередньо з нейровідмінністю або розладами, що включені до цього поняття, наприклад РАС, РДУГ, або дислексія. Ще одним загальним критерієм оцінки сайтів була оцінка їх доступності для користувача з різними освітніми потребами. Для цього було переглянуто зазначені на веб-сайті статті та документи, присвячені політиці доступності університетів, заходи, які вживаються для її підвищення, та деякі відомості самооцінювання освітніх програм, що містять опис доступності та інклюзивності освітнього середовища університету (Критерій 7).

Опитування складалося з двох блоків, та вступного нульового блоку соціально-демографічних даних. Нульовий блок складався з дев'яти питань, які включали вік, стать, місце навчання та рівень освіти респондентів, а також їх приналежність до людей з нейровідмінністю, наприклад, про наявність офіційного діагнозу, вид нейровідмінності, а також, чи мають вони особливі освітні потреби. Перший блок мав назву «труднощі», і складався з 6 підрозділів, від 5 до 6 запитань кожен. Підрозділи включали оцінку труднощів, що виникають у зв'язку з навчальними матеріалами, часом, навчальним процесом, зовнішнім середовищем, соціальною адаптацією та самостійною роботою. Другий блок складався з ідентичних 6 підрозділів та мав від 4 до 5 запитань в кожному. Другий блок був присвячений оцінці допомоги або підтримки, яку студенти отримали під час навчання в зазначених вище закладах вищої освіти. Також в кінці було відкрите поле, яке учасники могли добровільно використати щоб поділитися досвідом або зазначити важливі аспекти їх навчання, які не були згадані безпосередньо в опитуванні. Зміст запитань був скоординований між двома блоками, та розкривав схожі аспекти особливостей нейровідмінних



студентів під час навчання, які були визначені під час огляду літератури, для кращого розуміння поширеності цих труднощів та наявної підтримки.

## **2.5 Характеристика вибірки**

Вибірка для опитування включала молодь, що навчається або нещодавно закінчила навчання в ЗВО України. Відбір був відносно вільним, тож вибірка є нерепрезентативною. В опитуванні взяло участь 40 студентів віком від 17 до 26 років (17 років – 3 особи, 19 років – 2 особи, 20 років – 8, 22 та 23 роки по 3 особи, 25 років – 6 осіб і 26 років – 4 особи). Рівень освіти 36 респондентів зазначили як бакалаврат, 1 (один) як магістратуру, та 3 (три) нещодавно завершену освіту, без вказання рівня. Метою дослідження було охопити різні освітні програми та заклади вищої освіти України. До названих учасниками опитування закладів увійшли: Національний університет «Києво-Могилянська Академія», Київський Політехнічний інститут імені Сікорського, Національна академія внутрішніх справ, Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені Івана Карпенка-Карого, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Київський національний лінгвістичний університет, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Київський міжнародний університет, Київський національний університет технологій та дизайну, Київська муніципальна академія музики імені Р. М. Глієра, Національний університет харчових технологій, Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури, Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Стать не була важливим параметром вибірки, тим не менш 35 респонденти ідентифікували свою стать як жіночу, 2 (два) респонденти як чоловічу, 3 (три) обрали опцію «інше». Важливим критерієм була приналежність респондентів до нейровідмінності або студентів з особливими освітніми потребами. Значний відсоток людей з нейровідмінністю можуть не мати офіційного діагнозу з різних особистих причин. Для розширення кола можливих респондентів, було прийнято рішення включити як людей, що мали офіційний діагноз РАС, РДУГ, дислексію та, можливо, інші нейровідмінності, так і людей із самостійно діагностованою

нейровідмінністю або особливими освітніми проблемами, оскільки опитування стосувалося їх суб'єктивного досвіду навчання, та через його анонімність не було б можливості довести наявності та легітимності діагнозу. Таким чином, в опитуванні взяло участь 19 осіб, що, за власним твердженням, мають офіційний діагноз, 18 осіб, що вважають себе нейровідмінними, та ще 3 (три) особи зазначили, що такими себе не вважають. Відповіді цих трьох людей було все одно включено через те, що в подальших відповідях вони зазначили, що мають особливі освітні потреби. На пряме запитання про наявність особливих освітніх потреб 3 особи відповіли «так», 16 учасників зазначили, що скоріше мають їх, усі інші обрали відповідь «скоріше ні» та «ні», тобто половина схилилася до наявності особливих освітніх потреб, а інші були не впевнені.

Підрахунок конкретного виду нейровідмінності був непередбачуваним, оскільки багато розладів нервової системи є коморбідними, чи часто зустрічаються разом, тож багато респондентів обрали декілька одночасно, та в полі «інше» додатково зазначили ті, що не входили в початковий перелік, але тим не менш впливають на їх навчальні потреби та можуть приносити труднощі. Серед зазначених в опитуванні варіантів 17 осіб вказали, що мають РДУГ, 7 (сім) осіб обрали РАС, 14 мають дислексію або дисграфію. Найпоширенішим розладом зазначали тривожний розлад, 19 людей. При цьому слід зазначити, що лише дві відповіді серед цих 19 - це одиничний розлад, решта супроводжувалися іншими нейровідмінностями. На відкриту частину цього питання були додані також межовий розлад особистості (у 2 респондентів), а також мізофонія, афантазія, дискалькулія, астено-невротичний синдром, шизотипічний розлад особистості, obsесивно-компульсивний та депресивний розлад. Але більшість із зазначених додатково були коморбідними. При тому 3 (три) респонденти були не впевнені в конкретному діагнозі, а 4 (чотири) обрали не розкривати його.

**Вибірка для аналізу документів, відкритих джерел інформації про п'ять українських закладів вищої освіти.** Заклади освіти для аналізу було обрано зі списку тих, на які вказували респонденти опитування, зокрема: Національний університет «Києво-Могилянська Академія», Національна

академія внутрішніх справ, Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені Івана Карпенка-Карого, Київський національний університет імені Тараса Шевченка. До вибірки було додано Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», що позиціонує себе як найбільш інклюзивний та доступний український заклад вищої освіти. Критеріями відбору було: наявність веб-сторінки з відкритими онлайн ресурсами та декламованими інклюзивними політиками та/або доступними результатами самооцінювання освітніх програм. Від деяких університетів, що були вказані респондентами, довелося відмовитись через відсутність або недоступність матеріалів на сайтах університетів. Наприклад, на веб-сайтах Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури та Київського національного університету технологій та дизайну не було знайдено розділу або статей, що описували б доступність університету для людей з особливими освітніми потребами. Не виключено, що положення та документи є наявними в цих закладах, але однією з умов відбору та оцінки була також доступність сайтів, та відносний час та віртуальний шлях пошуку потрібної інформації. Доступна на сайті інформація аналізувалась за трьома основними параметрами: фізична доступність, інформаційна доступність, соціальна доступність. Так само аналізувався сайт з точки зору простоти та доступності використання, наявність розділів і статей про доступність або безбар'єрність на сайті, та відносний час на їх пошук. Ще одним додатковим завданням та головним фокусом в аналізі сайтів ЗВО України було виявлення згадок про нейровідмінність або особливі освітні потреби, маркерами та ключовими поняттями виступали: психологічна підтримка, невидима інвалідність, нейровідмінність, РАС, РДУГ, або дислексія.

За результатом пошуку було створено таблицю (див. нижче), з виділенням основних точок фокусів університетів. Спільним для всіх університетів є наявність положень про супровід маломобільних людей та людей з інвалідністю, центри психологічної підтримки студентів, студентське самоврядування як показник соціальної підтримки, а також загальна відсутність представлення нейровідмінності або ментальних розладів як можливі ознаки людини з

особливими освітніми потребами. Лише на сайті університету «Україна» була виявлена згадка людей з дислексією у переліку людей з особливими освітніми потребами. Решта університетів переважно окреслювали поняття «людина з освітніми потребами» як синонім до понять «люди з інвалідністю» або «маломобільні групи».

| Університет                                                                | Фізична доступність                                                                                                                                    | Інформаційна доступність                                                                                                         | Соціальна доступність                                                                                                                                                                   | Веб-сайт                                                                                                                   | Представлення нейровідмінності                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»</b><br>Київ | Імплементовані принципи УД, Інфраструктура для людей на кріслі колісному, ліфти, навчальні зали.                                                       | Переклад жестовою мовою, чіткі вимоги до навчальних матеріалів                                                                   | ЦІТН, кабінет психолога, словники толерантної мови, студентське самоврядування, тренінги                                                                                                | <a href="https://uu.edu.ua/">https://uu.edu.ua/</a><br>(Відкритий Міжнародний Університет Розвитку Людини «Україна», n.d.) | Фокус на фізичній доступності для маломобільних людей або людей з порушеннями зору/слуху. Згадана лише дислексія                                                           |
| <b>Національний університет «Києво-Могилянська Академія»</b><br>Київ       | Оновлення архітектурної доступності для маломобільних студентів в основних приміщеннях та гуртожитку. Наявність бібліотеки, та тихих зон для навчання. | Забезпечення сучасними технологіями для навчання, доступом до програм, електронних матеріалів у різних форматах.                 | Центри психологічного здоров'я та психологічного супроводу студентів, студентське самоврядування та організації, комітет запобігання булінгу.                                           | <a href="https://ukma.edu.ua/">https://ukma.edu.ua/</a><br>(Головна сторінка - НаУКМА, n.d.)                               | Фокус на доступності людей з маломобільністю та людей з порушеннями зору/слуху. Термін нейровідмінність або усі прилеглі не згадуються.                                    |
| <b>Національна академія внутрішніх справ</b><br>Київ                       | Прядок супроводу маломобільних людей, забезпечення архітектурної доступності через ліфти, пандуси та дороги для крісел колісних.                       | На веб-сайті можна знайти корисні посилання на гайди та словники безбар'єрної мови та на державну політику розвитку доступності. | Наявність служби психологічної допомоги студентам, волонтерські компанії серед студентів для людей з ООП, соціальні заходи для ветеранів та безбар'єрна автошкола на базі університету. | <a href="https://www.navs.edu.ua/">https://www.navs.edu.ua/</a><br>(Головна - НАВС, n.d.)                                  | Фокус на фізичній безбар'єрності, правовій та юридичній підтримці, психологічній допомозі та соціальному активізму. Термін нейровідмінність або усі прилеглі не згадуються |

|                                                                                                          |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                         |                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені Івана Карпенка-Карого</b><br>Київ | Фізична доступність забезпечується архітектурною доступністю з урахуванням принципів УД                                                                               | Наявні рекомендації щодо застосування альтернативних форм навчальних матеріалів під час планування заходів. Навчальні матеріали доступні в електронних форматах та інших. Студентам надається доступ до навчального обладнання | Має Психологічну службу, куди студенти можуть звернутися за консультуванням стосовно труднощів навчання та тайм-менеджменту. Активне запобігання булінгу, та створення доброзичливого середовища з заборонаю дискримінації | <a href="https://knutkt.edu.ua/">https://knutkt.edu.ua/</a><br>(Головна - КНУТКТ, n.d.) | Фокус зроблено на психологічному здоров'ї та комфорті студентів. Термін нейровідмінність або усі прилеглі не згадуються                          |
| <b>Київський національний університет імені Тараса Шевченка</b><br>Київ                                  | Застосовані принципи УД та інфраструктура для маломобільних студентів, також є порядок супроводу маломобільних студентів та представлені сертифікати супроводжуваних. | Наявна пам'ятка про правила комунікації з людьми з інвалідністю, де вказані люди з порушеннями зору\слуху.                                                                                                                     | Безкоштовний психологічний супровід здійснюють Психологічна служба КНУ, індивідуальні консультації та тренінги. Кураторство для соціальної адаптації, допомога в працевлаштуванні.                                         | <a href="https://knu.ua/">https://knu.ua/</a><br>(КНУ Імені Тараса Шевченка, n.d.)      | Фокус на фізичній доступності для маломобільних людей або людей з порушеннями зору/слуху. Термін нейровідмінність або усі прилеглі не згадуються |

## 2.6 Труднощі, обмеження, етичні засади проведення дослідження

Під час проведення дослідження виникла низка труднощів методологічного та технічного характеру, що могли вплинути на процес збору та аналізу інформації. Найсуттєвішою проблемою стала технічна помилка під час формування фінальної версії анкети в Google форми. Унаслідок цього один із підрозділів опитування, що містив п'ять запитань про труднощі студентів в аспекті освітнього середовища, не був включений до розісланої анкети, а відповідні дані не були зібрані. Після завершення збору інформації помилку було виявлено, однак, через повністю анонімний формат опитування, дослідниця не мала можливості повторно зв'язатися з респондентами для уточнення або доповнення відповідей. У зв'язку з цим зазначений підрозділ був виключений із подальшого аналізу результатів.

Додаткові труднощі виникли під час аналізу відкритих джерел інформації та веб-сайтів закладів вищої освіти України. Частина університетів не містила у відкритому доступі достатньої інформації щодо політик інклюзії та підтримки студентів з особливими освітніми потребами, або ж навігація сайтами була складною та вимагала значного часу для пошуку потрібних матеріалів. Через це від аналізу окремих закладів вищої освіти довелося відмовитися. Наприклад, на сайтах Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури та Київського національного університету технологій та дизайну не було знайдено окремих розділів або матеріалів, присвячених доступності чи інклюзивній політиці.

Дослідження також мало певні обмеження. Вибірка формувалася методом «снігової кулі» через неформальні студентські спільноти, соціальні мережі та особисті контакти, тому вона є нерепрезентативною. У дослідженні взяло участь 40 респондентів, що не дозволяє повною мірою поширювати отримані результати на всіх нейровідмінних студентів України. Крім того, дослідження спиралося переважно на суб'єктивний досвід учасників. Через анонімність опитування та особливості доступу до психіатричної й психологічної

діагностики в Україні не було можливості перевірити легітимність офіційних діагнозів респондентів. Також із вибірки були виключені анкети студентів коледжів та іноземних закладів вищої освіти, оскільки особливості їхньої системи навчання суттєво відрізнялися від українського контексту дослідження.

Проведення дослідження ґрунтувалося на дотриманні етичних принципів анонімності, конфіденційності та добровільності участі. Це було особливо важливо через стигматизацію теми нейровідмінності та психічного здоров'я в суспільстві. Одним із етичних рішень стало включення до вибірки не лише людей з офіційно підтвердженими діагнозами, але й респондентів, які самостійно ідентифікували себе як нейровідмінних або зазначали наявність особливих освітніх потреб. Такий підхід дозволив врахувати досвід людей, які не мають доступу до офіційної діагностики або уникають її через страх стигматизації. Метод «снігової кулі» також був обраний як найбільш етичний спосіб комунікації з досліджуваною групою, оскільки нейровідмінні студенти часто об'єднуються у неформальні групи підтримки та довіряють рекомендаціям знайомих. Усі учасники дослідження брали участь добровільно та мали можливість самостійно вирішувати, чи надавати додаткові відкриті коментарі щодо власного досвіду навчання.

## **2.7 Концептуалізація понять**

**Нейровідмінність** — це природна варіація людського мозку, що охоплює відмінності у мисленні, обробці інформації та взаємодії зі світом (Medical Education Directorate, 2023; Dwyer, 2022). Важливо розуміти, що цей термін був розроблений колективно самою спільнотою як форма інклюзивної самоідентифікації (Botha et al., 2024; Ross et al., 2026). Переосмислення нейровідмінності базується на зміні парадигми: від медичного трактування «розладу» до соціальної та біопсихосоціальної моделей «різноманітності».

**Освітнє середовище.** У цифрову епоху освітнє середовище трансформується у динамічну екосистему, яка виходить за межі фізичних



аудиторій. Воно інтегрує фізичні, інформаційні та соціальні аспекти. (Tsiupryk, 2023).

**Доступність** - система заходів для забезпечення особам з інвалідністю доступу нарівні з іншими до фізичного оточення, до транспорту, до інформації та зв'язку, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій і систем, а також до інших об'єктів і послуг (*Конвенція про права осіб з інвалідністю, n.d.*).  
**Доступність освітнього середовища** – забезпечення доступу до послуг та інфраструктури вищої освіти.

**Труднощі в освітньому процесі** – труднощі у навчанні, які впливають на процес здобуття освіти та результати навчання здобувачів освіти (*Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр, n.d.*).

**Підтримка в освітньому процесі** – підтримка, що надається здобувачам освіти постійно або тимчасово та передбачає створення для них сприятливих для навчання умов у закладі освіти, а також здійснення додаткових заходів, спрямованих на подолання їх освітніх труднощів, у тому числі тих, що виникли внаслідок психологічної травми (*Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр, n.d.*).

**Особливі освітні потреби** – потреби здобувача освіти у додатковій постійній чи тимчасовій підтримці в освітньому процесі з метою забезпечення його права на освіту (*Про освіту, n.d.*).

## РОЗДІЛ 3

### ДОСТУПНІСТЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІЗ НЕЙРОВІДМІННІСТЮ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

#### 3.1 Аналіз змісту вебсторінок закладів вищої освіти щодо фізичної, інформаційної та соціальної доступності для студентів з нейровідмінністю

Шляхом аналізу документів та інклюзивних соціальних політик, що є у вільному доступі на сайтах українських закладів вищої освіти, було виконано завдання аналізу доступності освітнього середовища в п'яти закладах вищої освіти України для молоді з нейровідмінністю. Під час дослідження було виявлено різний рівень та форми доступності, а також різні форми декларування інклюзивних політик в університетах. Основними критеріями опису був якісний аналіз таких категорій, як фізична, інформаційна та соціальна доступність освітнього середовища, зручність та доступність електронних ресурсів університету, тобто їх сайт веб-сайту, а також згадки про нейровідмінність або інші особливі освітні потреби на сайтах.

Університет «Україна», що має репутацію найбільш доступного та інклюзивного закладу вищої освіти України, підтверджує свою презентацію через веб-сайт та його оформлення. Особливістю його сайту була наявність режиму «Занурювач у текст», що дозволяє змінювати оформлення та зовнішній вигляд сайту, наприклад збільшення тексту, зміна шрифтів, зміна контрастності або кольору, що робить цей сайт більш доступним для людей з різними освітніми потребами, наприклад вадами зору або дислексією. Окремою особливістю можна зазначити наявність окремого розділу сайту, присвяченого інклюзивності навчального середовища, та його об'ємному наповненню. У цьому підрозділі можна було знайти опис людей з особливими освітніми потребами, з якими труднощами вони можуть стикатися під час навчання, та які адаптивні методи підтримки пропонує університет. Так само були наявні рекомендації для викладачів щодо покращення доступності навчальних матеріалів, та інші політики університету. Окремо було зазначено наявність Центру інклюзивних

технологій університету «Україна», особливості його діяльності, та послуги, які можуть отримати студенти. Доступ до послуг або підтримки студент може отримати через заповнення анкети про свої особливі освітні потреби та реєстрацію в центрі. Тим не менш, основний фокус цієї допомоги є на створенні безбар'єрного освітнього середовища для маломобільних студентів, а також людей з порушеннями зору та/або слуху. З дотичних до теми дослідження термінів серед освітніх потреб було зазначено дислексію, акомодацийні технології для цього розладу, але нейровідмінність окремо не згадувалась (*Відкритий Міжнародний Університет Розвитку Людини «Україна», n.d.*).

**Національна академія внутрішніх справ** також має цілком змістовий розділ про безбар'єрність освітнього середовища, на якому зазначений порядок супроводу маломобільних людей та людей з інвалідністю, сучасна законодавча база України стосовно людей з особливими освітніми потребами та доступності освітнього середовища, а також корисні інформаційні матеріали для поширення обізнаності, які здебільшого є посиланнями на інші присвячені темі соціальної програми. Так само університет пропонує психологічну та медичну допомогу для своїх студентів, можливості волонтерства та бути частиною спільноти, що підтримує людей з особливими освітніми потребами, а також має програму безбар'єрної автошколи. Загальний фокус описаних заходів полягає в підтримці маломобільних людей, людей з інвалідністю, а також ветеранів та військових. Репрезентації нейровідмінності та дотичних термінів не було знайдено на сайті (*Головна - НАВС, n.d.*).

Веб-сайт **Національного університету «Києво-Могилянська академія»** є достатньо громіздким та використовує здебільшого маленький шрифт та досить складну навігацію, що може стати проблемою для деяких відвідувачів. Тим не менше, на сайті є підрозділ з назвою «Можливості для студентів з особливими потребами», який здебільшого присвячений можливостям фізичного архітектурного доступу, а також містить посилання на Центр психологічного здоров'я та психологічного супроводу. В звіті самооцінювання якості однієї з освітніх програм зазначений активний розвиток інфраструктури

для маломобільних студентів та наявність тихих приміщень в бібліотеці, доступних для навчання. Основним фокусом політики доступності виявлено фізичну доступність, а також соціальну адаптацію та психологічну підтримку студентів, через створення доброзичливого та безпечного середовища та заохочення студентського самоврядування та студентських організацій. Нейровідмінність та дотичні до неї терміни не зустрічаються на сайті (*Головна сторінка - НаУКМА, n.d.*).

**Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені Івана Карпенка-Карого** переважно забезпечує студентам психологічну підтримку та можливості звернення за консультуванням в Психологічну службу університету. На самому сайті небагато інформації про фізичну доступність, але супровід маломобільних студентів записаний в відомостях самооцінювання освітніх програм. Також наявні рекомендації щодо включення студентів з особливими освітніми потребами в планування заходів та рекомендації щодо підвищення доступності навчальних матеріалів (*Головна - КНУТКТ, n.d.*).

**Київський національний університет імені Тараса Шевченка** втілює концепцію університету рівних можливостей. Відповідний розділ на веб-сайті містить Порядок супроводу осіб з інвалідністю, сертифікати супроводжуючих, Пам'ятку про правила комунікації з людьми з інвалідністю, а також «Концепцію розвитку інклюзивної освіти Університет рівних можливостей». Так само університет має Психологічну службу КНУ, до якої студенти можуть звернутися за індивідуальним психологічним супроводом або консультуванням. Поняття нейровідмінності або дотичні до цього особливі освітні потреби не представлені на сайті (*КНУ Імені Тараса Шевченка, n.d.*).

Таким чином, об'єднуючим фактором змісту вебсторінок усіх розглянутих університетів була наявність політик інклюзивної освіти. Переважна більшість декларують наявність архітектурної доступності для маломобільних людей або людей з інвалідністю. Так само зазначали наявність бібліотек з різними формами матеріалів, наприклад електронними та паперовими, та приміщення для самостійного навчання. Інформаційна доступність була означена в наявності

відкритих рекомендацій щодо викладення матеріалів, доступі до різних форматів, посиланнях на корисні гайди та пам'ятки, а також проведенням інформаційних заходів щодо інклюзивності освіти, психологічного здоров'я або підтримки людей з особливими освітніми потребами. Психологічна та соціальна підтримка представлена наявними центрами психологічного здоров'я у кожному з університетів, можливістю студентів звернутися за індивідуальним консультуванням до професіоналів, а також заохочення університетами студентського самоврядування та активної соціальної підтримки. Також важливо зазначити, що всі університети мають чітку та однозначну політику заборони та протидії стигматизації за будь-якими ознаками. Лише один із п'яти університетів мав опцію налаштування веб-сайту, в усіх інших розділ, присвячений студентам з особливими освітніми потребами, можна було знайти на відстані двох-трьох кліків від головної сторінки. Згадок щодо студентів з нейровідмінністю, РАС, РДУГ, дислексією чи іншими переважно не було виявлено, окрім рекомендації щодо використання особливих шрифтів від університету «Україна».

### **3.2 Освітні труднощі студентської молоді з нейровідмінністю та існуючі форми підтримки у ЗВО України**

Для визначення освітніх труднощів студентської молоді з нейровідмінністю та існуючих форм підтримки в різноманітних ЗВО України було спершу проведено аналіз української та зарубіжної наукової літератури для з'ясування типових для нейровідмінних студентів освітніх труднощів. На основі отриманих даних було сформовано анкету, яка відповідала узагальненим труднощам, з якими можуть стикатися нейровідмінні студенти не залежно від конкретного діагнозу. Проведене опитування сконструйовано таким чином, щоб можна було отримати підтвердження поширеності цих труднощів серед української молоді, а також з'ясувати чи звертались респонденти за підтримкою у своїх закладах освіти.

У підрозділі щодо **оцінки зовнішнього середовища** частина відповідей щодо оцінки труднощів була втрачена, тому неможливо порівняти її з задоволенням потреб.

Тим не менш відповіді щодо можливих маніпуляцій та використання певних зон можуть бути корисними. Дев'ять студентів зазначили, що ніколи не мали доступу до тихих зон для навчання, 16 зазначили що мали іноді, і 14 що така можливість була часто або завжди. 31 студент зазначив, що ніколи не мали можливості доступу до тихих зон для сенсорного відпочинку, вісім зазначили що іноді така можливість була, і п'ять – що воно було завжди. 26 студентів вказали, що іноді та часто мали можливість регулювання параметрів простору, наприклад зміна освітлення кімнати або регуляцію тепла. 22 студенти зазначили, що навігаційні засоби, наявні в університетах, наприклад таблички та маркування на корпусах, були здебільшого незрозумілими, усі інші зазначили що не мали з ними проблем.

У підсумку можна зазначити, що більша частина студентів мала доступ до тихих зон для навчання, але скоріше не мали доступу до зон відпочинку. Так само значна частина відмітила, що мала змогу іноді змінювати параметри середовища за потреби.

Критерієм **оцінки інформаційної доступності освітнього середовища** була доступність навчальних матеріалів та можливі допоміжні технології, якими користуються чи не користуються студенти. Питання про труднощі в цій сфері включали питання зручності електронних навчальних ресурсів, труднощі з розумінням стандартних текстових матеріалів, та важливість для студента отримувати матеріали в альтернативних форматах, таких як відео, аудіо та інші. На прямі запитання про труднощі сприйняття стандартних текстових матеріалів 14 студентів відповіли «так» і 14 відповіли «скоріше так», що загалом складає 24 позитивні відповіді, всі інші зазначили, що скоріше не мають труднощів. 35 студентів зазначили, що вважають матеріали, що надаються університетами, скоріше придатними для їх особливостей, з яких 7 відповіли чітко «так». Так само 24 студенти зазначили, що електронні навчальні платформи їх

університетів були для них відносно зручними. 33 респонденти з 40 зазначили, що їм було б важливо мати можливість обирати формат навчальних матеріалів, та в двох різних питаннях про забезпечення університетом цих альтернативних форматів 33 та 36 зазначили, що забезпечують іноді. Так само більше половини респондентів зазначили, що не зверталися з проханнями підтримки або адаптації наявних навчальних матеріалів та не використовують допоміжні технології, такі як субтитри до відеолекцій або text-to-speech програми.

При підсумуванні відповідей можна зробити висновки, що університети не завжди мають альтернативні форми матеріалів, більшість опитуваних студентів визнають важливість та зручність цих альтернативних форм, але не зверталися за підтримкою до викладачів або технологій. На жаль, з анкети неможливо зробити висновки щодо причин не звернення за допомогою, можливо через відсутність інформування про альтернативні форми, можливо власне через відсутність цих матеріалів у різних формах.

Другим критерієм для **оцінювання інформаційних потреб та отриманої підтримки** був час, запитання в цьому розділі включали втому та час на відновлення, потребу та можливість отримати додатковий час під час виконання тестових або екзаменаційних завдань, можливість асинхронного опрацювання, та врахування індивідуального темпу студентів.

38 студентів зазначили, що вони відчують втому від перенавантаження, та 31 зазначив, що їм не вистачає часу для відновлення після навчальних занять. 31 студент зазначили, що їм складно дотримуватися стандартних дедлайнів, а також те, що гнучкий графік цих самих дедлайнів міг би знизити їх рівень стресу. Тим не менш, більше половини (25 студентів) зазначили, що скоріше потребують або точно потребують додаткового часу для екзаменаційних завдань, при цьому 11 осіб зазначило що такого часу ніколи не надавали, та 23 особи – що іноді надавали. 21 студент зазначив, що загальний темп роботи студентів зазвичай не враховується, в тому ж питанні 11 осіб зазначили, що іноді враховувався. В загальному було видно, що студентам не просто відповідати стандартним дедлайнам та це призводить до виснаження, а більш гнучкий графік міг би

знизити рівень стресу. Тим не менш більшість погодилося, що додатковий час на виконання завдань був скоріше рідкістю, та не стосувався екзаменаційних робіт.

У підрозділі **«процеси навчання»** розглядалися труднощі, які можуть виникати у студентів під час безпосередньо лекцій або семінарських занять, наприклад труднощі з концентрацією уваги, усними опитуваннями, або труднощі з ініціюванням виконавчої функції, тобто самостійного виконання завдань. З літературних джерел для подолання цих труднощів часто пропонувались тьюторський супровід, індивідуальні консультації, або адаптування навчальних процесів та методів оцінювання для особливих потреб студента.

34 студенти зазначили, що мають труднощі з утриманням концентрації уваги та зосередженням під час занять, а також 27 осіб зазначили нестачу індивідуального підходу. Відповіді про переваги усного опитування над письмовим були неоднозначними, але схилялися у бік того, що воно викликає менше труднощів. 29 студентів зазначили, що методи оцінювання ніколи не адаптували під особливі освітні потреби, дев'ять зазначили, що іноді це робили, двоє зазначили, що це відбувалося часто. 27 студентів зазначили, що під час навчального процесу використовувалися альтернативні формати навчання, такі як обговорення ділові ігри та інші, та те що це допомагало їм засвоювати матеріал. 29 студентів зазначили, що ніколи не мали доступу до тьюторського супроводу, вісім зазначили що іноді мали таку можливість, ще троє – що можливість була частково. У підсумку 20 студентів зазначили, що їх потреби ніколи враховувалось, 16 осіб зазначили, що ніколи, і лише четверо – що це відбувалось часто або завжди.

Таким чином можна зробити висновок, що більша частина студентів мали проблеми з концентрацією уваги та відсутністю індивідуального підходу та індивідуальних методів оцінювання, але адаптування цих методів та форм навчання є відносно нерегулярним. Так само доступ до тьюторського супроводу або індивідуальних консультацій був скоріше рідкістю.



У критерії **самостійної роботи** респондентів було опитано щодо здібності до самоорганізації, труднощів з пріоритезацією завдань, регулярністю та відкладанням навчальних завдань, а також про доступні ресурси, навички, та чіткість поданих інструкцій для виконання самостійних завдань.

35 студентів зазначили, що мають труднощі з регулярною самостійною роботою, 28 про можливі труднощі самоорганізації, та 39 визнали, що скоріше відкладають самостійно роботу через надмірне перевантаження. 17 студентів зазначили, що часто отримують чіткі та зрозумілі інструкції щодо виконання завдань, 16 зазначило що іноді. Також 30 студентів зазначили, що мають доступ до ресурсів для самостійної роботи, така ж сама кількість зазначили, що вони цілком відповідають їх освітнім потребам. Також 20 студентів зазначили, що інколи використовують допоміжні технології для самостійної роботи, і 12 зазначили що часто, тоді як п'ять вказали, що завжди ними користуються.

Таким чином, більша частина опитуваних респондентів мають труднощі з пріоритезацією та регулярністю самостійної роботи. Тим не менш, інколи та часто студенти отримують чіткі інструкції для її виконання. Також можна підсумувати, що для самостійної роботи студенти інколи та часто прибігають до додаткових технологій, але визнають наявні інструменти цілком придатними. Ці результати можуть бути пов'язаними з постійними пошуками студентів можливостей покращення власних результатів та випробування різних методів ефективної самостійної роботи.

Ще одним критерієм була **соціальна адаптація студентів з нейровідмінністю**. Вона включала запитання про стигматизацію або прийняття зі сторони одногрупників, викладачів або спільноти, потребу в приховуванні своїх особливих освітніх потреб, та наявність підтримки в академічній спільноті. Тут загальні відповіді були досить розбіжними, тож складно визначити переважаючу динаміку соціальних стосунків. Наприклад, на питання, чи доводилось респондентам приховувати свою нейровідмінність, відповіді майже порівну поділились: по 10 людей на кожну з відповідей, якщо точніше, 10 зазначило що мали приховувати, вісім що скоріше так, 10 що скоріше не

доводилось, і 12 зазначили, що не приховували. 30 учасників зазначили, що скоріше не відчували стигматизації з боку одногрупників, та 29 – що інколи відчують прийняття у студентській спільноті. З іншого боку, 29 студентів також зазначили, що скоріше відчують нерозуміння з боку викладачів. Відповідь на запитання, чи легко студентам звернутися за допомогою до одногрупників, поділилося на 11 позитивних та 10 негативних відповідей, але це цілком може бути особистою якістю респондентів, а не показником спільноти. Щодо наявних способів підтримки 21 людина зазначила, що ніколи не мала доступу до психологічного консультування, 10 і шість людей зазначили що іноді та часто мали. 30 людей виділили відсутність ментора або наставника, що знову ж таки може бути особливістю освітньої системи. На запитання, чи впливає страх осуду на участь респондентів в студентському житті, голоси також поділилися майже порівно з яких 21 відповіді «так» і «скоріше впливає», та 19 що не впливає.

Таким чином, досвід соціальної адаптації є досить різним, але відносний рівень довіри до студентської спільноти є вищим, ніж до викладачів або професійної підтримки, наявної в університеті. Крім того, деякі учасники зазначили, що ніколи та нікому не розповідали про власні труднощі, тому і не отримували можливо допомогу, що також може бути ознакою внутрішньою або зовнішньої стигматизації або страхом осуду.

Серед **відкритих відповідей** зустрічалися відгуки щодо позитивного та негативного досвіду навчання та соціальної взаємодії. Зокрема, кілька людей поділилися, що навіть не розкривали власну нейровідмінність або особливі освітні потреби через страх осуду або зневіру до гнучкості системи. Одна з учасниць зазначила, що будь-який розлад, окрім РАС, сприймався викладачами та адміністрацією несерйозно, що напряду впливає на якість навчання. Інша респондентка зазначила, що навіть не намагалася комусь розказати, оскільки не відчувала, що це призведе до позитивних змін, та через минулий досвід безрезультатних звернень до адміністрації про збільшення дедлайнів або адаптації навчання до надзвичайних ситуацій, як наприклад обстріли або відсутність електроенергії. Іноді через такі прохання дедлайни та вимоги ставали

ще жорсткішими. Так само кілька разів згадували про стигматизацію використання сучасних адаптивних технологій, наприклад, мовних моделей, що полегшували студентам підготовку до занять та розуміння матеріалу, але викладачами сприймалися негативно. Одна учасниця зазначила, що підтримка з боку одногрупників та спільноти допомагала їй готуватися до занять, незважаючи на труднощі в опрацюванні об'ємних матеріалів, вона мала змогу опрацювати їх в форматі діалогу. Також було зазначено, що жорсткі дедлайни при дистанційному навчанні, навпаки, були формуючим фактором та допомагали утримувати дисципліну. Таким чином, аналіз доступності та інклюзивності освітнього середовища українських ЗВО для осіб з нейровідмінністю, виконаний на основі інформації з відкрити джерел, показав, що заклади переважно мають політики щодо інклюзивності. Більша частина фокусується на архітектурній доступності для маломобільних груп населення. Також декларовано наявність служб психологічної підтримки, заохочення студентського самоврядування, політики заборони стигматизації. Але при цьому згадок про особливі освітні потреби студентів з нейровідмінністю майже не було виявлено.

Результати анкетування дозволяють оцінити труднощі та надану підтримку студентами з нейровідмінністю. Що стосується фізичної доступності, більша частина студентів мала доступ до тихих зон для навчання, але скоріше не мали доступу до зон відпочинку. Значна частина відмітила, що мала змогу іноді змінювати параметри середовища за потреби. Це означає, що параметри фізичного середовища потребують покращення з урахуванням потреб нейровідмінних осіб. Щодо інформаційної доступності, то можна зробити висновки, що університети не завжди мають альтернативні форми презентації навчальних матеріалів. Більшість опитуваних студентів визнають важливість та зручність цих альтернативних форм, але не зверталися за підтримкою до викладачів або технологій. Щодо навчальних процесів, то було виявлено, що студентам не просто відповідати стандартним дедлайнам та це призводить до виснаження, а більш гнучкий графік міг би знизити рівень стресу. Тим не менш,

опитування показало, що додатковий час на виконання завдань був скоріше рідкістю, та не стосувався екзаменаційних робіт. Більша частина студентів мали проблеми з концентрацією уваги та відсутністю індивідуального підходу та індивідуальних методів оцінювання, але адаптування цих методів та форм навчання є відносно нерегулярним. Доступ до тьюторського супроводу або індивідуальних консультацій був скоріше рідкістю. Більша частина опитуваних респондентів мають труднощі з пріоритезацією та регулярністю самостійної роботи. Інколи студенти отримують чіткі інструкції для її виконання. Також можна підсумувати, що для самостійної роботи студенти інколи та часто прибігають до додаткових технологій, але визнають наявні інструменти цілком придатними.

Щодо соціального аспекту, то виявлено, що відносний рівень довіри до студентської спільноти є вищим, ніж до викладачів або професійної підтримки, наявної в університеті. Крім того, деякі учасники зазначили, що ніколи та нікому не розповідали про власні труднощі, тому і не отримували допомогу, що також може бути ознакою внутрішньою або зовнішньої стигматизації або страху осуду.

## ВИСНОВКИ

Нейрорізноманіття визначають як природне біологічне або набуте різноманіття людського розуму, способу мислення, отримання та обробки сенсорної інформації, а нейровідмінність - як прояв нейрорізноманіття в конкретній людині. Основні парадигми дослідження нейрорізноманіття знаходяться в рамках медичної, соціальної та біопсихосоціальної моделей інвалідності. До основних видів нейровідмінності відносять: розлад аутичного спектру (РАС), розлад дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ), дислексію, тривожний розлад та пост-травматичний стресовий розлад (ПТСР).

В межах сучасних підходів до проблеми доступності освітнього середовища для студентів з особливими освітніми потребами через нейровідмінність виокремлюють фізичні, інформаційні та соціальні бар'єри. Зокрема, до фізичних бар'єрів належать: недоступність для маломобільних осіб, проблеми з навігацією на кампусі, відволікаючі фактори та сенсорне перенавантаження, порушення доступу до приміщень та технологій через воєнні виклики. Інформаційні бар'єри виникають через неваріативні форми подання навчальних матеріалів, недостатню інформованість студентів щодо наявної у ЗВО підтримки, недостатня інформованість викладачів щодо особливостей роботи з нейровідмінними студентами, або про наявність таких студентів. Соціальними бар'єрами є ризик стигматизації, осуд через поведінкові особливості, а також внутрішня стигматизація самих нейровідмінних студентів, що може додатково загострюватись в умовах війни.

Щодо питання доступності освітнього середовища ЗВО з погляду ООП студентів з нейровідмінностями, то фізична доступність забезпечується на основі принципів універсального дизайну. Питання сенсорного перенавантаження вирішується через створення тихих та усамітнених просторів для роботи, контрольних заходів та релаксації. Відзначено важливість для студентів мати можливість самотійно впливати на параметри середовища (шум, освітленість тощо), використовувати індивідуальні пристрої для адаптації (темні окуляри,

навушники). Щодо інформаційної доступності, виявлено рекомендації щодо розширення варіантів форм подання навчальних матеріалів, а також розвиток інформування як студентів, так і викладачів щодо особливостей та можливостей задоволення особливих освітніх потреб. Щодо соціальної доступності, виявлено рекомендації та приклади створення безпечної сприймаючої спільноти, поєднання центрів підтримки осіб з інвалідністю з роботою студентського самоврядування, груп підтримки «рівний-рівному», залучення викладачів та інших співробітників з нейровідмінностями тощо.

На основі здійсненого аналізу змісту документів п'яти українських ЗВО щодо доступності та інклюзивності освітнього середовища для осіб з нейровідмінністю можна стверджувати, що ці заклади переважно мають політики щодо інклюзивності. Більша частина фокусується на архітектурній доступності для маломобільних груп населення. Також декларовано наявність служб психологічної підтримки, заохочення студентського самоврядування, та політики заборони стигматизації. Але при цьому згадок про особливі освітні потреби студентів з нейровідмінністю майже не було виявлено.

Було виявлено основні труднощі та надану підтримку студентами з нейровідмінністю в ЗВО України. Що стосується фізичної доступності, більша частина опитуваних студентів мала доступ до тихих зон для навчання, але скоріше не мали доступу до зон відпочинку. Значна частина відзначили, що мали можливість змінювати параметри середовища за потреби. Загалом параметри фізичного середовища потребують покращення з урахуванням потреб нейровідмінних осіб. Щодо інформаційної доступності, то університети не завжди мають альтернативні форми презентації навчальних матеріалів. Більшість опитуваних студентів визнають важливість та зручність цих альтернативних форм, але не зверталися за підтримкою до викладачів або технологій.

Щодо навчальних процесів було виявлено, що нейровідмінні студенти мають труднощі з дотриманням стандартних дедлайнів, що призводить до їх виснаження, водночас, більш гнучкий графік міг би знизити рівень стресу. Однак

додатковий час на виконання завдань рідко надавався студентам та не стосувався екзаменаційних робіт. Більша частина студентів мали проблеми з концентрацією уваги та відсутністю індивідуального підходу та індивідуальних методів оцінювання, але адаптування цих методів та форм навчання є відносно нерегулярним. Доступ до тьюторського супроводу або індивідуальних консультацій в українських ЗВО був скоріше рідкістю. Більша частина опитуваних респондентів мають труднощі з пріоритезацією та регулярністю самостійної роботи.

Щодо соціального аспекту, то виявлено, що відносний рівень довіри до студентської спільноти є вищим, ніж до викладачів або професійної підтримки, наявної в університеті. Крім того, деякі учасники зазначили, що ніколи та нікому не розповідали про власні труднощі, тому і не отримували допомогу, що також може бути ознакою внутрішньої або зовнішньої стигматизації або страхом осуду.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна».* (n.d.). Retrieved May 22, 2026, from <https://uu.edu.ua/>
- Гіперактивність: Норовливий бешкетник чи дитина, яка потребує допомоги.* (n.d.). Retrieved May 22, 2026, from <https://moz.gov.ua/uk/giperaktivnist-norovlivij-beshketnik-chi-ditina-jaka-potrebue-dopomogi>
- Головна сторінка—НаУКМА.* (n.d.). Національний університет «Києво-Могилянська академія». Retrieved May 22, 2026, from <https://ukma.edu.ua/>
- Головна—КНУТКТ.* (n.d.). Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого. Retrieved May 22, 2026, from <https://knutkt.edu.ua/>
- Головна—НАВС.* (n.d.). Retrieved May 22, 2026, from <https://www.navs.edu.ua/>
- Голотенко А.А., Данилюк І.В., Збітнєва О.І., Зотова Л.М., Коструба Н.С., Симочко Т.М., & Ющенко Ю.П. (2025). *Університет як простір психосоціальної підтримки та турботи про психічне здоров'я.* Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?».
- ДБН В.2.2-40:2018 Інклюзивність будівель і споруд. Основні положення.* (2022). Міністерство розвитку громад та територій України.
- КНУ імені Тараса Шевченка.* (n.d.). Retrieved May 22, 2026, from <https://knu.ua/>
- Конвенція про права осіб з інвалідністю.* (n.d.). Офіційний вебпортал парламенту України. Retrieved May 22, 2026, from [https://zakon.rada.gov.ua/go/995\\_g71](https://zakon.rada.gov.ua/go/995_g71)
- Крижанівська О.П. & Попова І.С. (2012). Соціальний супровід в роботі соціальних служб ВНЗ України: Завдання та технології. *ВІСНИК НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*, 2(14), 92–96.
- Підвальна, Ю. В. (2025). Особливості процесу соціальної адаптації молоді з інвалідністю в закладах вищої освіти. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука*, (1), 70–74. <https://doi.org/10.32782/3041-1351/2025-1-12>



- Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр.* (n.d.). Офіційний вебпортал парламенту України. Retrieved May 22, 2026, from <https://zakon.rada.gov.ua/go/545-2017-%D0%BF>
- Про затвердження та впровадження медико-технологічних документів зі стандартизації медичної допомоги при розладах аутистичного спектра.* (n.d.). Офіційний вебпортал парламенту України. Retrieved May 22, 2026, from <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0341282-15>
- Про освіту.* (n.d.). Офіційний вебпортал парламенту України. Retrieved May 22, 2026, from <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>
- Романюк, Н. (2026, February). *Універсальний дизайн: Принципи, приклади та впровадження в Україні* \textbar *Ukraine Daily*. <https://ud.org.ua/universalnij-dizajn-princzipi-prikladi-ta-vprovadzhennya/>
- Столярчук, О. (2025). Психологічні аспекти професійного становлення студентів з особливими освітніми потребами. *Сучасний Дизайн Інклюзивного Навчання: Успішні Українські Та Зарубіжні Практики*, 277–279.
- Трут, Н. В. (2021). Складові інклюзивного середовища закладу освіти. *Інклюзивна Освіта: Ідея, Стратегія, Результат: Матеріали І Всеукраїнської Міждисциплінарної Науково-Практичної Конференції (м. Тернопіль, 8 Квітня 2021 р.)*, 171–174.
- Шевчук, О. В. (2025). Методика викладання інформатики в інклюзивному середовищі: Роль соціального працівника та використання асистивних цифрових технологій. *Інклюзія і суспільство*, (3), 34–40. <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-3-4>
- Шелудченко, Л., Мартинова, С., Комарніцький, С., & Фірман, Ю. (2024). Інклюзивне освітнє середовище у закладах вищої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 25(1), 138–146. [https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.138-146](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.138-146)
- Annette Tofaeono. (2023). *Dyslexia-Friendly Style Guide*.
- Butcher, L., & Lane, S. (2025). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: An ecological systems

- theory perspective. *Higher Education*, 90(1), 243–263.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>
- CDC. (2025, November 25). About ADHD. Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD). <https://www.cdc.gov/adhd/about/index.html>
- Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Fierros, G. A., & Rojo, P. (2020). Neurodiversity in higher education: A narrative synthesis. *Higher Education*, 80(4), 757–778. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00513-6>
- Diachenko, M., Voroshchuk, O., Romanova, T., Shevtsova, N., & Tretiakova, T. (2024). Inclusive education in Ukraine: Achievements, challenges, prospects. *Eduweb*, 18(4), 35–48. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.3>
- Dub, N. (2024). Інклюзивність вищої освіти: Ключові ідеї, виклики та бар'єри. *Педагогічний дискурс*, (36), 15–19.  
<https://doi.org/10.31475/ped.dys.2024.36.02>
- Dwyer, P., Mineo, E., Mifsud, K., Lindholm, C., Gurba, A., & Waisman, T. C. (2023). Building Neurodiversity-Inclusive Postsecondary Campuses: Recommendations for Leaders in Higher Education. *Autism in Adulthood*, 5(1), 1–14.  
<https://doi.org/10.1089/aut.2021.0042>
- Fane, J. (n.d.). Creating Inclusive Campuses: Neuroinclusive Policies and Practices in Post-Secondary Education.
- Fraga González, G., Karipidis, I. I., & Tijms, J. (2018). Dyslexia as a Neurodevelopmental Disorder and What Makes It Different from a Chess Disorder. *Brain Sciences*, 8(10), 189. <https://doi.org/10.3390/brainsci8100189>
- Gaines, K., Bourne, A., Pearson, M., & Kleibrink, M. (2016). Designing for Autism Spectrum Disorders. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315856872>
- Hamilton, L. G., & Petty, S. (2023). Compassionate pedagogy for neurodiversity in higher education: A conceptual analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1093290.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1093290>
- ICD-10 Version:2019. (n.d.). Retrieved May 22, 2026, from  
<https://icd.who.int/browse10/2019/en#/F81.0>

- Kharytska, S. (2024). Overcoming the problems of dyslexia in students of higher education institutions. *Pedagogy of the formation of a creative person in higher and secondary schools*, (97), 185–189. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.97.33>
- McDowall, A., & Kiseleva, M. (2024). A rapid review of supports for neurodivergent students in higher education. Implications for research and practice. *Neurodiversity*, 2, 27546330241291769. <https://doi.org/10.1177/27546330241291769>
- Molchanova, E., & Kovtoniuk, K. (2025). Advancing inclusive education in Ukrainian higher education: Implementation challenges and future prospects. (1).
- Neurodiversity: Some basic terms & definitions • Neuroqueer. (2021, August 1). <https://neuroqueer.com/neurodiversity-terms-and-definitions/>
- Ross, F., Dommett, E. J., & Byrom, N. (2026). A systematic review of higher education-based interventions to support the mental health and wellbeing of neurodivergent students. *Npj Mental Health Research*, 5(1), 14. <https://doi.org/10.1038/s44184-026-00196-4>
- Scott, M., & Gibson, P. F. (2023). Designing Institutional Systems that Support Neurodivergent Educators. *Compass: Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, 16(2), 36–41. <https://doi.org/10.21100/compass.v16i2.1432>
- Simkova, I. (2024). The role of the concept of neurodiversity in teaching English for professional communication. *The Journal of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching*, (100), 136–141. <https://doi.org/10.26565/2786-5312-2024-100-14>
- Sychikova, Y., Glazkova, I., Khatuntseva, S., Nesterenko, M., & Hurenko, O. (2024). Chapter 2. Breaking down barriers: Inclusiveness and accessibility for sustainable development. In *Redefining higher education: innovation, inclusion, and sustainable development during wartime* (pp. 44–81). Technology center PC. <https://doi.org/10.15587/978-617-8360-07-8.ch2>
- Tarnopolska, O. (2025). Creating an accessible educational environment and using adaptive technologies for students with special educational needs in higher

education institutions. Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work», 1(56), 240–244. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.240-244>

Tsymbaliuk, S., Orzhel, O., & Shofolova, N. (2025). Clustering analysis of Ukrainian higher education institutions by inclusivity level. *Advanced Education*, 19(27), 124–146. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.344901>

Turner, N. E., & Smith, H. H. (2023). Supporting neurodivergent talent: ADHD, autism, and dyslexia in physics and space sciences. *Frontiers in Physics*, 11, 1223966. <https://doi.org/10.3389/fphy.2023.1223966>

Whelpley, C. E., Holladay-Sandidge, H. D., Woznyj, H. M., & Banks, G. C. (2023). The biopsychosocial model and neurodiversity: A person-centered approach. *Industrial and Organizational Psychology*, 16(1), 25–30. <https://doi.org/10.1017/iop.2022.95>

## Додаток А

### Анкета опитування щодо доступності освітнього середовища для молоді з нейровідмінністю в закладах вищої освіти України

Доброго дня! Мене звати Магдаліна Косенко, я студентка бакалаврської програми «Соціальна робота» в Національному університеті «Києво-Могилянська Академія». Це опитування проходить в рамках моєї кваліфікаційної роботи на тему: «Доступність освітнього середовища для молоді з нейровідмінністю в закладах вищої освіти України», серед студентів та випускників ЗВО.

Опитування є анонімним, із збереженням конфіденційності на всіх етапах обробки інформації. Метою цього опитування є оцінка доступності та наявності підтримки в закладах вищої освіти України.

Опитування містить 2 блоки по 6 підрозділів по 4-6 запитань з закритими запитаннями. Проходження опитування може зайняти 15 - 20 хв.

*Дякую за співпрацю та ваш внесок у вивчення теми.*

Ваш вік

Ваша стать

Виберіть лише один варіант.

- Чоловіча
- Жіноча
- Інше

Вкажіть заклад освіти, в якому ви навчаєтесь (навчалися)

---

Рівень вищої освіти, на якому ви навчаєтесь/ навчались

Виберіть лише один варіант.

- бакалавр
- магістр

- вища освіта завершена нещодавно

В якому режимі ви переважно навчаєтеся/ навчалися:

Виберіть лише один варіант.

- аудиторний
- переважно аудиторний
- переважно дистанційний
- дистанційний

Чи знайомі ви з терміном «нейрорізноманіття»?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

Чи є ви нейровідмінною людиною?

Виберіть лише один варіант.

- Ні
- Вважаю себе такою
- Маю офіційний діагноз

Якою є ваша нейровідмінність?

Виберіть усе, що підходить.

- РАС (Розлад аутичного спектру) ASD
- РДУГ (Розлад дефіциту уваги та гіперактивності) ADHD\ADD
- Дислексія та\або дисграфія
- Тривожний розлад
- Не хочу вказувати
- Інше: \_\_\_\_\_

Чи маєте ви особливі освітні потреби?

Виберіть лише один варіант.

- Так

- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

## **БЛОК 1. ТРУДНОЩІ**

Цей блок включає 6 підрозділів по 5-6 запитань стосовно **труднощів або бар'єрів**, з якими ви могли стикатися під час навчання, які включають:

Доступність навчальних матеріалів, час, процеси навчання, зовнішнє середовище, соціальна адаптація, самостійна робота.

Оберіть відповідь, яка є найближчою до вашого досвіду.

### **1.1. Матеріали**

Чи зручні для вас електронні навчальні ресурси університету?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

Чи виникають у вас труднощі зі сприйняттям стандартних текстових матеріалів?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

Чи забезпечує університет альтернативні формати подачі інформації?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні

- Ні

Чи зверталися ви за підтримкою через особливості подання навчальних матеріалів?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

Чи важливо для вас мати можливість обирати формат сприйняття інформації?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

## 1.2. Час

Чи відчуваєте ви втому через перенавантаження?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

Чи важко вам дотримуватися стандартних дедлайнів?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

Чи вистачає вам часу на відновлення після навчального навантаження?



Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

Чи потребуєте ви додаткового часу на складання тестів, заліків, іспитів?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

Чи враховується в освітньому процесі ваша потреба у додатковому часі для виконання навчального навантаження?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

### **1.3. Процеси навчання**

Чи складно вам зосереджуватися під час занять?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

Чи відчуваєте ви труднощі з концентрацією уваги?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так

- Скоріше ні
- Ні

Чи бракує вам індивідуального підходу у навчальному процесі?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

Чи викликає усне опитування менше труднощів, ніж письмове?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

Чи впливають труднощі з виконанням завдань на вашу успішність?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

#### **1.4 Зовнішнє середовище**

Чи заважає шум у бібліотеках або аудиторіях Вашому навчанню?

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

Чи створює освітлення в аудиторіях дискомфорт?

- Так
- Скоріше так

- Скоріше ні
- Ні

Чи виникає у Вас сенсорне перевантаження під час навчання?

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

Чи зручно Вам орієнтуватися в навчальних корпусах?

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

Чи відчуваєте Ви перевантаження через велику кількість людей у просторі?

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

### **1.5 Соціальна адаптація**

Чи доводилося вам приховувати вашу нейровідмінність?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

Чи відчуваєте ви стигматизацію з боку одногрупників?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні

- Ні

Чи відчуваєте ви нерозуміння з боку викладачів?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

Чи впливає страх осуду на вашу участь у студентському житті?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

Чи легко вам звертатися по допомогу до інших студентів?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

### **1.6 Самостійне навчання**

Чи важко вам самостійно організовувати навчальний процес?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

Чи виникають труднощі з пріоритизацією завдань?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

Чи бракує вам навичок самостійної роботи?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

Чи складно вам підтримувати регулярність у виконанні завдань?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

Чи часто ви відкладаєте навчальні справи через перевантаження?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

## **БЛОК 2. ПІДТРИМКА ПІД ЧАС НАВЧАННЯ**

Цей блок включає 6 підрозділів по 4-5 запитань стосовно **допомоги або підтримки** від університету, яку ви отримали під час навчання, які включають:

Доступність навчальних матеріалів, час, процеси навчання, зовнішнє середовище, соціальна адаптація, самостійна робота.

Оберіть відповідь яка є найближчою до вашого досвіду.

## 2.1. Матеріали

Чи використовуєте ви під час навчання адаптивні технології (екранні зчитувачі, Speechify тощо)?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Іноколи
- Ніколи

Чи користуєтесь ви автоматичним субтитруванням під час відеолекцій?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Іноколи
- Ніколи

Чи отримуєте ви навчальні матеріали в альтернативних форматах (аудіо, відео, спрощений текст)?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Іноколи
- Ніколи

Чи вважаєте ви наявні навчальні матеріали та технології придатними для вашого навчання?

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

## 2.2. Час

Чи надається вам додатковий час для виконання завдань?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Іноколи
- Ніколи

Чи враховують викладачі ваш індивідуальний темп роботи?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Іноколи
- Ніколи

Чи маєте ви можливість навчатися в асинхронному форматі?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Іноколи
- Ніколи

Чи зменшує гнучкість у часі ваш рівень стресу?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Іноколи
- Ніколи

## 2.3. Процеси навчання

Чи маєте ви доступ до тьюторського супроводу?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди

- Часто
- Інколи
- Ніколи

Чи отримуєте ви індивідуальні консультації від викладачів?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Інколи
- Ніколи

Чи адаптують методи оцінювання під ваші потреби?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Інколи
- Ніколи

Чи допомагають альтернативні формати навчання (дискусії, ділові ігри, вийзні заняття тощо)?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Інколи
- Ніколи

Чи ваші потреби враховують під час навчального процесу?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Інколи
- Ніколи



## 2.4. Зовнішнє середовище

Чи маєте ви доступ до тихих зон для навчання?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Іноколи
- Ніколи

Чи доступні сенсорні зони для відпочинку або релаксації?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Іноколи
- Ніколи

Чи заважає вашому навчанню режим освітлення приміщень університету?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Іноколи
- Ніколи

Чи маєте ви можливість регулювати параметри середовища самостійно (освітлення, температуру, провітрювання тощо)

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Іноколи
- Ніколи

Чи є зрозумілими існуючі засоби навігації в приміщеннях університету?

(Вказівники, таблички, система нумерація аудиторій, карта кампусу)

тощо)

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

## **2.5. Соціальна адаптація**

Чи маєте ви доступ до психологічного консультування?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Іноколи
- Ніколи

Чи відчуваєте підтримку з боку студентської спільноти?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Іноколи
- Ніколи

Чи маєте ви наставника або ментора?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Іноколи
- Ніколи

Чи підтримка, наявна в університеті, зменшує ваш рівень тривожності?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди

- Часто
- Інколи
- Ніколи

Чи відчуваєте ви себе прийнятим/прийнятою у колективі?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Інколи
- Ніколи

## **2.6. Самостійне навчання**

Чи отримуєте ви чіткі інструкції до самостійної роботи?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Інколи
- Ніколи

Чи маєте ви доступ до ресурсів для самонавчання?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Інколи
- Ніколи

Чи адаптовані ресурси для самонавчання до ваших потреб?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Інколи
- Ніколи

Чи є інформування щодо самостійної роботи вчасним та регулярним?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Іноколи
- Ніколи

Чи допомагають допоміжні технології у плануванні завдань?

Виберіть лише один варіант.

- Завжди
- Часто
- Іноколи
- Ніколи

Можливо, ви хотіли б додати ще щось важливе, що не було вказано в питаннях вище:

---

## Додаток Б

### Використання ШІ при підготовці кваліфікаційної роботи

| № п/п | Назва використаного застосунку або моделі ШІ | Мета використання                                  | Обсяг використання (конкретні розділи) | Опис методики формування контенту                           | Опис редагування або верифікації                     |
|-------|----------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| 1     | Perplexity AI, Inc.                          | Пошук фахової літератури                           | Огляд літератури.                      | Серія запитів за ключовими словами теми,                    | Усі джерела були особисто переглянуті та опрацьовані |
| 2     | Google Notebook LM                           | Систематизація обраних джерел                      | Огляд літератури.                      | Серія запитів за тематичними підрозділами огляду літератури | Усі цитати та посилання були особисто переглянуті    |
| 3     | Speechify 5.46                               | Читання літературних джерел, вичитка тексту роботи | Основний текст                         | Text to speech                                              | Паралельне слухання та читання                       |