

<https://doi.org/10.31891/PT-2025-2-18>

УДК 159.9-044.332

Світлана ДІХТЯРЕНКО

кандидатка психологічних наук, доцентка,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

<https://orcid.org/0000-0003-4506-1221>

e-mail: sadova32bb@gmail.com

Яна РЕМЕНІУК

здобувачка ступеня доктора філософії,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,

<https://orcid.org/0009-0009-2909-8009>

e-mail: rm.22.yana@gmail.com

ДИНАМІКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ І МОТИВІВ УЧІННЯ ЗДОБУВАЧІВ ЗВО З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

У статті проаналізовано дослідження інклюзивної вищої освіти; показано, що засади проектування адаптивних дисциплін, спрямованих на подолання здобувачами з обмеженими фізичними можливостями їхніх когнітивних дефіцитів, є недостатньо розробленими. Дослідження виявило значущі відмінності між здобувачами зі значною втратою слуху, слабочуючими та представниками інших нозологій за мотивами престижу та трьома параметрами соціально-психологічної адаптації. Показано, що значуще зниження мотивації учіння відбувається у здобувачів з обмеженими фізичними можливостями від 1-го курсу до 3-го. У здобувачів 3-го курсу перестає бути значущим зв'язок мотивів творчого саморозвитку та загальної адаптивності, прийняття інших і внутрішнього контролю. Дані психолого-педагогічного моніторингу дозволяють дати рекомендації щодо проектування змісту адаптивних дисциплін і практик для здобувачів з обмеженими фізичними можливостями.

Ключові слова: здобувачі з обмеженими фізичними можливостями; інклюзивна вища освіта; адаптивні дисципліни та практики; мотиви учіння; соціально-психологічна адаптація.

Svitlana DIKHTYARENKO, Yana REMENIUK

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

DYNAMICS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND MOTIVES OF STUDYING OF STUDENTS WITH DISABILITIES

The article analyses the research on inclusive higher education and shows that the principles of designing adaptive disciplines aimed at overcoming cognitive deficits of students with disabilities are insufficiently developed.

The data analysis allowed us not only to identify the applicants who are most in need of psychological and pedagogical support, but also to clarify the content of adaptive disciplines required for them. Thus, a high level of emotional comfort combined with a high rate of escapism in applicants with severe hearing impairment suggests that their emotional comfort is associated with a deficit in reflection on learning difficulties (misunderstanding the meaning of concepts,

theoretical schemes, etc.). This deficit can rightly be considered as a tertiary impairment in listening-based FML. It is obvious that there is a need to individualise classes with students depending on the severity of their hearing impairment and their mastery of the means of working through learning difficulties. A higher level of prestige and dominance motives can be considered as prerequisites for overcompensation.

Tracing the correlations between the indicators of social and psychological adaptation and learning motivation also allowed us to draw a number of significant conclusions about the design of adaptive disciplines. Their content should actualise the motive of creative self-development as a personal resource for overcoming learning difficulties through active mastery of means that help minimise them - the creation of cognitive schemes that promote understanding of the learning content, development of reflection on learning activities and, in particular, reflection on understanding of educational texts, use of sound-amplifying equipment, etc. The data of psychological and pedagogical monitoring allow us to give recommendations on designing the content of adaptive disciplines and practices for students with disabilities.

Key words: students with disabilities; inclusive higher education; adaptive disciplines and practices; learning motives; social and psychological adaptation.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

У сучасній вищій освіті досягнуто серйозних успіхів у створенні умов для забезпечення інклюзії студентської молоді з обмеженими фізичними можливостями (ОФМ) в освітній простір країни, що відображається у чисельності здобувачів з ОФМ, які навчаються у ЗВО. За останні роки збільшується частка ЗВО, в яких прийнято на навчання осіб з ОФМ. Змінюються показники вступу здобувачів з ОФМ. Правомірно стверджувати, що у системі безперервної загальної освіти, де навчаються здобувачі з ОФМ, створено передумови для задоволення їхньої потреби у здобутті вищої освіти. Проблему доступності вищої освіти для цієї категорії громадян, насамперед у частині вступу, практично вирішено. Тим часом показники соціально-економічної ефективності інклюзивної вищої освіти (ІВО) не можна визнати задовільними. Дані показують нестійкість частки випускників з ОФМ у загальній кількості випускників ЗВО. Ситуацію погіршує те, що з-поміж випускників менше половини працевлаштовані за фахом. Цю обставину необхідно враховувати при проектуванні адаптованих освітніх програм для здобувачів з ОФМ.

Один із найважливіших аспектів ІВО – адаптовані основні професійні освітні програми (АОПОП), у яких здійснюється абілітація висококваліфікованих спеціалістів із здобувачів з ЗФМ, що забезпечує їхню успішну інтеграцію у професійне співтовариство, надалі успішну роботу та мінімізує соціальне утриманство. До АОПОП включаються адаптивні дисципліни та навчальні фахові соціальні практики, що виконують у т. ч. функції психолого-педагогічного супроводу під час навчання у загальному потоці. Завдяки адаптивним дисциплінам у

здобувачів з ОФМ формуються компетенції у сфері нормалізації умов свого навчання, у т. ч. технології розуміння складних технічних текстів (наприклад, вміння створювати семантичні схеми). Опановуючи зміст адаптивних дисциплін, здобувач з ОФМ стає справжнім суб'єктом власної професійної реабілітації, який опановує когнітивні дефіцити, пов'язані з ОФМ.

Аналіз досліджень та публікацій

Принципи проектування та реалізації адаптованих освітніх програм, у т. ч. на засадах принципів універсального дизайну, детально описано, обґрунтовано спеціальні компетентності, формування яких мінімізує дефіцит універсальних навчальних дій, пов'язаних із нозологією ОФМ [5; 6; 10]. Чимало літератури, насамперед методичні рекомендації з організації ІВО, присвячено створенню умов для навчання здобувачів з ОФМ та особливостям їхнього психолого-педагогічного супроводу [5; 6; 7]. Тим часом принципи проектування адаптивних дисциплін розроблені поки що недостатньо. Аналіз сучасних досліджень ІВО засвідчує, що до змісту адаптивних дисциплін і модулів АОПОП містять розділи, спрямовані на опанування освітнього середовища ЗВО, у т. ч. електронного. Наголошується на необхідності переосмислення адаптивного навчання у ЗВО [1] та інклюзивних освітніх програм [11]; при цьому поняття інклюзивного освітнього середовища ЗВО має на увазі наявність адаптованих матеріалів і засобів, але не адаптивних дисциплін, а настанови викладачів ЗВО не спрямовані на створення подібних дисциплін [9]. Технології подолання когнітивних дефіцитів, наприклад, саморегульована стратегія розвитку [8], розроблені для школярів, і одним із небагатьох аналогів для ЗВО є адаптивні дисципліни та навчальні професійні практики.

Щоб зміст адаптивних дисциплін і практик відповідав особливим освітнім потребам здобувачів, необхідні дані психолого-педагогічних моніторинрів, що давали б можливість уточнювати зміст адаптивних дисциплін та спрямування, форми і методи психолого-педагогічного супроводу навчального процесу у межах практик. Адаптивність освітньої системи ІВО досягається у цьому випадку за рахунок підлаштування змісту спеціальних дисциплін і практик під особливі освітні потреби здобувачів з ОФМ. Оскільки після навчання протягом перших чотирьох семестрів здобувачі з ОФМ переходять в інтегративний потік, найбільше значення має порівняння результатів моніторингу на 1-3 курсах. Проблема полягає у тому, як на основі даних психолого-педагогічного моніторингу можуть проводитися добір та

уточнення змісту адаптивних дисциплін і практик – найважливішого компонента освітнього середовища, що сприяє формуванню компенсаційного потенціалу здобувачів із нейросенсорними та іншими порушеннями.

Формулювання цілей статті

Мета статті – оцінка можливостей застосування психолого-педагогічного моніторингу у проектуванні адаптивних дисциплін і практик для здобувачів з ОФМ та уточненні їхнього змісту.

Виклад основного матеріалу

Завдання дослідження: аналіз даних психолого-педагогічного моніторингу, проведеного зі здобувачами з ОФМ, які навчаються на різних курсах; формулювання пропозицій щодо змісту адаптивних дисциплін на основі даних моніторингу. Гіпотеза дослідження – можливість використання даних психолого-педагогічного моніторингу у проектуванні та уточненні змісту адаптивних дисциплін і практик.

В емпіричному дослідженні взяли участь 95 здобувачів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, що мають ОФМ за слухом; зором та представники інших нозологій (далі – інші).

Методики: опитувальник «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» А. Реана та В. Якуніна у модифікації Н. Бадмаєвої, опитувальник соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонд у модифікації А. Осницького. Ці методики застосовуються у межах щорічного моніторингу особистісних освітніх результатів здобувачів з ОФМ. Для перевірки розподілу даних на нормальність було використано критерій Колмогорова-Смирнова, однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA – для виявлення міжгрупових відмінностей, критерій Т'юкі – для апостеріорних порівнянь та коефіцієнт кореляції ρ Спірмена – для виявлення зв'язку показників мотивації та соціально-психологічної адаптації. Оброблення даних здійснювалося у SPSS 26.0. Між показниками здобувачів магістратури не виявлено статистично значущих відмінностей за усіма шкалами обох методик, тому при аналізі даних цих здобувачів представлено однією групою.

Перевірка за критерієм Колмогорова-Смирнова засвідчила, що розподіл даних за усіма шкалами опитувальників мотивації навчання та соціально-психологічної адаптації має вигляд нормального. Порівняння середніх значень за видом нозології засвідчило, що між здобувачами, які належать до різних нозологічних груп, наявні відмінності лише за

показниками мотивів престижу, а серед параметрів соціально-психологічної адаптації – за емоційним комфортом, домінуванням та ескапізмом (табл. 1).

Таблиця 1

Середні показники мотивації та соціально-психологічної адаптації здобувачів з ОФМ різних нозологій (ANOVA) із поправками Бонфероні

Параметри мотивації учіння і соціально-психологічної адаптації	Престиж	Емоційний комфорт	Домінування	Ескапізм
Сурдопереклад	3,508±1,031	25,332±5,231	9,387±3,858	13,185±5,487
Слабочуючі	3,165±1,043	25,278±5,451	8,421±3,552	11,456±5,757
Інші	3,233±0,981	22,668±5,226	7,731±3,634	10,096±5,451
F	3,438	6,074	4,435	6,646
Сурдопереклад – слабочуючі	0,028	1,001	0,128	0,060
Сурдопереклад – інші	0,247	0,006	0,011	0,001
Слабочуючі – інші	1,001	0,003	0,625	0,341

Найвищий рівень мотивів престижу виявлено у здобувачів із великою втратою слуху, у слабочуючих він значущо нижчий ($p=0,027$), у представників інших нозологій за даним показником немає значущих відмінностей із представниками 1-ї та 2-ї груп. Показники емоційного комфорту у здобувачів з ОФМ за слухом приблизно на одному рівні, у представників інших нозологій вони значуще нижчі. Найвищі показники домінування у здобувачів зі значною втратою слуху, але значущі відмінності за даним показником виявлено лише між ними та представниками інших нозологій ($p=0,010$). Найвищі показники ескапізму, тобто схильності до уникнення конструктивного розв'язання труднощів, діагностовано у здобувачів зі значною втратою слуху, але значущі відмінності показників виявлено лише між ними та представниками інших нозологій ($p=0,001$).

Порівняння середніх показників за опитувальниками мотивації навчальної діяльності та соціально-психологічної адаптації між здобувачами бакалаврату та магістратури виявило відсутність значущих відмінностей за опитувальником соціально-психологічної адаптації та значущі відмінності показників за деякими шкалами опитувальника навчальної мотивації (табл. 2).

Аналіз даних свідчить, що у здобувачів 1-2 курсів показники мотивів престижу, професійних і навчально-пізнавальних перебувають приблизно на однаковому рівні, або ж у другокурсників вони незначно нижчі. Зниження навчальної мотивації впродовж усього навчання спостерігається від 1-го до 3-го курсу. Багато відмінностей показників

мотивації між здобувачами 2-го і 3-го курсів виявилися значущими (табл. 3).

Таблиця 2

Середні показники мотивів учіння та соціально-психологічної адаптації здобувачів з ОФМ (ANOVA)

Курс	Мотиви учіння (середнє значення $\pm$ середньоквадратичне відхилення)		
	Престиж	Професійні	Учбово-пізнавальні
1	3,728 $\pm$ 0,951	4,288 $\pm$ 0,657	4,098 $\pm$ 0,650
2	3,477 $\pm$ 1,078	4,118 $\pm$ 0,724	3,811 $\pm$ 0,850
3	2,877 $\pm$ 0,911	3,875 $\pm$ 0,724	3,458 $\pm$ 0,685
4	3,108 $\pm$ 0,892	3,795 $\pm$ 0,726	3,526 $\pm$ 0,711
5	2,931 $\pm$ 1,096	3,994 $\pm$ 0,746	3,553 $\pm$ 0,838
6-7	3,031 $\pm$ 0,907	3,974 $\pm$ 0,601	3,452 $\pm$ 0,822
F	7,166	3,863	7,351
Асимптотична значущість	0,000	0,002	0,000
Величина ефекта (R-квадрат)	0,113	0,063	0,113

Таблиця 3

Значущі відмінності середніх показників мотивів навчальної діяльності здобувачів (критерій Тьюкі, значущість)

Парні порівняння	Престиж	Професіональні	Навчально-пізнавальні
1 курс – 2 курс	0,681	0,738	0,229
1 курс – 3 курс	0,000	0,036	0,000
1 курс – 4 курс	0,007	0,002	0,000
1 курс – 5 курс	0,000	0,208	0,001
1 курс – 6 курс	0,067	0,518	0,012

За парних порівнянь показників 3-го і 4-го, 4-го і 5-го курсів тощо значущих відмінностей не виявлено. При цьому значення величини ефекту (R-квадрат) є доволі низьким, що означає відсутність лінійної залежності змін мотивації навчання від переходу з курсу на курс. Парні порівняння показують, що найбільше виражені відмінності мотивації престижу та навчально-пізнавальної. При цьому відсутні значущі відмінності між показниками здобувачів 1-го і 2-го курсів, а також між показниками другокурсників і третьокурсників. Відсутні також значущі відмінності за парними порівняннями показників здобувачів 3-го і 4-го, 4-го і 5-го курсів, випускників бакалаврату і магістрантами. Усі значущі відмінності між показниками першокурсників і здобувачів старших курсів бакалаврату, а також першокурсників і здобувачів магістратури пояснюються зниженням показників від 1-го до 3-го курсу.

Видається необхідним порівняння кореляційних зв'язків між показниками соціально-психологічної адаптації та мотивів учіння у ЗВО першокурсників і третьокурсників, оскільки саме у них освітня ситуація максимально різниться (адаптація до умов ЗВО, формування навчально-професійної діяльності здобувача на 1-му курсі та входження у загальний потік, необхідність адаптації до навчання з умовно здоровими здобувачами у третьокурсників). Для дослідження зв'язків мотивів учіння та соціально-психологічної адаптації здобувачів 1-го та 3-го курсів було здійснено кореляційний аналіз показників обох опитувальників (табл. 4).

Таблиця 4

Відмінності кореляцій показників мотивів учіння та соціально-психологічної адаптації здобувачів 1-го та 3-го курсів (z-перетворення Фішера)

Параметри соціально-психологічної адаптації	Мотиви учіння у ЗВО					
	Комунікативні	Престиж	Професійні	Творчий саморозвиток	Навчально-пізнавальні	Соціальні
Адаптивність	1,118	1,188	0,227	1,628*	0,555	1,877*
Прийняття себе	0,444	-0,238	-0,11	0,793	0,115	1,242
Прийняття інших	0,875	1,184	0,858	1,636*	0,355	1,132
Емоційний комфорт	0,05	0,657	1,080	1,034	-0,270	0,677
Внутрішній контроль	1,27	1,198	-0,398	2,265*	0,282	1,490
Зовнішній контроль	1,448	1,828*	1,391	0,645	1,713*	0,916
Домінування	0,706	0,894	0,682	0,865	-0,441	0,496
Залежність	-0,397	-0,817	0,158	-0,411	-0,512	-2,277**
Ескапізм	2,027*	2,013*	1,517	1,212	1,386	1,333

Примітка. * - значущість на рівні $p < 0,05$, ** - значущість на рівні $p < 0,01$.

Аналіз змін кореляційних зв'язків між показниками мотивів учіння і параметрів соціально-психологічної адаптації показує, що значущих відмінностей порівняно небагато, але вони є дуже показовими. Найбільша кількість значущих змін припадає на мотив творчого саморозвитку – на відміну від першокурсників, у третьокурсників він не пов'язаний із загальною адаптивністю (0,395** і 0,090), з прийняттям інших (0,393** і 0,086), із внутрішнім контролем (0,422** і -0,005). У здобувачів 1-го курсу відсутній значущий негативний зв'язок мотиву престижу та залежності, на відміну від третьокурсників (0,070 і -0,289 відповідно). Примітною є поява у здобувачів 3-го курсу від'ємних зв'язків між ескапізмом і мотивами

комунікації (0,156 і -0,245) та престижу (0,247* і -0,151) і зростання від'ємного зв'язку показників навчально-пізнавальних мотивів і зовнішнього контролю (-0,087 і -0,407*). До 3-го курсу знижується зв'язок соціальних мотивів та адаптивності (0,482** і 0,147), але зростає їхній зв'язок із залежністю (0,111 і 0,515**).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Аналіз даних дозволив не лише виявити здобувачів, які найбільшою мірою потребують психолого-педагогічного супроводу, а й уточнити необхідний для них зміст адаптивних дисциплін. Так, високий рівень емоційного комфорту у поєднанні з високим показником ескапізму у здобувачів із тяжкими порушеннями слуху дає підстави для припущення про те, що у них емоційний комфорт пов'язаний із дефіцитом рефлексії навчальних труднощів (нерозуміння значення понять, теоретичних схем тощо). Цей дефіцит правомірно розглядати як третинне порушення при ОФМ за слухом. Очевидною є необхідність індивідуалізації занять зі здобувачами залежно від ступеня тяжкості порушень слуху, освоєння ними засобів опрацювання навчальних труднощів. Вищий рівень мотивів престижу та домінування правомірно розглядати як передумови надкомпенсації.

Порівняльний аналіз мотивів учіння у ЗВО від 1-го курсу бакалаврату до магістратури дозволив виявити тенденції, зумовлені закономірностями розвитку навчально-професійної діяльності. Знижується значення зовнішнього мотиву престижу, зникає значущий позитивний зв'язок цього мотиву та ескапізму, тобто бажання бути серед найкращих уже не допомагає уникати усвідомлення своїх труднощів у навчанні. Але ці ж труднощі у навчанні ведуть і до зниження показників професійної та навчально-пізнавальної мотивації. Для підтримання професійної мотивації необхідне включення до адаптивних дисциплін занять, спрямованих на формування у здобувачів з ОФМ образу себе у майбутньому як успішного фахівця. Навчально-пізнавальні мотиви підтримуються за рахунок занять, спрямованих на розвиток у здобувачів рефлексії власних навчальних досягнень і труднощів у навчанні. Для здобувачів з ОФМ за слухом особливо важливим є створення умов, у яких їм необхідно опосередковувати мовленням рефлексію навчальних труднощів. Досвід показує, що здобувачі залюбки опановують прийоми суб'єктивного шкалювання для оцінювання освоєності ними навчальних дисциплін, розуміння нових теоретичних схем тощо. Подібні засоби добре зарекомендували себе у практиці розвивального навчання школярів.

Простежування кореляцій між показниками соціально-психологічної адаптації та мотивації учіння також дозволило зробити низку суттєвих висновків щодо проектування адаптивних дисциплін. Їхній зміст має актуалізувати мотив творчого саморозвитку як особистісний ресурс подолання навчальних труднощів за рахунок активного опанування засобів, що сприяють їхній мінімізації - створення когнітивних схем, які сприяють розумінню навчального змісту, розвитку рефлексії навчальної діяльності та, зокрема, рефлексії розуміння навчальних текстів, використання можливостей звукопідсилювальної апаратури тощо.

Нелінійний характер зв'язку мотивації навчання і переходу з курсу на курс, що виявляється у низьких значеннях R-квадрат, дає підстави для висновків щодо проектування адаптивних дисциплін. Їхній зміст має бути прив'язаним до освітньої ситуації навчання на тому чи іншому курсі (адаптація до навчання у ЗВО, входження у загальний потік, дефіцит часу під час роботи над дипломним проектом) і до змісту навчання. Так, у межах навчально-професійних практик необхідні завдання, що спонукають здобувачів з ОФМ застосовувати освоєні ними засоби рефлексії навчальних труднощів саме до того навчального змісту, який вони вивчають у поточному семестрі.

Між здобувачами з ОФМ залежно від нозології наявні суттєві відмінності за показниками мотивів престижу та параметрами соціально-психологічної адаптації (емоційний комфорт, домінування, ескапізм); найвищі показники у здобувачів зі значною втратою слуху, які користуються сурдоперекладом. Суттєве зниження навчальної мотивації у здобувачів з ОФМ спостерігається від 1-го курсу до 3-го, але у здобувачів різних курсів показники не мають суттєвих відмінностей. Важливо, що у здобувачів 3-го курсу перестає бути значущим зв'язок мотивів творчого саморозвитку та загальної адаптивності, прийняття інших і внутрішнього контролю.

До перспектив належить дослідження за участю умовно здорових здобувачів, незважаючи на те що вони перебувають у суттєво іншій освітній ситуації. Більш достовірні дані може бути отримано за допомогою лонгітюдного методу, що також є однією з перспектив дослідження. До перспектив дослідження належить також оцінка навчальних труднощів здобувачів у зв'язку з мотивами навчання у ЗВО. В основу такого дослідження може бути покладено теорію когнітивного навантаження Дж. Свеллера в її сучасному варіанті [2; 12; 13] та створені в її межах прийоми суб'єктивного оцінювання зовнішнього, внутрішнього та доречного когнітивного навантаження [3]. Оскільки когнітивне навантаження і мотивація учіння є взаємопов'язаними [4],

перспективним підходом видається оцінювання здобувачами кожного із видів когнітивного навантаження двічі (наявне навантаження і те, до якого вони готові), при цьому різниця між двома оцінками стає показником розбіжності між можливостями здобувача і вимогами освітньої ситуації. Дані про готовність до когнітивного навантаження необхідні для проєктування розділів адаптивних дисциплін і практик, спрямованих на формування проактивного копінгу у здобувачів з ОФМ.

Дані психолого-педагогічного моніторингу дозволяють дати рекомендації щодо змісту адаптивних дисциплін і навчальних практик. Одним із пріоритетів стає сприяння формуванню у здобувачів образу себе як майбутнього висококваліфікованого фахівця, що підтримувало б внутрішні мотиви учіння. Інший, не менш важливий пріоритет – формування системи засобів, застосовних здобувачами для рефлексії опанування ними навчального змісту. Цей напрямок розвивальної роботи не лише є необхідним для усіх здобувачів з ОФМ, а й може позиціонуватись як профілактика ризиків, наявних у здобувачів із важкими порушеннями слуху.

Література

1. Ahedo Santisteban M., et al. (2023). Rethinking Adaptive Teaching for Inclusion in Higher Education. A methodological framework. *Italian Journal of Special Education for Inclusion.*, XI, 2, 41-55. DOI:10.7346/sipes
2. Chen O., Castro-Alonso J.C., Paas F., Sweller J. (2018). Extending cognitive load theory to incorporate working memory resource depletion: Evidence from the spacing effect. *Educational Psychology Review*, 30, 483-501. DOI:10.1007/s10648-017-9426-2
3. DeLeeuw K.E., Mayer R.E. (2008). A comparison of three measures of cognitive load: Evidence for separable measures of intrinsic, extraneous, and germane load. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 223-234. DOI:10.1037/0022-0663.100.1.223
4. Feldon D.F., Callan G., Juth S., Jeong S. (2019). Cognitive load as motivational cost. *Educational Psychology Review*, 31, 319-337. DOI:10.1007/s10648-019-09464-6
5. Kelly A.M., Padden L., Fleming B. (Eds.) (2023). Making Inclusive Higher Education a Reality: Creating a University for All (1st ed.). London: Routledge. 258 p. DOI:10.4324/9781003253631
6. Riccomini P.J., Morano S., Hughes C.A. (2017). Big ideas in special education: Specially designed instruction, high-leverage practices, explicit instruction, and intensive instruction. *Teaching Exceptional Children*, 50, 20-27. DOI:10.1177/0040059917724412
7. Ristad T., Østvik J., Horghagen B., Kvam E., Witsø A.E. (2024). A multi-stakeholder perspective on inclusion in higher education: Ruling on fragile ground. *International Journal of Educational Research Open*, 6, 100311, 1. DOI:10.1016/j.ijedro.2023.100311
8. Rogers M., Hodge J., Counts J. (2020). Self-regulated strategy development in reading, writing, and mathematics for students with specific learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 53, 104-112. DOI:10.1177/0040059920946780
9. Shaw A. (2023). Inclusion of higher education disabled students: a Q-methodology study of lecturers' attitudes. *Teaching in Higher Education*. 15 Nov. DOI:10.1080/13562517.2023.2280266

10. Shine D., Stefanou C. (2022). Creating the Inclusive Higher Education Classroom for Students with Disabilities: The Role of Attitude and Confidence Among University Faculty. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 33 (2), 216-224.
11. Stentiford L., Koutsouris G. (2022). Critically considering the 'inclusive curriculum' in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 43 (8), 1250-1272. DOI:10.1080/01425692.2022.2122937
12. Sweller J., van Merriënboer J.J.G., Paas F. (2019). Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later. *Educational Psychology Review*, 31, 261-292. DOI:10.1007/s10648-019-09465-5
13. Sweller J. (2020). Cognitive load theory and educational technology. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1-16. DOI:10.1007/s11423-019-09701-3