

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В. Н. КАРАЗІНА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Зуб Алла Василівна

УДК 352/354

ДИСЕРТАЦІЯ
ВЗАЄМОДІЯ ОРГАНІВ ПУБЛІЧНОЇ ВЛАДИ З ІНСТИТУТАМИ
ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ
ІНКЛЮЗИВНОЮ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ

Спеціальність 281 – Публічне управління та адміністрування

Галузь знань 28 – Публічне управління та адміністрування

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ А.В. Зуб

Науковий керівник:

Меляков Антон Володимирович, кандидат історичних наук, доцент

Харків – 2025

АНОТАЦІЯ

Зуб А.В. Взаємодія органів публічної влади з інститутами громадянського суспільства в системі управління інклюзивною освітою в Україні. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 281 – публічне управління та адміністрування. – Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Харків, 2025.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в обґрунтуванні теоретичних основ і розробки практичних рекомендацій з удосконалення публічної політики інклюзивної освіти в Україні шляхом взаємодії органів влади та інститутів громадянського суспільства.

Показано, що на першому етапі утворення системи інклюзивної освіти в Україні основними суб'єктами інклюзії були інститути громадянського суспільства: недержавні організації освітнього спрямування, батьківські співтовариства, благодійні фонди тощо. Їх активність, сполучена із матеріальною, методичною та кадровою підтримкою закордонних партнерів, створила підвалини діючої нині системи публічного управління інклюзивним навчанням.

Узагальнено досвід публічного управління інклюзивною освітою в умовах повномасштабної війни в Україні. Визначено його особливості, суперечності та перспективні напрями розвитку. Доведено, що в умовах відновлення територіальних громад завданням для органів місцевого самоврядування є розробка універсальних дієвих алгоритмів забезпечення законних інтересів осіб з ООП в ході підготовки Програм комплексного відновлення, Планів відновлення та розвитку територіальних громад. Показано, що міжнародні партнери України готові вкладати фінансові ресурси в створення інклюзивних та безпечних освітніх просторів, але для цього дані проєкти мають бути включені в переліки пріоритетних потреб територіальних громад.

Досліджено нормативні засоби забезпечення доступності освіти для осіб з

особливими потребами. Показано, що потребують доповнення відомчі акти Міністерства освіти і науки України, а також методичні рекомендації ДСНС України в частині обов'язкового створення умов для перебування осіб з інвалідністю в безпечних освітніх просторах, укриттях та інших об'єктах цивільного захисту населення;

Удосконалено організаційний механізм забезпечення освітніх та соціальних прав дітей з інвалідністю шляхом утворення міждисциплінарних команд в ЗЗСО, що мають складатись не лише з штатних працівників закладу (психолог, логопед, соціальний педагог) але й з кваліфікованих представників інститутів громадянського суспільства.

Узагальнено закордонний досвід надання освіти для дітей з інвалідністю на місцевому рівні та охарактеризовано перспективи його використання в умовах системи інклюзивної освіти в Україні. Показано, що сильними сторонами міжнародного досвіду, гідними залучення до публічної політики інклюзивної освіти є: парадигмальність (сприйняття інклюзивної освіти як звичної норми, але не як особливості); автономність (заклади загальної середньої освіти мають широкі права в методичному забезпеченні освіти дітей з особливими освітніми потребами); вимірювальність (рівень знань дітей з особливими освітніми потребами регулярно обстежується за допомогою тестових методик).

Удосконалено організаційний механізм впровадження інклюзивного навчання. Доведено, що в реаліях сучасної Української держави, 100% деінституціоналізація є неможливою. Певний відсоток дітей з окремими нозологіями не може бути переведений на постійне навчання до закладів загальної середньої освіти, а має навчатися в спеціальних класах ЗЗСО, або в спеціальних ЗЗСО.

Доведено, що вивчення ефективності державної політики інклюзивної освіти потребує регулярних досліджень моніторингового характеру. Наявні на сьогодні результати окремих соціологічних досліджень утворюють певне фактологічне тло, проте не дають змогу оцінити динамку змін у ставленні до інклюзивної освіти з боку таких категорій як: батьківська спільнота, діючі

педагоги, експерти-теоретики освітньої галузі, співробітники органів управління освітою тощо. Не достатньо репрезентативні висновки, зроблені на основі вибіркового та нерегулярного опитування в окремих регіонах держави, можуть створювати хибну картину суцільних успіхів, або навпаки, постійних невдач у впровадженні інклюзії та лягати в основу неналежним чином підготовлених управлінських рішень.

Удосконалено використання фінансового механізму удосконалення публічної політики інклюзивної освіти, що полягає у створенні можливостей для органів місцевого самоврядування для розв'язання проблеми низьких заробітних плат в межах чинного законодавства, шляхом встановлення відповідним фахівцям спеціальної доплати. Так, у відповідності до п.3 ст. 24 профільного закону: «Засновник закладу освіти та/або заклад освіти має право встановлювати додаткові види та розміри доплат, підвищення окладів за рахунок власних надходжень».

Удосконалена інформаційна складова інклюзивної освіти в частині популяризації кращих практик надання освітніх послуг для дітей з ООП. Показано, що одними з основних об'єктів посиленого інформаційного впливу мають бути як батьки дітей з ООП так і батьки нормо-типових дітей, дієвим інструментом може виступати і «зворотня інклюзія».

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості використання отриманих науково-практичних ідей, положень і висновків у діяльності органів публічної влади при вдосконаленні публічної освітньої політики в частині забезпечення доступу до загальної середньої освіти для дітей з інвалідністю.

Ключові слова: інклюзія, освіта, права дітей, безпечний освітній простір, особи з особливими освітніми потребами, інститути громадянського суспільства, державна політика, органи публічної влади, територіальні громади, благодійність, соціальна відповідальність.

ABSTRACT

Zub A.V. Interaction between public authorities and civil society institutions in the inclusive education management system in Ukraine. – Qualifying scientific work in the form of a manuscript. Thesis for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 281 – Public Management and Administration. – V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, 2025.

The scientific novelty of the results obtained lies in the substantiation of theoretical foundations and the development of practical recommendations for improving public policy on inclusive education in Ukraine through interaction between public authorities and civil society institutions.

It is shown that at the first stage of the formation of an inclusive education system in Ukraine, the main actors of inclusion were civil society institutions: non-governmental organizations in the field of education, parent communities, charitable foundations, etc.

Their activity, combined with material, methodological, and personnel support from foreign partners, laid the foundations for the current system of public administration of inclusive education. The experience of public administration of inclusive education in the context of full-scale war in Ukraine is summarized. Its features, contradictions, and promising areas of development are identified.

It has been proven that in the context of the restoration of territorial communities, the task for local self-government bodies is to develop universal and effective algorithms for ensuring the legitimate interests of persons with SEN in the preparation of comprehensive restoration programs and plans for the restoration and development of territorial communities. It is shown that Ukraine's international partners are ready to invest financial resources in the creation of inclusive and safe educational spaces, but for this, these projects must be included in the lists of priority needs of territorial communities.

The regulatory means of ensuring accessibility of education for persons with

special needs have been studied. It has been shown that the departmental acts of the Ministry of Education and Science of Ukraine, as well as the methodological recommendations of the State Emergency Service of Ukraine, need to be supplemented in terms of the mandatory creation of conditions for persons with disabilities to stay in safe educational spaces, shelters, and other civil protection facilities.

The organizational mechanism for ensuring the educational and social rights of children with disabilities has been improved through the creation of interdisciplinary teams in general education schools, which should consist not only of the institution's staff (psychologist, speech therapist, social pedagogue) but also of qualified representatives of civil society institutions.

Foreign experience in providing education for children with disabilities at the local level has been summarized and the prospects for its use in the inclusive education system in Ukraine have been described. It has been shown that the strengths of international experience that are worthy of inclusion in public policy on inclusive education are: paradigmatic (perception of inclusive education as the norm, not as a special feature); autonomy (general secondary education institutions have broad rights in providing methodological support for the education of children with special educational needs); measurability (the level of knowledge of children with special educational needs is regularly assessed using test methods).

The organizational mechanism for implementing inclusive education has been improved. It has been proven that in the realities of the modern Ukrainian state, 100% deinstitutionalization is impossible. A certain percentage of children with specific nosologies cannot be transferred to permanent education in general secondary education institutions, but must be educated in special classes within general secondary education institutions or in special general secondary education institutions.

It has been proven that the effectiveness of state policy on inclusive education requires regular monitoring studies. The results of individual sociological studies available today provide a certain factual background, but do not allow for an

assessment of the dynamics of changes in attitudes toward inclusive education on the part of such categories as parents, practicing teachers, educational theorists, education administrators, etc. Conclusions based on selective and irregular surveys in individual regions of the country are not sufficiently representative and may create a false picture of complete success or, conversely, constant failure in the implementation of inclusion and form the basis for poorly prepared management decisions.

The use of the financial mechanism for improving public policy on inclusive education has been improved, which consists in creating opportunities for local authorities to solve the problem of low salaries within the framework of the current legislation by establishing special allowances for relevant specialists. Thus, in accordance with paragraph 3 of Article 24 of the relevant law: “The founder of an educational institution and/or the educational institution itself has the right to establish additional types and amounts of allowances and salary increases from its own revenues.”

The information component of inclusive education has been improved in terms of promoting best practices in the provision of educational services for children with SEN. It has been shown that one of the main targets of enhanced information influence should be both parents of children with SEN and parents of typical children, and that “reverse inclusion” can be an effective tool.

The practical significance of the results obtained lies in the possibility of using the scientific and practical ideas, provisions, and conclusions in the activities of public authorities in improving public education policy in terms of ensuring access to general secondary education for children with disabilities.

Keywords: inclusion, education, children's rights, safe educational space, persons with special educational needs, civil society institutions, public policy, public authorities, local communities, charity, social responsibility.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Меляков А.В., Зуб А.В., Машкіна О.І. Освітній омбудсман в Україні: функції, повноваження, напрями діяльності. *Актуальні проблеми державного управління* : зб. наук. праць. Х. : Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр». 2019. № 1(55). С.190-197. <https://doi.org/10.34213/ap.19.01.25>

Особистий внесок здобувача: систематизація та групування отриманих даних, формулювання висновків на основі зібраного емпіричного матеріалу.

Особистий внесок А.В. Мелякова: розробка дослідницького інструментарію (підготовка анкет) наукове редагування тексту статті, конкретизація висновків.

Особистий внесок А.В. Зуб: проведення анкетування педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти м. Харкова, розробка практичних рекомендацій з удосконалення діяльності освітнього омбудсмена.

2. Меляков А.В., Зуб А.В. Політика інклюзії як засіб гуманізації сфери загальної середньої освіти. *Теорія та практика державного управління: зб. наук. пр.* Х. : Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2019. № 2. С. 151-158. <https://doi.org/10.34213/tp.19.02.19>

Особистий внесок здобувача: аналіз джерельної бази проблематики, характеристика організаційно-правових засад впровадження інклюзивної освіти на місцевому рівні.

Особистий внесок А.В. Мелякова: наукове редагування тексту статті, конкретизація висновків.

3. Зуб А.В. Особливості реалізації публічної політики інклюзивної освіти в умовах воєнного стану. *Наукові перспективи* : журнал. Київ, 2025. Вип. 6 (60). С. 168-178. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-6\(60\)-168-178](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-6(60)-168-178)

4. Зуб А.В. Взаємодія органів місцевого самоврядування та громадських організацій у забезпеченні інклюзивного навчання дітей.

Суспільство та національні інтереси. 2025. Вип. 7 (15). С.337-346.
[https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-7\(15\)-337-346](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-7(15)-337-346)

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

5. Зуб А.В., Меляков А.В. Місце органів місцевого самоврядування в системі фінансового забезпечення освітніх прав осіб з інвалідністю. *Становлення та розвиток місцевого самоврядування в Україні.* Збірник тез X Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 7 грудня 2021 року). Хмельницький : ХУУП ім. Леоніда Юзькова, 2021. С. 38-40.

6. Зуб А.В. Проблеми реалізації публічної політики інклюзивної освіти на місцевому рівні. Збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції «Публічне управління в Україні: виклики сьогодення та глобальні імперативи». (м. Хмельницький, 11 лютого 2022 року). Хмельницький : Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова, 2022. С. 32-34.

7. Зуб А. В. Роль органів публічної влади в забезпеченні права на освіту для дітей з особливими потребами. Правові засади організації та здійснення публічної влади: збірник тез VI Міжнародної науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 31 березня 2023 року). Хмельницький : Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова, 2023. С.189-192.

8. Меляков А.В., Зуб А.В., Машкіна О.І. Механізми захисту прав учасників освітнього процесу в середніх навчальних закладах України // Публічне управління XXI століття: портал можливостей : зб. тез XX Міжнар. наук. конгресу. Х.: Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр», 2020. С. 207-209.

9. Зуб А. В. Зовнішньополітичні виміри публічної політики інклюзивної освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. Збірник тез II Міжнародної науково-практичної конференції «Публічне управління в Україні: виклики сьогодення та глобальні імперативи». (м.

Хмельницький, 18 травня 2023 року). Хмельницький : Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова, 2023. С. 97-99.

10. Зуб А.В., Машкіна О.І. Перспективи діяльності освітнього омбудсмена в умовах децентралізації. *Публічне управління XXI століття: синтез науки і практики* : зб. тез XIX міжнар. наук. конгресу, 19 квітня 2019р. Х.: Вид-во ХарPI НАДУ «Магістр», 2019. С. 302-305.

11. Меляков А.В., Зуб А.В., Машкіна О.І. Публічна політика забезпечення прав осіб з особливими освітніми потребами: механізми, перешкоди, перспективи. *Інституціоналізація публічного управління в Україні в умовах євроінтеграційних та глобалізаційних викликів* : матеріали щорічної Всеукраїнської науково-практичної конференції за міжнародною участю (Київ, 24 травня 2019р.). Т.1. К. : НАДУ, 2019. С.85-87.

12. Машкіна О.І., Зуб А.В. Громадські бюджети як механізм ресурсного забезпечення прав дітей. *Публічне управління: традиції, інновації, глобальні тренди*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. за міжнар. участю. 8 жов. 2021 р. Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2021. С.172-173.

13. Зуб А. Дистанційна інклюзивна форма навчання математики в ритмі часу: стан, проблеми, поради. *Проблеми викладання математики у закладах освіти: теорія, методика, практика*: тези доповідей III Міжнародної конференції на честь 105-річчя О.В. Погорелова (26-28 березня, м. Харків, Україна). Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2024. 218 с.

14. Зуб А., Меляков А. Забезпечення освітніх прав дітей в процесі створення безпечних освітніх середовищ. *Правові засади організації та здійснення публічної влади* : збірник тез VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 16 травня 2025 року). Хмельницький : Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова, 2025. С. 142-145.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	13
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ІНКЛЮЗИВНОЮ ОСВІТОЮ	22
1.1. Наукові дослідження інклюзивної освіти: український та закордонний досвід	22
1.2. Динаміка формування правових засад освіти осіб з інвалідністю на рівні загальної середньої освіти	34
1.3. Інституційне та організаційне забезпечення публічної політики інклюзивної освіти	49
Висновки до першого розділу.....	66
РОЗДІЛ 2. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	68
2.1. Роль інститутів громадянського суспільства у впровадженні інклюзивної освіти в умовах воєнного стану	68
2.2. Органи місцевого самоврядування як суб'єкт публічної освітньої політики	82
2.3. Світова практика забезпечення освітніх потреб дітей з інвалідністю	94
Висновки до другого розділу	105
РОЗДІЛ 3. МЕХАНІЗМИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПУБЛІЧНОЇ ПОЛІТИКИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	108
3.1. Взаємодія органів публічної влади та громадянського суспільства в забезпеченні доступу до освіти дітей з інвалідністю	108
3.2. Інструменти моніторингу та контролю за дотриманням прав осіб з особливими освітніми потребами	121
3.3. Перспективи вдосконалення публічного управління інклюзивною освітою в умовах повоєнного відновлення	138
Висновки до третього розділу	155

	12
ВИСНОВКИ	158
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	164
ДОДАТКИ.....	187

ВСТУП

Актуальність теми. Інклюзивна освіта відноситься до однієї з найбільш успішних складових загальноосвітніх реформ. Зміцнюються її інституційні засади та ресурсне забезпечення, постійно вдосконалюється законодавчий супровід. Очевидним результатом позитивних зрушень є динаміка кількості учнів з особливими освітніми потребами в ЗЗСО: у 2020-21 н.р. – 25 078 осіб; у 2021-22 н.р. – 32 686; у 2022-23 – 33 861; у 2023-2024 н.р. – 40 354; у 2024-25 н.р. – 47 610 осіб. В умовах повномасштабної війни відбувається підвищення рівня інвалідизації суспільства з одночасною гуманізацією освітньої системи, впровадженням безбар'єрності як складової публічної політики.

Важливою складовою актуальності є прийняття засадничих документів, що визначають стратегічні напрямки розвитку інклюзивного, відкритого суспільства, повноцінна реалізація яких віддтермінована через повномасштабне вторгнення. В цих документах, вперше за роки незалежності, проблема створення безбар'єрного середовища розглядається в контексті інших складових суспільного розвитку, а не обмежується лише взаємодією органів влади з особами з інвалідністю.

Критично необхідним для повноцінного функціонування системи інклюзивної освіти є вирішення кадрового питання. Наприклад, станом на початок 2022р. в школах м. Києва було відкрито 109 вакансій асистентів вчителя. У м. Харків у 2022 р., місячна заробітна платня логопеда-дефектолога в комунальному дитячому садочку дорівнювала 6-7,5 тис. грн., натомість у приватному освітньому центрі вона коливалася в межах 12-16 тис. грн., що призводило до нестачі фахівців в бюджетних установах, і, як наслідок, неможливості здійснення інклюзивного навчання на належному якісному рівні.

Важливим для фізичної доступності закладів загальної середньої освіти є забезпечення прав осіб з інвалідністю під час дії воєнного стану, зокрема в ході створення споруд та об'єктів цивільного захисту населення та в процесі повоєнного відновлення на загальнодержавному, регіональному та місцевому

рівнях під час відбудови життєвого простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми впровадження інклюзивної освіти в ЗЗСО розглядаються в працях Н. Ашиток, Г. Давиденко, І. Калініченко, А. Лапіна, О. Мартинчук, І. Малишевської, Л.Наконечної, С. Чупахіної. Низка управлінських аспектів захисту прав дітей з ООП висвітлюється в публікаціях В. Бульби, І.Луценко, В.Петровського, О. Поступної, Н.Софій, Л.Токарук. Окремо варто відзначити авторитетних вітчизняних фахівців, котрі розглядають проблематику комплексно в її педагогічному, управлінському, юридичному, психологічному та соціальному вимірах: В. Засенка, Є. Клопоту, А. Колупаєву, Л. Прохоренко, І. Родименко.

Загальні питання інклюзивної освіти розглядаються в працях С. Авдєєвої, Н. Андрійчук, В. Болдирєвої, О. Гаврилова, О. Гаяш, Н. Гітун, О. Добровицької, Т. Єжової, Н. Зброєвої, І. Калініченко, Л. Левченко, О.Литовченко, І.Малишевської, О.Мартинчука, Л.Міщик, Н.Полторакиної, Л.Прохоренко, В.Пупишевої, Л.Рибченко, Т.Сак, Г.Таргонського, А. Чобанян.

Перспективи навчання окремих груп дітей-інвалідів розкриті в публікаціях: Н.Базими, Р. Ковтун, Н.Кулик, К. Островської, А.Савицького, Т.Скрипник, І.Сухіної, Ю.Товкес, О.Шульженко. Варто відзначити авторів, які досліджують такий порівняно менш вивчений аспект як інклюзивне навчання у вищій школі: Ю.Волчелюк, Є.Горкуша, О.Камінська, К.Кольченко, К.Польгун, Л.Рокотянська, Є.Сарапулова, Л.Сердюк, М.Чайковський. Іноземний досвід запровадження інклюзивного навчання відображено в публікаціях: В.Бондар, Л.Будяк, Г.Давиденка, М.Кабанець, Л.Токарук та інш. Серед закордонних дослідників обраної нами проблеми: М.Ейнсоу (M.Ainscow), Т.Бут (T.Booth), А.Харгривс (A.Hargreaves), Дж. Мосс (J.Moss), Т.Лореман (T.Loreman), Дж.Деппелер (J.Derpelel), Р.Сли (R. Slee), М.Фуллан (M.Fullan) та ін. В контексті публічного управління освітньою сферою інклюзію вивчали А.Агабабян, С.Корнієнко, Т.Лукіна, Н.Тєплова, Я.Федан.

Позитивно оцінюючи здобутки науковців, слід зазначити, що комплексних досліджень проблеми публічного управління інклюзивною

освітою в Україні в умовах воєнного стану не проводилось, що й обумовило вибір теми дослідження.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Результати наукових досліджень автора отримані в межах наукової теми Навчально-наукового інституту «Інститут державного управління» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна «Реалізація державної соціальної політики органами місцевого самоврядування в умовах децентралізації» (номер державної реєстрації 0120U105741) – автором обґрунтовано необхідність підвищення ефективності взаємодії органів публічної влади з громадськими організаціями гуманітарного та правозахисного спрямування у впровадженні інклюзивної освіти.

Мета і завдання дослідження. Наукове обґрунтування підходів та розроблення практичних рекомендацій з удосконалення взаємодії органів публічної влади з інститутами громадянського суспільства в системі формування та реалізації інклюзивного навчання на рівні загальної середньої освіти.

Для досягнення мети дослідження було поставлено такі *завдання*:

- проаналізувати інституційні та законодавчі засади функціонування системи інклюзивної освіти сучасної України;
- дослідити закордонний досвід публічної політики забезпечення освітніх прав дітей з інвалідністю;
- дослідити особливості трансформаційних процесів в системі інклюзивної освіти в роки незалежності України та визначити її сучасний стан;
- охарактеризувати роль інститутів громадянського суспільства у створенні інклюзивного освітнього середовища на рівні загальної середньої освіти в умовах повномасштабної війни;
- дослідити механізми впровадження публічної освітньої політики щодо дітей з ООП на рівні територіальної громади в умовах війни та повоєнного відновлення;
- розробити практичні рекомендації з підвищення ефективності

взаємодії органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування та організацій громадянського суспільства в забезпеченні освітніх прав дітей з інвалідністю.

Об'єктом дослідження є державна політика України в сфері освіти.

Предмет дослідження – взаємодія органів влади та інститутів громадянського суспільства в системі інклюзивного навчання.

Методи дослідження. Методологічною основою дисертації є сукупність засобів наукового пізнання та загальнонаукових принципів здійснення дослідження, які ґрунтуються на фундаментальних положеннях науки публічного управління та адміністрування, а також споріднених наук: юриспруденції, соціології, психології, демографії та ін.

Дослідження побудовано на системному та діяльнісному підходах, а також сукупності методів, які забезпечують їхню реалізацію, зокрема: систематизації та узагальнення – при виявленні наявних наукових публікацій та розробок теоретичних засад вивчення публічної освітньої політики щодо дітей з інвалідністю (параграф 1.2.); етимологічного аналізу – при уточненні термінологічної складової дослідження, зокрема таких понять, як «інклюзія», «безпечне середовище», «безпечний освітній простір», «публічна політика інклюзивної освіти» (параграф 1.1.); конкретно-історичного – при визначенні передумов та обставин виникнення і розвитку системи забезпечення освітніх прав дітей з інвалідністю в Україні (параграф 1.3.); структурно-функціонального – при дослідженні формування інституційних та організаційних засад публічної політики інклюзивної освіти (параграф 1.2. та 2.1.); порівняльного аналізу – при вивченні закордонного досвіду формування та реалізації державної освітньої політики щодо дітей з інвалідністю (параграф 1.3. та 2.3.); статистичного аналізу – при характеристиці сучасного стану впровадження інклюзивної освіти як складової державної освітньої політики в довоєнний період та під час повномасштабного вторгнення (параграф 2.2. та 3.1.); соціологічного – при проведенні анкетувань та фокус-групових інтерв'ю з педагогічними працівниками закладів загальної середньої освіти м. Харкова

(параграф 2.2. та 3.2.).

Інформаційною основою дисертаційного дослідження стали: нормативно-правові та розпорядчі акти, поточні та звітно-аналітичні матеріали органів виконавчої влади України (Міністерство освіти і науки, Освітній омбудсмен України, Рахункової палати України, Національної соціальної сервісної служби України, Державної служби якості освіти та ін.); поточні та звітні документи органів місцевого самоврядування в тому числі органів управління освітою; поточні на підсумкові аналітичні звіти міжнародних організацій (ООН, ЮНІСЕФ, Данського Червоного Хреста, Міжнародного товариства Червоного Хреста та Червоного Півмісяця, Save the Children – Ukraine та ін.); аналітичні звіти Національної академії педагогічних наук, а також недержавних аналітичних центрів та соціологічних служб: Інституту соціальних досліджень ім. Олександра Яременка, Київського міжнародного інституту соціології, Соціологічної групи «Рейтинг», аналітичного центру CEDOS; аналітичні матеріали профільних громадських організацій: ГО «ДОККУ», ГО «Точка рівноваги», ГО «Надія і житло для дітей», ГО «Батьки за інклюзію в Україні», Всеукраїнський фонд «Крок за кроком»; науково-довідкові видання, монографії, наукові статті та інші наукові й науково-методичні публікації українських і зарубіжних авторів, а також особисті дослідження автора.

Наукова новизна одержаних результатів визначається особистим внеском автора у вирішенні актуального наукового завдання в галузі науки публічного управління та адміністрування, що полягає в дослідженні розробки, впровадження та реалізації публічної політики інклюзивної освіти в Україні.

Найважливішими результатами, що характеризують наукову новизну і розкривають логіку та зміст дисертації, є такі:

у перше:

– узагальнено досвід публічного управління інклюзивною освітою в умовах повномасштабної війни в Україні. Визначено його особливості, суперечності та перспективні напрями розвитку. Доведено, що в умовах

відновлення територіальних громад завданням для органів місцевого самоврядування є розробка універсальних дієвих алгоритмів забезпечення законних інтересів осіб з ООП в ході підготовки Програм комплексного відновлення, Планів відновлення та розвитку територіальних громад. Показано, що міжнародні партнери України готові вкладати фінансові ресурси в створення інклюзивних та безпечних освітніх просторів, але для цього дані проєкти мають бути включені в переліки пріоритетних потреб територіальних громад.

удосконалено:

- нормативні засоби забезпечення доступності освіти для осіб з особливими потребами, що полягають в необхідності доповнення відомчих актів Міністерства освіти і науки України, а також методичних рекомендації ДСНС України в частині обов'язкового створення умов для перебування осіб з інвалідністю в безпечних освітніх просторах, укриттях та інших об'єктах цивільного захисту населення;

- організаційний механізм забезпечення освітніх та соціальних прав дітей з інвалідністю шляхом утворення міждисциплінарних команд в ЗЗСО, що мають складатись не лише з штатних працівників закладу (психолог, логопед, соціальний педагог) але й з кваліфікованих представників інститутів громадянського суспільства.

дістали подальшого розвитку:

- узагальнення закордонного досвіду надання освіти для дітей з інвалідністю на місцевому рівні та розробка інструментів його використання в умовах системи інклюзивної освіти в Україні. Безперечно сильними сторонами міжнародного досвіду, гідними залучення до публічної політики інклюзивної освіти є: парадигмальність (сприйняття інклюзивної освіти як звичної норми, але не як особливості); автономність (ЗЗСО мають широкі права в методичному забезпеченні освіти дітей з ООП); вимірювальність (рівень знань дітей з ООП регулярно обстежується за допомогою тестових методик);

- організаційний механізм впровадження інклюзивного навчання.

Доведено, що в реаліях сучасної Української держави, 100% деінституціоналізація є неможливою. Певний відсоток дітей з окремими нозологіями не може бути переведений на постійне навчання до закладів загальної середньої освіти, а має навчатися в спеціальних класах ЗЗСО, або в спеціальних ЗЗСО;

- використання фінансового механізму удосконалення публічної політики інклюзивної освіти, що полягає у створенні можливостей для ОМС для розв’язання проблеми низьких заробітних плат в межах чинного законодавства, шляхом встановлення відповідним фахівцям спеціальної доплати. Так, у відповідності до п.3 ст. 24 профільного закону: «Засновник закладу освіти та/або заклад освіти має право встановлювати додаткові види та розміри доплат, підвищення окладів за рахунок власних надходжень»;

- інформаційна складова інклюзивної освіти в частині популяризації кращих практик надання освітніх послуг для дітей з ООП. Одними з основних об’єктів посиленого інформаційного впливу мають бути як батьки дітей з ООП так і батьки нормо-типових дітей, дієвим інструментом може виступати і «зворотня інклюзія».

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості використання отриманих положень і висновків у діяльності органів виконавчої влади та місцевого самоврядування для вдосконалення процесу публічної політики інклюзивної освіти. Підготовлені автором рекомендації використовуються в діяльності Головного управління Національної соціальної сервісної служби України в Харківській області. Запропоновані практичні рекомендації сприяють профілактиці порушень щодо забезпечення гарантій державної підтримки дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, та осіб з їх числа, які перебувають на повному державному утриманні. Основні положення дисертаційного дослідження використовуються співробітниками Головного управління в ході проведення роз’яснювальної роботи з представниками закладів освіти (фахової передвищої та професійно-технічної) щодо дотримання Закону України «Про забезпечення організаційно-правових

умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», Постанови Кабінету Міністрів «Про поліпшення виховання, навчання, соціального захисту та матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування» та інших нормативно-правових актів (Довідка про впровадження 04.1-05/06 від 06.03.2025р.).

Також результати дисертаційного дослідження використовуються в діяльності Регіонального центру підвищення кваліфікації Київської області (РЦПК), зокрема при проведенні в РЦПК занять в межах загальних короткострокових та загальних професійних (сертифікатних) програм підвищення кваліфікації для державних службовців – ЗКППК «Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю», а також при викладанні тематичних семінарів: «Реалізація Національної стратегії безбар'єрності до 2030р. на місцевому рівні: інструменти та перспективи», «Соціальний та гуманітарний розвиток територіальних громад в умовах воєнного стану» (листопад 2022р., березень 2023р., серпень 2023р.) та ін. Також запропоновані рекомендації включені до методичних матеріалів «Безбар'єрне середовище в територіальній громаді: практики створення та забезпечення», що використовуються співробітниками РЦПК в освітньому процесі у 2023, 2024 та 2025рр. (Довідка про впровадження №43-11/22 від 06.03.2025р.).

Особистий внесок здобувача. Дисертація є самостійно виконаною науковою працею, теоретичні та прикладні результати якої отримано особисто автором. У роботі не використовуються ідеї або розробки, що належать співавторам, з якими опубліковані результати спільних наукових досліджень. Інформацію про особистий внесок здобувача в наукових працях, підготовлених у співавторстві, наведено окремо у переліку публікацій.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження оприлюднені на таких наукових і науково-практичних комунікативних заходах: Публічне управління XXI століття: синтез науки і практики: Міжнародний науковий конгрес, 19 квітня 2019р. м. Харків; Інституціоналізація публічного управління в Україні в умовах

євроінтеграційних та глобалізаційних викликів: Всеукраїнська науково-практична конференція за міжнародною участю, м. Київ, 24 травня 2019р.; Публічне управління: традиції, інновації, глобальні тренди: Всеукраїнська науково-практична конференція за міжнародною участю, 8 жовтня 2021 р. м. Одеса; Становлення та розвиток місцевого самоврядування в Україні. X Всеукраїнська науково-практична конференція, м. Хмельницький, 7 грудня 2021 року; «Публічне управління в Україні: виклики сьогодення та глобальні імперативи»: Міжнародна науково-практична конференція, м. Хмельницький, 11 лютого 2022 року; Публічне управління XXI століття: в умовах гібридних загроз: XXII Міжнародний науковий конгрес, м. Харків; II Міжнародна науково-практична конференція «Публічне управління в Україні: виклики сьогодення та глобальні імперативи», м. Хмельницький, 18 травня 2023 р.; III Міжнародна конференція на честь 105-річчя О. В. Погорелова Проблеми викладання математики у закладах освіти: теорія, методика, практика., м. Харків, 26-28 березня 2024р.; VIII Міжнародна науково-практична конференція «Правові засади організації та здійснення публічної влади», м. Хмельницький, 6 травня 2025р.

Публікації. Основні положення і результати дисертаційного дослідження опубліковано в 14 наукових працях, з них: 4 статті у наукових фахових виданнях України; 10 тез доповідей у матеріалах наукових конференцій. Загальний обсяг публікацій автора відповідно до теми дослідження становить ____ друк. арк.

Структура дисертації. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Основний зміст дисертації викладено на 162 сторінках друкованого тексту. Робота містить 5 таблиць і 5 додатків на 7 аркушах. Список використаних джерел налічує 171 найменування (на 19 сторінках), з яких 34 – іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ІНКЛЮЗИВНОЮ ОСВІТОЮ

1.1. Наукові дослідження інклюзивної освіти: український та закордонний досвід

Інклюзивна освіта передбачає організацію навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загального освітнього простору з урахуванням їх індивідуальних можливостей і потреб. Такий підхід означає, що кожна дитина, незалежно від стану здоров'я чи розвитку, навчається разом зі своїми однолітками та отримує необхідні підтримку й адаптації (індивідуальний план розвитку, спеціально обладнане місце тощо) для успішного навчання. Глобальна спільнота визначає інклюзивну освіту одним із пріоритетів гуманізації освітньої сфери: зокрема, Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006 р.) у статті 24 закріпила право на інклюзивне навчання. Відтоді більшість країн, включно з європейськими державами, прийняли політику забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими потребами.

В Україні впровадження ідей інклюзивної освіти почалося після здобуття незалежності в 1991 р. і спочатку базувалося більше на ініціативах батьків та громадських організацій, ніж на державній політиці. Протягом 1990-х рр. поступово сформувалися передумови для інтеграції дітей з порушеннями розвитку у звичайні школи.

Після десятиліть радянської системи, що спиралася переважно на сегрегацію дітей з інвалідністю у спеціальних школах-інтернатах, в незалежній Україні 1990-х років почався рух до інтеграції таких дітей у загальноосвітні заклади. Ініціаторами змін виступали батьківські об'єднання та недержавні організації, які наполягали на праві дітей з особливими потребами навчатися разом з однолітками. Зокрема, з 1996 р. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» започаткував програму «Інклюзивна освіта», що стала одним із перших

практичних кроків у цьому напрямі.

Важливим етапом становлення інклюзії стало проведення масштабного науково-педагогічного експерименту під егідою Міністерства освіти і науки України та Інституту спеціальної педагогіки АПН. У 2001–2007 рр. МОН реалізувало пілотний проєкт «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Цей експеримент охопив 23 школи в 8 областях країни і мав на меті напрацювати механізми ефективної інтеграції дітей з різними порушеннями в умовах звичайної школи. Саме на початку 2000-х років науковці й практики почали активно шукати відповіді на питання, як адаптувати загальноосвітній процес для дітей з особливими потребами. Експеримент 2001–2007 рр. заклав підґрунтя для подальших змін: було підтверджено принципову можливість успішного навчання дітей з порушеннями розвитку в масовій школі за умови створення відповідних умов та підтримки.

Після завершення першого етапу експерименту було розпочато другий етап, зокрема у форматі міжнародного співробітництва. В 2008–2012 рр. діяв українсько-канадський проєкт «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», що став логічним продовженням попередніх напрацювань. У ході цього проєкту формувалася загальнонаціональна мережа підтримки інклюзії «Школа – для всіх», яка об'єднала громадські організації, батьківські групи, навчальні заклади та інші зацікавлені інституції задля просування інклюзивної освіти на різних рівнях. Важливим результатом міжнародної співпраці стало також впровадження сучасних методик і інструментів. Зокрема, саме в цей період українські педагоги познайомилися з «Індексом інклюзії» – збірником практичних матеріалів для оцінювання та розвитку інклюзивного середовища школи. Цей інструмент, розроблений британськими науковцями, було перекладено українською; загалом же Index for Inclusion перекладений 32 мовами світу і широко використовується в багатьох країнах, що підкреслює глобальну значущість наукових доробків у сфері

інклюзивної освіти.

Хоча на початку 2000-х рр. інклюзивні практики в Україні мали переважно експериментальний і локальний характер, накопичений досвід поступово трансформувався у проекти нормативних актів та державних програм. Ключовим переломним моментом стала 2010 р., коли інклюзивна освіта остаточно була закріплена на законодавчому рівні. Зокрема, у 2010 р. до Закону України «Про загальну середню освіту» було внесено зміни, що надали загальноосвітнім школам право офіційно відкривати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами. Цей крок уперше сформулював правове визнання інклюзивних класів у масовій школі.

Після 2010 р. в Україні відбувся стрімкий розвиток нормативно-правової бази й науково-методичного забезпечення інклюзивної освіти. У 2011 р. Кабінет Міністрів затвердив «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах», який регламентував практичні аспекти відкриття та діяльності інклюзивних класів. Того ж 2011 р. Міністерство освіти і науки затвердило Концепцію розвитку інклюзивної освіти – стратегічний документ, що визначив цілі й завдання впровадження інклюзії на наступні роки. Далі, у 2013 р. було прийнято Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, який встановив вимоги до змісту освіти й результатів навчання таких учнів. Одночасно оновлювалася підзаконна база: затверджено положення про спеціальні класи для дітей з особливими потребами (2010 р.), порядок комплектування інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти (2015 р.) та положення про індивідуальну форму навчання (2016 р.). Усе це створило системні умови для розгортання інклюзії на різних рівнях освіти. Як результат, вже до середини 2010-х рр. інклюзивне навчання поширилося по всіх регіонах України – в більшості областей почали діяти інклюзивні класи, з'явилися ресурсні центри підтримки (інклюзивно-ресурсні центри), відбулося переосмислення ролі спеціальних шкіл.

Подальшою віхою став 2017 р., коли було прийнято новий Закон України «Про освіту», що приділив значну увагу інклюзивному навчанню. Вперше на

законодавчому рівні задекларовано принцип «освіта для всіх», а дітям з особливими освітніми потребами гарантовано рівний доступ до освіти за місцем проживання (фактично це називають законом «про інклюзивну освіту» 2017 р.). Ці зміни дали поштовх до ще активнішого розвитку практики: збільшувалися щороку обсяги державної субвенції на підтримку осіб з ООП, відкривалися інклюзивно-ресурсні центри для комплексної оцінки та супроводу дітей, проводилося масове навчання педагогів новим методикам.

Одночасно з удосконаленням правових умов зростає і кількість наукових досліджень, присвячених проблематиці інклюзивної освіти. Українські вчені з різних галузей – спеціальної педагогіки, соціальної роботи, психології, державного управління тощо – активно долучилися до вивчення теоретичних і прикладних аспектів інклюзії. У 2010-х рр. було захищено низку кандидатських і докторських дисертацій на цю тему, видано навчальні посібники та монографії. Наприклад, одна з провідних дослідниць, Алла Колупаєва, опублікувала монографію «Інклюзивна освіта: реалії та перспективи» (2008 р.), що започаткувала серію видань «Інклюзивна освіта».

У 2016 р. вийшла її у співавторстві з О.Таранченко монографія «Інклюзивна освіта: від основ до практики» – фундаментальна праця, де представлені концептуальні засади інклюзії, історичні передумови, міжнародне й національне законодавче забезпечення, а також періодизація розвитку освіти дітей з особливими потребами за час незалежності України. Цей науковий доробок окреслив новітні підходи до навчання дітей з різними психофізичними особливостями та стратегії успішного впровадження інклюзивної практики, а також наголосив на значущості батьківського впливу і міжсекторальної співпраці.

Тематика інклюзивної освіти в українському науковому просторі кінця 2010-х – початку 2020-х рр. є надзвичайно різноманітною. Досліджуються питання підготовки вчителів до роботи в інклюзивному середовищі, адаптації навчальних програм і методик для дітей з різними нозологіями, соціально-педагогічного супроводу родин, формування толерантності в шкільних

колективах тощо. Важливий напрям – аналіз ефективності впровадження інклюзії: так, учені оцінюють успішність навчання дітей з особливими потребами у звичайних класах, порівнюючи результати з навчанням у спеціальних школах, вивчають динаміку розвитку інклюзивної політики на рівні регіонів, окремих громад.

Наприклад, О.Матрос (2020 р.) присвятила своє дослідження історичним етапам становлення інклюзивної освіти в незалежній Україні та соціально-правовим аспектам цього процесу. Інші автори аналізують термінологію та понятійний апарат сучасної інклюзивної педагогіки, відзначаючи, що український дискурс поступово відходить від застарілих понять на кшталт «дефектологія» чи «інвалід» на користь коректних термінів «особливі освітні потреби», «особа з інвалідністю» тощо. Значна увага приділяється також питанням управління розвитком інклюзивної освіти: з'явилися публікації, що оцінюють державну політику у цій сфері та пропонують рекомендації для органів влади. Отже, у 1991–2025 рр. українська наука пройшла шлях від поодиноких публікацій і експериментів до розвиненого корпусу досліджень, які висвітлюють інклюзивну освіту з різних сторін – педагогічної, соціальної, психологічної, правової.

Важливу роль у вивченні інклюзивної освіти відіграють соціологічні дослідження, які дозволяють оцінити реальний стан впровадження інклюзії, ставлення до неї учасників освітнього процесу та суспільства, виявити проблеми і успіхи. Особливо інтенсивно такі дослідження проводилися у 2010-х роках, коли інклюзія з експерименту перетворилася на масове явище. Розглянемо деякі ключові результати соціологічних опитувань і дослідницьких проєктів періоду 2014–2025 рр.

Одним з перших ґрунтовних досліджень був аналіз готовності керівників шкіл до впровадження інклюзії. Так, у 2016 р. С.Г.Здрагат опублікувала результати опитування директорів загальноосвітніх шкіл щодо їх обізнаності з методиками організації інклюзивного навчання, застосування педагогічних технологій інклюзії та рівня готовності практично реалізувати інклюзивну

модель у своїх закладах. Це дослідження виявило, що рівень обізнаності керівників дуже різниться: частина директорів уже мала позитивний досвід включення дітей з ООП, проте багато хто потребував додаткової інформаційної та методичної підтримки. Загалом було зафіксовано високий запит на підвищення кваліфікації управлінців у сфері інклюзії, а також на створення ресурсів для обміну найкращими практиками між школами.

Чимало соціологічних опитувань фокусувалися на вчителях та їх готовності працювати в інклюзивних класах. Наприклад, у рамках дослідження, проведеного у 2019 р. (результати узагальнено у публікації 2024 р.), було опитано педагогів десяти шкіл Київської області, які активно впроваджують інклюзивні практики. Виявилося, що абсолютна більшість учителів позитивно оцінює вплив інклюзивного навчання на дітей з особливими потребами – зокрема, діти, що навчалися в інклюзивних класах, демонстрували значно кращі соціальні навички та рівень адаптації до колективу, ніж ті, хто відвідував спеціальні школи.

Це підтвердило важливий висновок: спільне навчання сприяє соціалізації дітей з інвалідністю, розвитку у них комунікативних умінь і відчуття приналежності до громади. Разом з тим дослідження виявило і низку проблем. Зокрема, 73% опитаних учителів прямо зазначили, що відчують потребу в додаткових курсах підвищення кваліфікації для роботи в умовах інклюзивного навчання. Тобто, майже три чверті педагогів визнають недостатність своєї підготовки і хочуть глибше опанувати спеціальні методики роботи з дітьми, які мають різні порушення розвитку. Цей показник сигналізує про нагальну необхідність удосконалення системи підготовки і перепідготовки кадрів: педагогічні університети, інститути післядипломної освіти мають пропонувати більше програм з інклюзивної педагогіки.

Іншим системним викликом, що постав у результатах соціологічних досліджень, є матеріально-технічне та ресурсне забезпечення інклюзії. Опитування педагогів і батьків показали, що багато шкіл зіштовхуються з браком ресурсів: часто не вистачає спеціально обладнаних класних кімнат,

дидактичних матеріалів, асистивних технологій для підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Наприклад, у згаданому вище дослідженні школи повідомляли про відсутність ресурсних кімнат чи необхідних приладів для дітей з порушеннями слуху або зору. Це, відповідно, обмежує можливості ефективного впровадження інклюзивних практик. В умовах недостатнього фінансування основний тягар адаптації часто лягає на самих учителів і батьків, які змушені імпровізувати та шукати додаткові ресурси. Окремо дослідники відзначають проблему нерівномірності забезпечення: якщо у великих містах ситуація поступово покращується, то в сільських районах і маленьких громадах брак матеріальних ресурсів для інклюзії стоїть особливо гостро.

Поряд із цим, соціологічні опитування звертають увагу на інформаційну обізнаність і комунікацію. З'ясувалося, що не всі керівники шкіл достатньо поінформовані про можливості фінансування інклюзивної освіти. За даними дослідження якості інклюзивного навчання, проведеного Державною службою якості освіти України у 2020–2021 рр., частина директорів шкіл не володіє повною інформацією про розмір та використання державної субвенції, яка виділяється на кожну дитину з ООП.

Недостатня обізнаність у цьому питанні призводить до того, що виділені кошти іноді не використовуються оптимально – наприклад, школа може не знати, на які саме потреби їх можна спрямувати. Інше важливе спостереження стосується доступності супутніх послуг: батьки дітей з особливими потребами часто скаржаться на відсутність за місцем проживання необхідних соціальних, реабілітаційних чи медичних послуг, що також ускладнює включення дитини до школи. Така ситуація особливо характерна для сільської місцевості, де може не бути поруч фахівців (логопеда, дефектолога, психолога), які б допомагали школі та родині.

Загалом соціологічні дослідження 2014–2025 рр. підтвердили низку позитивних ефектів інклюзивної освіти (покращення соціальної адаптації дітей з ООП, формування більш толерантного середовища в учнівських колективах) і одночасно висвітлили проблемні зони (дефіцит підготовлених кадрів,

ресурсів, підтримуючих послуг). Ці фактично емпіричні дані стали основою для рекомендацій щодо подальшого розвитку інклюзії. Зокрема, дослідники наполягають на необхідності системної програми підвищення кваліфікації вчителів з інклюзивної освіти, посилення міжвідомчої співпраці (освіта, охорона здоров'я, соціальний захист) задля створення навколо дитини комплексної підтримки, а також на забезпеченні достатнього фінансування шкіл для оснащення і матеріального забезпечення інклюзивних класів. Низка рекомендацій вже врахована урядом – наприклад, було збільшено кількість годин на підготовку асистентів учителя, розроблено державні стандарти для ресурсних кімнат, впроваджено механізми моніторингу якості інклюзивного навчання тощо. Проте частина проблем залишається актуальною, тож соціологічний моніторинг триває і надалі.

За останні двадцять років у країнах Європейського Союзу сформувалася багата наукова та практична база у сфері інклюзивної освіти, яка суттєво вплинула на світові підходи і служить орієнтиром для України. Варто зазначити, що чимало європейських країн почали переходити до інтегрованого та інклюзивного навчання значно раніше – ще у 1970–80-х роках XX ст. у Західній Європі інклюзія стала провідною тенденцією розвитку системи освіти. Саме тоді було проголошено курс на поступову деінституціалізацію спеціальних шкіл та включення дітей з особливими потребами до звичайних навчальних закладів. З розвитком наукових уявлень про особливі освітні потреби та накопиченням доказів ефективності спільного навчання, європейські педагоги й дослідники постійно вдосконалювали моделі інклюзії. Нині спільне навчання дітей з різними потребами стало важливою і невід'ємною частиною європейського освітнього простору. Хоча реалізується воно в різних країнах по-різному, усюди мета залишається спільною – усунути бар'єри в освіті, створити умови, в яких кожна дитина почуватиметься комфортно і матиме можливості для розвитку.

Досягнення науковців країн ЄС у сфері інклюзивної освіти проявляються як у законодавчих новаціях, так і в розробці практичних методик, моделей та

інструментів. Одним з найпомітніших успіхів стало майже повне витіснення сегрегаційної моделі освіти у ряді держав. Приміром, Іспанія, Італія, Греція та Португалія за останні десятиліття майже повністю відмовилися від системи спеціальних шкіл – переважна більшість дітей з особливими освітніми потребами навчається в загальноосвітніх закладах. У Італії ще з кінця 1970-х років законодавчо закрито спеціалізовані класи: вже сьогодні понад 90% дітей з порушеннями психофізичного розвитку здобувають освіту в школах загального типу. При цьому італійська модель передбачає потужну систему підтримки: в школах працюють команди різнопрофільних фахівців (психологи, логопеди, реабілітологи), налагоджено консультативні служби при місцевих освітніх департаментах, активно залучаються батьки до навчального процесу. Такий комплексний підхід, заснований на ідеях поваги до гідності кожної людини, був високо оцінений світовою спільнотою – і недарма директора Департаменту освітніх інновацій Італії П'єро Тортора назвав свою країну «лабораторією для всього світу» у сфері інклюзії.

У країнах Північної Європи (Швеція, Данія, Фінляндія та ін.) протягом 2000–2010-х років також відбулося значне просування інклюзивних практик. Скандинавська модель характеризується підходом *one-track* – тобто єдина система освіти обслуговує всіх учнів без виокремлення спеціальних та загальних шкіл. Спеціальні школи як окремий тип закладів там майже не функціонують; натомість кожна звичайна школа відповідає за освіту будь-якої дитини, створюючи для цього відповідні умови і залучаючи додатковий персонал у разі потреби. Дослідження європейських учених (зокрема, численні порівняльні дослідження під егідою Європейської агенції з особливих потреб та інклюзивної освіти) показали, що така модель сприяє кращій соціалізації дітей з інвалідністю і не погіршує академічних результатів, якщо забезпечені належні підтримуючі ресурси.

Науковці наголошують, що інклюзивна школа корисна й для типових учнів, адже виховує в них толерантність, емпатію та навички співпраці в різноманітному середовищі. Відтак у Європі інклюзивна освіта розглядається

не лише як обов'язок держави перед людьми з особливими потребами, а й як інвестиція в майбутнє суспільства, де кожна особистість цінується.

Європейські вчені також збагатили практику інклюзії низкою концепцій і інструментарію. Уже згаданий «Індекс інклюзії» був створений у Великій Британії (Т. Бут, М. Аінсcow та ін., перше видання – 2002 р.) і швидко поширився по всьому світу. За останні 20 років цей посібник, що містить детальні критерії оцінки інклюзивності школи та плани розвитку, активно використовувався у більшості країн ЄС, допомагаючи тисячам навчальних закладів переосмислити свою культуру і практику. Іншим важливим напрямом досліджень стало навчання педагогів: європейські проєкти (наприклад, ETUCE Project on Inclusive Schools, Teacher Education for Inclusion тощо) сформували нові стандарти підготовки вчителів, ввівши до навчальних програм модулі з інклюзивної педагогіки, диференційованого навчання, універсального дизайну в освіті.

Університети в країнах ЄС протягом 2005–2025 рр. значно розширили дослідження у цій царині – вийшли сотні публікацій, присвячених ефективним стратегіям навчання різномірних груп учнів, ко-навчання (спільній роботі звичайних і спеціальних педагогів у класі), використанню інформаційних технологій для підтримки дітей з особливими потребами тощо. Сформувалася навіть окрема парадигма – інклюзивна педагогіка, яку просувають такі науковці, як Л. Флоріан, К. Рілоу та ін. Ця парадигма стверджує, що завданням учителя є адаптувати навчання під потреби кожного учня, не вимагаючи від дитини «підлаштовуватися» під стандартні вимоги.

Європейський Союз на інституційному рівні підтримує обмін досвідом та дослідження в сфері інклюзії. Зокрема, з 2003 р. діє Європейська агенція з розвитку спеціальної та інклюзивної освіти (European Agency for Special Needs and Inclusive Education), в рамках якої провідні експерти з більшості країн ЄС спільно працюють над порівняльними дослідженнями і рекомендаціями для освітніх політик. За останні роки Агенція видала низку впливових звітів – про підготовку вчителів до інклюзії, про фінансування інклюзивних систем, про

технології для інклюзивного навчання тощо – які стали орієнтиром для урядів.

Також у 2020 р. UNESCO спільно з ЄС підготували ґрунтовний Глобальний звіт з питань інклюзії в освіті, де зокрема проаналізовано європейський досвід. В ньому підкреслено, що інклюзія потребує гнучкості шкіл і системи освіти, готовності змінювати традиційні підходи заради забезпечення потреб усіх учнів. Цей висновок повністю узгоджується з думкою європейських науковців, які попереджають: якщо школи не будуть отримувати належної підтримки для впровадження інклюзії, то формальне включення дітей з інвалідністю може обернутися їх фактичною ізоляцією чи поглибленням нерівності. Тому в Європі паралельно з розширенням інклюзивного навчання збільшується увага до якості – забезпечення доступності архітектурної і цифрової, створення безпечного і доброзичливого клімату в школах, боротьби з булінгом, впровадження індивідуальних навчальних планів та командного супроводу учнів.

Підсумовуючи, останні 20 років в країнах ЄС ознаменувалися переходом від концептуального обґрунтування інклюзивної освіти до її масштабного практичного впровадження та наукового осмислення отриманих результатів. Європейські науковці та освітяни продемонстрували, що інклюзія – це досяжна мета: більшість дітей з особливими освітніми потребами в Європі нині навчаються спільно зі своїми здоровими однолітками, що стало можливим завдяки продуманій політиці, підкріпленій науковими дослідженнями і обґрунтованими інноваціями у навчальному процесі. Для України досвід ЄС є надзвичайно цінним: європейська модель інклюзивної освіти як невід’ємної частини сучасного соціуму слугує прикладом того, як можна вирішувати нагальні педагогічні і соціальні проблеми, пов’язані з навчанням осіб з особливими потребами.

Аналіз наукових публікацій показав, що в 1991–2025 рр. в Україні інклюзивна освіта пройшла шлях від нової, маловідомої ідеї до одного з пріоритетних напрямів державної освітньої політики та об’єкта системних наукових досліджень. Українські вчені, спираючись на світовий досвід і власні

експерименти, збагатили теорію і практику інклюзії низкою важливих напрацювань. Зокрема, були визначені етапи історичного розвитку інклюзивної освіти в нашій країні, окреслено соціально-правові аспекти її становлення, розроблено методичні рекомендації для педагогів та керівників закладів освіти. Монографії серії «Інклюзивна освіта» (А.Колупаєва, О.Таранченко та ін.) узагальнили концептуальні засади та світові тенденції впровадження інклюзії, а численні статті у фахових виданнях висвітлювали практичні проблеми – від підготовки кадрів до психологічного комфорту учнів в інклюзивних класах.

Соціологічні дослідження останнього десятиліття підтвердили ефективність інклюзивної освіти для розвитку соціальних навичок дітей з особливими потребами та одночасно вказали на виклики, що потребують вирішення. До основних з них належать: недостатня готовність частини педагогів до роботи в умовах інклюзії (потреба у додатковому навчанні відзначили понад 70% вчителів), бракування ресурсів і спеціального обладнання у багатьох школах, нерівномірність впровадження інклюзії між містом і селом, а також необхідність покращення міжвідомчої координації у наданні супутніх послуг (медичних, соціальних) для дітей з особливими освітніми потребами. Ці проблеми усвідомлені на державному рівні, і поступово здійснюються кроки для їх розв'язання – шляхом реформування програм підготовки педагогів, виділення цільових коштів на інклюзивну освіту, створення підтримуючих структур (ІРЦ, навчально-методичних центрів тощо).

Досягнення європейських країн у сфері інклюзивної освіти за останні 20 років демонструють, що перехід до «школи для всіх» – це складний, проте реалістичний процес. Науковці ЄС зробили значний внесок у формування сучасної філософії інклюзії, заснованої на цінностях різноманітності, рівності та поваги до гідності кожної особистості. Практично в усіх державах Євросоюзу нині діють політики інклюзивної освіти, які підтримані законом і ресурсами; багато країн майже повністю інтегрували систему спеціальної освіти в загальну, заклавши більшість спеціальних закладів і перенаправивши підтримку безпосередньо в масові школи. Це стало можливим завдяки тому, що наукові

дослідження обґрунтували переваги такого підходу та визначили умови його успішності (належна підготовка вчителів, мультидисциплінарний супровід учнів, адаптація середовища тощо).

Для України вивчення досвіду і наукових напрацювань ЄС має важливе практичне значення. Багато з європейських інструментів та підходів вже адаптовано: так, впроваджено Index for Inclusion для самооцінки шкіл, запроваджено підготовку асистентів учителя, розбудовується система раннього втручання і інклюзивних послуг за місцем проживання. Українські вчені продовжують активно співпрацювати з колегами з ЄС, беручи участь у міжнародних конференціях та проектах, що дозволяє переймати найкращі практики.

Таким чином, інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами стала за три десятиліття важливим предметом наукових досліджень в Україні, що сприяло її поступовому переходу від поодиноких експериментів до широкого впровадження по всій країні. Науковий супровід дав можливість виявити й усунути багато перешкод, обґрунтувати ефективні стратегії навчання і виховання в умовах інклюзії. Попереду лишається ще чимало завдань – зокрема, забезпечення стійкості та якості інклюзивної освіти, підвищення її спроможності охоплювати найскладніші випадки, зміна суспільних стереотипів. Однак досвід як України, так і інших країн світу свідчить: інклюзія не лише можлива, а й необхідна, адже вона відкриває шлях до більш справедливого і людського суспільства, де жодна дитина не залишається осторонь.

1.2. Динаміка формування правових засад освіти осіб з інвалідністю на рівні загальної середньої освіти

Освіта осіб з інвалідністю на рівні загальної середньої школи є пріоритетним напрямом державної політики України. За роки незалежності нормативно-правова база зазнала суттєвих змін, переходячи від радянської

моделі сегрегованого навчання до сучасних принципів інклюзивної освіти. Конституція України гарантує право на освіту кожному громадянину (ст. 53), а держава зобов'язана забезпечувати доступність і безоплатність повної загальної середньої освіти. Відповідно, розвиток законодавства у цій сфері був спрямований на усунення бар'єрів для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та створення умов для їх навчання нарівні з іншими.

Початок 1990-х років ознаменувався закладенням фундаменту законодавчого забезпечення прав осіб з інвалідністю, у тому числі в освіті, в новопосталій незалежній державі. Одним з перших актів стала Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (від 21.03.1991 №875-XII), яким держава закріпила принципи рівних прав громадян з інвалідністю та їх соціальної підтримки. Того ж року було прийнято базовий Закон «Про освіту» (від 23.05.1991 №1060-XII), що гарантував право кожного на освіту та передбачав різні форми здобуття середньої освіти. Хоча термін “інклюзивне навчання” тоді ще не використовувався, в законі закладались передумови для варіативності освіти, зокрема можливість навчання вдома чи в спеціальних закладах для дітей з вадами розвитку.

Проголошення в 1996 році Конституції України остаточно закріпило обов'язок держави забезпечувати доступність освіти для всіх. Попри це, у 1990-х переважала модель спеціальної освіти: діти з інвалідністю здебільшого навчалися в спеціальних школах-інтернатах або на індивідуальному навчанні, інтеграція до звичайних шкіл була поодиноким явищем. Нормативно-правові акти того часу зосереджувалися на соціальному захисті та розвитку мережі спеціальних закладів. Зокрема, Закон України «Про охорону дитинства» (2001) також приділив увагу захисту прав дітей з вадами здоров'я.

Важливим кроком кінця 90-х стало ухвалення спеціального закону про середню освіту. Закон України «Про загальну середню освіту» (від 13.05.1999 №651-XIV) визначив типи закладів (загальноосвітні школи, ліцеї, гімназії, спеціальні школи та навчально-реабілітаційні центри) і закріпив право батьків обирати заклад освіти для дитини. Хоча цей закон ще не оперував поняттям

інклюзії, він дозволив створювати спеціальні класи при загальноосвітніх школах для навчання дітей з певними вадами. Таким чином, до 2000 року сформувалася базова законодавча рамка, що визнавала право дітей з інвалідністю на освіту і допускала різні форми навчання, але практична реалізація переважно зводилася до ізольованого спеціального навчання.

На початку 2000-х років Україна долучилася до міжнародних ініціатив, які стимулювали переосмислення підходів до освіти дітей з особливими потребами. У 2008 році Україна підписала, а в 2009 ратифікувала Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю (ст.24 Конвенції гарантує право людей з інвалідністю на освіту без дискримінації, на основі рівних можливостей). Це зобов'язало державу розбудовувати інклюзивну систему освіти на всіх рівнях. Вплив міжнародних стандартів відчувався і раніше – ще 1994 року Україна підтримала Саламанську декларацію про освіту дітей з особливими потребами, однак саме після ратифікації Конвенції ООН процес реформ активізувався.

На національному рівні важливим кроком стала постанова Кабінету Міністрів України від 23.04.2003 №585, що встановила подовжену тривалість здобуття повної середньої освіти для осіб з особливими освітніми потребами. Цей акт дозволив дітям з складними порушеннями розвитку навчатися довше, ніж передбачено стандартними програмами, індивідуально адаптуючи терміни навчання. Таким чином держава ще у 2003 році закріпила норму про гнучкість термінів навчання для дітей з інвалідністю в масових школах, що було передумовою до майбутньої інклюзії.

В середині 2000-х український уряд прийняв низку програмних документів, які декларували поступовий перехід до інклюзивного навчання. У 2005 році набрав чинності Закон «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні», що серед іншого передбачав освітню реабілітацію дітей з інвалідністю та їх інтеграцію в суспільство. 2007 року була затверджена Державна цільова програма з розвитку освіти, яка містила окремі заходи щодо дітей з особливими потребами. Проте ці ініціативи мали більше рекомендаційний характер і не змінювали суттєво механізми роботи шкіл.

Справжнім переламним моментом стало ухвалення 6 липня 2010 року Закону України №2442-VI, яким були внесені зміни до законів про загальну середню і дошкільну освіту щодо організації навчально-виховного процесу дітей з особливими потребами. Цим актом вперше на законодавчому рівні дозволено створювати в загальноосвітніх школах спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з ООП. Тобто, якщо раніше діти з інвалідністю офіційно могли навчатися або у спеціальних закладах, або індивідуально, відтепер школа отримала право відкривати інклюзивні класи, де здорові діти і діти з певними порушеннями вчаться разом. Ця поправка стала ключовою передумовою розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Важливо, що впровадженню інклюзії в 2010 році передувала розробка науково-методичних засад. У жовтні 2010 року Міністерство освіти і науки (МОН) затвердило Концепцію розвитку інклюзивної освіти (наказ №912 від 01.10.2010). Концепція визначила основні принципи і шляхи впровадження інклюзивного навчання, наголосивши на необхідності підготовки кадрів, адаптації освітнього середовища та зміни суспільних підходів.

Таким чином, до 2010 року Україна підійшла з усвідомленням необхідності переходу від ізольованої спеціальної освіти до інклюзивної моделі. Було створено перші законодавчі можливості для інклюзії (зміни 2010 р.), однак практична реалізація тільки починалася й потребувала детальних підзаконних актів і ресурсного забезпечення.

Після законодавчого дозволу на інклюзивні класи, держава розробила механізми реалізації інклюзивної освіти на практиці. У серпні 2011 року Кабінет Міністрів ухвалив перше підзаконне положення – Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах (постанова КМУ від 15.08.2011 №872). Цей Порядок визначив процедури відкриття інклюзивних класів, укомплектування їх необхідними фахівцями, особливості навчального плану та оцінювання дітей з ООП. Зокрема, було передбачено розробку для кожної дитини індивідуальної програми розвитку (ІПР) та індивідуального навчального плану, адаптацію навчальних матеріалів та

залучення асистента вчителя. Також Порядок 2011 р. заборонив відмовляти у зарахуванні дитини з особливими потребами до школи за умови наявності рекомендації психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК) і згоди батьків – це був важливий крок до подолання дискримінації при вступі.

Міністерство освіти видало низку методичних рекомендацій. Лист МОН №1/9-384 від 18.05.2012 року «Про організацію інклюзивного навчання у ЗНЗ» роз'яснив школам практичні аспекти впровадження інклюзії. Зокрема, наголошувалося на необхідності індивідуалізації навчально-виховного процесу та впровадженні спеціальних методик навчання для дітей з різними порушеннями. Також 2011–2013 рр. було скориговано критерії оцінювання навчальних досягнень для учнів з порушеннями розвитку (наказ МОН №329 від 13.04.2011), що дозволило оцінювати таких учнів за адаптованими критеріями.

Президент України своїми ініціативами також сприяв розвитку інклюзії. Указ Президента від 25.08.2012 №163/2011 “Про питання щодо забезпечення реалізації прав дітей в Україні” акцентував увагу органів влади на доступі дітей з інвалідністю до освіти. У 2012 році було започатковано проект “Нові соціальні ініціативи Президента: діти – майбутнє України”, одним із напрямів якого було поліпшення умов для дітей з особливими потребами (забезпечення їх реабілітаційними засобами, підручниками, раннє виявлення порушень тощо).

У березні 2013 року Уряд затвердив Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (Указ Президента №344/2013 від 25.03.2013). Ця стратегія вперше ввела положення про розширення практики інклюзивного навчання в дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних закладах. Серед визначених пріоритетів – удосконалення мережі спеціальних шкіл, створення нових моделей освіти для осіб з ООП, відкриття компенсуючих груп у садках для дітей з особливостями розвитку у сільській місцевості, забезпечення безбар'єрності навчальних закладів (архітектурної, транспортної, інформаційної). Стратегія підкреслила необхідність пріоритетного фінансування та матеріально-технічного забезпечення навчальних закладів, що надають освітні послуги дітям з особливими потребами.

МОН у 2013 році видало ряд наказів для практичного впровадження інклюзії. Зокрема, наказ №768 від 14.06.2013 затвердив «План заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з ООП, у тому числі дітей-інвалідів». План містив конкретні завдання для місцевих органів: охопити всіх дітей з інвалідністю різними формами навчання (шкільною чи позашкільною освітою відповідно до стану здоров'я), розробити перспективні плани розвитку мережі шкіл з інклюзивним навчанням, укласти угоди про співпрацю між спецшколами-інтернатами і звичайними школами для надання методичної підтримки, організувати системну корекційно-реабілітаційну допомогу дітям в інклюзивних класах. Також було рекомендовано запровадити навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти» у всіх педагогічних університетах, що мало на меті підготовку майбутніх учителів до роботи з дітьми з особливими потребами.

Наказ МОН №1034 від 23.07.2013 затвердив заходи з упровадження інклюзивного навчання до 2015 року, зобов'язавши щороку моніторити виконання цих заходів в регіонах. А лист МОН №1/9-533 від 08.08.2013 «Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з ООП» детально розписав вимоги до співпраці шкіл з ПМПК, проведення корекційно-розвиткових занять, складання розкладу уроків з урахуванням можливостей дітей, недопустимість відмов у зарахуванні та інші практичні аспекти.

Таким чином, у 2011–2013 рр. була сформована перша хвиля підзаконних актів та методичних документів, які дозволили розпочати реальне впровадження інклюзивного навчання на місцях. Проте масштаби інклюзії залишалися ще обмеженими – станом на 2014 рік лише близько 5% дітей з інвалідністю навчалися у звичайних школах, тоді як 95% продовжували відвідувати спеціальні заклади або не отримували освіти взагалі. Це свідчило про значний шлях, який ще належало пройти у реформуванні системи освіти.

Період після 2014 року характеризується прискоренням освітніх реформ і подальшим удосконаленням правової бази інклюзивної освіти. У червні 2014 року Верховна Рада ухвалила Закон №1324-VII «Про внесення змін до деяких

законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання». Цей закон вніс поправки до базового освітнього законодавства, закріпивши поняття «інклюзивне навчання» та уточнивши права дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, були розширені норми щодо відкриття інклюзивних класів і забезпечення в школах необхідних умов для таких дітей. Фактично, законодавець підтвердив на найвищому рівні право батьків на вибір навчального закладу (звичайного чи спеціального) для дитини з інвалідністю та обов'язок школи створити належні умови за потреби.

Подальший розвиток нормативної бази відбувався в контексті загальної освітньої реформи «Нова українська школа». 24 грудня 2015 року прийнято Закон №911-VIII, яким внесено зміни до деяких законодавчих актів (у тому числі освітніх) з метою оптимізації видатків. Цим законом, серед іншого, закріплено положення щодо фінансування освітніх потреб дітей з інвалідністю – з'явилися норми про субвенцію з державного бюджету місцевим бюджетам на підтримку осіб з ООП. Надалі це матеріалізувалося у впровадженні окремої «інклюзивної» субвенції, яка спрямовувалася на оплату додаткових послуг (асистентів, корекційні заняття, засоби навчання) для учнів з особливими потребами.

2016–2017 роки стали переломними у законодавчому забезпеченні інклюзії завдяки ухваленню нової редакції базового закону про освіту. 5 вересня 2017 року Верховна Рада прийняла новий Закон України «Про освіту» №2145-VIII, який набув чинності того ж місяця. Цей закон значно розширив і деталізував положення щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. Визначено *термінологію*: на рівні закону введено визначення «особа з особливими освітніми потребами» – тобто особа, яка потребує додаткової тимчасової чи постійної підтримки в освітньому процесі для реалізації права на освіту.

Також вперше в законі дано визначення «інклюзивне навчання» як системи освітніх послуг, що ґрунтуються на принципах недискримінації, урахування людського різноманіття, ефективного залучення та включення всіх

учасників в освітній процес. Закріплено *державні гарантії*: відповідно до ст.3 закону, держава створює умови для здобуття освіти особами з ООП з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і забезпечує усунення факторів, що перешкоджають реалізації їх прав у сфері освіти. В законі прямо зазначено, що особи з особливими потребами мають право на освіту на всіх рівнях нарівні з іншими. Встановлено *основи фінансової та матеріальної підтримки*: ст.19 визначає, що органи влади та заклади освіти мають створювати особам з ООП умови для освіти нарівні з іншими шляхом належного фінансового, кадрового, матеріально-технічного забезпечення, а також застосування принципів універсального дизайну та розумного пристосування відповідно до індивідуальних потреб дитини, визначених в ІПР. Навчання дітей з ООП у закладах освіти фінансується з державного та місцевих бюджетів (освітня субвенція), що гарантує безоплатність для батьків.

Передбачено *підготовку фахівців*: держава зобов'язалася готувати кадри для роботи з особами з особливими потребами на всіх рівнях освіти (вчителів, асистентів, корекційних педагогів тощо). Зазначено *механізми організації*: ст.20 присвячена інклюзивному навчанні, закріплюючи принципи недискримінації та залучення. Важливо, що організація інклюзивного навчання на всіх рівнях має здійснюватися за порядками, затвердженими Кабінетом Міністрів. Тобто закон відсилає до урядових постанов, якими регулюються деталі – такі порядки для шкіл і садків пізніше були розроблені (2017–2021 рр.).

Новий закон “Про освіту” 2017 року фактично легалізував ідеологію інклюзії та створив сучасну рамку прав та гарантій для дітей з інвалідністю. Зокрема, він заклав підґрунтя для створення інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) – установ, що мали прийти на зміну застарілим ПМПК та займатися комплексною оцінкою розвитку дітей з ООП і супроводом їх навчання. Вже у липні 2017 р., випереджаючи набрання чинності законом, уряд ухвалив постанову №545 від 12.07.2017 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр», тим самим започаткувавши розбудову мережі ІРЦ по всій країні. ІРЦ забезпечили новий, більш сучасний підхід до оцінювання освітніх

потреб дітей (з використанням міжнародної класифікації функціонування) та надання рекомендацій школам і батькам.

Важливою складовою реформи стало фінансування інклюзивної освіти. З 2017 року в державному бюджеті вперше з'явилася цільова освітня субвенція “на підтримку осіб з особливими освітніми потребами”. Порядок та умови надання цієї субвенції були затверджені постановою КМУ №88 від 14.02.2017. Кошти субвенції спрямовувалися на оплату роботи асистентів вчителя, проведення корекційно-розвиткових занять (логопеда, дефектолога, психолога тощо), придбання спеціальних засобів корекції. Це забезпечило матеріальну основу для шкіл, що відкривали інклюзивні класи.

З метою системного впровадження інклюзії Кабмін прийняв і низку інших постанов: про підвищення кваліфікації педагогів для роботи в інклюзивному середовищі (постанова №800 від 21.08.2019), про забезпечення учнів підручниками шрифтом Брайля або іншими спецпосібниками (№41 від 23.01.2019), про забезпечення навчання дітей з ООП допоміжними засобами (№1289 від 09.12.2020) тощо. Ці акти деталізували окремі аспекти підтримки учнів з особливими потребами в освітньому процесі.

Кульмінацією законодавчих змін стало ухвалення спеціального закону для середньої освіти. 16 січня 2020 року прийнято Закон України «Про повну загальну середню освіту» №463-IX, який замінив собою закон 1999 р. Новий закон врегулював багато практичних питань організації інклюзивного навчання в школах. Стаття 26 визначила порядок створення інклюзивних класів – за письмовим зверненням батьків школа зобов’язана утворити інклюзивний та/або спеціальний клас для дитини з ООП. Також передбачено утворення інклюзивних груп продовженого дня на прохання батьків. Закріплено, що організація інклюзивного навчання у школах здійснюється за порядком, затвердженим Кабінетом Міністрів (тобто урядовою постановою – у 2021 р. такий порядок був прийнятий).

Встановлено роль інклюзивно-ресурсного центру: саме за висновком ІРЦ визначається, які особливі освітні потреби має дитина, чи потрібна їй

індивідуальна програма розвитку та індивідуальний навчальний план. При цьому у висновку ІРЦ мають враховуватися міжнародні підходи (згадується використання Міжнародної класифікації функціонування дітей і підлітків). Закріплено обов'язковість індивідуальної програми розвитку (ІПР) для кожного учня з ООП, що навчається інклюзивно. ІПР розробляється командою фахівців разом із батьками та визначає перелік необхідних психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг для дитини.

У законі чітко виписано функції асистента вчителя – особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу для учня з ООП в інклюзивному класі забезпечує саме асистент учителя. Крім того, введено поняття асистента дитини – соціального працівника або згодою батьків іншу особу (в тому числі з числа батьків), яка допомагає задовольняти соціальні потреби дитини під час освітнього процесу. Закон визначив умови допуску асистента дитини до школи (спеціальна підготовка, договір зі школою). Підтверджено право дітей з ООП здобувати освіту коштом держави – навчання таких учнів у школах фінансується за рахунок освітньої субвенції та інших бюджетних коштів з урахуванням потреб, визначених ІПР (ст.20 закону про освіту, ст.26 закону про середню освіту).

Протягом 2018–2020 років уряд адаптував підзаконну базу до нових законів. Були оновлені раніше прийняті порядки та положення. Зокрема, для закладів загальної середньої освіти розроблено сучасний порядок організації інклюзивного навчання, що замінив документ 2011 року. У вересні 2021 року Кабмін затвердив постанову №957 від 15.09.2021 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти», яка врахувала всі законодавчі новації (роль ІРЦ, ІПР, асистенти тощо) і узагальнила попередні зміни. Цей новий Порядок набрав чинності з 1 січня 2022 р. і нині є основним нормативним документом для шкіл щодо інклюзії.

Отже, до кінця 2020 року в Україні сформовано досить повне нормативно-правове поле для інклюзивної освіти: від конституційних гарантій – до конкретних механізмів на рівні постанов і наказів. Ключовими віхами стали

новий Закон “Про освіту” 2017 р. та Закон “Про повну загальну середню освіту” 2020 р., які легітимували інклюзивне навчання як невід’ємну частину освітньої системи. Частка дітей з особливими потребами, що навчаються у звичайних школах, неухильно зростала (за даними МОН, за останні п’ять років вона збільшилася майже удвічі). Однак поряд із успіхами залишилися і проблеми, про які йтиметься далі.

Останні роки принесли нові виклики і завдання для забезпечення права на освіту дітей з інвалідністю. Попри воєнні дії 2022–2023 рр., держава продовжила розвивати інклюзивну освіту. У 2021–2022 роках було прийнято кілька важливих актів:

- Постанова КМУ №765 від 21.07.2021 внесла зміни до низки постанов щодо навчання осіб з ООП, зокрема оновила Положення про інклюзивно-ресурсний центр, уточнивши процедури діяльності ІРЦ.
- Постанова КМУ №769 від 28.07.2021 внесла зміни до постанови №530 від 2019 р. щодо інклюзивних груп у садочках, розширивши можливості інклюзії в дошкільній освіті.
- Постанова КМУ №1391 від 28.12.2021 передбачила підвищення оплати праці педпрацівників, які працюють в інклюзивному освітньому середовищі – це має стимулювати вчителів і асистентів до роботи з дітьми з ООП.

Крім того, у 2021 р. було схвалено декілька стратегічних документів, що мають опосередкований вплив: Національну стратегію створення безбар’єрного простору (розпорядження КМУ №366-р від 14.04.2021) та план заходів щодо розвитку системи раннього втручання (№1117-р від 15.09.2021) – обидва спрямовані на підтримку дітей з порушеннями розвитку та їх сімей, що в перспективі полегшує інтеграцію таких дітей до школи.

Найновішою ініціативою є прийняття довгострокової стратегії саме в галузі інклюзивної освіти. 7 червня 2024 року Кабінет Міністрів України схвалив Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року (розпорядження №527-р). Одночасно затверджено операційний план

заходів з її реалізації на 2024–2026 роки. Ця Стратегія відображає новий етап політики – прагнення побудувати безпечне, доступне і якісне освітнє середовище для всіх, незалежно від особливостей розвитку.

Стратегія передбачає підвищення рівня інклюзивності закладів освіти, розвиток кадрового потенціалу (система підготовки і підвищення кваліфікації педагогів з інклюзії), удосконалення механізмів фінансування та міжвідомчої координації. Це перший цілісний стратегічний документ в Україні, присвячений інклюзивному навчанню, який став логічним продовженням усіх попередніх змін. Очікується, що реалізація Стратегії до 2029 року суттєво покращить як нормативну базу, так і практику інклюзії.

Отже, до 2025 року Україна має розвинену нормативно-правову основу, що відповідає сучасним уявленням про інклюзивну освіту. В законодавстві закріплено право дітей з інвалідністю навчатися у будь-якій державній чи комунальній школі, заборонено будь-яку дискримінацію чи відмову, створено механізми підтримки (ІРЦ, ІПР, асистенти, субвенція тощо). Водночас, існує низка проблем в реалізації цих норм, які потребують уваги.

Незважаючи на прогресивність українського законодавства про інклюзивну освіту, на практиці залишаються істотні проблеми, що гальмують повноцінну реалізацію прав дітей з інвалідністю. Основні виклики можна згрупувати таким чином.

Недостатня матеріально-технічна доступність та фінансове забезпечення. Багато шкіл досі не повністю пристосовані для дітей з особливими потребами. Має місце нестача ресурсних кімнат, спеціального обладнання і навчальних матеріалів, пристосованих для дітей з різними порушеннями. Фізична інфраструктура часто не відповідає вимогам безбар'єрності – відсутні пандуси, ліфти, спеціальні туалети тощо. Як відзначають дослідники, в Україні досі бракує умов для пересування дітей на візках у громадському транспорті, для безперешкодного доступу до будівель шкіл, нестача спеціальних програм навчання та обладнання заважають реалізації права осіб з інвалідністю на освіту. Хоча держава і запровадила субвенцію на підтримку таких учнів, обсяги

фінансування часто є недостатніми для покриття всіх потреб – особливо у віддалених або сільських школах.

Дефіцит кадрів та фахової підготовки. Впровадження інклюзії вимагає нового типу педагогів – терплячих, вмотивованих, навчених методикам диференційованого навчання. Наразі відчувається нестача кваліфікованих асистентів вчителя, які є ключовою фігурою в інклюзивному класі. Також не вистачає вузьких спеціалістів (логопедів, дефектологів, психологів) для проведення корекційно-розвиткових занять. Існуючі педагоги часто не мають достатньої підготовки: курси підвищення кваліфікації з інклюзивної освіти запроваджені, але охоплюють ще не всіх. Через це готовність вчителів адаптувати навчання під потреби кожної дитини поки що лишається обмеженою. Як наслідок, інклюзивні класи подекуди працюють формально, без належної індивідуалізації, що знижує якість освіти для дітей з ООП.

Стереотипи та психологічні бар'єри. Суспільне сприйняття інклюзії покращується, але повністю проблема не подолана. Частина педагогів і батьків все ще скептично або упереджено ставиться до навчання дітей з інвалідністю у звичайних класах. Існують культурні стереотипи щодо людей з інвалідністю, іноді – супротив батьків здорових дітей (через побоювання, що увага вчителя буде переключена на “особливу” дитину чи що це гальмуватиме програму). Такі настрої можуть призводити до прихованого спротиву: шкіл, які не зацікавлені відкривати інклюзивні класи; батьків, які намагаються перевести дитину з ООП в спеціальний заклад, побоюючись булінгу чи неуспішності. Психологічна неготовність деяких педагогів спільно навчати різних за можливостями учнів теж лишається проблемою. Це все свідчить про необхідність масштабнішої роз'яснювальної роботи, тренінгів з толерантності та інклюзивної культури у школах.

Прогалини та колізії в нормативно-правовій базі. Попри загальну комплексність законодавства, експерти звертають увагу на деякі його недоліки. Зокрема, відсутній окремий спеціальний закон про освіту осіб з особливими потребами, який би чітко визначав всі правові основи інклюзії та спеціальної

освіти. Натомість норми розкидані по різних актах, що іноді ускладнює їх застосування. Хоча в Законі “Про освіту” і “Про повну ЗСО” прописані головні положення, деталі залежать від підзаконних актів, які часом змінюються. Наприклад, тривалий час не було затверджено нового Державного стандарту освіти для дітей з ООП, варіативних навчальних програм з урахуванням різних нозологій – ця проблема згадувалася як перешкода розвитку інклюзії. Також лише у 2019–2021 рр. законодавчо врегулювали питання індивідуального навчального плану для дітей з ООП та освіти за індивідуальною формою – до того це було прогалиною. Деякі колізії стосуються статусу асистента дитини: за законом це може бути зокрема з батьків, але механізм його взаємодії зі школою поки на практиці викликає питання.

Проблеми міжвідомчої координації та раннього виявлення. Ефективна інклюзивна освіта неможлива без налагодженої співпраці освітньої системи з охороною здоров'я та соціальними службами. Наразі система раннього виявлення та втручання (допомога дітям 0–3 років з розвитку) тільки створюється пілотно. Через це деякі діти приходять до школи пізно діагностованими або непередготовленими, втрачається час, коли можна було скорегувати розвиток. ІРЦ запрацювали по країні, але їх ресурс обмежений: часто один центр обслуговує цілий район чи ОТГ, що створює черги на комплексну оцінку або брак часу на якісний супровід кожної дитини.

Не завжди чітко розмежовані функції між лікарями, що ставлять медичний діагноз, і фахівцями ІРЦ, що визначають освітні потреби – іноді батьки плутають ці ролі. Також не повністю налагоджено облік дітей з особливими потребами: станом на 2015 р. офіційні дані фіксували ~151 тис. дітей-інвалідів, але експерти вважають, що реальна кількість дітей з порушеннями розвитку була значно більшою через недооблік у сільській місцевості та серед дітей до 6 років. Наявність єдиної міжвідомчої електронної системи обліку і супроводу таких дітей поки що в процесі створення.

Нерівномірність впровадження та якості послуг. Існує різниця між регіонами і громадами у рівні розвитку інклюзивної освіти. Деякі області

(наприклад, Київська, Львівська, Дніпропетровська) мають більшу кількість інклюзивних класів, кращу матеріальну базу завдяки активності місцевої влади чи підтримці донорів. Натомість у віддалених районах досі може бути відсутній асистент вчителя або необхідні спеціалісти, навіть якщо закон це гарантує – просто нема кадрів або коштів у місцевому бюджеті. Якість корекційно-розвиткових послуг теж варіюється: подекуди вони зводяться до формальних занять через відсутність методик чи контролю. Інклюзивне навчання у деяких школах інтегрується лише номінально – дитина з ООП перебуває в класі, але фактично з нею може постійно займатися окремо асистент або вона не охоплена позакласними активностями. Така *формальна інклюзія* не відповідає духу законодавства.

Збереження сегрегації та проблеми спеціальних закладів. Хоча державна політика орієнтована на децентралізацію та інклюзію, все ще існує мережа спеціальних шкіл-інтернатів (для сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями розвитку тощо). Частина батьків свідомо обирає ці заклади, вважаючи, що там дитині буде легше. Однак у спеціальних школах освіта часто відстає від загальних стандартів, не забезпечує конкурентних навичок. Випускники таких інтернатів нерідко мають труднощі з інтеграцією в суспільство, працевлаштуванням.

Таким чином, певні категорії дітей в Україні досі позбавлені рівного доступу до якісної освіти – вони або навчаються лише в спеціальних умовах, або взагалі випадають з освітнього процесу. Це свідчить про невирішене завдання деінституціалізації: потрібно шукати баланс між розвитком інклюзивних послуг у громаді і трансформацією спеціальних закладів (частина з яких може стати центрами підтримки).

Підсумовуючи, можна констатувати: проблеми реалізації інклюзивного законодавства в Україні пов'язані не стільки з відсутністю норм, скільки з виконанням цих норм на практиці. Держава законодавчо проголосила прогресивні цілі, проте для їх досягнення треба подолати інфраструктурні, фінансові, кадрові та суспільні перепони. Наступний розділ містить

рекомендації щодо вдосконалення політики та практики, спрямовані на розв'язання описаних проблем.

1.3. Інституційне та організаційне забезпечення публічної політики інклюзивної освіти

Інклюзивна освіта – це підхід в освітній політиці, що забезпечує рівні права дітей з особливими освітніми потребами (ООП) на навчання спільно з іншими учнями. Згідно із Законом України «Про освіту», інклюзивне навчання визначається як «система освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, а також їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство». Ця концепція стала результатом багаторічної еволюції підходів: від ізоляції дітей з порушеннями розвитку в спеціальних закладах радянської доби – до сучасної моделі включення таких дітей у загальноосвітній простір. У цій доповіді розглядаються етапи становлення інституційного та організаційного забезпечення публічної політики інклюзивної освіти на рівні загальної середньої освіти України в період з 1991 по 2025 роки. Особливу увагу приділено діяльності ключових інституцій (Міністерство освіти і науки, інклюзивно-ресурсні центри, місцеві органи влади) та ефективності їх роботи в контексті забезпечення прав дітей з особливими потребами. В заключній частині надано пропозиції щодо вдосконалення роботи цих інституцій задля підвищення рівня інклюзивної освіти.

Щоб зрозуміти сучасну політику інклюзивної освіти, важливо врахувати вихідні умови, що склалися до 1991 року. У радянський період освітня система для дітей з порушеннями розвитку була сегрегативною: дітей з вадами слуху, зору, інтелектуального розвитку навчали окремо в спеціальних школах-інтернатах. За даними дослідників, на кінець 1980-х років в УРСР діяло 270+ спеціальних шкіл різних типів (для глухих, сліпих, розумово відсталих тощо), де навчалася понад 70 тисяч дітей. Решта дітей з особливими потребами або

залишалися поза системою, або «стихійно» відвідували звичайні школи без належної підтримки – часто з подальшим виключенням через неуспішність. Педагогічний персонал здебільшого не мав спеціальної підготовки (лише близько 20% педагогів наприкінці 1980 р. мали дефектологічну освіту), що негативно впливало на якість навчання дітей з особливими потребами. В цілому радянська модель спеціальної освіти ставила за мету «вирівнювання» дітей з вадами під стандартні вимоги, а не створення умов для розвитку їхнього потенціалу.

Після проголошення незалежності у 1991 році Україна успадкувала цю розгалужену мережу спеціальних шкіл-інтернатів, що фінансувалися державою. На початку 1990-х у країні функціонувало понад 400 спеціальних шкіл (близько 78 тис. учнів). Однак нові суспільно-політичні реалії та міжнародні зобов'язання поступово зумовили переосмислення такої моделі. Конституція України (1996) та базовий Закон «Про освіту» (1991, в ред. 1996) проголосили право кожної людини на освіту, без дискримінації за станом здоров'я. У 1991 році Україна ратифікувала ключові міжнародні угоди – зокрема, Конвенцію ООН про права дитини та «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (ООН, 1993). Ці документи вимагали інтеграції дітей з інвалідністю в суспільство й забороняли їх дискримінацію в освіті.

Таким чином, у 1991–2000 рр. було створено перші передумови інклюзивної освіти: на законодавчому рівні закріплено загальне право дітей з особливими потребами навчатися у загальноосвітніх школах. Державна політика цього періоду носила компенсаційний характер – держава переважно надавала соціальну допомогу сім'ям та інвалідам, не змінюючи суттєво організацію навчального процесу. Водночас кількість спеціальних шкіл поступово зменшувалася: якщо у 1992 р. їх було 409 (78 тис. учнів), то у 1998/99 р. – 308 (69 тис. учнів). Частина дітей з ООП залишалася в масових школах, хоча офіційно такі випадки не супроводжувалися адаптацією середовища чи програм. Освітня система 90-х років залишалася фактично

«державоцентричною» та інституалізованою, орієнтованою на утримання спеціальних закладів, а не на гнучке задоволення потреб дитини. Попри проголошені права, інклюзивних механізмів ще не існувало – але ґрунт для їх розвитку було закладено.

Початок 2000-х ознаменувався поступовим переходом від ізоляційної моделі до інтеграційних підходів в освіті дітей з особливими потребами. Цей період характеризується активізацією стихійної інтеграції таких дітей до звичайних шкіл та одночасно – формуванням перших цілеспрямованих державних ініціатив. На тлі того, що в розвинутих демократичних країнах утверджувалася концепція інклюзивної освіти, в Україні теж наростало усвідомлення її доцільності. Ключові віхи цього етапу такі.

Міжнародні зобов'язання. Україна долучилася до глобального руху за права інвалідів. 16 грудня 2009 р. Верховна Рада ратифікувала Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю, взявши на себе зобов'язання щодо забезпечення права людей з інвалідністю на освіту без дискримінації. Це стало важливим імпульсом для перегляду національної політики.

Концептуальне визначення курсу. 1 жовтня 2010 р. Міністерство освіти і науки (МОН) затвердило Концепцію розвитку інклюзивного навчання (наказ № 912). Цей документ вперше на національному рівні окреслив філософію інклюзивної освіти та стратегічні завдання держави. У пояснювальній записці до Концепції зазначалося, що близько 129 тис. дітей з ООП вже інтегровані в загальноосвітні навчальні заклади (45% із них – діти з інвалідністю). Водночас підкреслювалося: існуюча система не враховує їх особливостей, педагогічні методи не адаптовані, що призводить до проблем у навчанні та поведінці таких учнів. Концепція поставила за мету формування нової державної політики щодо дітей з ООП, удосконалення нормативно-правової бази, впровадження та поширення моделі інклюзивного навчання в дошкільних і шкільних закладах. Прийняття цього документу закріпило політичну волю до розвитку інклюзії та дало орієнтир органам управління освітою.

Пілотні проєкти та громадські ініціативи. У середині 2000-х років в

Україні з'являються перші експериментальні інклюзивні класи за підтримки міжнародних організацій та благодійних фондів. Наприклад, програма «Крок за кроком» та деякі інші проєкти випробовували спільне навчання дітей з особливими потребами і їх здорових однолітків у окремих школах. Хоч ці ініціативи мали локальний характер, вони продемонстрували можливість практичної реалізації інклюзії та підготували ґрунт для масштабування. В цей період також почалася підготовка педагогічних кадрів до роботи з інклюзивними класами: інститути післядипломної педагогічної освіти запроваджували курси з основ інклюзивної освіти, з'явилися перші навчально-методичні посібники українських фахівців (А. Колупаєвої та ін.) про організацію інклюзивного навчання.

Загалом, 2001–2010 рр. можна охарактеризувати як перехідний інтеграційний етап: держава ще утримувала широку мережу спеціальних шкіл, але водночас робилися кроки до включення дітей з ООП у звичайні заклади. Завдяки Концепції 2010 та ратифікації Конвенції ООН про права інвалідів було закладено нормативну основу для інклюзивної політики. Однак практичне впровадження напочатку було повільним і стихійним: не вистачало конкретних механізмів, фінансування та інституційних структур підтримки інклюзії, про що свідчить наступний період.

У 2011 році процес впровадження інклюзивної освіти перейшов у практичну площину завдяки ухваленню перших підзаконних актів і розвитку інституційної інфраструктури. Цей етап можна розглядати як стадію становлення системної інклюзії, хоча на початку вона ще супроводжувалася невизначеністю та обмеженим охопленням. 15 серпня 2011 р. Кабінет Міністрів ухвалив постанову № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Вперше на рівні держави було визначено вимоги до створення інклюзивних класів: зокрема, зменшення наповнюваності таких класів, розробка індивідуальних навчальних планів, залучення асистента вчителя, забезпечення архітектурної доступності тощо. Ця постанова стала практичним інструментом реалізації

права на інклюзивну освіту, проголошеного в попередніх концептуальних документах. Хоча в 2011 р. інклюзивні класи ще були рідкістю, їх створення отримало правове підґрунтя і державну легітимацію.

Після затвердження Порядку 2011 деякі загальноосвітні школи почали відкривати інклюзивні класи. Спочатку їх кількість була незначною. Для прикладу, в м. Чернівці у 2011 р. діяв лише 1 інклюзивний клас на базі загальноосвітньої школи. Такі класи поступово доводили свою ефективність – в них працювали асистенти вчителя, які допомагали дитині з ООП опановувати матеріал і сприяли взаємодії з іншими учнями. Попри скромний старт, сам факт появи інклюзивних класів у звичайних школах був проривом для української системи освіти.

Хоч інклюзивне навчання стало офіційно дозволеним, на державному рівні ще бракувало чітких механізмів його підтримки. У цей час не було передбачено стабільного державного фінансування додаткових послуг (роботи асистентів, корекційних занять) – школи та місцева влада вирішували це власним коштом або за допомогою спонсорів. У законодавстві також не були прописані всі необхідні поняття. Наприклад, лише з 2016 р. до Закону «Про освіту» додали визначення «особа з особливими освітніми потребами» тощо. Ця невизначеність стримувала розвиток: станом на середину 2010-х у масштабах країни в інклюзивних класах навчалося лише близько 2,2 тис. дітей, для яких було створено відповідні умови, тоді як понад 100 тис. дітей з ООП фактично були інтегровані в школи без належної підтримки. Тобто реальна потреба в інклюзії значно перевищувала її організоване охоплення.

У ці роки продовжилося скорочення спеціальних інтернатів. За даними Національної доповіді 2016, з 2011 р. кількість спеціальних шкіл суттєво зменшилась, а число учнів у них скоротилося більш ніж у 1,5 рази. Багато дітей з помірними порушеннями розвитку перестали направляти до інтернатів і залишилися у масових школах (дехто – без адаптацій, «стихійно»). Така оптимізація відображала зміну підходів: держава прагнула інтегрувати дітей у громаду, хоча ще не до кінця забезпечувала умови для цього.

У цей період помітну роль у просуванні інклюзії відіграли громадські організації та благодійні фонди. Зокрема, з 2014 р. активну діяльність розгорнув Фонд Порошенка під патронатом Марини Порошенко (дружини Президента). Він ініціював пілотні проєкти інклюзивного навчання у кількох областях (Запорізькій, Дніпропетровській, Житомирській, Хмельницькій) для відпрацювання моделей спільного навчання дітей з ООП. Ці експерименти охоплювали як звичайні школи, так і спеціальні інтернати (в останніх створювалися умови для денного навчання дітей із залученням місцевих учнів). Результати пілотів продемонстрували успішність інклюзії за умови належної підготовки вчителів і ресурсного забезпечення. Марина Порошенко очолила робочу групу з розробки законопроекту про інклюзивну освіту, що відобразило політичну підтримку на найвищому рівні.

Наприкінці цього етапу, у 2016 році, була підготовлена ґрунтовна Національна доповідь про стан освіти, яка констатувала трансформацію спеціальної освіти «від інституалізації до інклюзії» за 1991–2016 рр.. Було чітко усвідомлено проблеми: законодавчі прогалини, недостатнє фінансування та потреба в структурних змінах. Водночас громадська підтримка і політична воля створили передумови для здійснення рішучих кроків у наступні роки.

Період з 2017 р. став переломним у розвитку інклюзивної освіти в Україні. Саме тоді були прийняті ключові законодавчі зміни, що забезпечили системне фінансування і створили нові організаційні структури підтримки інклюзії. Завдяки цьому інклюзивна освіта із поодиноких випадків перетворилася на масове явище у загальноосвітній школі. 23 травня 2017 р. Верховна Рада ухвалила Закон України № 2053-VIII про внесення змін до Закону «Про освіту» щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг. Цей закон закріпив на рівні закону право дітей з ООП навчатися у будь-яких навчальних закладах (дошкільних, шкільних) за місцем проживання, зокрема безоплатно – у державних і комунальних закладах. Також було введено поняття «особа з особливими освітніми потребами» та «інклюзивне навчання» у законодавче поле. Закон гарантував різні форми

здобуття освіти (очна, дистанційна, індивідуальна) для дітей з ООП та дав школам право відкривати інклюзивні класи. Важливо, що встановлено механізм фінансування: запроваджено субвенцію з державного бюджету місцевим бюджетам на підтримку осіб з ООП (ці кошти покривали додаткові витрати на корекційно-розвиткові послуги, зарплату асистентів вчителя тощо). Ухвалення цього закону фактично створило повноцінну державну політику інклюзії, яку мали реалізовувати всі рівні влади.

Завдяки новим нормативним умовам і фінансуванню, школи по всій країні почали відкривати інклюзивні класи у значно більшій кількості. Статистика демонструє вибухове зростання показників: так, протягом лише 2019 року кількість інклюзивних класів зросла на 60% – з 8 417 до 13 443 класів. Кількість учнів з ООП в цих класах збільшилася на 56% (з 11 866 до 18 546 учнів) за один навчальний рік. Загалом за п'ять років (близько 2014–2019 рр.) число дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються інклюзивно, зросло в 6,4 рази. До початку 2021 р. майже 43% усіх шкіл України організували інклюзивне навчання – тобто майже кожна друга школа має хоча б один інклюзивний клас. Станом на 1 січня 2021 р. у таких класах навчалося 25 078 учнів (це в 10 разів більше, ніж п'ятьма роками раніше) і було створено понад 18 600 інклюзивних класів по країні. Ці цифри наочно підтверджують ефективність політичних рішень 2017 р.: інклюзія з теоретичної можливості перетворилася на повсюдну практику.

Одним з найважливіших інституційних нововведень стало створення мережі інклюзивно-ресурсних центрів. 12 липня 2017 р. уряд ухвалив постанову № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр», чим започаткував ці установи. ІРЦ – це новий тип закладу, покликаний замінити застарілі психолого-медико-педагогічні консультації (ПМПК). Якщо раніше ПМПК лише проводили діагностику і фактично направляли дитину або в спецзаклад, або на індивідуальне навчання, то ІРЦ діють за сучасною парадигмою підтримки інклюзії. Вони безкоштовно проводять комплексну оцінку розвитку дитини, визначають її особливі освітні потреби, надають

психологічно-педагогічний супровід сім'ї та рекомендації школам. Як правило, один ІРЦ створюється на територію об'єднаної громади або району (розрахунково на 7–12 тисяч дітей), що забезпечує територіальну доступність послуг. За короткий час по всій країні була розгорнута широка мережа центрів: наприкінці 2020 р. в Україні вже працювало 635 ІРЦ. Лише у 2019 р. відкрито 86 нових центрів. Оснащення ІРЦ здійснювалося за підтримки державного та місцевих бюджетів, а також донорів (у тому числі фонд Порошенка забезпечував центри діагностичними методиками та обладнанням). ІРЦ стали однією з опор інклюзивної освіти, надаючи фахову підтримку вчителям та батькам на місцях. Їх діяльність побудована за міжнародно визнаними методиками оцінювання розвитку дітей.

Ресурсні центри підтримки інклюзивної освіти. Паралельно з ІРЦ, у 2018 р. створено ресурсні центри підтримки інклюзивної освіти на рівні обласних інститутів післядипломної освіти (постанова КМУ № 617 від 22.08.2018). Вони не є окремими юрособами, а функціонують як структурні підрозділи при обласних закладах післядипломної педагогічної освіти. Завдання цих центрів – методичний супровід шкіл та педагогів, підвищення кваліфікації в частині інклюзивного навчання, узагальнення передового досвіду. Таким чином, вибудовано трирівневу інфраструктуру підтримки: на державному рівні – МОН і його підрозділи, на регіональному – ресурсні центри (методична і координаційна роль), на місцевому – ІРЦ (безпосередня діагностично-консультаційна допомога дітям і школам).

у впровадженні інклюзії важливу роль відіграли органи місцевого самоврядування (районні, міські ради, ОТГ). Вони стали розпорядниками коштів субвенції на інклюзивну освіту і, відповідно, отримали повноваження і ресурси для практичної організації підтримки дітей з ООП. Місцеві управління освіти та школи почали активно використовувати ці кошти: створювали ресурсні кімнати та медіатеки у школах (тільки у 2019 р. відкрито 1 079 ресурсних кімнат), облаштовували сенсорні кімнати (наприклад, у 2019 р. державна субвенція дозволила облаштувати сенсорні кімнати у школах № 24 і

№ 27 м. Чернівці). Значна увага приділялася фізичній доступності: встановлення пандусів, ліфтів, універсальних туалетів у школах за кошти місцевих бюджетів. Відтепер місцеві ради як засновники шкіл відповідають за забезпечення інклюзивних умов, і багато хто успішно впорався з цим викликом, особливо у великих містах. За даними МОН, у 2020–2021 н.р. майже 43% шкіл країни охопили інклюзією, причому на селі цей показник також зростає. Децентралізація та субвенція створили мотивацію для місцевої влади розвивати інклюзивну освіту, адже вона отримала цільове фінансування з державного бюджету.

У ці роки приймалися й інші нормативно-правові акти, що деталізували та розширювали інклюзивну політику. Зокрема, в 2018 р. нова редакція Закону «Про загальну середню освіту» закріпила норми про асистента вчителя, індивідуальну програму розвитку для дитини з ООП, команди психолого-педагогічного супроводу в школах тощо. Постановою КМУ № 588 (2017) було оновлено Порядок організації інклюзивного навчання, спрощено процедури зарахування дітей з ООП до шкіл та уточнено норми щодо кількості таких дітей у класі. У 2019 р. ухвалено порядок інклюзивного навчання у закладах вищої освіти, розпочато інклюзію у професійній (професійно-технічній) освіті. Ці кроки свідчать, що інклюзивна освіта стала державною політикою не лише для шкіл, а й для всієї системи освіти, хоча у вищій школі та профтехосвіті вона ще на початковому етапі.

Таким чином, 2017–2021 рр. – це період повномасштабного становлення інклюзивної освіти як норми в українській школі. Було створено законодавчі, фінансові та організаційні умови, що дозволили тисячам дітей з особливими потребами приєднатися до навчання у звичайних класах та отримати там підтримку. Цей процес супроводжувався активною участю всіх рівнів влади і підтримкою суспільства. Важливо відзначити, що паралельно система спеціальних шкіл продовжує існувати для тих дітей, кому це необхідно – Україна не стала на шлях повної ліквідації спецзакладів, а обрала модель гнучкого поєднання: розвиток інклюзії при збереженні спеціальної освіти як

альтернативи. У підсумку держава відійшла від радянської моделі ізоляції «не таких» дітей і затвердила принцип рівних можливостей в освіті.

Останні роки додають новий контекст до публічної політики інклюзивної освіти. Після досягнення кількісного зростання на перший план виходять питання якості інклюзивного навчання, індивідуалізації та стійкості системи в умовах суспільних викликів.

Фахівці відзначають, що інклюзивна освіта вступила в новий етап – етап диференційованого розвитку. Йдеться про глибше налаштування освітніх послуг під потреби різних категорій дітей з ООП, розвиток індивідуальних траєкторій навчання. Якщо раніше головним було включити дитину до класу, то тепер акцент на тому, як забезпечити максимальну ефективність її навчання. З'являються методичні розробки щодо роботи з різними нозологіями в умовах інклюзії (розлади аутистичного спектра, порушення зору тощо), проводиться систематичний моніторинг якості інклюзивного навчання. Державна служба якості освіти у 2020–2021 рр. здійснила дослідження потреб стейкхолдерів щодо якості інклюзивної освіти та надала рекомендації школам і місцевій владі на основі цього аналізу. Інклюзивна політика стає більш даними-орієнтованою, запроваджуються показники оцінювання успішності інклюзії на рівні громад та закладів.

Починаючи з 2022 р., повномасштабна війна в Україні створила нові складнощі для освіти, зокрема і інклюзивної. З одного боку, з'явилася нова категорія учнів з особливими потребами – діти, що зазнали психологічних травм, поранень, діти-переселенці, які потребують підвищеної педагогічної уваги. Система інклюзивної освіти змушена адаптуватися до цих потреб: інклюзивно-ресурсні центри надають допомогу дітям з PTSD, фахівці працюють над програмами психосоціальної підтримки в школах. З іншого боку, руйнування інфраструктури та вимушена міграція родин призвели до тимчасового скорочення можливостей інклюзивного навчання у деяких регіонах. Частина дітей з інвалідністю виїхала за кордон і долучилася до освітніх систем інших країн. Проте уряд України декларує продовження

підтримки інклюзії попри війну. У 2023 р. бюджетна субвенція на підтримку осіб з ООП збережена, триває фінансування ІРЦ. Також воєнний досвід актуалізував тему безбар'єрності: будуючи нові укриття та ремонтуючи школи, громади звертають увагу на забезпечення доступності для дітей з фізичними обмеженнями.

Пандемія COVID-19 (2020–2021) а згодом і воєнні дії прискорили впровадження дистанційних технологій в освіті. Для дітей з ООП дистанційне навчання має як переваги (менше відволікаючих чинників, можливість переглядати матеріал повторно), так і недоліки (потреба в допомозі дорослого, відсутність очного спілкування). ІРЦ змушені були освоїти надання консультацій онлайн, розробляти електронні матеріали для розвитку дітей, підтримувати батьків у цифровому форматі. Держава у відповідь запустила кілька ініціатив: онлайн-курси для педагогів з інклюзивного навчання, електронну систему автоматизації роботи ІРЦ (реєстр дітей з ООП, електронний документообіг). Ці кроки покликані зробити послуги більш ефективними і прозорими.

Незважаючи на кризові явища, фінансування інклюзивної освіти залишається пріоритетом. Міжнародні партнери (ЮНІСЕФ, ЄС, Світовий банк) включають підтримку інклюзії в програми допомоги українській освіті. Зокрема, виділяються кошти на навчання фахівців, закупівлю обладнання (наприклад, мобільних інклюзивних кейсів для шкіл тощо). Це сприяє тому, що навіть у складні часи інклюзивна політика не втрачає досягнутих позицій.

Отже, на 2025 р. інклюзивна освіта на рівні шкільної освіти в Україні є складовою державної політики, забезпеченою законодавством, інституціями та фінансуванням. Вона пройшла шлях від поодиноких експериментів до звичної практики майже в половині шкіл країни. Подальший розвиток відбуватиметься шляхом підвищення якості та стійкості цієї системи. Особливої уваги потребує ефективна робота тих інституцій, від яких залежить успіх інклюзії – проаналізуємо їх роль детальніше.

Міністерство освіти і науки України є головним суб'єктом формування і

реалізації публічної політики інклюзивної освіти. Оцінюючи його діяльність у 1991–2025 рр., можна виокремити такі аспекти ефективності Міністерство своєчасно реагувало на виклики, ініціюючи необхідні законодавчі зміни та накази. Прийняття Концепції 2010, розробка нормативних актів 2011 р. (Порядок організації інклюзивного навчання) та 2017 р. (зміни до Закону «Про освіту») стали ключовими віхами, підготовленими за участі МОН. Ці кроки заклали правові підвалини інклюзії. Ефективність МОН проявилася і в оперативному оновленні підзаконної бази: відстежуючи імплементацію, МОН ініціювало зміни до порядків та стандартів (як-от постанова 2017 № 588 про оновлення Порядку інклюзії). Загалом нормативна база наразі достатньо повна і відповідає міжнародним зобов'язанням України.

МОН виступило ініціатором створення нових інституцій для підтримки інклюзії – ІРЦ та ресурсних центрів. Через підпорядковані структури (Український інститут розвитку освіти, Державна служба якості освіти, інститути післядипломної освіти) Міністерство забезпечує методичний супровід інклюзивного навчання та моніторинг. Особливо важливим було рішення інтегрувати ресурсні центри підтримки інклюзії в структуру післядипломної освіти – це посилює спроможність навчати педагогів. Ефективність МОН тут проявилась у здатності організувати взаємодію різних рівнів системи освіти навколо інклюзивної реформи.

Через механізм державної субвенції МОН фактично перерозподіляє ресурси на інклюзію, визначає напрями витрат. Введення субвенції з 2017 р. значно покращило забезпечення шкіл усім необхідним – від ставок асистентів до дидактичних матеріалів. Водночас, були виклики в менеджменті: не всі громади в перші роки використали субвенцію ефективно (десь кошти залишалися невикористаними через брак фахівців чи інформації). МОН довелося проводити роз'яснення, тренінги для місцевих управлінців, щоби забезпечити повне і цільове використання коштів. Останнім часом МОН налагодило кращий контроль і прозорість: дані про кількість дітей з ООП, витрати субвенції збираються і аналізуються, зокрема Держслужбою якості

освіти. Це підвищує ефективність витрачання коштів.

Інклюзія стосується не лише освіти, а й медицини, соціального захисту. МОН демонструє прогрес у співпраці з МОЗ (спільний наказ про спрощення процедури інклюзивного навчання без обов'язкового висновку ЛКК тощо) та Мінсоцполітики (у питаннях асистента дитини, соціальних послуг у школі). Проте ще є резерви: потрібна краща координація реабілітаційних послуг та освітніх, обмін даними про дітей між відомствами.

Загалом МОН успішно виконало свою системоутворюючу роль: створило умови та структури для інклюзивної освіти. Завдяки політичній підтримці керівництва держави (в різні роки) Міністерство змогло провести реформу інклюзії достатньо швидко. Викликом залишається забезпечення якості та сталості – над чим МОН і працює через оновлення стандартів, підвищення вимог до кваліфікації педагогів тощо.

ІРЦ – відносно нові, але вже ключові інституції, що безпосередньо впливають на реалізацію інклюзивної політики на місцевому рівні. За короткий час вдалося створити розгалужену мережу ІРЦ по всій країні – понад 600 центрів. Вони функціонують у кожному районі/громаді, що робить послуги з оцінки розвитку дитини доступними навіть у віддалених місцевостях. У більшості випадків органи місцевої влади забезпечили ІРЦ приміщеннями і базовим обладнанням. Наприклад, у м. Чернівці діє 2 ІРЦ (в області – 16), і планується відкриття третього, що відповідає демографічним потребам. Така масштабність мережі – це показник ефективності державної політики і злагожденості дій місцевих рад (вони оперативно виконали постанову уряду).

Всі ІРЦ працюють за єдиними методиками, затвердженими МОН, з використанням науково визнаних діагностичних інструментів. В центрах створено необхідні умови: кабінети логопеда, дефектолога, психолога, лікувальної фізкультури, соціально-побутового орієнтування тощо. Кожна кімната оснащена спеціальним обладнанням для стимуляції сенсорних систем, розвитку моторики, навчання побутових навичок – часто це сучасне обладнання (сухі басейни, бізіборди, тренажери), частину якого працівники виготовляють

власноруч. Це свідчить про творчий підхід і відданість фахівців. Штат ІРЦ зазвичай включає різнопрофільних спеціалістів, що дозволяє здійснювати комплексну оцінку і командний супровід дитини. Підвищення кваліфікації кадрів ІРЦ – постійний процес, що координується ресурсними центрами підтримки інклюзії (курси, семінари).

ІРЦ стали важливою ланкою комунікації між сім'ями дітей з ООП та освітньою системою. Вони допомагають батькам визначитися з оптимальною формою навчання і конкретним закладом. Як зазначають в ІРЦ, вибір між інклюзивним навчанням в загальній школі чи спеціальним закладом залишається за батьками; завдання центру – проінформувати і порадити, виходячи з інтересів дитини. При цьому центри намагаються за можливості направляти дітей до найближчих шкіл за місцем проживання, забезпечуючи принцип «освіта поблизу дому». Якщо ж у громаді немає школи, готової прийняти дитину з певними потребами, ІРЦ спільно з управлінням освіти вирішують питання підвезення дитини до іншого населеного пункту – це приклад міжвідомчої взаємодії на місці. Крім того, ІРЦ проводять тренінги для батьків, навчаючи їх, як працювати з дитиною вдома, і формують більш толерантне ставлення суспільства до інклюзії (нерідко фахівці центрів виступають у медіа, проводять просвітницькі заходи).

Попри успішний старт, є ряд проблем, що впливають на ефективність центрів. По-перше, навантаження на фахівців: у районах з великою дитячою популяцією ІРЦ обслуговує сотні дітей, що ускладнює дотримання рекомендації «не більше 12 тисяч дітей на центр». Деякі ІРЦ перевантажені, час очікування оцінки може сягати кількох місяців. По-друге, не всюди вистачає кваліфікованих кадрів – особливо дефектологів певної спеціалізації (тифлопедагогів, сурдопедагогів).

Це частково вирішується виїзними консультаціями з обласних центрів, але потребує стратегічного планування підготовки кадрів. По-третє, матеріально-технічна база: хоча більшість центрів обладнані добре, є випадки, де приміщення тісні або не повністю доступні для дітей на візках. Поступово

місцева влада покращує умови, але потрібен постійний аудит. Нарешті, цифровізація роботи ІРЦ (електронні висновки, облік) тільки впроваджується і фахівці потребують навчання для роботи з новим ПЗ.

У цілому ІРЦ за короткий час довели свою корисність. Вони стали “воротами” в систему інклюзивної освіти: жодна дитина з ООП тепер не йде до школи без висновку та рекомендацій ІРЦ, що дозволяє школі підготуватися до її приходу. Ефективність роботи ІРЦ відображається у зростанні кількості дітей, що отримують послуги з раннього віку: ІРЦ працюють з дітьми від 2 років, допомагаючи вчасно розпочати корекційну роботу до школи. Це інвестиція в кращі результати навчання згодом.

Роль місцевих рад, об’єднаних територіальних громад у впровадженні інклюзивної освіти є вирішальною, адже саме на цьому рівні здійснюється безпосереднє керівництво школами і фінансування більшості заходів. Ефективність органів місцевого самоврядування можна оцінити за кількома напрямками. Більшість місцевих рад відповідально поставилися до розвитку інклюзії. Як свідчить статистика, майже половина шкіл країни стали інклюзивними до 2021 р., і це заслуга саме місцевого керівництва освіти, яке ініціювало відкриття класів, комплектування їх необхідними фахівцями.

Громади інвестували кошти в переобладнання шкіл: встановлення пандусів, ліфтів, спеціальних парків для дітей з ООП, закупівлю парт і стільців, які регулюються, дидактичних матеріалів. Наприклад, у м. Чернівці лише за 2019 р. з міського бюджету виділено понад 600 тис. грн на оснащення спеціальними засобами корекції, дидактичними матеріалами та устаткуванням шкіл для потреб інклюзії. Місцева влада Житомира, Дніпра, Львова та інших міст звітує про десятки обладнаних ресурсних кімнат, медіатек та інших просторів для дітей з ООП. У сільських ОТГ також відбулися зміни: нерідко за рахунок субвенції громади облаштовували один опорний заклад освіти з усім необхідним, куди довозять дітей з малих сіл.

Субвенція на інклюзивну освіту надходить до місцевих бюджетів і має витрачатися за призначенням. Більшість громад налагодили цей процес:

вводяться ставки асистентів учителів (їх зарплату фінансують із субвенції), оплачується робота вузьких спеціалістів, закуповується корекційне обладнання. Є приклади ефективного використання коштів: наприклад, Київ у 2021 р. забезпечив всі школи-учасниці інклюзії ноутбуками та спеціальним ПЗ для дітей з порушеннями зору, а Львів спрямовував частину коштів на транспортні послуги для підвозу дітей з ООП.

Однак, не обійшлося без труднощів: у перші роки дії субвенції деякі райони не встигали використати кошти через бюрократичні процедури або відсутність фахівців (скажімо, гроші на сурдопедагога залишалися невитраченими, бо такого спеціаліста не було в штаті). З часом ці проблеми мінімізуються, адже громади навчилися планувати свої потреби та залучати спеціалістів (у тому числі через сумісництво або міжмуніципальне співробітництво).

ІРЦ створюються рішеннями місцевих рад і фінансуються з місцевих бюджетів (із частковою державною підтримкою на оснащення). Ефективні громади проявили себе у швидкому створенні центрів та забезпеченні їх роботи. Наприклад, у Вінницькій області всі заплановані ІРЦ відкрилися протягом 2018 р., а деякі громади додатково утворили філії, аби охопити віддалені райони.

Місцеві ради також відповідають за ремонт приміщень, оплату комунальних послуг, дофінансування зарплат персоналу центрів при потребі. Критично важливо, що місцева влада сприяє співпраці ІРЦ зі школами: часто методисти управлінь освіти координують роботу команд супроводу дітей, враховуючи рекомендації ІРЦ, проводять спільні наради директорів шкіл і фахівців центрів. В тих громадах, де така співпраця налагоджена, інклюзія працює найкраще, адже рішення для дитини ухвалюються колегіально і з урахуванням місцевої специфіки.

На рівні громади формується безпосереднє ставлення до інклюзії: як вчителів, так і батьків інших учнів та широкої публіки. Ефективні місцеві керівники розуміють важливість інформаційної роботи. Деякі міські ради

(наприклад, у Миколаєві, Харкові до війни) проводили кампанії з популяризації інклюзії: соціальна реклама, круглі столи, конкурси для інклюзивних класів. Це сприяло зниженню упереджень у суспільстві. Крім того, самі школи підзвітні громадам, і випадки порушення прав дітей з ООП (наприклад, відмова прийняти до школи) стали рідкістю, бо громадськість і місцева влада реагують швидко, спираючись на закон.

Звичайно, рівень залученості різних громад варіюється. Великі міста мають більше ресурсів і часто є флагманами впровадження новацій (там можуть запрошувати міжнародних експертів, створювати експериментальні інклюзивні школи з додатковими послугами). Натомість у деяких маленьких громадах інклюзія поки на початковому рівні – може бути 1–2 дитини на всю громаду, брак досвіду у педагогів. Але загальна тенденція – позитивна: місцеві ради в цілому ефективно прийняли естафету розвитку інклюзії і нині є її головними рушіями на місцях. Саме на локальному рівні вирішується більшість питань практичної організації навчання конкретної дитини з ООП.

Шлях України до інклюзивної освіти у загальній середній школі (1991–2025 рр.) пройшов кілька етапів: від законодавчого проголошення рівного права на освіту (1990-ті) – через перші інтеграційні кроки та концептуальне усвідомлення (2000-ті) – до системного запровадження інклюзії через зміни законів, фінансування і нові інституції (2010-ті).

На початку 2020-х інклюзивна освіта стала невід’ємною частиною освітньої політики. Ключові інституції – МОН, ІРЦ, місцеві органи влади – зіграли визначальну роль у цьому процесі. Міністерство забезпечило політичну підтримку та нормативну базу, інклюзивно-ресурсні центри принесли професійну підтримку на місця, а громади реалізували практичні заходи в школах. Ефективність їхньої діяльності підтверджується суттєвим збільшенням кількості дітей, охоплених якісним інклюзивним навчанням: у 2021 р. їх майже 25 тисяч, що в десять разів більше, ніж за п’ять років до того.

Водночас, існують напрями для вдосконалення. Інклюзивна освіта – динамічна сфера, що потребує постійної уваги, ресурсів і коригування політик.

Нижче пропонуються конкретні кроки для підвищення ефективності діяльності кожної з трьох основних ланок інклюзивної системи.

Висновки до першого розділу

Показано, що хоча державна політика орієнтована на децентралізацію та інклюзію, все ще існує мережа спеціальних шкіл-інтернатів (для сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями розвитку тощо). Частина батьків свідомо обирає ці заклади, вважаючи, що там дитині буде легше. Однак у спеціальних школах освіта часто відстає від загальних стандартів, не забезпечує конкурентних навичок. Випускники таких інтернатів нерідко мають труднощі з інтеграцією в суспільство, працевлаштуванням.

Доведено, що певні категорії дітей в Україні досі позбавлені рівного доступу до якісної освіти – вони або навчаються лише в спеціальних умовах, або взагалі випадають з освітнього процесу. Це свідчить про невирішене завдання деінституціалізації: потрібно шукати баланс між розвитком інклюзивних послуг у громаді і трансформацією спеціальних закладів (частина з яких може стати центрами підтримки).

Доведено, що проблеми реалізації інклюзивного законодавства в Україні пов'язані не стільки з відсутністю норм, скільки з виконанням цих норм на практиці. Держава законодавчо проголосила прогресивні цілі, проте для їх досягнення треба подолати інфраструктурні, фінансові, кадрові та суспільні перепони. Наступний розділ містить рекомендації щодо вдосконалення політики та практики, спрямовані на розв'язання описаних проблем.

Показано, що в ході своєї еволюції такі поняття як «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «особа з особливими освітніми потребами» позбулися таких конотацій як освіта для неповносправних, інвалідів, хворих тощо. На першому етапі утворення системи інклюзивної освіти основними суб'єктами інклюзії були інститути громадянського суспільства: недержавні організації освітнього спрямування, батьківські

співтовариства, благодійні фонди тощо. Їх активність, сполучена із матеріальною, методичною та кадровою підтримкою закордонних партнерів, створила підвалини діючої нині системи публічного управління інклюзивним навчанням.

РОЗДІЛ 2. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Роль інститутів громадянського суспільства у впровадженні інклюзивної освіти в умовах воєнного стану

Інклюзивна освіта – це підхід, за якого всі діти, незалежно від особливих освітніх потреб (ООП), навчаються разом у загальноосвітніх школах за місцем проживання. Це забезпечує рівний доступ до якісного навчання та спільну участь дітей з інвалідністю і їхніх однолітків у освітньому процесі. В Україні поняття інклюзивної освіти почало набувати популярності лише в останнє десятиліття, особливо після 2014 року, коли держава взяла курс на розбудову громадянського суспільства та впровадження європейських стандартів прав людини. З того часу було адаптовано законодавство й розпочато реформу шкільної освіти, яка включає впровадження інклюзії.

В даному параграфі розглядається роль інститутів громадянського суспільства – передусім громадських організацій, благодійних фондів, батьківських об'єднань та інших недержавних ініціатив – у впровадженні інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами в Україні

Після 2014 року в Україні суттєво активізувалися зусилля з упровадження інклюзивного навчання. Було створено нормативну базу, що гарантує право дітей з особливими потребами навчатися у звичайних школах. Зокрема, у червні 2014 року був прийнятий закон №1324-VII, який вніс зміни в низку законів щодо організації інклюзивного навчання. Кульмінацією стало ухвалення змін до Закону "Про освіту" у травні 2017 року, якими закріплено право дітей з особливими освітніми потребами навчатися в усіх навчальних закладах. Відтепер кожна школа зобов'язана на прохання батьків відкрити інклюзивний клас і створити необхідні умови для такої дитини. Цей законодавчий прорив був значною мірою результатом адвокації громадськості – ініціаторкою законопроєкту стала перша леді Марина Порошенко, яка очолювала

Благодійний фонд Порошенка і разом із однодумцями просувала реформу інклюзії. Як зазначала Марина Порошенко, її команда спільно з Міністерством освіти розробляла необхідні законопроекти, видавала методичні посібники, проводила тренінги для педагогів та допомагала впроваджувати зміни на місцевому рівні.

Після ухвалення законів держава перейшла до практичних кроків: створення інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) у громадах, підготовки кадрів, забезпечення шкіл асистентами вчителів тощо. У 2018–2019 роках по всій країні відкривалися ІРЦ – установи, що надають комплексну оцінку розвитку дітей з ООП і допомагають школам у складанні індивідуальних програм розвитку. Цей процес також активно підтримувався громадянським суспільством: наприклад, Благодійний фонд Порошенка виступив партнером МОН у створенні десятків ІРЦ, забезпечуючи їх обладнанням та навчанням персоналу (в 2016–2018 роках Фонд ініціював пілотний проект зі створення 500 інклюзивних класів та мережі ІРЦ у Запорізькій області, а згодом у інших регіонах).

Статистичні дані підтверджують значне зростання інклюзивної освіти за останнє десятиліття. Якщо в 2015/2016 навчальному році лише 2 720 дітей з ООП навчалися в інклюзивних класах (менше 6% від тих, хто потребував, тоді як понад 32 тис. дітей з особливими потребами залишалися в інтернатах), то станом на початок 2023 року в Україні вже 34 643 учні навчалися в інклюзивних класах у 7 012 школах. Кількість інклюзивних класів сягнула 25 567 по країні, а підтримку цим класам надають понад 22 тисячі асистентів учителя. Для порівняння, на 1 січня 2021 року в інклюзивних класах навчалося ~25 тисяч учнів – майже в 10 разів більше, ніж п'ятьма роками раніше. Таким чином, за період 2014–2023 рр. охоплення дітей з ООП інклюзивним навчанням зросло в рази. Цей прогрес став можливим завдяки спільним зусиллям держави та громадянського суспільства – педагогів, батьків і громадських організацій.

Водночас залишаються виклики: не всі школи достатньо обладнані (бракує безбар'єрного середовища, спеціального обладнання), не вистачає фахівців, а якість інклюзивних послуг варіюється. Саме тому роль громадських

організацій та ініціатив продовжує бути критично важливою – вони доповнюють державні зусилля, привертають увагу до проблем, пропонують інновації та тримають фокус на правах дитини. Розглянемо детальніше, як інститути громадянського суспільства впливали на різні аспекти впровадження інклюзії.

Одна з ключових ролей громадянського суспільства – адвокація (лобіювання) змін у державній політиці щодо інклюзивної освіти. Українські правозахисні та батьківські організації вже давно вимагали відійти від застарілої системи спеціальних інтернатів і забезпечити право кожної дитини навчатися у звичайній школі. Ці вимоги ґрунтувалися на міжнародних зобов'язаннях України: у 2010 р. Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю, а в 2015 р. – статтю 24 Конвенції про освіту, яка зобов'язує державу розвивати інклюзивну модель освіти. Проте без тиску громадськості реальні кроки могли б забаритися.

Громадські організації осіб з інвалідністю та батьків дітей з ООП відіграли провідну роль у просуванні законодавчих змін 2014–2017 років. Наприклад, *Національна Асамблея людей з інвалідністю України* спільно з іншими НУО готувала експертні пропозиції та проводила громадські слухання щодо інклюзивної освіти. *Всеукраїнський фонд «Крок за кроком»* (Український фонд соціальних реформ – Step by Step) ще раніше започаткував пілотні проекти інклюзивних шкіл та публічно демонстрував їх успішність, впливаючи на думку посадовців. Група батьківських організацій (асоціації батьків дітей з синдромом Дауна, з аутизмом тощо) об'єдналася, щоб донести до влади спільний меседж: сегрегація дітей з особливими потребами неприпустима, потрібні законодавчі гарантії їхнього навчання разом з однолітками.

Показовим прикладом ефективної адвокації стала діяльність Марини Порошенко як публічної особи. Хоча вона була дружиною президента (на той час Петра Порошенка), її внесок носив характер саме *громадської ініціативи* – Марина очолила Благодійний фонд Порошенка і сконцентрувала його зусилля на підтримці інклюзії. Вона ініціювала всеукраїнський проект "Інклюзивна

освіта – рівень свідомості нації", який стартував у 2016 році із Запорізької області, а згодом поширився на всі регіони. У рамках цього проекту фонд Порошенка спільно з МОН проводив навчання педагогів, оснащував школи та розробляв методичні матеріали для інклюзивного навчання. Саме команда Марини Порошенко підготувала й подала Президентові законодавчі ініціативи, що стали основою ухвалених у 2017 році змін до Закону "Про освіту". У медіа її часто називають *«локомотивом» реформи інклюзії*, адже фактично громадський фонд взяв на себе функцію генератора політичної волі.

Громадянське суспільство також долучилося до розробки стратегічних документів. У червні 2024 року уряд затвердив Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання до 2029 року – результат роботи робочої групи за участі експертів МОН, науковців і представників НУО. Ще раніше, у 2020–2021 рр., UNICEF надав технічну підтримку МОН у напрацюванні проекту цієї стратегії. Міжнародні і українські організації спільно аналізували ситуацію та пропонували заходи, які слід включити до стратегії (підготовка кадрів, фінансування інклюзії, моніторинг якості послуг тощо). Таким чином, державна політика у сфері інклюзивної освіти значною мірою сформувалася під впливом громадських ініціатив – від низового тиску батьків, які вимагали прийняти їхніх дітей до школи, до експертно-аналітичної роботи НУО над законами і стратегіями.

Не менш важливою є роль громадянського суспільства у підвищенні обізнаності та зміни суспільних стереотипів щодо дітей з особливими потребами. Інклюзія – це не лише про закони й матеріальні ресурси, а передусім про культуру прийняття і поваги до різноманітності. В українському соціумі довго панували упередження (спадок радянських часів, коли "особливих" дітей ховали в спецінтернатах). Змінити ці погляди взялися освітні ентузіасти, активісти і правозахисники.

Громадські організації та фундації розгорнули численні просвітницькі кампанії. Наприклад, у 2016–2017 роках Благодійний фонд Порошенка видав серію відеороликів і брошур про успішні історії інклюзії – для демонстрації, що

діти з синдромом Дауна, аутизмом, ДЦП тощо можуть навчатися у звичайному класі і досягати успіхів. Вчителям і батькам пояснювали переваги інклюзивного навчання для всіх учнів: розвиток емпатії, толерантності, соціальних навичок у всього класу. Ці меседжі транслювалися через ЗМІ, соціальні мережі, семінари. Центр інформації про права людини та інші правозахисні групи проводили публічні заходи на тему "Освіта без дискримінації", де пояснювали, що інклюзія вигідна всьому суспільству – вона готує молоде покоління до життя у різноманітному світі без бар'єрів.

Однією з ініціатив, що виникла за участі громадського сектору, стала мережа «Безбар'єрність» і відповідний довідник «Бар'єрний/безбар'єрний словник» для ЗМІ та публічних осіб. Цей довідник (розроблений у 2021 р. за підтримки проєкту "Без бар'єрів" першої леді Олени Зеленської) вчить коректно говорити про людей з інвалідністю, уникати стигматизуючих виразів. Така, здавалося б, дрібниця як мова – насправді важливий елемент: поважна риторика формує поважне ставлення. Нині багато хто вже знає, що казати не "дефектний" чи "нездатний", а "дитина з особливими освітніми потребами". До популяризації цього підходу долучилися як великі фонди, так і активісти-блогери у соцмережах.

Навчальні ресурси для шкіл та педагогів – ще один напрям, де особливо активними були НУО. Громадська спілка "Освіторія" та платформа EdEra у партнерстві з ЄС і МОН створили онлайн-курси про інклюзивне навчання. Зокрема, у 2021 р. запусився безкоштовний курс "Школа для всіх", розроблений за підтримки фінського проєкту «Навчаємось разом» (EU Project) спільно з студією EdEra. Цей курс орієнтований на вчителів, керівників шкіл, асистентів, батьків – він містить практичні рекомендації, приклади з фінського досвіду і покрокові кейси, як організувати доступне середовище та співпрацювати у команді (вчитель + асистент + фахівці). Громадські експертки Наталя Софій (Укр. інститут розвитку освіти) та Оксана Федоренко були серед співавторів курсу, що базується на тренінгах фінських спеціалістів для українських освітян. Поява таких курсів – заслуга громадських проєктів, які

з змогли залучити грантове фінансування та кращі закордонні практики, аби просвітити тисячі педагогів по всій країні онлайн.

Батьківські спільноти і волонтерські ініціативи теж проводили просвітницьку роботу на місцях. Часто вони організовували в школах “уроки толерантності” або зустрічі, де діти могли поспілкуватися з людьми з інвалідністю, дізнатися про їх життя. Наприклад, ГО “*Бачити серцем*”, створена мамою незрячої дитини, влаштовує інтерактивні заходи, де зрячі діти пробують писати шрифтом Брайля чи пересуватися із зав’язаними очима – щоб зрозуміти труднощі однолітків. Такі проекти сприяють тому, що страх і упередження поступово змінюються на розуміння і прийняття.

Багато громадських активістів і організацій цілеспрямовано працюють з медіа, щоб формувати позитивний образ інклюзії. Радіо, телебачення, онлайн-видання публікували історії успіху: як, скажімо, хлопчик з ДЦП завдяки інклюзивному навчанню вступив до університету, або як шкільна громада адаптувала приміщення для учениці на візку і всі від цього виграли. Такі матеріали з’являлися на Радіо Свобода, Громадському, в освітніх виданнях. Показово, що сама держава стала висвітлювати цю тему з позицій прав людини: на сайті МОН виходили новини про тренінги для батьків і ГО щодо інклюзії. Це означає, що чиновники почали бачити в громадських організаціях союзників.

Таким чином, завдяки спільним зусиллям громадянського суспільства інклюзивна освіта в Україні перестала сприйматися як щось екзотичне або “примусове”. Натомість формується розуміння, що інклюзія – це норма і благо для всіх дітей, і що суспільство тільки виграє, якщо навчиться жити без бар’єрів. Хоч ще є над чим працювати (стигма не зникла повністю, особливо в деяких спільнотах), але зрушення очевидні: за останні роки тема інклюзивної освіти впевнено перейшла з розряду вузькоспеціальної до мейнстрімної.

Окрім адвокації та просвіти, громадянське суспільство зробило великий внесок у безпосереднє впровадження інклюзії на місцях – через проекти, тренінги, методичну допомогу школам. Часто саме НУО ставали “пілотними

майданчиками”, де відпрацьовувалися нові моделі, які згодом брала на озброєння держава.

Пілотні інклюзивні школи та класи. Ще до змін 2017 року деякі школи добровільно експериментували з інклюзивними класами за підтримки громадських проектів. Приміром, у 2016 р. фонд Порошенка обрав кілька шкіл у Запорізькій області, де спільно з місцевою владою відкрив інклюзивні класи, обладнав їх та забезпечив супровід фахівців. Ці школи стали демонстраційними: чиновники і педагоги з інших регіонів приїздили переймати досвід. Такі перші ластівки доводили, що інклюзія здійсненна навіть в умовах звичайної української школи.

Ще раніше, у 2008–2013 роках, діяв канадсько-український проект “Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні” (фінансований CIDA) – він працював у Львівській області та в Сімферополі. Проект мав на меті показати модель інклюзії та підготувати громадські організації й школи до її впровадження. У двох пілотних регіонах НУО спільно з освітянами розробляли політики і тренували педагогів. Фактично, цей та подібні проекти заклали фундамент, на який після 2014 року швидко “наростили” масове впровадження. Важливо, що канадський проект спеціально наголошував на розвитку потенціалу громадських організацій для участі у впровадженні інклюзії. Тобто вже тоді було розуміння: без місцевих НУО, які будуть далі тиснути, вчити і контролювати, зміни не закріпляться.

Громадські тренінгові програми з інклюзивної освіти охопили тисячі освітян по всій країні. Так, Всеукраїнський фонд “Крок за кроком” ще з 2000-х проводив семінари для вихователів дитсадків щодо роботи з дітьми з особливими потребами. У 2014–2015 рр., коли тема стала актуальною, НУО швидко масштабували ці напрацювання. Український католицький університет (УКУ) у Львові спільно з канадськими партнерами організовував курси підвищення кваліфікації з інклюзії для вчителів загальноосвітніх шкіл. Такі курси часто фінансувалися грантами посольств або міжнародних фондів, але реалізацію здійснювали українські ГО та університети, залучаючи найкращих

експертів.

Важливим було навчити не лише педагогів, а й директорів шкіл та управлінців. Тут теж долучилися громадські ініціативи. Приміром, EdCamp Ukraine – спільнота прогресивних учителів – на своїх щорічних конференціях з 2017 року вносила інклюзію до порядку денного. У форматі “неконференцій” активісти-освітяни обмінювалися досвідом, запрошували фахівців з-за кордону розповісти про управління інклюзивною школою. Паралельно проєкт ЄС “Навчаємось разом” (фінське компонент) організував тренінги для тренерів: фінські експерти навчали українських методистів, як готувати педагогів до роботи з дітьми з ООП. Ці тренери потім працювали в Інститутах післядипломної освіти (ІППО) у кожній області, множачи знання. Координацію цього процесу теж частково здійснювали громадські діячі (наприклад, Наталя Софій з УІРО, яка раніше сама очолювала ГО у сфері спецосвіти). Це приклад синергії: міжнародний донор дав ресурс, громадські експерти – знання і зв’язки, МОН – покриття системи освіти, і разом провели масштабне навчання кадрів.

У перші роки впровадження багато шкіл розгублено питали: як саме організувати інклюзивний клас? На допомогу приходили консультанти з громадських організацій. За підтримки міжнародних фондів були розроблені практичні посібники. Один з найвідоміших – “Індекс інклюзії” (адаптований українською мовою довідник для шкіл). Це видання містить чек-листи і поради, як проаналізувати рівень інклюзивності свого закладу і спланувати його поліпшення. “Індекс інклюзії” перекладено на 32 мови світу, і українська версія з’явилася завдяки зусиллям групи НУО у партнерстві з британськими колегами. МОН рекомендувало школам користуватися цим інструментом.

Крім того, громадські організації створювали спеціалізовані ресурси: наприклад, “Ресурсна скриня” – онлайн-платформа, де викладено матеріали для асистентів вчителів, шаблони Індивідуальних програм розвитку, вправи для корекційних занять тощо (розроблена за фінансування фонду “Відродження”). Такі ініціативи розвантажили МОН, яке не завжди встигало методично забезпечувати нововведення. Школи могли черпати підтримку безпосередньо

від експертних спільнот.

Деякі громадські та благодійні фонди допомагали оснащувати школи і класи. Особливо активними були місцеві батьківські об'єднання. Так, в містах і селах виникли ГО волонтерів, які збирали кошти на пандус для школи, на тактильні дошки чи ламінатори для виготовлення наочного матеріалу. У багатьох випадках саме батьківська ініціатива домогалася, щоб у школі з'явилася ресурсна кімната або сенсорний куточок: писали грантові заявки до місцевих бюджетів участі, шукали спонсорів. Наприклад, ГО *“Інклюзія без обмежень”* у Києві, заснована волонтерами та батьками, за кілька років реалізувала декілька мікропроектів зі створення ресурсних кімнат для дітей з аутизмом.

Ці конкретні справи вирішували практичні проблеми шкіл, а разом демонстрували модель співпраці громади і влади: коли батьки пропонують ідею, міська влада (чи міжнародний донор) частково дає фінансування, волонтери втілюють. На прикладі такого співробітництва поступово формується довіра між школами та громадами – важливий елемент громадянського суспільства.

Інклюзивне навчання часто вимагає участі не лише освітян, а й медиків, психологів, соціальних служб. Громадські організації стали своєрідними мостами між цими секторами. З'явилися проекти, де одразу кілька організацій надавали комплекс послуг сім'ям дітей з ООП. Приміром, *Українська мережа за права дитини* – асоціація громадських організацій – в 2018–2021 рр. виконувала проект з розвитку послуги раннього втручання, аби діти з порушеннями розвитку з народження отримували підтримку фахівців і згодом могли піти до садочка і школи. Ця Мережа об'єднала понад 20 НУО і активно співпрацювала з органами влади. Під час війни, у 2022–2023 рр., Мережа координувала допомогу сім'ям дітей з ООП, яким було особливо складно (евакуація, ліки, навчання онлайн). Хоч можливості Мережі обмежені, вона постійно шукає фінансування і намагається закрити хоча б частину потреб. Таким чином, громадські структури взяли на себе багато функцій, які виходять

за межі суто освітніх – це і соціальна робота, і психологічна допомога родинам, і медичний супровід.

Громадські активісти виконують і роль «*сторожових псів*» (watchdogs) реформ. Вони моніторять, чи реально виконується закон про інклюзію, чи немає відмов дітям. Якщо десь школа або чиновники порушують права (не беруть дитину, не забезпечують асистента), правозахисні організації надають правову допомогу батькам, підіймають питання публічно. Відомі кейси, коли завдяки втручання уповноважених Верховної Ради з прав людини та підтримці НУО дитину з ООП влаштовували до школи, хоча спершу їй відмовляли. Також дослідження, проведене за підтримки проєкту SURGe в 2020–2021 рр., виявило проблеми з перевантаженістю інклюзивних класів та нестачею програм для окремих категорій дітей. Цю інформацію активісти довели до відома МОН і суспільства, що стимулює пошук рішень (наприклад, у 2021 р. МОН підготувало роз'яснення щодо допустимої кількості дітей з ООП у класі, реагуючи на звернення громадськості).

Отже, громадянське суспільство діє і як ініціатор позитивних змін, і як контролер їх виконання. Така двостороння роль забезпечує сталий прогрес: не дає реформі “загальмувати” і постійно підживлює її новими ідеями та енергією на локальному рівні.

Ще в 1990-х у Львові зусиллями батьків і благодійників був створений центр “*Джерело*” для реабілітації і навчання дітей з інвалідністю. Після 2014 р. вихованці “Джерела” почали інтегруватися до звичайних шкіл, а сам центр став ресурсом для міста – його фахівці консультують школи, як облаштувати безбар’єрність та проводити корекційні заняття. Львівські громадські організації також активно писали місцеві програми: завдяки цьому Львів першим запровадив доплати асистентам вчителів із міського бюджету і субвенції на кожну дитину з ООП. Запорізька область була піотною у проєкті Марини Порошенко. Завдяки цьому з’явився приклад комплексного підходу: за декілька років (2016–2018) там створили мережу з понад 100 інклюзивних класів і 18 інклюзивно-ресурсних центрів. Проєкт реалізовувався спільно з

місцевим Благодійним фондом “*Щаслива дитина*”, який допомагав у логістиці, навчанні персоналу ІРЦ та поширенні інформації. Після завершення пілоту багато напрацювань було масштабовано на інші регіони, а в Запоріжжі залишилася сильна команда фахівців-ентузіастів, які тепер самі тренують колег з інших областей.

У 2022 році Державна служба з надзвичайних ситуацій разом з ГО “*Агенція міських ініціатив*” та за підтримки ПРООН відкрили в Бучанському районі Київської області перший *інклюзивний “Клас безпеки”* – спеціальний навчальний клас, де навчають правил безпеки дітей з порушеннями зору та слуху. Ідея такого інклюзивного класу належала саме місцевій ГО, а міжнародні партнери (ЄС, ПРООН) надали кошти на обладнання. Цей приклад демонструє, як громадські ідеї втілюються спільно з державними структурами задля особливих потреб (у даному випадку – безпека під час воєнних загроз). У лютому 2022 Укрінформ повідомив про відкриття в Хмельницькому першого в Україні інклюзивного класу безпеки ДСНС для дітей з ООП. Цей проект реалізовано за участі місцевої влади і громадськості, спираючись на позитивний досвід інших регіонів. Ці приклади розкидані географічно, але мають спільне: всюди ініціаторами або співініціаторами нововведень виступали громадяни – активні педагоги, батьки, волонтери. Влада (місцева чи центральна) приєднувалася, коли бачила готове рішення і підтримку громади.

Окремо слід відзначити внесок міжнародних організацій та донорів у розвиток інклюзивної освіти в Україні. Хоч вони формально не належать до українського громадянського суспільства, проте діяли в тісній співпраці з українськими НУО, часто через них і на їхній запит. Міжнародна підтримка допомогла прискорити зміни, забезпечити ресурсами і експертизою ті сфери, де в Україні бракувало досвіду.

Дитячий фонд ООН (UNICEF) ще на початку 2010-х почав в Україні програми з інклюзивної освіти. З 2016 р. UNICEF сприяв створенню в школах *модельного безпечного та інклюзивного середовища*, фінансував закупівлю навчальних матеріалів. В 2018–2020 рр. UNICEF забезпечив технічну

підтримку МОН при розробці Національної стратегії інклюзивної освіти 2020–2030, а також підтримував дослідження, щоб політика базувалася на доказах. Організація Об'єднаних Націй з питань освіти і науки (UNESCO) включила Україну до Глобального моніторингу за освітою: для звіту GEM 2020 було підготовлено огляд реформ в Україні, де відзначено, що новий закон створив умови для інклюзивних класів у масових школах. Таким чином, міжнародна спільнота тримає фокус на українській інклюзії, що додає стимулу уряду відповідати світовим стандартам.

ЄС фінансував великий проект “Фінська підтримка реформи української школи «Навчаємось разом»” (2018–2022), одним з компонентів якого була інклюзивна освіта. У межах цього проекту Фінляндія поділилася своїми передовими практиками: фінські експерти консультували МОН, провели серію тренінгів для українських освітян, спільно з українськими партнерами розробили онлайн-курси (згаданий курс “Школа для всіх”). Також проект надав обладнання для ресурсних кімнат і медіатек у сотнях шкіл. Паралельно діяв проект ЄС “Surfing EU” (Супровід урядових реформ, SURGe), який у 2020–2021 профінансував дослідження якості інклюзивної освіти і розробку рекомендацій для МОН. Результати цього дослідження були враховані при коригуванні політик. Окремі країни ЄС підтримували українські ініціативи: Німеччина (GIZ) допомагала з програмами раннього втручання, Данія – з інклюзивною освітою в дитсадках, Австрія – з підготовкою тифлопедагогів тощо. Ця підтримка часто йшла через українські громадські організації або у співпраці з ними, посилюючи їхній вплив.

Американські агенції (USAID) безпосередньо сфокусованих програм на інклюзію не мали, але опосередковано підтримували через гранти для НУО (наприклад, проекти із захисту прав людей з інвалідністю, розвиток громадських рад при місцевих органах освіти тощо). *Посольство Канади* тривалий час фінансувало згаданий проект (2008–2013) і продовжувало надавати гранти НУО після 2014 року для точкових ініціатив. *Міжнародний фонд «Відродження»* (фонд Сороса в Україні) у 2019–2021 рр. мав окремий

конкурс грантів “Демократична освіта”, де інклюзія була пріоритетом – коштом цих грантів видано низку посібників і запущено інформаційні кампанії. Інші благодійні організації, як-от Save the Children, Danish Refugee Council та ін., особливо після 2014 (початок війни на Донбасі) дбали про дітей-переселенців з інвалідністю: забезпечували їм доступ до навчання на новому місці, створювали інклюзивні осередки в притулках для ВПО. Це теж частина загальної картини впровадження інклюзивного підходу в освіті.

Громадські діячі активно брали участь у міжнародних конференціях, стажуваннях. Нерідко за підтримки закордонних партнерів в Україні організовували великі форуми з інклюзивної освіти, куди приїздили спікери з різних країн. Це піднімало престиж теми і давало змогу українським педагогам відчувати себе частиною світового руху за освіту для всіх. Варто підкреслити, що міжнародна допомога не діяла у відриві – вона підсилювала локальні громадські ініціативи. Як писалося вище, проекти часто реалізовувалися консорціумами “міжнародна організація + українська ГО + орган влади”. Це модель, в якій всі виграють: донори досягають цілей розвитку, держава отримує ресурси і знання, а НУО – зміцнюються інституційно і здобувають досвід. У підсумку, інклюзивна освіта в Україні стала одним з прикладів успішної міжнародної співпраці у сфері прав людини.

Отже, роль інститутів громадянського суспільства у впровадженні інклюзивної освіти в Україні 2014–2025 рр. була визначальною. Громадські організації, батьківські об’єднання, благодійні фонди та активісти:

- виступили двигуном змін у політиці: пролобіювали прийняття ключових законів, стратегій та нормативних актів, що забезпечили право кожної дитини з ООП на навчання у звичайній школі.
- забезпечили просвітництво і зміну суспільної думки: через кампанії та освіту громадськість поступово приймає інклюзію як норму; зменшується стигма щодо дітей з інвалідністю, зростає запит батьків на інклюзивні послуги.
- надали практичну підтримку школам і вчителям: розробили методичні матеріали, провели тисячі тренінгів і консультацій, допомогли

обладнати інклюзивні класи та ресурсні кімнати, запровадили сучасні технології навчання та підтримки (наприклад, онлайн-курси EdEra за підтримки ЄС).

- створили партнерські мережі: об'єднали різні сектори (освіту, соціальний захист, охорону здоров'я) навколо потреб дітей. Приклади мереж – “Мережа на підтримку інклюзії. Школа – для всіх” за участю ГО і батьків, коаліції на кшталт Української мережі за права дитини.

- допомогли залучити міжнародні ресурси: завдяки репутації активного громадянського суспільства Україна отримала значну міжнародну допомогу для розвитку інклюзивної освіти – експертизу, фінансування, навчальні програми.

- контролюють дотримання прав: реагують на випадки порушень, ведуть діалог з владою про усунення недоліків (перевантаженість класів, нестача спеціалістів, проблеми з інклюзивністю укриттів під час війни і т.д.). Цим вони тримають реформу “в тонусі” та не дають їй згаснути навіть у складних умовах (як-от війна 2022 р., коли інші пріоритети могли б відсунути тему інклюзії на задній план).

Таким чином, на 2025 рік ми маємо значні досягнення: десятки тисяч дітей з особливими потребами, які раніше були ізольовані, тепер навчаються разом зі своїми однолітками; тисячі шкіл стали інклюзивними, а серед педагогів зростає компетентність і впевненість працювати з різними учнями. Це великий поступ на шляху до справедливішого, гуманнішого суспільства.

Водночас, залишаються виклики, і роль громадянського суспільства в їх вирішенні й надалі буде ключовою.

Покращення якості інклюзивних послуг: забезпечити, щоб не лише формально дитину прийняли до класу, а й надали їй якісну підтримку. ГО можуть розробляти навчальні програми для різних категорій ООП (наприклад, для дітей з аутизмом, для обдарованих дітей з інвалідністю), домагатися фінансування додаткових корекційних занять.

Розширення інклюзії на нові сфери: наразі краще охоплена початкова і

середня школа. Попереду завдання – зробити інклюзивними старшу профільну школу, професійну освіту, позашкілля. Тут теж НУО можуть ініціювати пілотні проекти (скажімо, інклюзивні гуртки, табори) і працювати з відповідними відомствами.

Виклики війни: агресія РФ і воєнний стан створили додаткові особливі потреби – травмовані діти, переміщені родини, учні, що втратили здоров'я через війну. Громадські організації вже зараз адаптують свою роботу: організовують психологічну допомогу, дистанційні форми навчання для дітей з ООП за кордоном, домагаються доступності укриттів. Цю діяльність слід посилювати, аби інклюзія не відступила під тиском війни.

Фінансова сталість: чимало громадських ініціатив тримається на грантах. Важливо, щоб держава поступово перебирала на себе вдалі напрацювання НУО. Громадськість може домагатися закріплення в бюджетах витрат на інклюзивні програми, а також контролювати ефективність використання цих коштів.

Поширення кращих практик у кожную громаду: наразі є перекося – у містах ситуація краща, в деяких сільських громадах інклюзія лише на папері. Активісти та батьки мають створювати осередки там, де їх поки немає, ділитися успішним досвідом, допомагати один одному через всеукраїнські мережі.

Підсумовуючи, можна стверджувати: інклюзивна освіта в Україні стала реальністю великою мірою завдяки енергії та наполегливості громадянського суспільства. Держава і суспільство об'єднали зусилля заради спільної мети – щоб кожна дитина, незалежно від стану здоров'я чи розвитку, мала право і можливість навчатися, розвивати свої здібності та соціалізуватися серед ровесників. Лише спільними зусиллями – влади, освітян, батьків, громадських активістів, міжнародних партнерів – вдасться будувати справедливе і рівноправне суспільство, де жодна дитина не залишиться осторонь.

2.2. Органи місцевого самоврядування як суб'єкт публічної освітньої політики

Демократичність та цивілізованість будь-якої країни, серед іншого, вимірюється за таким показником як доступність для осіб з інвалідністю одного з найважливіших соціальних інститутів – освіти. За наявними даними, у цілому за останню чверть століття в Україні частка осіб з інвалідністю у загальній чисельності населення збільшилася майже удвічі: з 1,6 млн. осіб у 1991 р. до 2,8 млн. осіб у 2013 р. і досягла показника понад 6,1 %. Також спостерігається хоча і не значне (на 0,5%), але зростання чисельності дітей з інвалідністю [6, с.72]. За офіційними даними, у 2015/2016 навчальних роках кількість дітей, які навчаються у спеціальних класах ЗЗСО, становила 5265 дітей, в інклюзивних класах ЗЗСО – 2720 дітей; у 2017/2018 рр. така кількість становила 5918 дітей (збільшилася на 653 дітей, або в 1,1 рази) та 7179 дітей (на 4459 дітей, або майже в три рази відповідно) [4, с.29].

Можемо стверджувати, що у 1990-ті – 2000-ті рр. інклюзивна освіта фактично перебувала за межами уваги керівників системи освіти. Проте, вже на рубежі 2000-х – 2010-х рр. питання інклюзії все частіше знаходять своє практичне втілення в контексті просвітницьких реформ. Формується потужна нормативно-правова база, зміцнюється інституційне та ресурсне забезпечення. Зокрема, для реалізації прав таких осіб на освіту, починаючи з 2017 року, у державному бюджеті передбачено цільові видатки у вигляді субвенції на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами (далі – ОООП). Разом з тим, кошти субвенції, наприклад у 2017 р. були використані не в повному обсязі: лише 98,3 млн. грн., а 111,2 млн. грн. (53%) повернено до держбюджету. На думку фахівців Рахункової палати, у 2018 р. зберігався ризик їх невикористання в запланованих обсягах [4, с.6].

Одночасно, для цієї категорії наших співгромадян доступність має не лише економічний та фізичний виміри. Варто враховувати також і готовність самої системи для відкритої та ефективної взаємодії з тими особами, які мають особливі освітні потреби. Наприклад, у 2017-2018 навчальному році в 224-х класах 142-х загальноосвітніх навчальних закладів Харківської області за

інклюзивною формою навчаються 298 дітей з особливими освітніми потребами [8]. Разом з тим, кількість дітей шкільного віку, які залишаються ізольованими від своїх однолітків через наявність особливостей психофізичного розвитку все ще залишається значною, тож природно, що одним з пріоритетів діяльності МОН України на 2019р. було визначено «вдосконалення функціонування сфери інклюзивної освіти» [1].

Інклюзія в усьому її різноманітті завжди привертала увагу науковців. Так, у тематичному бібліографічному покажчику, виданому запорізькими фахівцями у 2017р. нараховується 1776 найменувань публікацій присвячених дітям з особливими освітніми потребами [3]. Поряд із науковцями в галузі педагогіки та медицини, котрі мають першість в дослідженні даної проблематики, активно працюють теоретики та практики права, психології, соціології тощо.

Загальні питання інклюзивної освіти розглядаються в працях С.Авдєєвої, Н.Андрійчук, В.Болдирєвої, О.Гаврилова, О.Гаяш, Н.Гітун, О.Добровицької, Т.Єжової, Н.Зброєвої, І.Калініченко, А.Колупаєвої, Л.Левченко, О.Литовченко, І.Малишевської, О.Мартинчука, Л.Міщик, Н.Полторакіної, Л.Прохоренко, В.Пупишевої, Л.Рибченко, Т.Сак, Г.Таргонського, А. Чобанян.

Перспективи навчання окремих груп дітей-інвалідів розкриті в публікаціях: Н.Базими, Р. Ковтун, Н.Кулик, К. Островської, А.Савицького, Т.Скрипник, І.Сухіної, Ю.Товкес, О.Шульженко. Варто відзначити авторів, які досліджують такий порівняно менш вивчений аспект як інклюзивне навчання у вищій школі: Ю.Волчелюк, Є.Горкуша, О.Камінська, К.Кольченко, К.Польгун, Л.Рокотянська, Є.Сарапулова, Л.Сердюк, М.Чайковський.

Іноземний досвід запровадження інклюзивного навчання відображено в публікаціях: В.Бондар, Л.Будяк, Г.Давиденка, М.Кабанець, А.Лапіна, Л.Токарук та інш. Серед закордонних дослідників обраної нами проблеми: М.Ейнсоу (M.Ainscow), Т.Бут (T.Booth), А.Харгривс (A.Hargreaves), Дж. Мосс (J.Moss), Т.Лореман (T.Loreman), Дж.Деппелер (J.Deppeler), Р.Сли (R. Slee), М.Фуллан (M.Fullan) та ін.

В контексті публічного управління освітньою сферою інклюзію вивчали А.Агабабян, С.Корнієнко, Т.Лукіна, Н.Теплова, Я.Федан. Проте відзначимо, що управлінський аспект даної проблематики залишається порівняно менш розробленим, а публікації – не чисельними.

Як наголошують автори одного з небагатьох вітчизняних ґрунтовних соціологічних досліджень інклюзії, без сформованої громадської думки, налаштованої на підтримку та толерантне сприйняття ідеї інклюзивної освіти, цей процес може стикнутися з несприйняттям або навіть супротивом з боку суспільства [5, с.7]. В ході реалізації реформи в галузі освіти варто завжди враховувати думку та настрої вчителів. Без педагогів, які добре вмотивовані та позитивно налаштовані на запровадження інклюзивної освіти, неможливо забезпечити права дітей з особливими освітніми потребами. Особливо актуально це в умовах децентралізації, коли значні повноваження у виробленні публічної політики в галузі освіти передані з центрального рівня на місцевий.

Для з'ясування думки вчителів закладів середньої освіти, протягом травня 2021р. авторкою було проведено анкетування педагогів трьох шкіл Шевченківського району м. Харкова. Загальна кількість опитаних склала 102 особи, які за стажем педагогічної роботи розподілилися таким чином: менше 3 років – 5 осіб, понад 3 роки – 9 осіб, понад 10 років – 26 осіб, понад 20 років – 51 особа, а ще 11 респондентів не зазначили відповідну інформацію. Таким чином, переважна більшість респондентів, це фахівці із значним педагогічним досвідом, котрі можуть оцінювати як ефективність впровадження окремих елементів інклюзії в освітню систему у 1990-х-2000-х рр., так і перспективи тих масштабних реформ, що розпочаті в цій царині у 2015-2016рр.

Цікавим і малодослідженим аспектом даного питання є вивчення думки «звичайних» дітей щодо ходу реалізації та перспектив інклюзії, зокрема, навчання дітей з інвалідністю. Нечисленні наявні публікації дають підстави характеризувати таке ставлення як амбівалентне, що, на наше переконання, пояснюється не стільки недостатньою поінформованістю з проблематики, скільки відсутністю власного досвіду спільного навчання з дітьми з особливими

освітніми потребами.

Таблиця 2.1

Розподіл відповідей на запитання: «Чи вважаєш ти, що школа робить достатньо для підтримки дітей з інвалідністю?», у % [2, с.40]

	<i>Дівчина</i>	<i>Хлопець</i>	<i>14 років</i>	<i>16 років</i>	<i>Разом</i>
<i>Так</i>	30	29	36	23	29
<i>Ні</i>	27	26	21	31	27
<i>Не знаю</i>	43	45	43	46	44
<i>Всього</i>	100	100	100	100	100

В наведеному матеріалі привертає увагу те, що найбільша кількість респондентів обрала відповідь «не знаю» - понад 40%. Відзначимо, що саме запитання є доволі складним для дитини, яка, по-перше, може реально не знати про наявність однокашників-інвалідів в учнівському колективі, чисельність якого в ЗЗСО обласних центрів досягає 900-1000 учнів. По-друге, адміністрація закладів не повинна цілеспрямовано інформувати учнів про ті заходи, які вона вживає для створення належних умов навчання «інклюзивних дітей», хоча, в останні роки, рубрика «інклюзивне навчання» з'являється на офіційних сайтах все більшої кількості шкіл. По-третє, діти, чия відмінність очевидно візуалізується (наявність протезів, пересування на візку тощо) є лише однією категорією учнів з особливими освітніми потребами і, в окремих випадках, «звичайна» дитина може просто не знати, що поруч з нею в класі навчається дитина «інклюзивна».

Проведене опитування засвідчило в цілому позитивне ставлення до інклюзії як до важливого елементу сучасної освіти. Разом з тим, як видно з матеріалів таблиці 2, більшість педагогів підкреслюють реактивний характер перетворень, акцентують увагу на наявності зовнішнього поштовху для впровадження інклюзивних практик.

Таблиця 2.2

Розподіл відповідей на запитання: «Чим, скоріше, є політика інклюзивної освіти особисто для Вас?» (можна було дати до двох відповідей)

<i>Варіант відповіді</i>	%
Популярною на даний час освітньою тенденцією	33,3
Закономірним кроком у розвитку освіти, практичним засобом гуманізації навчання	40,1
Реакцією на вимоги закордонних партнерів, бажанням досягнути європейських освітніх стандартів	44,1
Важко відповісти	6,8

Обираючи між «закономірністю» та «популярністю» реформи, опитані надають перевагу першому поняттю, що має такі конотації як «сталість», «невідворотність», на відміну від другого, яке характеризується такими доданими сенсами як «кон'юнктурність», «мінливість». Ці дані дають підстави для позитивних висновків, особливо з урахуванням понад двадцятирічного професійного стажу половини респондентів, які були свідками багатьох масштабних, але не результативних проектів реформування освіти.

Проте, коли запитання стосуються не загальної характеристики політики, а конкретних інструментів її впровадження, думки респондентів стають більш різноспрямованими, а оцінки – більш критичними, що видно з відомостей таблиці 3.

Таблиця 2.3

Розподіл відповідей на запитання: «Як Ви оцінюєте перспективи інклюзивно-ресурсних центрів, що утворюються в Україні?»

<i>Варіант відповіді</i>	%
Ці заклади потрібні саме в такому форматі, їх кількість варто збільшувати	31,3
Ці заклади варто утворювати лише там, де є значна кількість осіб з особливими освітніми потребами	28,4
Це - «парадна вітрина», утримання якої лягає тягарем на заклади освіти	12,7
Їх не варто утворювати, а функції можна покласти на заклади освіти за відповідного фінансового забезпечення	5,8
Важко відповісти	21,5

З одного боку, понад 30% респондентів не має сумнівів у доречності та

потребі інклюзивно-ресурсних центрів. З іншого, майже третина педагогів вважає що їх утворення повинно мати не всеохоплюючий, але адресний характер. Привертає увагу і помітна кількість учителів, на думку яких інклюзивно-ресурсні центри є не більше ніж «парадною вітриною». Така песимістична оцінка, може бути зумовлена значною поширеністю в системі освіти імітаційних практик, показухи тощо, що передбачають критично непотрібне превалювання форми над змістом і якісними показниками навчання. Примітно і те, що кожен п'ятий респондент, через брак інформації або особистого досвіду, ухилився від чіткої відповіді.

Вивчення «погляду з середини», урахування думки основного суб'єкта реформи є одним з визначальних чинників її успішності, особливо, коли мова йде про аналіз ризиків, створення прогнозів тощо. Як бачимо з матеріалів таблиці 4, такі традиційні проблеми більшості вітчизняних реформ як недосконалість законодавства чи політична кон'юнктура не вважаються педагогами критично значущими. Така позиція є передбачуваною, адже респондентами виступають не співробітники органів управління освітою, а звичайні вчителі ЗЗСО. Прогнозованим є і той факт, що лише 15% опитаних вважають суттєвою проблемою відсутність безбар'єрного середовища в навчальному закладі.

Таблиця 2.4

Розподіл відповідей на запитання: «Що з нижченаведеного є найбільшим викликом/проблемою для впровадження інклюзивної освіти» (можна було обрати до 5 відповідей)

Варіант відповіді	%
Недосконалість законодавства, декларативність окремих його положень	23,5
Кон'юнктурність процесу, залежність його від політичного чинника, зміни влади тощо	20,5
Неготовність батьків здорових/звичайних дітей до їх спільного навчання з інвалідами	61,7
Неготовність батьків дітей-інвалідів до їх навчання в звичайних школах	33,3

Суб'єктивна невідповідність педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	50,9
Нестача кваліфікованих кадрів, їх плинність	60,7
Відсутність належного науково-методичного та дидактичного забезпечення	42,1
Нестача фінансування, порівняно невелика винагорода за працю з дітьми-інвалідами	53,9
Відсутність фізичного доступу до навчальних закладів для окремих категорій інвалідів	15,6
Важко відповісти	5,8

Натомість найбільшим викликом вчителі вважають неготовність батьків «звичайних» дітей до спільного навчання. Серед іншого, ця неготовність зумовлена і достатньо низьким фактичним, а не задекларованим рівнем готовності до сприйняття дитини-інваліда як партнера у початковому та виховному процесі, повсякденній комунікації. Тут варто пригадати, слова керівників МОН України про те, що проблема толерантності і чуйності, розуміння іншої людини, яка інакша, яка має інакші потреби і проблеми, - це надзвичайно важлива суспільна проблема [7]. Ця теза, висловлена С.М. Квітом ще у 2014р. не втратила своєї значущості і до сьогодні. Навпаки, із збільшенням кількості дітей з ООП в закладах загальної середньої освіти вона набуває все більшої актуальності.

Також, як одна із найбільших перешкод на шляху реформи визначена проблема відсутності належним чином підготовлених кадрів, їх здатності до роботи з дітьми-інвалідами. Примітно, що вчителі доволі критично оцінюють здатність своїх колег та і себе особисто до безпосередньої участі в інклюзивному навчанні. Разом з тим, все більша кількість вчителів проходять навчання за програмами інклюзивної освіти, підвищують кваліфікацію на відповідних курсах та тренінгах тощо.

Традиційно значне місце відведене і питанням фінансового забезпечення. Можемо передбачити найближчим часом загострення цієї проблеми, адже реальне збільшення посадових окладів працівників ЗЗСО до рівня

регламентованого ст. 61 Закону «Про освіту» на сьогодні не відбулося, і, за найбільш оптимістичними прогнозами, не станеться раніше 2023р. Варто враховувати і наявність приватного сектору освітніх та медико-соціальних послуг, в якому створені порівняно кращі фінансові умови для кваліфікованих фахівців психологів, дефектологів, логопедів тощо. За відкритими даними агенцій із працевлаштування, місячна зарплатня фахівця-логопеда в приватному закладі є у 2-2,5 рази вищою ніж в комунальному.

Природно, що наявність багатьох складних викликів позначається на рівні оптимістичності, з яким фахівці оцінюють перспективу того чи іншого напрямку державної політики, а також на готовності особисто впроваджувати елементи цієї політики в повсякденну професійну практику. Як показують дані таблиці 5, більшість вчителів вважають, що реформа освіти в частині запровадження інклюзивного навчання має перспективи.

Таблиця 2.5

Розподіл відповідей на запитання: «Якими, на Вашу думку, є перспективи інклюзії в системі освіти нашої державі?» (можна дати до двох відповідей)

<i>Варіант відповіді</i>	<i>%</i>
Інклюзивна освіта буде розвиватися, освітнє середовище поступово стане більш гуманним і толерантним	30,3
Інклюзивні практики не стануть звичними і повсякденними, а залишаться як соціально-педагогічний експеримент	26,4
Інклюзія перетвориться на невід'ємну частину нашого життя, дитина-інвалід стане звичним явищем у школі	24,5
Інклюзивне навчання ближчим часом скасують, діти-інваліди перейдуть на домашнє навчання	13,7
Інклюзивне навчання сконцентрується лише в кількох школах великих міст	17,6
Важко відповісти	17,6

Одночасно, кожен четвертий респондент вважає, що, не дивлячись на помітні зрушення, інклюзія залишиться скоріше експериментом, аніж звичною педагогічною практикою. Значною є і когорта тих, хто не визначився із власною позицією. Чи поповнять вони лави прибічників інклюзії, чи перетворяться на

байдужих спостерігачів-скептиків, залежатиме від системності і успішності запровадження інклюзивного навчання, належного ресурсного забезпечення цієї реформи.

Аналіз ефективності державної політики інклюзивної освіти потребує регулярних досліджень моніторингового характеру. Наявні на сьогодні результати окремих соціологічних досліджень утворюють певне фактологічне тло, проте не дають змогу оцінити динамку змін у ставленні до інклюзивної освіти з боку таких категорій як: батьківська спільнота, діючі педагоги, експерти-теоретики освітньої галузі, співробітники органів управління освітою тощо. Не достатньо репрезентативні висновки, зроблені на основі вибіркового та нерегулярного опитувань в окремих регіонах держави, можуть створювати хибну картину суцільних успіхів, або навпаки, постійних невдач у впровадженні інклюзії та лягати в основу не належним чином підготовлених управлінських рішень.

Потужним джерелом підтримки впровадження інклюзії є громадські організації. Це зовсім не свідчить про слабкість державної політики, а є світовим трендом. Проте, недержавні організації повинні мати можливість не просто спостерігати, а бути активними учасниками обговорення кроків по впровадженню інклюзивної освіти в Україні, які має намір або вже здійснює держава. Одним з можливих напрямків роботи представників громадськості, може стати проведення просвітницьких заходів, спрямованих, зокрема, на батьків тих «звичайних» дітей, котрі мають серед однокласників дітей-інвалідів.

Порівняно новим, але вже надзвичайно популярним інструментом вирішення проблем фінансового забезпечення прав осіб з особливими освітніми потребами (ОООП) є громадські бюджети або бюджети участі, що широко використовуються органами місцевого самоврядування (ОМС) в регіонах України. Іноді їх називають «альтернативними джерелами» фінансування, що, очевидно, не є точним, адже це гроші з бюджету громади.

Проблематика забезпечення культурних та освітніх потреб громадян, а

також їх права на безпечне життєве середовище посідає чільне місце в тематиці проектів, котрі претендують на голоси мешканців громад, а значить і на відповідне фінансування. Наприклад, серед шести тематичних напрямків, відкритих для мешканців Івано-Франківська, два мають назви «малий освітній» та «великий освітній» [1]. Окрема рубрика «Освіта» присутня в переліку проектів більшості міст - обласних центрів України.

Якщо систематизувати всю сукупність проектів, що відповідають освітньому напрямку, то переважна більшість пропонованих ініціатив відповідає таким тематичним блокам: проведення ремонтних робіт з відновлення як окремих приміщень, так і будівель закладів освіти в цілому; встановлення/відновлення систем освітлення, водопостачання та водовідведення, особливо в тих закладах, котрі розташовані в старих та аварійних будівлях; оснащення/оновлення комп'ютерного парку закладів, модернізація інтернет-мереж, оснащення території та приміщень шкіл системами відеоспостереження тощо.

Також різноманітні аспекти освітньої проблематики висвітлюються в таких проблемно-тематичних рубриках як «молодіжна політика», «охорона здоров'я», «благоустрій» тощо. Найбільш дотичні до освітніх є проекти за напрямом «спорт». Показово, що з п'яти проектів напряму «освіта», котрі були реалізовані в м. Хмельницькому у 2020р. за гроші громадського бюджету, всі без виключення спрямовані на покращення спортивної інфраструктури житлових кварталів, рекреаційних зон та закладів загальної середньої освіти [2].

Вагома частка проектів покликана зробити більш доступними освітні послуги для такої соціально-вразливої верстви населення як діти з інвалідністю. Так, серед проектів, що претендували на фінансування у 2020р. в м. Хмельницький, один мав за мету створення інклюзивно-ресурсної кімнати, а інший – встановлення пандуса на вході до однієї з шкіл міста. Щоправда, в останньому випадку в пояснювальній записці до проекту не зазначено, чи навчаються в даному закладі особи з ООП. І хоча обидва проекти були відхилені, сам факт їх наявності засвідчує бажання активних городян

створювати максимально зручне життєве середовище для мало мобільних груп мешканців громади.

Також спроможність ОМС забезпечувати права ООOP варто розглядати в контексті тих дискусій, що тривають в експертному та батьківському середовищах з приводу реформи інтернатних закладів. Нагадаємо, що частина освітянської спільноти та громадського сектору наполягають на закритті таких закладів та влаштуванні дітей до прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу тощо з влаштуванням дітей на навчання до звичайних ЗЗСО.

Серед актуальних викликів для органів місцевого самоврядування є оптимізація мережі санаторних шкіл, котра мала бути завершена вже до кінця 2021р., але пролонгована до 1 липня 2022р., після чого фінансування таких закладів припиняється [3]. У зв'язку з цим засновники закладів повинні або закрити його, або перепрофілювати в один з типів, визначених чинним законодавством. Наприклад, п'ять санаторних шкіл у м. Київ перепрофільовані в одну спеціальну школу, один навчально-реабілітаційний центр та три гімназії. На гімназії перетворюються по одній санаторній школі на Хмельниччині та на Закарпатті [6].

На завершення відзначимо, що одним з джерел фінансування культурно-просвітницьких ініціатив громади, спрямованих на дітей з інвалідністю, можуть стати конкурси програми Українського культурного фонду [5]. Не дивлячись на порівняно не тривалий час свого існування згадана інституція набула реноме поважної установи, менеджмент якої здатен надавати потужну підтримку креативним ідеям, в тому числі і органів місцевого самоврядування.

В контексті теми нашого матеріалу варто згадати програму «Культура без бар'єрів», що відкрита з метою підтримки інклюзивної мистецької освіти, сприянню виробленню інклюзивного культурного продукту тощо. Переконані, що 30 млн. грн., закладених цього річ в бюджет даної програми, зможуть стати гідним фінансовим підґрунтям для реалізації проектів спрямованих на забезпечення культурних та освітніх прав осіб з інвалідністю.

Каталізує пошук додаткових джерел ресурсного забезпечення і прийняття

Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні, що розрахована до 2030р. і покликана створити умови для безперешкодного доступу всіх груп населення до необхідних сервісів, локацій, послуг тощо [4]. Ухвалено згаданий акт було на весні поточного року, тож розробка алгоритмів його імплементації на регіональному та місцевому рівнях відбувається просто зараз.

2.3. Світова практика забезпечення освітніх потреб дітей з інвалідністю

Інклюзивна освіта на початку XXI століття стала одним із ключових напрямів освітньої політики в Європі. Ще у 1994 році міжнародна спільнота задекларувала в Саламанкській декларації принцип, що діти з особливими потребами повинні мати доступ до навчання в загальноосвітніх школах, а такі «школи для всіх» є найефективнішим засобом боротьби з дискримінацією та сприянням повноцінній участі в суспільстві. У 2006 році більшість європейських країн підписали й ратифікували Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю, яка в статті 24 вимагає забезпечити інклюзивну освітню систему на всіх рівнях. Відтоді уряди європейських держав поступово переглядають свої освітні системи, переходячи від моделі ізольованого навчання дітей з інвалідністю в спеціальних школах до моделі навчання їх у звичайних школах з необхідною підтримкою.

На початку 2000-х років ситуація в різних країнах Європи була строкатою: офіційно більшість держав проголосили підтримку інклюзії, проте обсяги спеціальних (окремих) шкіл істотно різнилися. Наприклад, Італія ще з 1970-х років запровадила практично повну інтеграцію дітей з інвалідністю в загальноосвітні школи, тоді як у таких країнах, як Франція та Німеччина, на початку 2000-х існувала розгалужена мережа спеціальних закладів. Однак протягом 2002–2025 рр. ці відмінності суттєво скоротилися. У багатьох країнах спеціальні школи були реорганізовані в ресурсні центри підтримки при

звичайних школах, а переважна більшість учнів з особливими потребами тепер навчаються у загальному освітньому середовищі. Європейський Союз та Рада Європи підтримували цей рух, ухвалюючи стратегічні документи і обмінюючись кращими практиками, хоча прямих юридичних зобов'язань щодо інклюзії на рівні ЄС немає.

Італія – визнаний піонер інклюзивної освіти в Європі. Ще в 1977 році тут законодавчо закрили більшість спеціальних шкіл і почали влаштовувати всіх дітей з інвалідністю до звичайних класів. За минулі десятиліття Італія напрацювала ефективну модель, за якої 99,6% дітей з особливими освітніми потребами навчаються у загальноосвітніх школах разом зі своїми однолітками. Ключовим елементом цієї моделі є інститут «вчителів підтримки» (італ. *insegnanti di sostegno*), які працюють у класі поруч із основним учителем. Вчитель підтримки має спеціальну підготовку з корекційної педагогіки і допомагає адаптувати навчальні матеріали та методи під потреби конкретного учня з інвалідністю. Таким чином, діти з різними потребами опановують єдину навчальну програму (за необхідності індивідуалізовану) без виокремлення в окремі групи. Подібна ко-вчительська модель забезпечує гнучкість навчального процесу і сприяє формуванню підтримуючого освітнього середовища, вільного від стигми. Італійський досвід довів, що за наявності відповідної підтримки практично всі учні з інвалідністю можуть успішно навчатися у звичайних школах, збагачуючи соціальний досвід однокласників та громади.

Країни Північної Європи традиційно відомі високим рівнем соціальної включеності, і освіта не виняток. Яскравим прикладом є Фінляндія, яка у 2010 році впровадила загальнонаціональну трирівневу систему підтримки учнів. Згідно з цією моделлю, кожна школа надає допомогу на рівнях: загальної підтримки, посиленої підтримки та спеціальної підтримки, залежно від індивідуальних потреб дитини. Спочатку вчитель застосовує методи диференціації для всього класу (загальна підтримка). Якщо цього недостатньо, вводяться додаткові планові заходи для конкретного учня (посилена підтримка) у співпраці з батьками та за участі фахівців. І лише у випадках найтяжчих

порушень розвитку передбачається спеціальна підтримка, яка може включати залучення вузьких спеціалістів і дуже індивідуалізований підхід. Важливо, що навіть за наявності серйозних особливих потреб фінська система прагне не вилучати дитину з класу: підтримка надається переважно у межах звичайної групи, через додаткового асистента або командне викладання, а не шляхом переведення учня до окремого «спецкласу».

Усі учні навчаються за єдиним навчальним планом, який за потреби гнучко модифікується вчителями під можливості дитини. Індивідуальні навчальні плани (ІНП) стали стандартною практикою – їх складають для багатьох учнів, щоб окреслити необхідні адаптації та підтримку. Державна політика фінансує школи з урахуванням кількості дітей з особливими потребами, що стимулює приймати їх до звичайних класів. В країні діє лише 7 спеціальних шкіл на національному рівні (переважно для дітей з порушеннями слуху чи зору), решта учнів з інвалідністю відвідують місцеві загальноосвітні школи за місцем проживання. Фінські школи користуються значною автономією в організації підтримки – це дозволило запровадити такі інновації, як ко-вчительство (два вчителі в класі, які разом проводять урок), гнучкі групові заняття тощо. Важливою складовою є високий рівень підготовки педагогів: усі вчителі проходять навчання з основ інклюзії, а спеціальні педагоги входять до складу шкільних команд підтримки. Як результат, Фінляндія демонструє успішне поєднання високої якості освіти та інклюзивності – її школи забезпечують участь майже кожної дитини у спільному навчальному процесі, що позитивно впливає як на академічні досягнення, так і на соціальний розвиток учнів.

За останні два десятиліття Франція здійснила помітний стрибок від сегрегаційної моделі до інклюзивної. Якщо раніше значна частина дітей з особливими потребами навчалася в окремих спеціалізованих установах, то нині понад 80% таких учнів відвідують звичайні школи. Важливу роль у цьому відіграла поява в школах спеціальних асистентів учнів з інвалідністю (фр. *Accompagnant d'Elève en Situation de Handicap*, AESH). Ці співробітники

допомагають дітям з особливими потребами безперешкодно брати участь у шкільному житті – супроводжують на уроках, сприяють у виконанні завдань, полегшують комунікацію тощо. Іншим компонентом французької моделі є так звані класи ULIS (*Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire*) – спеціальні інтегровані класи або групи підтримки всередині звичайної школи, де діти з більш складними порушеннями можуть отримувати додаткові корекційні заняття та терапію, не покидаючи загальноосвітнього середовища.

Державна програма «Школа для всіх» (*École pour tous*), закріплена законодавчо, гарантує право кожної дитини з інвалідністю на місце у звичайній школі за підтримки необхідних фахівців. За останні роки тисячі асистентів AESH були найняті на роботу по всій країні, а школи адаптують інфраструктуру для фізичної доступності. У результаті більшість французьких учнів з особливими потребами тепер навчаються разом зі своїми однолітками, що сприяє їх соціалізації.

Водночас викликом лишається недостатня кількість персоналу підтримки та ресурсів: у деяких випадках учні з інвалідністю все ще відвідують школу лише кілька годин на тиждень через брак асистентів та фахівців. Таким чином, Франція продовжує працювати над розширенням кадрового і фінансового забезпечення інклюзії, проте загальний вектор є позитивним – модель із шкільними асистентами й інтегрованими класами довела ефективність у включенні понад 4/5 дітей з особливими потребами до загального освітнього простору.

У Великій Британії інклюзивна освіта закріплена законодавчо: Законом про рівність 2010 р. та Кодексом практики щодо спеціальних освітніх потреб (SEND Code, 2014) визначено обов'язок звичайних шкіл приймати учнів з інвалідністю та надавати їм необхідні умови. Впроваджено комплексний підхід через так звані плани освіти, охорони здоров'я та догляду (EHС plans), що об'єднують зусилля шкіл, медичних та соціальних служб для індивідуальної підтримки дитини. Таким чином, на рівні політики Британія створила міцну рамку для інклюзії, що передбачає мультидисциплінарний супровід кожного

учня з особливими потребами.

На практиці ж реалізація інклюзії стикається з труднощами, передусім фінансовими. У останні роки багато британських шкіл скаржаться на бракування коштів, через що не можуть найняти достатньо асистентів або спеціальних педагогів для роботи з дітьми з інвалідністю. Нерівномірність фінансування у різних муніципалітетах призвела до того, що рівень підтримки суттєво різниться залежно від регіону – сім'ї нерідко стикаються з «лотереєю» доступності послуг, залежною від місця проживання.

Попри ці виклики, є і показові успіхи: приміром, у лондонському районі Ньюем завдяки послідовній політиці інклюзії ще у 2000-х вдалося звести кількість дітей, що направлялися до спеціальних шкіл, до мінімуму (лише 0,06% учнів, порівняно з середнім показником $\sim 1,5\%$ по країні). Школи Ньюема отримували додаткові ресурси та штат фахівців для підтримки дітей з особливо складними потребами, а місцева влада запровадила жорстке правило, що жодній дитині не може бути відмовлено у місці в загальноосвітній школі через інвалідність. Досвід Ньюема показав, що за належного фінансування і підготовки персоналу навіть великі міські громади можуть успішно інтегрувати майже всіх дітей у масові школи.

У цілому британська система нині балансує між амбітними стандартами інклюзії та реаліями обмежених ресурсів. Держава продовжує реформування фінансування освіти, щоб забезпечити рівні можливості для учнів з особливими потребами по всій країні. Плани ЕНС та міжвідомча співпраця лишаються сильними сторонами британського підходу, що варто перейняти – зокрема, тісна взаємодія школи з медичними і соціальними службами дозволяє комплексно задовольняти потреби дитини (наприклад, надання реабілітаційних послуг прямо у школі). Водночас приклад Британії застерігає, що декларація прав повинна підкріплюватися достатнім фінансуванням, інакше виконання інклюзивних ідей буксує на рівні практики.

Серед новітніх успішних прикладів інклюзії вирізняється Португалія, яка здійснила ґрунтовну реформу освітньої системи у 2018 році. Новий рамковий

закон (Декрет №54/2018) проголосив принцип, що кожен учень має право на інклюзивну освіту, яка враховує його індивідуальні можливості та освітні потреби, без поділу на категорії. Відхід від старої практики «класифікувати» дітей за діагнозами дозволив відмовитися від окремого законодавчого режиму для спеціальної освіти – тепер всі учні охоплені єдиною системою освіти з гнучким індивідуальним підходом. Реформа впровадила методологію універсального дизайну навчання (UDL) та багаторівневої підтримки: школа адаптує середовище, програму і оцінювання так, щоб вони були доступними для різних учнів, а додаткові підтримуючі заходи організовуються на різних рівнях інтенсивності залежно від потреб кожної дитини.

Португалія цілеспрямовано переорієнтувала ресурси зі спеціальних закладів до загальноосвітніх шкіл. За кілька років після прийняття нового закону більшість спеціальних шкіл було закрито, а їх функції трансформовано у мережу ресурсних центрів інклюзії. Станом на 2020 рік створено понад 90 ресурсних центрів для інклюзії (RCI) на базі колишніх спецшкіл – їхні фахівці (дефектологи, логопеди, психологи) тепер виїжджають до звичайних шкіл і надають там підтримку учням з особливими потребами.

У кожному окрузі діють мультидисциплінарні команди супроводу, до складу яких входять педагоги, асистенти, психологи та інші спеціалісти, що допомагають вчителям впроваджувати інклюзивні практики. Навчальні плани стали більш гнучкими, передбачено різні траєкторії опанування матеріалу, аби кожен учень міг досягти ключових компетентностей (наприклад, використання індивідуальних програм для тих, хто потребує уповільнення темпу навчання). Важливо, що реформа акцентує співпрацю з батьками: родини залучені до ухвалення рішень щодо підтримки дітей, а школи зобов'язані регулярно інформувати батьків про успіхи та труднощі учня.

Перші результати португальських змін вражають. Інклюзивне навчання стало нормою: майже всі діти з особливими потребами відвідують місцеві школи разом з однолітками. Замість ізоляції в окремих закладах вони отримують потрібні послуги (терапію, корекційні заняття) у стінах звичайної

школи. Це не лише підвищило академічні результати учнів з особливими освітніми потребами, а й принесло користь іншим дітям, виховуючи у них толерантність і навички взаємодопомоги. Португальська реформа часто наводиться як зразок того, як цілісна державна політика – від законодавства до фінансування і перепідготовки кадрів – може за короткий час перевести систему освіти на інклюзивні рейки. Для України цей досвід особливо цінний, адже показує можливість трансформації спеціальних інтернатів на центри підтримки при масових школах, а також ефективність впровадження універсального дизайну та гнучких навчальних планів у масштабах всієї країни.

У таких країнах, як Німеччина та Австрія, історично склалася розвинута мережа спеціальних шкіл, тому перехід до інклюзивної моделі відбувається поетапно. Після ратифікації Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (близько 2008–2009 рр.) ці держави почали поступово збільшувати частку інклюзивного навчання. Наприклад, у Німеччині за останні 15 років відсоток учнів з особливими потребами в звичайних школах зріс, хоча й дуже нерівномірно між федеральними землями. Деякі землі (наприклад, Бремен) майже повністю відмовилися від окремих шкіл: там переважна більшість дітей з інвалідністю навчаються в загальноосвітніх класах, а спеціальні заклади перепрофільовано в центри консультування та підтримки при масових школах. В інших регіонах, навпаки, досі значна частка учнів з інтелектуальними порушеннями відвідує окремі школи.

Водночас у країні діють взірцеві інклюзивні школи, що демонструють, як може виглядати школа майбутнього. Зокрема, школа ім. Софі Шолль у м. Гіссен (Німеччина) є загальноосвітньою школою, повністю пристосованою для дітей з різними потребами: фізична безбар'єрність, атмосфера поваги до різноманітності та партнерство між учителями, батьками й громадою зробили її моделлю успішної інклюзії. Австрія також впроваджує інклюзивні підходи: ще з 1990-х там існує практика інтегрованих класів (коли в одному класі навчаються 3–5 дітей з особливими потребами разом з однолітками за підтримки додаткового спеціального педагога).

В одній із віденських шкіл – *Praxishauptschule* при Педагогічному інституті Відня – апробовано новаторську модель для середньої освіти, де використано командне викладання та гнучкі індивідуальні плани для учнів з важкими порушеннями розвитку. Досвід цих шкіл показує, що навіть на рівні середньої освіти, де навчальна програма складніша, можливо успішно включати учнів з серйозними порушеннями – за умови належної підготовки вчителів і підтримки мультидисциплінарної команди (дефектологів, психологів, соціальних педагогів).

У країнах Центральної та Східної Європи інклюзивна реформа стартувала пізніше, проте зараз стрімко набирає обертів. Так, Литва у 2021 р. прийняла політичне рішення до 2024 р. дати право кожній дитині з інвалідністю навчатися у найближчій до дому школі нарівні з іншими. Для цього держава активізувала модернізацію шкільної інфраструктури (36 шкіл переобладнуються за принципами універсального дизайну за фінансування ЄС) та масштабне навчання педагогів інклюзивним методикам.

Передбачено щорічне збільшення штату асистентів у школах і впровадження моделі інклюзивного класу, де одночасно працюють двоє вчителів (основний та спеціальний) для підтримки кількох учнів з тяжкими порушеннями. Хоча повна відмова від спеціальних шкіл у Литві поки не планується, ставиться амбітна мета: вже до 2025 р. – 85% дітей з інвалідністю повинні навчатися у загальноосвітніх закладах (для порівняння: у 2020 р. цей показник був близько 50%).

Подібні процеси відбуваються і в інших державах регіону: зокрема, Сербія після 2009 р. запровадила інклюзивну освіту і нині переглядає роль своїх спецшкіл, плануючи максимально інтегрувати учнів до звичайних закладів. В Румунії та Боснії і Герцеговині важливу роль у просуванні інклюзії відіграють громадські організації: вони створюють ресурсні центри для батьків і вчителів (наприклад, центр “SPERANTA” в Румунії), які допомагають поширювати знання про інклюзивні методи та підтримують сім’ї дітей з інвалідністю. Усе це свідчить, що і в країнах зі складною спадщиною інтернатної системи можливий

поступовий перехід до освіти, де кожна дитина – у найближчій школі, з усім необхідним супроводом.

На основі розглянутого європейського досвіду можна виділити низку кроків, які доцільно реалізувати в Україні для прискорення розвитку інклюзивної середньої освіти.

Гарантувати право на інклюзивну освіту законодавчо і виконувати його на практиці. Необхідно чітко закріпити норму, що жодна дитина з особливими освітніми потребами не може бути відмовлена від навчання у загальноосвітній школі за місцем проживання. Державі слід посилити нормативну базу і механізми контролю, аби це право реалізовувалось у кожній громаді. Це потребує також внесення змін до підзаконних актів щодо зарахування до шкіл, аби виключити можливість відмов під приводом «непристосованості» школи чи відсутності фахівців.

Перепрофілювати наявні спеціальні заклади в ресурсні центри підтримки інклюзії. Європейський досвід (Португалія, Німеччина, країни Балтії) показує ефективність трансформації спеціальних шкіл: замість ізоляції дітей в окремих інтернатах – створення на їх базі центрів, що надають послуги супроводу (дефектологічні, психологічні, реабілітаційні) у звичайних школах. В Україні доцільно розробити поетапний план скорочення мережі інтернатних закладів і натомість розвиток центрів підтримки при опорних школах кожного району. Ресурси (штат спеціалістів, обладнання) мають «йти за дитиною» – тобто переноситися зі спецшкіл до інклюзивних класів у масових школах.

Запровадити інститут асистентів вчителя та командний підхід у класах. Як демонструють приклади Італії та Франції, наявність в класі другого педагога чи помічника, який зосереджується на потребах дітей з інвалідністю, різко підвищує ефективність інклюзії. Українським школам потрібні штатні асистенти вчителів (або співвикладачі), особливо в тих класах, де є кілька учнів з ООП. Крім того, варто створювати при школах команди психолого-педагогічного супроводу (дефектолог, психолог, соціальний педагог, реабілітолог та ін.), які спільно з учителями плануватимуть індивідуальну

підтримку кожного учня. Такий мультидисциплінарний підхід вже довів свою результативність у багатьох країнах.

Забезпечити системну підготовку та розвиток кадрів. Без мотивованих і обізнаних педагогів інклюзія не працюватиме. Потрібно розширити програми підготовки вчителів щодо роботи з особливими освітніми потребами, запровадити обов'язкові модулі з інклюзивної педагогіки у підвищенні кваліфікації. Директорам шкіл та методистам слід надати докладні методичні рекомендації з організації інклюзивного навчання. Доцільно впровадити наставництво та обмін досвідом: залучати фахівців і тренерів з країн ЄС, проводити стажування українських педагогів у школах, де інклюзія налагоджена. Слід також стимулювати створення професійних спільнот, де вчителі можуть ділитися практичними рішеннями.

Адаптувати освітнє середовище за принципами універсального дизайну. Школи повинні стати фізично доступними (пандуси, ліфти, універсальні санвузли тощо) та комфортними для всіх. Окрім архітектурної доступності, потрібні і адаптації в навчальних матеріалах – використання простих для розуміння шрифтів, піктограм, аудіоматеріалів, ассистивних технологій. Варто запровадити національні програми фінансування пристосування шкільної інфраструктури, особливо враховуючи, що багато українських шкіл розміщені в старих будівлях. Принцип універсального дизайну означає, що стандартні навчальні плани й ресурси мають розроблятися з урахуванням різних потреб – це зменшить необхідність у індивідуальних виключеннях.

Гарантувати стаке фінансування інклюзивної освіти. Держава повинна передбачити достатнє цільове фінансування на підтримку дітей з особливими потребами в загальноосвітніх школах. Можливі механізми – субвенції на кожного учня з ООП, які скеровуються до школи на оплату асистентів, придбання спеціальних засобів тощо. Важливо, щоб ці кошти надходили без бюрократичних зволікань та відповідали реальним потребам (наприклад, якщо у класі декілька дітей з важкими порушеннями, фінансування має дозволити найняти кількох асистентів). Європейський досвід свідчить: інклюзивна модель

не обов'язково дорожча, ніж утримання мережі інтернатів, але на перехідному етапі потрібні інвестиції. Тому фінансування слід розглядати як довгострокову інвестицію в розвиток людського капіталу та соціальну згуртованість.

Формувати інклюзивну культуру в школах і суспільстві. Не менш значущим, ніж матеріальні ресурси, є питання ставлення до інклюзії. Адміністрації шкіл повинні культивувати серед учителів і учнів цінності прийняття, толерантності та взаємодопомоги. Рекомендується проводити інформаційно-просвітницькі кампанії для батьків, аби подолати упередження щодо дітей з інвалідністю. У школах можна запроваджувати програми рівневої підтримки, коли однокласники допомагають дітям з особливими потребами в навчанні та позаурочній взаємодії – це руйнує бар'єри і зменшує булінг. Також важливо відзначати успіхи інклюзії – показувати реальні історії дітей, які завдяки спільному навчанню досягли прогресу. Залучення батьків до життя інклюзивного класу, спільні заходи за участі всієї школи сприяють формуванню атмосфери довіри і підтримки.

Забезпечити міжвідомчу координацію послуг. Як показує приклад Британії з її планами ЕНС, інклюзія ефективна, коли освітні, медичні та соціальні служби працюють злагоджено. В Україні слід налагодити механізми співпраці між школами, інклюзивно-ресурсними центрами (ІРЦ), закладами охорони здоров'я та соціального захисту. Наприклад, логопеди чи реабілітологи від системи охорони здоров'я повинні за графіком працювати в школах, консультувати вчителів. Соціальні служби мають допомагати родинам у питаннях транспорту, технічних засобів реабілітації тощо. На рівні громади бажано створити координаційну раду з інклюзивної освіти, куди б входили представники освіти, медицини, соцзахисту і громадськості – це допоможе узгоджувати зусилля і швидко вирішувати проблемні ситуації.

Використовувати міжнародну співпрацю і обмін досвідом. Україні варто продовжувати переймати кращі практики через участь у європейських програмах і проєктах технічної допомоги. Наприклад, можна налагодити партнерство між українськими школами та школами з ЄС, де успішно

впроваджена інклюзія, для проведення спільних семінарів, стажувань персоналу. Взаємодія з міжнародними організаціями і фондами (ЮНІСЕФ, Європейське агентство з особливих потреб та інклюзії тощо) дозволить залучити експертну підтримку та додаткові ресурси. Такі транскордонні обміни знаннями вже довели ефективність у прискоренні реформ.

Здійснення цих рекомендацій вимагатиме політичної волі, інвестицій та злагоджених зусиль різних стейкхолдерів. Проте наведені європейські практики переконливо свідчать: перехід до інклюзивної освіти – цілком реальне завдання. Виграє від цього не лише дитина з особливими потребами, а й уся школа і суспільство: формується культура рівності, підвищується якість освіти (бо в центр ставиться особистість кожного учня), зміцнюється соціальна єдність. Україна вже зробила перші кроки на цьому шляху; спираючись на найкращий закордонний досвід, можна прискорити прогрес і забезпечити кожній дитині право навчатися і розвиватися у спільноті своїх однолітків.

Висновки до другого розділу

Доведено, що попри колосальні труднощі війни, в Україні поступово формується система заходів, що забезпечують право дітей з особливими освітніми потребами на безпечне та доступне навчання. Завдяки зусиллям шкіл, місцевої влади, волонтерів та міжнародних партнерів створено безпечні умови в багатьох школах: сотні закладів обладнані або ремонтують укриття з урахуванням потреб дітей з інвалідністю (лише урядових коштів спрямовано 14 млрд грн за два роки. Учні з ООП повертаються до класів там, де укриття відповідають нормам.

Війна створила для дітей з ООП не лише фізичні, а й величезні психологічні виклики. Тривоги, вибухи, вимушені переїзди руйнують базове відчуття безпеки у всіх дітей, а особливо у тих, хто має розлади розвитку чи психічні особливості. Школам довелося розгорнути додаткову психолого-педагогічну підтримку, вони проводять корекційно-розвиткові заняття для дітей з ООП, у тому числі в онлайн-форматі для тих, хто евакуйований. Кожній

такій дитині регулярно надаються послуги згідно з індивідуальною програмою розвитку, визначеною висновком ІРЦ. Асистенти педагога тепер виконують ще більший обсяг роботи, допомагаючи дітям зосередитися під час уроків у стресових умовах. На рівні держави зберігається фінансування «інклюзивної субвенції» – у 2023 р. на підтримку дітей з ООП було передбачено ~304,6 млн грн (щоправда, це на 10% менше, ніж до війни). Ці кошти спрямовуються на зарплати фахівців та корекційне обладнання (наприклад, облаштування ресурсних кімнат). Хоча потреби зростають (дітей з ООП в інклюзивних класах більше), держава намагається зберегти цю підтримку навіть у воєнний час.

Показано, що освіта продовжується навіть в евакуації завдяки розробленим механізмам дистанційного інклюзивного навчання. Учителі та асистенти опановують нові підходи, аби не втратити жодну дитину з поля зору. І хоча онлайн-формат залишається викликом, десятки тисяч дітей з особливими потребами по всій країні залучені до навчання – вдома, за кордоном, у шпиталях – за допомогою цифрових інструментів. Організації на кшталт Save the Children та UNICEF закривають проблему браку техніки, створюючи рівні можливості для найуразливіших учнів.

Міжнародні партнери масштабували програми Mental Health and Psychosocial Support (MHPSS) в Україні. За даними UNICEF, лише за 2023 рік спільними зусиллями з НГО вдалося охопити понад 1,487 млн дітей послугами з підтримки психічного здоров'я та психосоціальної допомоги. Це включає роботу дитячих точок «Спільно», де проводяться заняття з психологами, арт-терапія, ігрові активності в безпечному середовищі. Пріоритет – саме діти, що пережили важкі події, зокрема з інвалідністю. У межах програми ECW згаданої вище також передбачено цільову допомогу дітям з особливими потребами, які страждають від травм війни.

Психологи і соціальні педагоги проходять навчання, як поводитися з дітьми з розладами під час тривоги (наприклад, як евакуювати дитину з аутизмом, що може панікувати від сирени). Водночас експерти вказують на необхідність посилити кадровий ресурс у школах. У спеціальних школах-

інтернатах зараз значно збільшилося навантаження на персонал, тому потрібні додаткові вихователі, асистенти та психологи. БФ «Право на захист» у своїх рекомендаціях уряду пропонує закласти фінансування ставок асистентів в навчально-реабілітаційних центрах у бюджеті 2024 року та збільшити норму годин для практичних психологів з 18 до 40 на тиждень. Це дозволить приділити більше уваги кожній дитині з ООП у кризових умовах.

Показано, що налагоджено систему психосоціальної допомоги: психологічні служби шкіл тісно співпрацюють з батьками, громадськими й міжнародними спеціалістами. За підтримки UNICEF та інших партнерів понад 1,4 мільйона дітей отримали психологічну підтримку – це включає і дітей з особливими потребами. У країні впроваджуються програми травматерапії, навчання стрес-менеджменту для педагогів, консультування батьків. Діють телефони довіри та онлайн-платформи саме для сімей, що виховують дітей з ООП (як-от Telegram-канал «Підтримай дитину»).

Доведено, що завдяки адвокації громадських організацій держава переглядає стандарти – зокрема, питання безбар'єрності в укриттях вже винесено на рівень урядових рішень. Це свідчить про усвідомлення проблеми на високому рівні та готовність усіх стейкхолдерів діяти спільно.

РОЗДІЛ 3. МЕХАНІЗМИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПУБЛІЧНОЇ ПОЛІТИКИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

3.1. Взаємодія органів публічної влади та громадянського суспільства в забезпеченні доступу до освіти дітей з інвалідністю

Забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з інвалідністю стало одним із пріоритетів освітньої політики України після 2014 року. Протягом 2014–2025 рр. в країні відбувся перехід від переважно ізольованого навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до моделі інклюзивної освіти у звичайних школах і садках. Цей прогрес став можливим завдяки плідній взаємодії органів публічної влади (центральної влади, місцевого самоврядування, освітніх установ) та інститутів громадянського суспільства (неурядових організацій, батьківських об'єднань, волонтерських ініціатив, міжнародних донорів). Влада створювала законодавчі умови, фінансові механізми та інфраструктуру, а громадські організації та активісти долучалися через адвокацію, просвітництво, впровадження пілотних проектів та пряму підтримку родин і шкіл. Результатом цієї співпраці стали десятки тисяч дітей, інтегрованих в освітнє середовище, зростання мережі інклюзивних класів і центрів підтримки, а також підвищення суспільної обізнаності про права дітей з інвалідністю.

За даними Міністерства соціальної політики, за останні п'ять років кількість учнів в інклюзивних класах зросла у 10 разів – станом на 2021 рік інклюзивне навчання було організовано майже у 43% українських шкіл (понад 18 тисяч інклюзивних класів). На початок 2023 року, попри виклики війни, в Україні в інклюзивних класах навчалася вже близько 35 тисяч учнів у більш ніж 25 тисячах класів. Це свідчить про стрімке впровадження інклюзії та підтверджує успішність зусиль влади й громадськості у цій сфері. Далі у доповіді проаналізовано, як саме органи державної влади та місцеві громади взаємодіяли з громадянським суспільством для забезпечення права дітей з

інвалідністю на освіту в 2014–2025 роках, з акцентом на регіональні приклади. Окрему увагу приділено періоду повномасштабної війни (2022–2025 рр.), коли ця співпраця стала критично важливою для підтримки найбільш вразливих дітей. Завершується доповідь конкретними рекомендаціями щодо посилення партнерства територіальних громад і громадських організацій у впровадженні інклюзивної освіти.

У період після 2014 року Україна зробила важливі кроки до розбудови інклюзивної освітньої системи. Ключовим рубежем стало ухвалення нового Закону “Про освіту” (2017), що закріпив право дітей з особливими освітніми потребами навчатися у закладах загальної середньої освіти на рівних умовах. Закон гарантував батькам право обирати школу та форму навчання, а школу зобов’язав відкрити інклюзивний клас на вимогу батьків і забезпечити в ньому необхідну підтримку (асистента, адаптацію програми тощо). Держава також запровадила спеціальну державну субвенцію на підтримку дітей з ООП, кошти якої спрямовуються на надання корекційно-розвиткових послуг та закупівлю обладнання (наприклад, облаштування ресурсних кімнат). Ця “інклюзивна субвенція” щороку виділяється місцевим бюджетам пропорційно кількості дітей з ООП; у 2023 році обсяг субвенції склав 304,6 млн грн (хоча її було скорочено на понад 10% порівняно з довоєнним періодом).

Одним із найважливіших проєктів держави стало створення мережі інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) по всій країні. Ці центри почали відкриватися з 2017 року в кожному районі та громаді, щоб забезпечити ранню комплексну оцінку розвитку дитини, методичний супровід шкіл у організації інклюзивного навчання та надання корекційних послуг на місцях. До 2018 року практично всі області долучилися до цього процесу. Наприклад, на Житомирщині вже у вересні 2018 було створено повну мережу з 29 інклюзивно-ресурсних центрів, по одному на кожну адміністративну одиницю – оптимальна кількість для охоплення всіх дітей з ООП в області.

Подібну мережу розгорнули й інші регіони: так, Київська область станом на початок 2019 року мала 41 ІРЦ та близько 404 інклюзивних закладів освіти

(302 школи і 102 садки), причому понад 40% всіх шкіл області стали інклюзивними. Створено також новаторські рішення – наприклад, на Київщині почали працювати мобільні ІРЦ, що виїжджають у віддалені села або додому до дітей, які не можуть відвідувати школу. Таким чином, зусиллями влади формується інфраструктура підтримки інклюзивної освіти на місцевому рівні.

Роль громадянського суспільства була вирішальною у переведенні державних намірів в практичні зміни “на землі”. Громадські організації (ГО) та благодійні фонди зосередилися на просвітницькій роботі, підготовці педагогів, матеріальній підтримці шкіл та сімей, а також на адвокації прав дітей з інвалідністю. Одним із рушіїв інклюзивної реформи стала Благодійна організація Фонд Порошенка (ініційована першою леді Мариною Порошенко). У 2017–2019 рр. Фонд втілював національний проект “Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації” у співпраці з Міністерством освіти і науки та місцевою владою.

В рамках цього проекту в кожній області спільно з місцевими держадміністраціями відкривалися сучасні інклюзивно-ресурсні центри, оснащені за принципами безбар’єрності та універсального дизайну. Наприклад, у Дніпропетровській області вже до жовтня 2018 року було відкрито 22 ІРЦ, а кількість шкіл з інклюзивними класами зросла до 255 (тоді як три роки до того їх було втричі менше). Марина Порошенко особисто відкривала такі центри по країні: у смт Петриківка на Дніпропетровщині, у Городку на Львівщині, в Балаклії на Харківщині тощо, залучаючи увагу громади та медіа до проблем інклюзії. На Львівщині у 2018 році завдяки співпраці Фонду з облдержадміністрацією кількість інклюзивних шкіл досягла 155 (в них навчалося 358 дітей з особливостями розвитку), було створено 24 ІРЦ і розроблено проекти ресурсних кімнат та медіатек для шкіл. Такий формат державно-громадського партнерства дозволив одночасно виділити бюджетні кошти і залучити експертний потенціал громадськості.

Неурядові організації також відіграли ключову роль у навчанні педагогів та поширенні нових методик. За підтримки міжнародних донорів (UNICEF,

USAID, CANADA) в Україні проводилися тренінги з інклюзивного навчання, створювалися посібники та онлайн-курси для вчителів і батьків. Активно працювали батьківські об'єднання, такі як ГО “Батьки за інклюзію” чи асоціації батьків дітей з певними нозологіями (аутизм, синдром Дауна тощо) – вони допомагали школам зрозуміти потреби дітей, часто співфінансували обладнання спеціальних класів або найм тьюторів, а також стежили за дотриманням прав дитини в освітньому процесі.

В результаті такої кооперації інклюзивне навчання стрімко поширилося по всіх регіонах України. Якщо у 2016 р. лише декілька відсотків шкіл мали інклюзивні класи, то станом на 2021 р. як зазначалося – вже 43% шкіл включили дітей з ООП до своїх класів. Ці діти отримують підтримку асистентів вчителя (посада введена у школах з 2018 р.), які є штатними педагогічними працівниками і допомагають в адаптації матеріалу та навчанні таких учнів. Також за потреби із дитиною може бути присутній асистент дитини – це може бути один з батьків або соціальний працівник, який опікується побутовими потребами дитини під час уроків. Усе це стало можливим завдяки спільному напрацюванню моделей і стандартів влади та експертів громадського сектору.

В різних куточках України співпраця влади і громадськості набувала своїх форм. У відносно мирних Західних і Центральних областях за підтримки громадських ініціатив вдалося доволі швидко розвинути мережу інклюзивної освіти. Наприклад, Київщина не тільки відкрила рекордну кількість ІРЦ, але й запустила інтерактивну карту шкіл з інклюзією, аби батьки могли легко знайти найближчий заклад. В області також відбулася трансформація інтернатів у навчально-реабілітаційні центри за моделлю, запропонованою експертами – це дозволило скоротити кількість дітей в інтернатах на 10% і перевести їх в сімейне та інклюзивне середовище.

На Дніпропетровщині облдержадміністрація спільно з Фондом Порошенка реалізувала масштабну програму “Безбар’єрна школа”: окрім відкриття центрів, школи області масово переобладнували – встановлювали пандуси, ліфти, створювали ресурсні кімнати та медіатеки. За словами

очільників області, за 2015–2018 рр. кількість “особливих дітей” у школах зросла втричі, і цей успіх надихнув громади на нові проекти.

У східних регіонах, що з 2014 року постраждали від війни (Донецька і Луганська області), впровадження інклюзії стикалося з додатковими труднощами – руйнування інфраструктури, евакуація населення, близькість до бойових дій. Втім і там завдяки проектам міжнародних організацій та зусиллям місцевої влади було закладено основу інклюзивної системи. Дослідження ПРООН 2020 р. свідчить, що на підконтрольних Україні територіях Донецької області на той час діяли 29 ІРЦ, які охоплювали більшість районів. Інклюзивне навчання було запроваджено приблизно в третині загальноосвітніх шкіл області та 15% дитсадків, хоча в селах і селищах мережа була розвинена слабше, ніж у містах. Загалом у Донецькій області на 2020 р. 7 823 дитини навчалися за інклюзивною формою (для порівняння: ще 1 618 дітей з інвалідністю лишалися в спеціальних інтернатах).

У Луганській області динаміка була схожа – близько третини шкіл стали інклюзивними, створено 27 ІРЦ (по одному в кожній громаді), охоплення дітей інклюзією сягало 28% від тих, що перебували на обліку з ООП. Цих зрушень вдалося досягти завдяки партнерству обласних департаментів освіти з міжнародними донорами: програмам ООН з відновлення та розбудови миру, UNICEF, фондами ЄС. В рамках проектів вчилися педагоги, закуповувалося обладнання для шкіл (спеціальні парти, навчальні матеріали, ліфт-підйомники тощо) і проводилися інформаційні кампанії, щоб змінити ставлення суспільства до дітей з інвалідністю навіть у прифронтових районах.

Показовою є роль місцевих ГО на Донбасі. Зокрема, батьківська організація “Сила батьківських можливостей” у Костянтинівці об’єднала сім’ї, що виховують дітей з інвалідністю, і співпрацювала з міською владою для відкриття ресурсних кімнат у школах та груп раннього розвитку при садочках. Їх досвід ліг в основу методичних рекомендацій для інших громад регіону. Інший приклад – у прифронтовому місті Сєвєродонецьк місцева влада разом з волонтерами облаштували в школі укриття, доступне для дітей на візках, щоб

навіть під час обстрілів діти з порушеннями опорно-рухового апарату могли бути в безпеці нарівні з іншими (цей кейс відзначався у звітах освітнього омбудсмена як модель безбар'єрності). Такі точкові ініціативи громадськості, підтримані владою, поступово змінювали ситуацію навіть в умовах конфлікту.

Російське повномасштабне вторгнення в лютому 2022 року створило безпрецедентні виклики для освіти загалом і для інклюзивної освіти зокрема. Діти з інвалідністю та ООП опинилися під подвійним ударом кризи. З одного боку, вони пережили травматичні події війни, фізичну небезпеку, переміщення – що негативно вплинуло на психоемоційний стан навіть тих, хто раніше не мав порушень розвитку.

З іншого боку, через бойові дії багато хто з них втратив доступ до звичних послуг підтримки: спеціальні школи й центри на окупованих територіях були недоступні, а в підконтрольних районах заклади освіти переходили на дистанційне навчання, не завжди пристосоване для дітей з особливими потребами. Експерти зазначали, що діти з ООП страждають від вимушеного навчання онлайн, перебоїв зі світлом, відсутності живого контакту та терапії у кілька разів більше, ніж їхні однолітки без інвалідності. Проблемою стала і фізична недоступність укриттів: не всі шкільні бомбосховища обладнані пандусами або достатньо просторі, щоб прийняти дітей на інвалідних візках, тож батьки хвилювалися, як евакуювати таких учнів під час тривоги.

Перед органами влади постало завдання не втратити досягнення попередніх років інклюзивної реформи. Міністерство освіти і науки, на жаль, не мало повної картини стану інклюзії під час війни, але оперативно реагувало точковими рішеннями. Інклюзивну субвенцію з держбюджету вирішено було не скасовувати, хоча її дещо урізали; кошти продовжили надходити в громади для оплати роботи асистентів вчителя та корекційних педагогів. МОН разом з Мінсоцполітики і МОЗ за підтримки UNICEF запустили у 2022 році проєкт кризової допомоги сім'ям дітей з інвалідністю – через гарячі лінії та мережу інклюзивно-ресурсних центрів батьки могли отримати консультації психологів, інформацію про доступні послуги на новому місці проживання (для внутрішньо

переміщених осіб) тощо.

На рівні громад місцева влада зіштовхнулася з браком кадрів: багато спеціалістів-дефектологів, психологів виїхали за кордон або перемістилися в безпечніші області. Там, де офлайн робота стала неможлива (прифронтові райони, зони обстрілів), ІРЦ та шкільні команди перейшли на дистанційний формат або були вимушено призупинені. Натомість у західних областях ІРЦ переважають – адже туди звернулися численні родини з числа внутрішньо переміщених осіб (ВПО), які мають дітей з ООП. Штатні можливості центрів не зросли, фінансування на розширення не передбачене, тож на кожного фахівця припало значно більше дітей, ніж до війни. Місцеві бюджети, самі потерпаючи від падіння доходів, не змогли суттєво додати коштів на збільшення ставок чи оплату послуг спеціалістів.

В цих умовах надзвичайно важливою стала солідарність і гнучкість громадянського суспільства. У багатьох громадах України саме ГО та волонтери підставили плече школам, дитсадкам, сім'ям, де виховуються діти з інвалідністю. Формат такої співпраці був різним – від волонтерської допомоги в обладнанні приміщень до спільних з владою проектів психологічної підтримки і навчання.

Розширення інклюзивного центру в Барській громаді (Вінниччина). Місто Бар стало прихистком для багатьох родин ВПО після початку вторгнення. Серед переселенців були й діти з інвалідністю, тож навантаження на місцевий Інклюзивно-ресурсний центр різко зросло. Команда ІРЦ (комунальна установа Барської міськради) зрозуміла, що наявних кабінетів не вистачає для проведення занять з усіма дітьми, які потребують допомоги. Директорка центру Ірина Береза звернулася по допомогу до волонтерської організації “Будуємо Україну Разом” (БУР) – відомого руху, що з 2014 року займається мобілізацією молоді для відбудови та розвитку громад. Спільно з міською владою було підготовлено заявку, і у 2023 році в Барі пройшов волонтерський табір БУР за підтримки українсько-американського фонду RAZOM.

Протягом шести заїздів молоді волонтери з різних міст власноруч

зробили ремонт і облаштували чотири додаткові кімнати для ІРЦ. Завдяки цьому площа центру подвоїлася – з’явилися нові кабінети для занять з дітьми та навіть простір для роботи з батьками. Ініціатива отримала широке схвалення: “БУР навчив нас бути відкритішими, згуртованішими, рухатися до спільної мети і не зупинятися,” – відзначила Ірина Береза, підкресливши, що приклад волонтерів зарядив громаду оптимізмом. Проект у Бару показав, як у час скрути волонтерський рух і громада разом вирішили проблему доступу до освітніх послуг: діти з особливими потребами тепер мають більше можливостей для розвиваючих занять, а громада отримала покращену установу, яка продовжує розвиватися (зокрема, планується облаштувати сенсорну кімнату та кімнату психологічного розвантаження для батьків).

Важливо, що цей проект був комплексним – крім будівельних робіт, Razom профінансував тренінги для персоналу ІРЦ, а Управління освіти громади подбало про співфінансування обладнання. Також у Барському ІРЦ за підтримки інших партнерів (зокрема, УВКБ ООН та ГО “Проліска”) створено дитячий простір для соціалізації дітей переселенців – його відвідують сотні дітей, що інтегруються в місцеву громаду через ігри та заняття творчістю.

Чимало прикладів партнерства виникло в західних та центральних громадах, куди масово евакуювалися люди з районів бойових дій. Бережанська громада на Тернопільщині, прийнявши майже 5 тисяч переселенців, зрозуміла потребу в просторі для роботи з дітьми й молоддю (в тому числі з родин військових та ВПО). Тут теж звернулися по допомогу до БУР – і в 2023 р. волонтери облаштували нову кімнату в місцевому молодіжному центрі, названу “Світлиця”.

У цій Світлиці реалізували проект психологічної підтримки родин військових (в т.ч. сімей, де діти отримали травму чи переживають втрату) – проводили арт-терапію, фототерапію, групи підтримки. Тепер команда центру, за підтримки Save the Children, провадить у Світлиці гуртки робототехніки та інтеграційні заходи для дітей різного статусу та потреб. Активісти взялися зробити сам молодіжний центр доступним – встановити пандус і облаштувати

інклюзивний вхід. Це показовий випадок, коли культурно-молодіжний простір стає інструментом інклюзії: місцева влада надала приміщення і організаційну підтримку, ГО здобули гранти і мобілізували волонтерів, а результатом є нова якість послуг для молоді та дітей з вразливих груп.

У відносно спокійних громадах на півночі та в центрі країни війна активізувала співпрацю освітян з місцевими ГО для підвищення безпеки та доступності шкіл. Так, у 2022 році в Менській громаді на Чернігівщині громадська організація “Добрі ініціативи Менщини (ДІМ)” разом з міською радою реалізували проект облаштування надійного бомбосховища у місцевій школі. Фінансування (15 тис. грн) та молодих волонтерів залучили через табір БУР, що став першою спільною акцією влади і ГО в цій громаді. Після успіху з укриттям, співпраця ОМС та громадськості стрімко розширилася: за 2022–2024 рр. Менська громада у партнерстві з ГО реалізувала 18 проектів загальною вартістю понад 10 млн грн – від цифрового простору для молоді до встановлення сонячної електростанції в ліцеї.

Хоч ці проекти не всі стосувалися напряму дітей з інвалідністю, вони створили загалом більш безпечне та інклюзивне середовище у громаді (зокрема, укриття враховує потреби маломобільних, а цифровий освітній простір доступний для різних категорій учнів). Цей досвід підтвердив: в умовах обмежених ресурсів об’єднання зусиль (співфінансування з бюджету + гранти донорів через ГО) дає синергетичний ефект, дозволяючи вирішувати соціальні проблеми, які поодиноці ні влада, ні громадські активісти не подужали б.

Новою формою співпраці під час війни стало об’єднання кількох територіальних громад для спільного утримання освітніх закладів. Приклад – чотири громади Прикарпаття (Галицька, Більшівцівська, Бурштинська і Дубовецька) наприкінці 2022 року уклали договір про міжмуніципальне співробітництво, за яким вони спільно фінансуватимуть Інклюзивно-ресурсний центр на кілька громад. Цей крок, здійснений за методичної підтримки програми ЄС “U-LEAD”, забезпечив збереження роботи ІРЦ, який охоплює дітей з інвалідністю у всіх чотирьох громадах, попри те що бюджети громад

окремо не могли б утримувати чотири різні центри. Таким чином, війна стимулювала громади кооперуватися між собою задля підтримки інклюзивної освіти – ще одна цікава інновація.

У період 2022–2023 рр. міжнародні організації значно розширили програми, спрямовані на підтримку дітей з інвалідністю в Україні. Наприклад, UNICEF запустив кампанію “Перший національний урок про інклюзію”, зорієнтовану на підвищення обізнаності вчителів та учнів про культуру інклюзії (старт кампанії відбувся 3 грудня 2024 р. до Міжнародного дня людей з інвалідністю). Крім того, UNICEF, Save the Children, дитячий фонд ООН та інші партнери організовували в громадах спортивні ігри, інтеграційні табори для дітей-ВПО та дітей з ООП, щоб допомогти їм знайти друзів і адаптуватися на новому місці. Відомо, що у 2023 році UNICEF допоміг понад 1,45 млн дітей в Україні отримати доступ до освіти – у тому числі й через неформальні освітні програми для дітей з особливими потребами, обладнання укриттів у школах тощо.

Таким чином, під час повномасштабної війни співпраця влади та громадянського суспільства стала визначальним фактором у продовженні інклюзивного навчання. Деорганізація централізованих систем компенсувалася ініціативністю на місцях: кожна громада, залежно від своїх викликів, знаходила партнерів серед ГО чи волонтерів для підтримки дітей з інвалідністю – психологічно, матеріально, освітньо. Цей період, хоч і вкрай складний, висвітлив нові моделі взаємодії, які варто розвивати і надалі.

Досвід 2014–2025 рр. в Україні демонструє, що тільки тісний тандем державних структур і громадянського суспільства дозволяє досягти реального прогресу в забезпеченні прав дітей з інвалідністю на освіту. Державна політика (закони, фінансування, інфраструктура) створює “каркас” інклюзивної системи, але наповнюють її життям – контролюють виконання, впроваджують інновації, допомагають на місцях – саме громадські активісти, батьки, волонтери. Особливо це стало помітно в кризові воєнні часи, коли гнучкість та швидкість реагування громадських ініціатив доповнила інституційну спроможність влади.

Для подальшого зміцнення співпраці територіальних громад і НДО у впровадженні інклюзивної освіти доцільно реалізувати такі кроки. Створити сталі механізми партнерства на місцевому рівні. Рекомендується при кожній об'єднаній територіальній громаді (ОТГ) сформувати координаційну раду з питань інклюзивної освіти, до якої ввійдуть представники відділу освіти, керівники ІРЦ/шкіл та представники громадських організацій, що опікуються людьми з інвалідністю. Така рада має регулярно визначати потреби дітей з ООП у громаді і планувати спільні дії та проекти. Формалізоване партнерство (через меморандуми, угоди про співпрацю) допоможе інституціоналізувати взаємодію, щоб вона не залежала лише від особистих контактів.

Залучати ГО до спільного планування і фінансування освітніх проектів. Як показав досвід, громади, що підтримують ініціативи ГО і спільно подаються на гранти, отримують значні ресурси для розвитку. Рекомендується кожній громаді вишукати можливість співфінансування соціальних проектів НДО (напр. виділити з бюджету хоча б 10–20% вартості проекту) – це підвищить шанси на успіх у конкурсах міжнародних донорів. Особливо актуальними є проекти з облаштування безбар'єрного простору в закладах освіти (пандуси, ліфти, універсальні вбиральні, укриття), забезпечення спеціальних навчальних матеріалів (Брайлівські книги, звукопідсилювальна апаратура, комп'ютерні програми для немобільних дітей) та психосоціальної підтримки учнів.

Варто сприяти розвитку волонтерських програм в освіті. Волонтери довели свою ефективність у розв'язанні практичних завдань – від ремонту приміщень до тьюторської підтримки дітей. Рекомендується впровадити на рівні МОН спільно з громадськими мережами (БУР, “Молодь за мир”, скаутські організації тощо) програму “Волонтер в кожную школу”. Її суть – створити в громадах бази даних волонтерів, готових допомагати дітям з ООП (наприклад, студенти педагогічних вишів чи психологи-початківці могли б волонтерити як асистенти для дитини або проводити безкоштовні корекційні заняття). Місцева влада могла б стимулювати та координувати таку діяльність, забезпечуючи волонтерів мінімальними ресурсами (проїзд, харчування) і офіційним

визнанням (грамоти, подяки).

Потрібно поширювати найкращі практики між громадами. Важливо, щоб успішні кейси (як-от міжмуніципальний ІРЦ на Прикарпатті чи розширення ІРЦ на Вінниччині) ставали відомими повсюди. Для цього варто проводити регулярні всеукраїнські або регіональні форуми з інклюзивної освіти, де представники громад і ГО обмінюватимуться досвідом, а також створити онлайн-платформу (базу даних) з описом проектів співпраці влади і НДО у сфері інклюзії. Це підвищить “надивленість” управлінців на можливості партнерства і допоможе запозичувати дієві моделі.

Необхідно забезпечити стале фінансування підтримуючих фахівців та послуг. Одним з вузьких місць нині є брак дефектологів, логопедів, психологів та реабілітологів для роботи з дітьми з ООП, особливо у сільській місцевості та в громадах, що прийняли багато ВПО. Рекомендується Мінфіну та МОН переглянути розмір інклюзивної субвенції з урахуванням зростання кількості дітей (35 тис. у 2023 р. проти 18 тис. у 2021 р.) і поступово збільшити її, аби громади могли найняти більше фахівців та гідно їм платити. Одночасно місцевим радам варто підтримувати ініціативи ГО, які пропонують мобільні команди фахівців або тренінги для батьків: наприклад, ГО можуть організувати виїзди психологів в села, а громада – профінансувати пальне чи амортизацію транспорту. Така співпраця дозволить забезпечити доступ послуг для родин навіть у віддалених куточках.

Перспективним також є активне залучення батьківської спільноти. Батьки дітей з інвалідністю – природні союзники у впровадженні інклюзії, і багато з них уже об’єднані в громадські організації або неформальні ініціативні групи. Радимо школам і управлінням освіти системно співпрацювати з батьками: проводити слухання та консультації при плануванні освітнього середовища, залучати батьків до участі в командах супроводу дитини (це передбачено законодавством), підтримувати створення батьківських клубів при школах та ІРЦ. Неформальна взаємодія батьків і педагогів (наприклад, через спільні тренінги з інклюзивної компетентності або зустрічі взаємопідтримки) розвіює

упередження і будує педагогіку партнерства, де обидві сторони працюють задля успіху дитини.

Вже зараз і в післявоєнний період Україна відновлюватиме численні зруйновані чи пошкоджені школи. Вкрай важливо, щоб принципи безбар'єрності були закладені в кожен такий проект. Рекомендується органам місцевого самоврядування у співпраці з експертами ГО контролювати, аби нові або відремонтовані будівлі шкіл були 100% фізично доступними (ліфти, пандуси, широкі двері, доступні укриття), а також мали ресурси для дітей з різними потребами (інклюзивні класи з потрібним оснащенням). Донорські програми відбудови (як-от NEFCO, USAID) можна спрямувати на те, щоби кожна відновлена школа стала інклюзивною зразковою школою. Для цього варто включати до робочих груп з проектування представників громадськості – з числа людей з інвалідністю та фахівців інклюзії.

У суспільстві потрібна стійка підтримка інклюзивних цінностей. Варто розвивати започатковані МОН та партнерами ініціативи, такі як Національний урок з інклюзії, тижні інклюзивної освіти, конкурси для шкіл на кращі інклюзивні практики. Громадські організації (наприклад, “Бачити серцем”, “Fight For Right” та інші, що активно ведуть просвіту) можуть спільно з органами влади випускати соціальну рекламу, ролики, історії успіху дітей з інвалідністю, які навчаються разом з однолітками. Це важливо для формування толерантного середовища і подолання стереотипів серед батьків інших дітей та педагогів, які досі часом опираються інклюзії.

Рекомендується запровадити системний моніторинг того, як громади співпрацюють з НДО у сфері освіти. Обласні департаменти освіти спільно з громадськими радами могли б щороку збирати інформацію про реалізовані спільні проекти, їхній вплив (скільки дітей охоплено, які результати для громади) та проблеми, що виникають. Це дозволить коригувати політики, масштабувати ефективні моделі та адресно допомагати тим громадам, де взаємодія поки слабка. Наприклад, якщо виявиться, що в якомусь районі жодна школа не відкрила інклюзивний клас, а місцевих ГО немає, – обласна влада

могла б скерувати туди ресурс (фахівця-консультанта або міні-грант) для запуску процесу.

Спільнота, що навчається включати всіх своїх дітей – відображає зрілість громадянського суспільства і відповідальність влади. Україна за останнє десятиліття пройшла значний шлях до інклюзивності, і хоча попереду ще багато завдань, набутий досвід кооперації дає підстави для оптимізму. Попри війну, українські громади показали, що можуть бути згуртованими, творчими і людяними у ставленні до найуразливіших. Рекомендації, наведені вище, покликані підсилити цю співпрацю, щоб жодна дитина з інвалідністю не залишилася поза освітою, а отже – поза майбутнім. Спільними зусиллями держави і суспільства ми здатні побудувати систему освіти, де кожна дитина відчуває себе потрібною і успішною. Це інвестиція не лише в цих дітей, але й у гуманістичний розвиток всієї країни на шляху до європейських цінностей.

3.2. Інструменти моніторингу та контролю за дотриманням прав осіб з особливими освітніми потребами

В період 2014-2024рр. в освітній сфері нашої держави відбулися помітні зрушення законодавчого та інституційного характеру. Нового поштовху було надано розробці та впровадженню таких інструментів публічного управління, які б дозволили на практиці захищати права інтелектуальної власності та сприяти академічній доброчесності, реалізовувати чисельні антидискримінаційні ініціативи та запобігати булінгу, забезпечувати право на освіту різним категоріям громадян тощо. Одним з наслідків започаткованих перетворень стало зростання уваги до забезпечення прав всіх учасників освітнього процесу [Див. наприклад: 4; 5].

26 липня 2015р., прем'єр-міністр України анонсував запровадження посади освітнього омбудсмана (уповноваженого з прав людини у сфері освіти). А вже у вересні 2017р. в новому Законі України «Про освіту» функціонуванню цього інституту було приділено окрему 73-ю статтю [6]. Остаточного

законодавчого оформлення посада омбудсмана набуває 6 червня 2018р., з прийняттям урядової постанови, що визначає його функціональні обов'язки та регламентує діяльність Служби освітнього омбудсмана [2]. Але, інституція яка мала запрацювати з 1 січня 2019р., на момент завершення даної статті (23 квітня 2019р.) реально не функціонує. Особа омбудсмана не визначена, а персональний склад його Служби що складається з 15 осіб наразі не сформований.

Найбільшу увагу теоретичним і практичним засадам функціонування інституту омбудсмана приділяють фахівці-юристи. Лише за останні десять років ними досліджено такі складові обраної проблематики як: діяльність спеціалізованих омбудсманів (Л.Голяк, В.Закриницька, Б.Левківський), порівняльний статус омбудсмана в Україні та за кордоном (Н.Наулик), омбудсман як засіб забезпечення прав і свобод (К.Закоморна). Як вітчизняна практика, так і закордонний досвід роботи омбудсманів охарактеризовані в численних працях О.Марцеляка. Окремі аспекти даної проблеми відображені в публікаціях фахівців з політичних наук (І.Дідковська, Н.Назарук), публічного управління (Е.Попок), педагогіки (Л.Загоруйко).

Проте, інституція власне освітнього омбудсмана не має такої значної історіографічної традиції і як предмет аналізу в державно управлінському дискурсі з'являється близько трьох років тому. Зокрема, Н. Коломосьць розглядає можливості омбудсмана в контексті захисту прав дітей [3]. Ю. Рижук та І. Полякова вивчають дану інституцію як елемент системи захисту прав здобувачів освіти [8]. Актуалізує необхідність впровадження освітнього омбудсмана в Україні І. Хомишин [10]. Наголосимо, що публікації наведених авторів вийшли друком у 2016-2018рр., і є мають здебільшого ілюстративний характер. Отже, перспективи реального впровадження інституту освітнього омбудсмана в державно управлінську практику та аналіз перешкод на шляху його функціонування, станом на початок 2019р. залишаються на периферії дослідницьких зацікавлень.

Метою статті є аналіз перспектив функціонування освітнього омбудсмана

як інструменту публічної політики в галузі освіти та визначення основних ризиків в його діяльності. Також, на основі проведеного авторами опитування вчителів ЗЗСО м. Харкова, охарактеризоване ставлення представників освітянської спільноти до запровадження інституції омбудсмана.

Насамперед зауважимо, що запровадження цієї посади фактично не викликало жвавої реакції з боку освітянського співтовариства. Показово, що проект відповідної постанови, оприлюднений для обговорення наприкінці 2017р. на офіційному сайті освітнього міністерства не отримав жодного зауваження чи доповнення з боку зацікавлених осіб. В інформаційному полі з приводу згаданої новації можна зустріти лише низку повідомлень в пресі, які датуються червнем 2018р., та констатуючи висловлювання кількох топ-чиновників МОН.

Одним з ключових чинників, котрий актуалізував утворення інституту омбудсмана, стало проведення адміністративно-територіальної реформи та утворення ОТГ. Як наголошувала 6 червня 2018р. міністр освіти і науки: «...значні повноваження та кошти передаються на місця, університети та наукові установи також стають дедалі більш автономними. Це необхідно – на місцях краще зрозуміло, як ефективно використати ресурси. Але, на жаль, ми стикаємось і зі зловживаннями. Тому мають бути розвинені інструменти, що стануть запобіжниками...» [1]. Про увагу, яку надає цій інституції МОН України свідчить і той факт, що початок роботи освітнього омбудсмана віднесено до одного з десяти пріоритетів Міністерства на 2019р.

Освітній омбудсман є новим елементом доволі розгалуженої системи захисту прав учнів, яка станом на кінець 2018р. діє в нашій державі. Так, поряд із тими органами виконавчої влади, що за своїм призначенням покликані забезпечувати права учасників освітнього процесу, в сучасній Україні існують Уповноважений Президента України з прав дітей, а також представник Уповноваженого з дотримання прав дитини та сім'ї Секретаріату Уповноваженого Верховної Ради з прав людини. Саме остання інституція протягом багатьох років проводила моніторинг дотримання права дитини на

освіту. Так, за даними офісу вітчизняного Омбудсмана, зменшення кількості дитячого населення внаслідок погіршення соціально-економічної ситуації в державі призвело до скорочення та ліквідації загальноосвітніх навчальних закладів. Якщо у 2013-2014 н. р. було припинено (ліквідовано) роботу 276 ЗСО, то у 2014-2015 н. р. – 214, у 2015-2016 н. р. – 234, а у 2016-2017 н.р. – ще 241 закладу [11, с.559].

Проведення адміністративно-територіальної реформи загострило низку проблем, які можуть стати на заваді забезпеченню прав дитини на освіту і, очевидно, дістануться у своєрідний «спадок» освітньому омбудсману. Понад те, 7 серпня 2018р., між Уповноваженим ВРУ з прав людини та МОН України було підписано меморандум щодо спільної роботи над попередженням, виявленням, усуненням та недопущенням порушень прав і свобод людини і громадянина у сфері освіти.

На основі опрацювання матеріалів оприлюднених Уповноваженим ВРУ з прав людини, можемо визначити найбільш помітні з них. Наприклад, розвиток мережі опорних шкіл, що є об'єктивною вимого часу, актуалізує завдання транспортування учнів до навчальних закладів. При цьому, підвезення дітей має відбуватися за високими стандартами безпечності. Разом з тим, за існуючими даними, мають місце факти недостатньої кількості посадкових місць для розміщення дітей та педагогів у шкільних автобусах, відсутності коштів на паливо, наявності вакансій водіїв [11, с.560]. Це, в свою чергу, змушує батьків самостійно вирішувати питання транспортування дітей до дошкільного чи загальноосвітнього навчального закладу.

Одним з основних завдань новоствореного інституту задекларовано сприяння впровадженню інклюзивної форми навчання [2]. Можна припустити, що під час виконання наведеного завдання омбудсман буде співпрацювати з тими посадовими особами, які вже опікуються аналогічною проблематикою: Уповноваженим Президента України з прав людей з інвалідністю, Урядовим уповноваженим з прав осіб з інвалідністю. За період 2014-2018рр. в цій царині відбулися помітні позитивні зрушення. Патронаж справи на найвищому

державному рівні, потужна підтримка міжнародних організацій та благодійних фондів, ентузіазм педагогів та своєчасні законодавчі ініціативи утворили міцний фундамент сучасної інклюзивної освіти. Проте, якщо громади великих міст доволі успішно реагують на цей виклик часу, то в невеликих містечках та селах забезпечити підвіз таких дітей до ЗЗСО та створити в цих закладах повноцінне безбар'єрне середовище буває доволі складно, що пов'язано із дефіцитом матеріальних, фінансових та кадрових ресурсів.

Варто наголосити, що загальна поінформованість педагогів про практики інклюзивної освіти є достатньою. Проте, про роль конкретних владних інституцій у справі запровадження інклюзії в освітню систему вчителі поінформовані вкрай недостатньо. У зв'язку з цим, 93% педагогів прогнозовано не наважилися оцінити ані на «добре», ані на «погано», роботу посадових осіб відповідальних за захист прав дітей з особливими освітніми потребами. Так само передбачуваним був і той факт, що єдина владна інституція про діяльність якої в царині інклюзивної освіти вчителі знають достатньо, це – МОН України. Разом з тим, опитані доволі самокритично оцінюють і потенціал освітянської спільноти в цьому контексті. Так, близько 40% респондентів вважають що саме «суб'єктивна невідповідність педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами» є одним з головних викликів для впровадження інклюзивної освіти.

Виховання толерантного ставлення до іншого, запобігання практикам дискримінації за будь-якою ознакою, є однією із фундаментальних засад освітньої публічної політики. З урахуванням цього, за допомогою окремого блоку питань ми намагалися змодельовати ставлення основних учасників освітнього процесу до реального спільного навчання з однокласниками-інвалідами. Воно прогнозовано виявилось залежним від психосоматичного стану учня-інваліда. Як вважають педагоги, на учнів, чия інвалідність зумовлена втратою кінцівок, зору, слуху тощо, більшість звичайних дітей зреагують звично, стримано та толерантно. Одночасно, діти із очевидними порушеннями психіки, синдромом Дауна тощо, на думку близько 60% вчителів

ризикують наразитися на «точно негативне» або «скоріше негативне» ставлення з боку однокашників.

Специфічною та надзвичайно складною для регулювання є проблема навчання в закладах загальної середньої освіти дітей з ВІЛ-СНІД. У відповідності до діючого законодавства, така дитина має право отримувати освіту в ЗЗСО на загальних підставах, а про її діагноз абсолютна більшість інших учасників освітнього процесу не повинні знати. Проте, опитані вчителі одностайні в тому, що за умови оприлюднення такої інформації в шкільному середовищі, переважна більшість батьків звичайних учнів продемонструють дієво негативне ставлення до ситуації. Якщо менша частина з них намагатиметься перевести дітей до іншого класу, то більшість готова буде докласти зусиль вже до зміни ЗЗСО.

Показово, що респонденти не виключають і такий спосіб «вирішення» проблеми з боку батьківської спільноти як здійснення тиску на родину хворої дитини, з метою припинення її навчання в обраній школі. Як бачимо, забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами відзначається високим рівнем потенційної конфліктогенності і в перспективі дійсно може стати предметом особливої уваги з боку освітнього омбудсмана.

Важливою характеристикою діяльності будь-якого спеціалізованого омбудсмана є його незалежність, здатність приймати самостійні незаангажовані рішення. Проте, вітчизняний освітній омбудсман, як кажуть «не за буквою, але за духом», фактично є посадовою особою Міністерства освіти і науки [6]. Він призначається за поданням відповідного міністра, а його фінансування прописується окремим рядком в загальних бюджетних витратах МОН. До того ж, у відповідності до Положення про Службу освітнього омбудсмана: «...структуру, а також кошторис, штатний розпис на відповідний рік та зміни до них затверджує МОН» [2].

Таким чином, діяльність посадової особи призначеної захищати громадян, в тому числі і від незаконних та непрофесійних дій освітянських чиновників, забезпечується саме МОН України. З одного боку, він наділений

повноваженнями щодо представлення в суді інтересів особи, яка заявляє про порушення своїх прав. З іншого, виникає питання: чи зможе омбудсман зайняти об'єктивну позицію в тому випадку, коли права громадянина порушуються через неправомірні дії чи бездіяльність чиновників освітнього відомства?

У зв'язку з цим, існує ризик перетворення інституту омбудсмана на ще один інструмент нагляду та контролю, яких і так не бракує в чинній освітній системі, особливо на її загальноосвітньому рівні. Тезу про те, що проблема бюрократизації освітнього процесу є однією з найгостріших, можемо проілюструвати за допомогою результатів соціологічних досліджень проведених у травні-червні 2018р. на замовлення МОН України [7, с.22] .

Таблиця 3.1

Розподіл відповідей на запитання «Що допоможе освітянам працювати якісніше?» (можна було обрати кілька варіантів відповіді)

Варіант відповіді	осіб	%
Зменшення бюрократичного навантаження, звітності	2930	74,0
Надання вчителю більшої педагогічної свободи	2074	52,4
Нові засоби навчання	1864	47,1
Зміни підходу до оплати праці	1448	36,6
Оновлення навчальних програм та підручників	1226	31,0
Реформування системи підвищення кваліфікації педагогів	995	25,1

Ще одним джерелом звернень до омбудсмана стануть ті громадяни, які в пошуках розв'язання актуальних проблем громади шукатимуть підтримки у місцевої влади. Певне уявлення про таку перспективу дає уважне вивчення сервісу е-петицій, які розміщені на сайтах міських рад. Наприклад, в жовтні 2018р. львів'яни ініціювали петицію, яка закликає скасувати наказ міського управління освіти щодо перепрофілювання спальних приміщень у групові в деяких закладах дошкільної освіти міста. 20 листопада 2018р. Львівською міською радою була прийнята до розгляду е-петиція із вимогою заборонити

будівництво нових багатоквартирних будинків, офісних центрів без збільшення мережі комунальних навчальних закладів, насамперед, садків та шкіл. На аналогічних інтернет-сервісах в багатьох містах нашої держави піднімаються й інші питання освітньої проблематики: фінансове, матеріально-технічне та методичне забезпечення діяльності ЗЗСО, збереження та відновлення їх майнових комплексів, а в окремих випадках, навіть змістовного наповнення тих дисциплін, які викладаються школярам. Тож, як ми зазначали вище, існує вірогідність «перетікання» окремих проблем з е-петицій, адресованих міським головам, до скарг, що будуть надходити до Служби освітнього омбудсмена.

На завершення відзначимо важливий позитивний момент, що відрізняє освітнього омбудсмена з-поміж інших подібних спеціалізованих інституцій, спроби утворення яких робилися в нашій державі за останні чотири роки. Мова йде про Службу освітнього омбудсмена, яка складається з п'ятнадцяти осіб і покликана: здійснювати попередній розгляд скарг; проводити аналіз та узагальнення інформації, що міститься в них; готувати рекомендації для закладів освіти всіх рівнів незалежно від форми власності та підпорядкування, органів управління освітою з питань, що належать до компетенції освітнього омбудсмена [2]. Припустимо, що такий, порівняно чисельний апарат, дасть змогу швидко реагувати на скарги громадян та вживати необхідних заходів для забезпечення освітніх прав мешканців територіальної громади.

Отже, чи зможе освітній омбудсман стати дієвим інструментом у вирішенні актуальних проблем вітчизняної освіти? Результати проведеного авторами анкетування демонструють в цілому стримане ставлення педагогів до цієї урядової ініціативи, що підтверджується нижченаведеними даними

Таблиця 3.2

Розподіл відповідей на запитання: «Чим, на Вашу думку, може стати освітній омбудсман?» (можна було обрати два варіанти відповіді)

№	Варіант відповіді	%
1	Дієвим та ефективним інструментом забезпечення прав учасників освітнього процесу	22

2	Черговою контролюючою інстанцією, яка відволікатиме педагогів від розв'язання повсякденних завдань	32
3	Малозначущою номенклатурною посадою без реального впливу та повноважень	9
4	Все залежатиме від конкретної особистості, яка обійматиме цю посаду	33
5	Важко відповісти	25

Серед ризиків, які очікують на цю новостворену інституцію можемо виокремити наступні. По-перше, дублювання повноважень, наприклад, з Урядовим та Президентським уповноваженими з прав осіб з інвалідністю, а також з відповідними підрозділами Міністерства освіти і науки, Міністерства соціальної політики. По-друге, занадто широке коло тих осіб, права яких він покликаний захищати, адже у відповідності до чинного законодавства: «освітній омбудсман є посадовою особою, на яку покладається виконання завдань щодо захисту прав у сфері освіти» [6].

Також вартою окремого опрацювання є перспективи утворення регіональних представництв освітнього омбудсмана. З одного боку, їх відсутність може негативно позначитися як на поінформованості омбудсмана, так і на здатності його Служби швидко реагувати на скарги. З іншого, утворення додаткових штатних одиниць, наприклад при департаментах освіти і науки обласних державних адміністрацій, в масштабі країни призведе до недоречних та, на наше переконання, неефективних бюджетних витрат. Одним з механізмів, який дозволить вирішити наведену проблему може стати налагодження дієвої співпраці між Службою освітнього омбудсмана та шкільними і вузівськими омбудсманами, як неформальними, але цілком легітимними представниками навчальних закладів.

Для успішного впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах та забезпечення ефективної реалізації чинних законів пропонується комплекс таких заходів. Удосконалити законодавчу базу. Розглянути можливість розробки і ухвалення окремого рамкового Закону «Про

освіту осіб з особливими освітніми потребами», який би інтегрував наразі розпорошені норми і деталізував принципи інклюзивної та спеціальної освіти. Це посилює правові гарантії інклюзії та усуває прогалини (наприклад, щодо стандартів спеціальної освіти, порядку індивідуального навчання, статусу і нормативів роботи асистентів). Внести зміни до суміжних законів (про соціальний захист, про архітектурну доступність тощо) для повної відповідності Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. Зокрема, закріпити на рівні закону вимоги щодо 100% безбар'єрності нових і реконструйованих закладів освіти та відповідальність за їх недотримання.

Забезпечити належне фінансування і матеріальну базу. Збільшити обсяги освітньої субвенції на підтримку осіб з ООП, виходячи з реальних потреб на одного учня (переглянути норматив, включивши витрати на асистента, корекційні послуги, спецзасоби). Ввести практику цільових державних програм (або субвенцій) на створення ресурсних кімнат, медіатек, закупівлю обладнання для навчання дітей з різними видами порушень – особливо у сільській місцевості. Стимулювати місцеві бюджети співфінансувати такі проекти. Розробити державний стандарт мінімального матеріально-технічного забезпечення інклюзивного класу і зобов'язати засновників шкіл (райони, громади) його дотримуватися. Залучати міжнародну технічну допомогу для обладнання шкіл сучасними засобами доступності (наприклад, озвученими приладами для дітей з порушеннями зору, інклюзивними навчальними матеріалами тощо).

Посилити підготовку кадрів. На рівні МОН внести зміни до стандартів вищої педагогічної освіти, аби курс із інклюзивної освіти був обов'язковим для всіх спеціальностей (вчителів початкових класів, предметників, керівників шкіл тощо). Запровадити системні тренінги для вчителів діючих шкіл – наприклад, передбачити, що протягом найближчих 3 років 100% педколективів, де є інклюзивні класи, пройдуть навчання з методик інклюзивного навчання (з відповідним фінансуванням через Інститути післядипломної педагогічної освіти). Створити більше ресурсів для дистанційного навчання педагогів

інклюзії, обмін найкращими практиками між школами (наприклад, через платформу МОН). Врегулювати питання соціального статусу і оплати праці асистентів учителя: підняти престиж цієї посади шляхом підвищення тарифного розряду, надання можливостей кар'єрного росту (наприклад, асистент-методист). Розробити професійні стандарти для асистента вчителя та асистента дитини, чітко визначити їх функції, аби уникнути дублювання чи нерозуміння ролей.

Розвиток інклюзивної культури і підтримка всіх учасників. Ініціювати національну інформаційну кампанію щодо переваг інклюзивної освіти, успішних історій дітей, шкіл, які впровадили інклюзію. Це сприятиме подоланню стереотипів серед батьків і педагогів. Створити при кожному ІРЦ або відділі освіти консультативні центри для батьків дітей з особливими потребами – щоб вони отримували психологічну підтримку, поради щодо навчання, могли обмінюватися досвідом. Сприяти діяльності громадських організацій батьків дітей з інвалідністю, залучати їх до обговорення рішень на місцевому рівні (громадські ради при управліннях освіти тощо). Для учнів і батьків у школах проводити виховні години, тренінги з толерантності, щоб формувати інклюзивне середовище, де *всі діти сприймаються рівними*.

Моніторинг і відповідальність. Запровадити систематичний моніторинг якості інклюзивного навчання. Державна служба якості освіти та інші органи мають включати до інституційних аудитів шкіл питання щодо організації навчання дітей з ООП. Розробити чіткі індикатори оцінки: наявність ІПР, виконання рекомендацій ІРЦ, прогрес дитини, задоволеність батьків, відповідність середовища. За результатами перевірок надавати школам рекомендації і, за необхідності, притягати до відповідальності посадових осіб за порушення прав дітей з ООП (наприклад, якщо виявлено відмову у зарахуванні чи невиконання вимог ІПР). Ввести публічну звітність громад про використання субвенції на осіб з ООП, щоб забезпечити прозорість фінансування.

Оптимізація мережі спеціальних закладів. Проводити політику

поступової деінституціалізації. Аналізувати, які спеціальні школи-інтернати можуть бути трансформовані у ресурсні центри підтримки інклюзії (наприклад, стати центрами з консультативними, тренінговими функціями для вчителів загальних шкіл, хабами для надання особливих послуг – сенсорних кімнат, басейнів тощо, куди можуть приїздити діти з громад). Водночас залишити ті спеціальні заклади, які дійсно необхідні для вузької категорії дітей (наприклад, з тяжкими комплексними порушеннями), але забезпечити їм модернізацію програм і можливість соціалізації вихованців. Скоротити практику влаштування дітей у спецзаклади з суто соціальних причин (коли дитина могла б навчатися інклюзивно за певної підтримки). Для цього – розвивати послуги раннього втручання та підтримки сімей, щоб батьки не віддавали дитину в інтернат через брак допомоги.

Міжвідомча взаємодія. Посилити співпрацю між Міністерством освіти, Міністерством соціальної політики та Міністерством охорони здоров'я у питаннях навчання дітей з інвалідністю. Необхідно впровадити єдину інформаційну систему обліку дітей з особливими освітніми потребами, де б фіксувалися дані про стан здоров'я, висновки ІРЦ, надані послуги, успішність тощо – з дотриманням конфіденційності, але доступом різних служб. Це допоможе планувати ресурси та відстежувати шлях дитини у системі від народження до випуску. Розвивати служби ранньої допомоги дітям 0–3 років за участі медиків, реабілітологів і педагогів (впровадження системи раннього втручання відповідно до Концепції, схваленої урядом). Забезпечити, щоб при виписці дитини з пологового будинку чи лікарні з діагнозом, що може впливати на навчання, автоматично налагоджувався зв'язок сім'ї з місцевим ІРЦ або інклюзивним центром підтримки.

Резерви в період воєнного стану. Зважаючи на нові виклики (воєнні дії, переміщення сімей), передбачити додаткові заходи для підтримки дітей з інвалідністю, які стали внутрішньо переміщеними особами або постраждали від війни. Забезпечити спрощений доступ таких дітей до послуг ІРЦ без прив'язки до реєстрації, створювати тимчасові інклюзивні класи у місцях компактного

перебування ВПО, забезпечувати психологічну допомогу травмованим дітям. Залучати міжнародні організації для допомоги в реабілітації і навчанні дітей з інвалідністю під час війни. Це гарантуватиме, що навіть у складних умовах права найбільш уразливих категорій дітей будуть захищені.

Реалізація наведених рекомендацій вимагатиме консолідованих зусиль органів влади всіх рівнів. Проте саме такі кроки дозволять подолати розрив між прогресивними нормами законів і повсякденною практикою в школах. Забезпечення рівного доступу до якісної середньої освіти для осіб з інвалідністю є показником розвитку держави та дотримання прав людини. Україна вже пройшла значний шлях у напрямі інклюзії – від перших нормативних змін 1990-х до сучасної стратегії 2024 року. Подальше вдосконалення законодавства, належне фінансування, підготовка кадрів і зміна суспільних підходів мають закріпити ці досягнення. Орієнтуючись на найкращі міжнародні стандарти та власний досвід, Україна здатна повністю реалізувати гасло “освіта для всіх” на практиці – щоб жодна дитина не була позбавлена шансу на розвиток і успіх через стан здоров’я. Державні службовці, відповідальні за освітню та соціальну сферу, мають відіграти провідну роль у цьому процесі, формуючи інклюзивну політику та контролюючи її виконання для блага кожної дитини.

Для вдосконалення інституційного забезпечення публічної політики інклюзивної освіти, Міністерству освіти і науки України необхідно вдатися до таких кроків. Удосконалення нормативної бази та стандартів шляхом завершення розробки державних стандартів спеціальної освіти в умовах інклюзії, чітко визначити вимоги до змісту навчання дітей з різними нозологіями в загальноосвітніх програмах. Також потрібно внести зміни до підзаконних актів для спрощення процедур (наприклад, зарахування дітей з ООП до ліцеїв, участь у ЗНО з урахуванням особливостей тощо). Забезпечити узгодженість нормативних документів освіти з актами у сфері медицини та соціального захисту (щодо порядку комплексної реабілітації, встановлення інвалідності і т.д.).

Варто працювати над підвищенням якості підготовки педагогів. Для цього можна розширити програми підготовки та перепідготовки вчителів з питань інклюзії: запровадити обов'язковий курс з основ інклюзивної педагогіки у закладах вищої освіти для всіх спеціальностей, посилити практичну складову. Забезпечити систематичне підвищення кваліфікації діючих педагогів – зокрема, через онлайн-курси та очні тренінги спільно з ІРЦ та ресурсними центрами. Особливу увагу приділити підготовці асистентів учителів та керівників закладів освіти (адже від їх компетентності залежить організація інклюзивного середовища).

Також на часі моніторинг та аналітична підтримка рішень органів виконавчої влади та, особливо, органів місцевого самоврядування. Потрібно створити єдину державну інформаційну систему збору даних про інклюзивну освіту: кількість дітей з ООП (в розрізі нозологій), їх успішність, потреби шкіл у ресурсах, результати діяльності ІРЦ. На основі даних запровадити щорічний публічний звіт про стан інклюзивної освіти в Україні для оцінки динаміки та виявлення проблемних зон. Проводити дослідження довгострокових результатів інклюзивного навчання (як випускники з ООП продовжують освіту, працевлаштовуються тощо) – це допоможе коригувати політику під реальні потреби.

Вартими впровадження є міжвідомчі програми підтримки. Необхідно ініціювати спільно з МОЗ та Мінсоцполітики державну програму раннього втручання і супроводу дітей з особливими потребами від народження до шкільного віку, щоб вони приходили до школи максимально підготовленими. Координувати зусилля в рамках Національної стратегії створення безбар'єрного простору: всі нові освітні заклади мають проектуватися універсально доступними. Забезпечити, щоб реформи в інших галузях (медицина, децентралізація) враховували потреби інклюзивної освіти.

Важливим напрямом має бути фінансове стимулювання якості. Необхідно розглянути можливість введення грантів/премій від МОН для шкіл, які демонструють високу якість інклюзивного навчання, або для педагогів-

новаторів в цій сфері. Це підвищить мотивацію на місцях не просто впроваджувати інклюзію формально, а прагнути до найкращих результатів.

Для підвищення ефективності діяльності інклюзивно-ресурсних центрів варто брати до уваги такі перспективи. Зміцнення кадрового потенціалу. Розробити та реалізувати план підготовки кадрів для ІРЦ на довгострокову перспективу: збільшити держзамовлення у ЗВО на спеціальності корекційної освіти (тифлопедагоги, олігофренопедагоги, логопеди тощо), передбачити стимули для молодих фахівців працювати в ІРЦ у сільській місцевості (підйомні, службове житло). Впровадити систему наставництва та стажувань: новопризначені працівники ІРЦ можуть проходити стажування у більш досвідчених центрах, обмінюватися досвідом.

Покращення матеріально-технічної бази шляхом забезпечення всіх ІРЦ сучасними діагностичними інструментами (тестовими методиками, програмним забезпеченням) – уніфіковано по країні, за рахунок держзакупівель через МОН. Дооснастити центри, які цього потребують, обладнанням для корекційних занять (наприклад, апарати для розвитку слуху, спеціальні тренажери для дітей з ДЦП). Створити можливості для мобільності: забезпечити виїзні бригади ІРЦ транспортом або мобільними кейсами, щоб вони могли обслуговувати віддалені села або надавати допомогу в разі, якщо дитина тимчасово не може відвідати центр.

Актуальним завданням є розширення спектру послуг. Розвивати в ІРЦ не лише діагностичну, а й реабілітаційну та освітню функції. Наприклад, впровадити регулярні групові заняття для дошкільнят з ООП при ІРЦ (школи розвитку, ігрові групи) – це допоможе дітям підготуватися до інклюзивного навчання у школі. Створювати на базі ІРЦ батьківські клуби підтримки, де родини можуть обмінюватися досвідом, отримувати консультації спеціалістів і взаємопідтримку. Залучати до роботи ІРЦ вузьких фахівців на договірній основі (психіатрів, фізичних терапевтів) для комплексного ведення складних випадків.

Неодмінною складовою сучасної освітньої політики має стати цифровізація та облік. Потрібно прискорити впровадження автоматизованої

системи роботи ІРЦ (АС «ІРЦ»): вести електронні картки розвитку дитини, плани та рекомендації, що будуть доступні (з дотриманням конфіденційності) для батьків і школи. Це усуне проблему втрати паперових документів, полегшить передачу інформації при переїзді дитини в інший регіон. Також варто налагодити зворотний зв'язок: ІРЦ мають отримувати від шкіл дані про успішність дитини, щоб оцінювати ефективність наданих рекомендацій і, за необхідності, коригувати їх.

Для оцінки ефективності ІРЦ варто запровадити періодичну атестацію або зовнішній аудит ІРЦ: аналізувати кількість і якість проведених оцінок, задоволеність батьків, результати дітей (наприклад, чи вчасно виявлені проблеми, чи дитина успішно інтегрувалася в освітній процес завдяки рекомендаціям центру). За результатами – надавати методичну допомогу тим центрам, які відстають, поширювати кращі практики тих, що досягають успіху.

Місцеві ради та органи місцевого самоврядування повинні спрямовувати свої зусилля на вдосконалення таких складових інклюзивної освіти. Стратегічне планування освітніх послуг. Громадам варто включати розвиток інклюзивної освіти до своїх стратегій та планів розвитку. На основі даних про демографію і потреби, планувати відкриття нових інклюзивних класів, найм необхідних фахівців. Якщо в громаді значна кількість дітей з певними порушеннями (наприклад, слуху чи аутизму), доцільно створити спеціалізовані центри на базі однієї зі шкіл (інклюзивний хаб), де сконцентрувати ресурси і експертизу для допомоги таким дітям всього регіону.

Інвестиції в інфраструктуру. Продовжити роботу з покращення доступності закладів освіти: виділяти кошти на встановлення ліфтів, підйомників, адаптацію санвузлів, тактильних покажчиків, закупівлю шкільних автобусів з місцями для візків тощо. Під час будівництва чи реконструкції шкіл дотримуватися принципів універсального дизайну. Окрім фізичної інфраструктури, інвестувати в оснащення ресурсних кімнат сучасними засобами – інтерактивні панелі, сенсорні модулі, корекційні тренажери, враховуючи індивідуальні програми розвитку учнів.

Оптимальне використання субвенції. Забезпечити чіткий контроль за цільовим використанням державної субвенції на осіб з ООП. Фінансові органи місцевих рад мають співпрацювати з управліннями освіти для гнучкого перерозподілу коштів під актуальні потреби (наприклад, якщо з'явилася дитина з тяжкими порушеннями – оперативно передбачити кошти на додаткового асистента чи обладнання). У випадку залишку коштів субвенції – спрямовувати їх на розвиток матеріальної бази інклюзії, а не повертати до бюджету. Практикувати публічне звітування перед громадою: скільки коштів отримано на інклюзію і на що їх витрачено – це підвищить прозорість і довіру.

Розвиток кадрового потенціалу на місцях. Мотивувати появу необхідних спеціалістів у громаді: передбачати в місцевих програмах освіти доплати педагогам, які здобули спеціалізацію з інклюзії або беруть під опіку інклюзивний клас. Сприяти тому, щоб в кожній школі був команда супроводу (асистент вчителя, психолог, логопед) – для цього, можливо, об'єднувати ресурси кількох шкіл (якщо школа мала, логопед може обслуговувати декілька). Підтримувати професійні спільноти педагогів у межах громади: регулярні семінари, обмін досвідом між школами про організацію інклюзії.

Інформування та просвіта. Місцевій владі слід продовжувати кампанії із формування позитивного ставлення до інклюзії. Наприклад, організовувати форумів/конференцій на рівні громади за участю батьків, лікарів, педагогів, де обговорювати досягнення і проблеми інклюзивної освіти. Підтримувати заходи, де діти з особливими потребами і їх однокласники спільно беруть участь (спортивні змагання, фестивалі) – це руйнує бар'єри та демонструє успіхи. Також варто налагодити широку комунікацію щодо можливостей, які дає ІРЦ та інклюзивні класи, щоб жодна родина в громаді не залишалася наодинці з проблемою, не знаючи про доступні послуги.

На завершення, слід підкреслити, що інклюзивна освіта – це спільна відповідальність. Для її успішного функціонування потрібна тісна взаємодія всіх інституцій та зацікавлених сторін: центральної влади, місцевих органів, фахівців, шкіл, батьків і громади в цілому. Україна вже пройшла значний шлях

у напрямі забезпечення рівних освітніх прав для дітей з особливими потребами, про що свідчать і законодавчі зміни, і реальні історії успіху інклюзивних школярів. Реалізація запропонованих кроків з удосконалення роботи інституцій дозволить зміцнити досягнення, підвищити якість навчання та зробити систему інклюзивної освіти стійкою навіть перед новими викликами – заради майбутнього, в якому різні можливості означають рівні права кожної дитини.

3.3. Перспективи вдосконалення публічного управління інклюзивною освітою в умовах повоєнного відновлення

Діти з особливими освітніми потребами відносяться до тієї категорії населення нашої держави, котра болючіше за інших відчула небезпеки, спричинені повномасштабним вторгненням. Поступово оговтуючись від проблем, пов'язаних з пандемією, з лютого 2022р. ця соціальна група знову опинилася в надзвичайно скрутному становищі. В свою чергу, серед дітей з особливими освітніми потребами (ООП) однією з найменш досліджених груп є учні, котрі разом з батьками, або в складі організованих груп опинилися за кордоном, переважно в країнах Європейського Союзу, і перебувають там в статусі тимчасово захищених осіб.

Не можна сказати, що такі діти знаходяться на маргінесі уваги публічної влади [4-6]. Органи управління освітою ведуть облік місць перебування всіх учнів, в тому числі і з ООП, під час здійснення офіційних візитів до країн ЄС, представники КМУ, ВРУ, українського Омбудсмена тощо, цікавляться рівнем захисту прав на освіту тих українських дітей, які навчаються в європейських освітніх закладах. Вже навесні 2022р. МОН було запропоновано чіткий алгоритм дій, що покликаний допомогти родинам з дітьми з ООП, які перебувають за кордоном [3], а також розроблено ґрунтовні методичні рекомендації з організації інклюзивного навчання в Україні [7].

Проблем впровадження інклюзивної освіти, в т.ч. і в умовах війни, розглядаються в працях Н. Ашиток, Г. Давиденко, Т. Калініної, І. Калініченко,

А. Лапіна, О. Лісовця, О. Мартинчук, І. Малишевської, Л.Наконечної, С. Чупахіної. Низка управлінських аспектів захисту освітніх прав дітей висвітлюється в публікаціях В. Бульби, І. Луценко, В. Петровського, О. Поступної, В. Сичової, Н. Софій, Л. Токарук. Окремо варто відзначити авторитетних вітчизняних фахівців, котрі розглядають проблематику комплексно в її педагогічному, управлінському, юридичному, психологічному та соціальному вимірах: В. Засенка, Є. Клопоту, А. Колупаєву, Л. Прохоренко, І. Родименко.

За підтримки потужних міжнародних партнерів впроваджуються масштабні проекти, що спрямовані на забезпечення територіальних громад необхідними матеріально-фінансовими та навчально-методичними ресурсами для організації навчання дітей з інвалідністю. Одним з прикладів є реалізований в семи областях України проект в межах програми ЮНІСЕФ – «СПІЛЬНО», покликаний надати нові знання соціальним працівникам, педагогам, батькам та піклувальникам дітей з інвалідністю.

Поряд із тими дітьми з ООП, котрі перебувають в країнах ЄС в складі власних родин, значною є кількість українських учнів, що виховувалися в інтернатних закладах і опинилися за кордоном без супроводу членів власної сім'ї. Так, станом на вересень 2022р. лише Литовська Республіка прийняла понад 1090 вихованців дитячих будинків. Для облаштування маленьких українців Литва терміново модернізує заклади тривалого перебування, в тому числі, і за рахунок грантів міжнародних організацій. Зокрема, Банком розвитку Ради Європи було надано 419 тис. євро для покращення умов проживання дітей з ООП, які полишили Україну в наслідок війни.

Велике значення організації інклюзивного навчання приділено в тих документах, що визначають перспективи відновлення нашої держави. Зокрема, одним з пріоритетів діяльності Ради Європи в захисті прав дітей під час війни, а також у повоєнний період визначено «надання підтримки в частині захисту прав усіх дітей... і дітей з особливими потребами» [9]. Окреме місце відведено впровадженню інклюзивного навчання і в Плані дій з відновлення

деокупованих громад. Так, п. 103 передбачено визначення першочергових потреб дітей з особливими потребами. Важливим є і п. 98, що декларує необхідність «вивчення потреби в організації підвезення до ЗЗСО осіб, які здобувають освіту та проживають у сільській місцевості...» [8]. При цьому особливий акцент зроблено на необхідності обладнання транспорту для дітей, котрі мають порушення зору, опорно-рухового апарату тощо. Доречність такого підходу важко переоцінити, адже в наслідок бойових дій кількість дітей з інвалідністю буде лише зростати.

Одним з інструментів контролю за дотриманням прав дітей на освіту можуть стати моніторингові візити Омбудсмена України до закордонних закладів освіти, що прийняли українських дітей на навчання. Тим більше, що до плану роботи омбудсмана включено п.17, яким передбачено моніторинг прав дітей з ООП, а також п. 29, що присвячений моніторингу додержання прав громадян України, котрі перебувають за кордоном. Отже, об'єднання цих двох напрямів може бути перспективним в частині висвітлення та розв'язання тих проблем, з якими стикаються українські діти.

Варто також розглянути можливість організації моніторингових візитів представниками Служби освітнього омбудсмана. Так, діяльність даної інституції очевидно не розповсюджується на територію іноземних держав. Разом з тим, в межах міждержавного співробітництва органів управління освітою, а також за підтримки міжнародних організацій правозахисного спрямування, організувати такі візити цілком можливо, тим більше, що захист прав дітей з ООП є окремо прописаним повноваженням освітнього омбудсмана. Дієву підтримку в цій справі можуть надати представники дипломатичних установ України, а також мережі українських освітніх хабів, що створені в столицях Болгарії, Угорщини, Польщі та низки інших європейських країн.

Одним з наслідків повномасштабної російсько-української війни, який стає очевидним вже зараз, є кардинальне переосмислення поняття «безпечне середовище». На сьогодні безпека освітнього процесу розглядається як невід'ємна складова загальної безпеки життєвого середовища не лише в закладі

освіти, але і в населеному пункті, територіальній громаді (ТГ), регіоні. Таким чином, законодавчо затверджене визначення «безпечного освітнього середовища» розширюється, виходить за межі свого інструментального виміру, а сама «безпечність» набуває ваги умови, обов'язкової для виживання та розвитку [10].

За період 2022-2025рр., особливо в прифронтових регіонах, саме заклади загальної середньої освіти (ЗЗСО) перетворилися на справжні осередки життя для мешканців ТГ. Зважаючи на міцність, місткість, місце розташування та суспільну значущість цих закладів, природно, що саме в приміщеннях ЗЗСО були створені перші, спочатку найпростіші, а потім і все більш придатні та багатофункціональні укриття. В багатьох громадах органами місцевого самоврядування (ОМС) було докладено значних зусиль для залучення коштів для створення таких безпечних освітніх просторів (БОП) за рахунок як місцевих, так і державних ресурсів. Окремо варто згадати про значну допомогу авторитетних міжнародних партнерів нашої держави, що вкладають значні кошти в створення БОП. Наприклад, Управління ООН з обслуговування проєктів (UNOPS) реалізує ініціативу з ремонту 80 шкіл в Київській, Сумській, Харківській та Чернігівській областях коштом Європейського Союзу. Значні обсяги робіт із відновлення та облаштування безпечних освітніх просторів були проведені за підтримки UNICEF, GIZ, UNDP тощо.

Відкритим залишається питання щодо функціонування ЗЗСО, які знаходяться в громадах наближених до районів бойових дій. Існує кілька вимірів цієї проблеми, на які необхідно зважати всім зацікавленим сторонам:

1. Безпечовий. Будь яка споруда, яка вважається противником потенційною ціллю, буде знищена незалежно від свого призначення та віддаленості від лінії бойового зіткнення, що неодноразово було підтверджено ударами по лікарнях, закладах соціального захисту, ЗЗСО тощо. Через наявність значної кількості приміщень великої площі (класи, актові та спортивні зали), заклади освіти є пріоритетною ціллю для ворога протягом всієї повномасштабної війни. Наприклад, станом на 11.09.2024р. в Харкові різною

мірою було пошкоджено обстрілами 69% всіх ЗЗСО міста. 4 із майже 180 шкіл міста не підлягають відновленню і мають бути знесені.

2. Військово-технологічний. Потужність сучасної зброї, фактично не залишає шансів на збереження тих будівель, які безпосередньо не прикриті системами ППО. Безумовно, належним чином підготовлене укриття здатне захистити учнів в момент обстрілу від фізичного контакту з елементами ураження, проте за умови кардинального погіршення безпекової ситуації в населеному пункті, навчання в такому ЗЗСО не можливе.

3. Економічний. Відновлення зруйнованої будівлі вимагає значного фінансування, а повторне руйнування ворогом вже відновленої або заново побудованої споруди ЗЗСО може викликати незадоволення місцевих жителів недоречністю таких витрат, спричинити звинувачення на адресу посадових осіб ОМС у недалекоглядності та непрофесійності, корумпованості тощо.

Разом з тим, незважаючи на вищенаведені ризики, варто брати до уваги наступні чинники. Соціально-демографічний. Наявність БОП в місцевому ЗЗСО відкриває шлях до навчання в офлайн форматі, але не гарантує його. Проте, очне навчання в ЗЗСО позитивно позначається на економічній ситуації в громаді, покращує позиції на місцевому ринку праці батьків неповнолітніх дітей, особливо матерів, котрі самотійно виховують своїх дітей. Наявність офлайн формату освітнього процесу є одним з головних приваблюючих чинників родин з дітьми, особливо тих, в яких дорослі володіють найбільш затребуваними та/або високооплачуваними професіями, тож швидше за інших мешканців здатні змінити місце проживання на відносно безпечніші регіони.

Виїзд батьків з дітьми за межі населеного пункту та громади каталізує проблему малокомплектності шкіл, яка була однією з найгостріших і в довоєнний період, а у зв'язку із масовими міграційними процесами воєнного часу набула критичної актуальності. Один з авторів даного матеріалу брав участь у підготовці Планів відновлення та розвитку для низки територіальних громад Запорізької та Харківської області. Серед іншого, при підготовці цих Планів проводилося анкетування жителів щодо їх бачення перспектив розвитку

середньої освіти. Показово, що навіть мешканці невеликих населених пунктів, в яких до війни були малокомплектні школи, що, очевидно були не здатні надавати якісну освіту, тим не менше наполягали на відновленні діяльності ЗЗСО як тільки це стане можливе з безпекової точки зору.

Парадигма «селище живе поки в ньому функціонує школа» є наскільки гучною, наскільки не релевантною для все більшої кількості населених пунктів прифронтових регіонів. В цьому контексті ОМС варто систематично проводити роз'яснювальну роботу з мешканцями, не лише пояснюючи в кожному конкретному випадку неможливість відновлення роботи малокомплектних шкіл, але й докладати зусиль для забезпечення підвозу дітей шкільного віку до опорних ЗЗСО громади. Для такої інформаційної кампанії керівництву ОМС варто залучати як організовану громадськість, так і неформальних лідерів громадської думки, використовувати весь арсенал учасницького та дорадницького підходів у вирішенні питань місцевого розвитку. Інструменти адвокації є універсальними і можуть бути дієвими як під час кампанії щодо збереження мережі закладів освіти, так і при її оптимізації.

Морально-психологічний. Відлюднення дітей, втрата ними навичок соціалізації спричинили зростання кількості конфліктів в їх найближчому оточенні. ЗЗСО часто були осередками творчого, спортивного, суспільного життя, надавали можливості для всебічного розвитку дітей. Відновлення повноцінного функціонування шкіл та позакласних активностей (гурткова робота, спортивні секції тощо) допоможе дітям якнайскоріше повернутися до повноцінного навчання. Також це сприятиме зменшенню кількості адміністративних правопорушень з боку неповнолітніх, зниженню рівня соціальної напруженості в громаді.

Кількарічне перебування дітей на дистанційному навчанні критично негативно позначилося на рівні володіння як теоретичними знаннями, так і практичними навичками, необхідними для повсякденної діяльності, здобуття вищої освіти тощо. Відновлення освітнього процесу в БОП не лише мінімізує вищенаведені негативні тенденції, але і відкриває можливості для надолуження

освітніх втрат.

Для того, щоб це надолуження відповідало інтересам всіх учасників освітнього процесу варто дотримуватися низки наступних умов. Процес надолуження має бути логічним, добре прорахованим доповненням до основних уроків, не дублювати їх зміст, не випереджати їх з точки зору календарно-тематичного планування. Важливо розуміти, що участь в процесі надолуження освітніх втрат є правом дитини, але не її обов'язком. Тут органам управління освітою необхідно уникнути старої «хвороби» української системи освіти – надмірного захоплення звітністю та гонитвою за максимальними показниками. Це особливо важливо в тих випадках, коли від кількісної наповненості шкільних груп із надолуження залежить розмір винагороди (заробітної плати) педагога.

Аналогічні проблеми можуть виникати і тоді, коли ремонт та/або облаштування БОП, а також фінансування занять з надолуження здійснюється за рахунок проєктів, що їх реалізують українські організації за підтримки міжнародних партнерів. Ще на етапі підготовки проєктних заявок, намагаючись справити на потенційного донора якомога краще враження, грантери закладають значні, а подекуди і нереальні для виконання показники, яких в подальшому прагнуть досягти в тому числі і шляхом надмірного навантаження на безпосередніх виконавців – педагогів та учнів цільових ЗЗСО.

В ході надолуження освітніх втрат важливо дотримуватися санітарно-гігієнічних вимог, необхідно уникати фізичного та психоемоційного перевантаження як дітей, так і вчителів. З початком повномасштабного вторгнення педагоги не лише продовжили виконувати власні посадові обов'язки, але й отримали інші, не передбачені посадовими інструкціями.

Заняття мають відбуватися максимально активно та жваво, там де це доречно – поєднуватися із рухливими вправами. Останній чинник є особливо важливо з урахуванням поширення гіподинамії серед усіх учасників освітнього процесу. Одним з потенційних ризиків в цьому контексті є відсутність належним чином обладнаних приміщень в локаціях БОП, котрі здебільшого

розраховані на традиційні форми уроків, що передбачають статичне перебування дітей.

Також наголосимо на одному з найбільш проблемних аспектів даної проблеми: забезпеченні освітніх прав дітей з особливими освітніми потребами. За роки повномасштабної війни ця категорія дітей опинилася на маргінесі освітнього процесу. Показово, що у в цілому змістовних та корисних рекомендаціях щодо утворення безпечних освітніх середовищ, словосполучення діти (учні) з інвалідністю не згадується жодного разу [1]. Таким чином, актуальним завданням ОМС, батьківського та учнівського товариства є створення умов для ресоціалізації цієї категорії дітей, повернення їх до повноцінної освітньої діяльності.

Бойові дії не лише не загальмували, а навпаки – прискорили євроінтеграційний поступ нашої держави. Важливою складовою «домашнього завдання» для України є створення належних умов для навчання дітей з обмеженими можливостями. Глава 26 опитувальника для потенційних членів до ЄС присвячена становищу системи освіти в країні-здобувачеві, а запитання №16 безпосередньо стосується тих умов в яких навчаються особи з ООП на всіх рівнях освіти. Розлога чотирьох сторінкова відповідь на це запитання, засвідчує дійсно непересічні успіхи України, починаючи від вдосконалення законодавчого забезпечення і завершуючи створенням ІРЦ, яких станом на лютий 2022р. нараховувалося 667 закладів. Всього ж, станом на початок 2025р., в 33 397 «інклюзивних класах» ЗЗСО навчалися 47 610 дітей з ООП [2].

З урахуванням того, що значна кількість дітей з обмеженими можливостями продовжує навчатися в форматі дистанційного або змішаного навчання, актуальною є розробка дієвих алгоритмів залучення дітей з ООП до позакласної діяльності, зокрема екскурсій та інших позашкільних культурно-просвітницьких заходів. У відносно безпечних районах дітей старшого віку з ООП можна залучати до праці, адаптованої під їх можливості виробничої діяльності, виконання практичних творчих завдань. Фахівцями доведено, що трудові практики чинять позитивний терапевтичний ефект, адже під час

виконання нескладних вправ діти розслабляються.

Тут зростає роль органів місцевого самоврядування, зокрема відділів освіти територіальних громад, що мають сприяти забезпеченню таких ініціатив належними ресурсами: обладнанням, пристосованими транспортними засобами тощо. З урахуванням збільшення кількості дітей з каліцтвами різного походження, очевидно потребуватимуть модернізації місцеві та регіональні програми «Шкільний автобус» в частині закупівлі нових та/або переобладнання вже експлуатованих автобусів на адаптовані для перевезення дітей з інвалідністю. Партнерами ОМС можуть стати потужні міжнародні організації та фонди, котрі сприятимуть принаймні частковому фінансуванню цієї ініціативи.

Потребують розробки та впровадження в навчальний процес технології зворотної інклюзії, яка, на наш погляд, позитивно позначатися на рівні позитивного сприйняття дітей з особливими освітніми потребами. Разом з тим, варто запобігати несанкціонованому залученню до надання допомоги дітям з ООП з боку сторонніх осіб і, зокрема, учнів старших класів. Такі приклади мають місце в окремих закладах освіти під час оголошення повітряних тривог, передислокації учнівських колективів у сховища тощо.

Вважаємо, що подібні практики не мають нічого спільного із зворотною інклюзією і є неприпустимими, такими що можуть призвести до ускладнення стану здоров'я дитини через травмування, стрес, переляк тощо. Також варто пам'ятати, що абсолютна більшість старшокласників українських шкіл є неповнолітніми особами, котрі не несуть всієї повноти відповідальності за свої дії. Отже, підтримка дітей з ООП (комунікація, транспортування тощо) в умовах надзвичайної ситуації або загрози її виникнення має здійснюватися лише вповноваженими на те особами.

Варто переглянути вимоги до укриттів/сховищ, що розташовані в закладах освіти. На сьогодні, відповідно до рекомендацій ДСНС, з метою забезпечення захисту населення від небезпечних чинників надзвичайних ситуацій та організації його життєзабезпечення, якщо укриття облаштовується

в освітньому закладі, то воно має бути пристосоване для використання «для осіб з інвалідністю та інших мало мобільних груп населення» лише в тому випадку, якщо в закладі є такі особи [6]. На наше переконання, така вимога має висуватися до всіх без виключення закладів освіти, незалежно від того, чи є серед учнів діти з ООП.

Необхідно активізувати зусилля із впровадження ефективних методик дистанційного навчання для дітей із ООП. Такі методики розроблені і апробовані в експериментальному форматі, але їх впровадження в практику інклюзивної освіти вимагає значної матеріально-технічної та фінансової підтримки. Партнерами у вирішенні цієї проблеми можуть виступити вітчизняні та іноземні благодійні фонди, окремі приватні благодійники тощо. У зв'язку з цим ОМС як засновникам більшості ЗЗСО варто активізувати роботу з подання грантових заявок, участі в конкурсах на отримання фінансування для відновлення та модернізації освітніх закладів.

Нові виклики в площині створення інклюзивних публічних просторів постануть перед керівництвом тих великих міських територіальних громад, де розташовані численні заклади вищої освіти. Вже найближчим часом серед їх потенційних студентів об'єктивно збільшиться кількість осіб з інвалідністю різних вікових груп, в тому числі і тих юнаків та дівчат, котрі набули статусу ООП в результаті отриманих на фронті поранень. Створення належних умов для самостійного і повноцінного життя таких осіб передбачене і Національною стратегією створення безбар'єрного простору до 2030р., реалізація якої очевидно активізується після перемоги Української держави.

Інклюзивна освіта відноситься до однієї з найбільш успішних складових загальноосвітніх реформ. Зміцнюються її інституційні засади та ресурсне забезпечення, постійно вдосконалюється законодавчий супровід. Очевидним результатом позитивних зрушень є динаміка кількості учнів з особливими освітніми потребами в ЗЗСО: у 2020-21 н.р. – 25 078 осіб; у 2021-22 н.р. – 32 686; у 2022-23 – 33 861; у 2023-2024 н.р. – 40 354; у 2024-25 н.р. – 47 610 осіб [2]. В умовах повномасштабної війни відбувається підвищення рівня

інвалідизації суспільства з одночасною гуманізацією освітньої системи, впровадженням безбар'єрності як складової публічної політики [1].

Термінологічний апарат даної проблеми протягом 1991-2024 р. перебував в стані постійного вдосконалення, гуманізації та уніфікації. Зокрема, такі поняття як «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання» викладалися з різним ступенем повноти, набували різного трактування в нормативних джерелах. Подібною є ситуація із основним об'єктом інклюзії – особою з особливими освітніми потребами. Протягом 2014-2024рр. в Україні було прийнято низку нормативно-правових актів, котрі чітко визначають зміст ключових понять, унормовують їх використання [3-6].

В ході своєї еволюції такі поняття як «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «особа з особливими освітніми потребами» позбулися таких конотацій як освіта для неповносправних, інвалідів, хворих тощо. На першому етапі утворення системи інклюзивної освіти основними суб'єктами інклюзії були інститути громадянського суспільства: недержавні організації освітнього спрямування, батьківські співтовариства, благодійні фонди тощо. Їх активність, сполучена із матеріальною, методичною та кадровою підтримкою закордонних партнерів, створила підвалини діючої нині системи публічного управління інклюзивним навчанням.

Реакцію науково-експертної спільноти на виклики воєнного часу можна охарактеризувати як швидку та змістовну. Науково-методичні пошуки нових форм навчання осіб з ООП були каталізовані ще пандемією COVID-19 у 2020р., а з початком російсько-української війни вони вийшли на новий рівень. Вже в умовах побачили світ статті провідних експертів в галузі інклюзивної освіти: Лісовця О., Колупаєвої А., Трубавіної І., Чеботарьової О., Якимчук Г.

Показником готовності фахівців до викликів сьогодення можна назвати низку масштабних науково-практичних конференцій, друковані матеріали яких містять характеристику першого досвіду надання освітніх послуг для дітей з інвалідністю в умовах воєнного стану. Серед авторів таких публікацій: Бабяк О., Баташева Н., В. Бульба, Вовченко О., Житинська М., Засенко В., Коваль А.,

Когтєв А., Костіна В., Кравченко М., Литовченко С., Лопухіна Т., Мякушко О., Оносова О., Поступна О., Прохоренко Л., Сичова В., Терещенко Д., Тороп К., Ярмола Н.

В контексті створення безпечного та інклюзивного життєвого середовища проблема інклюзивної освіти розглядається в аналітичних та довідкових матеріалах Державної служби якості освіти (ДСЯО) [1]. Як складову публічної освітньої політики в умовах війни, тему інклюзії згадують респонденти масштабного соціологічного дослідження, проведеного фахівцями Інституту обдарованої дитини НАПН України та презентованого в публікаціях М. Мельник та А. Малиношевської.

Як частина міжнародних зобов'язань, проблема інклюзії та освіти для ООП розкрита у збірнику відповідей України на анкету, що пропонується європейськими інституціями для держав котрі йдуть шляхом євроінтеграції. Наявність окремих запитань в анкеті щодо зусиль держави-респондента в царині створення відкритого освітнього середовища, а також ґрунтовні відповіді, дані на них Україною, є своєрідною гарантією невідворотності реформ в цьому напрямі [7; 8].

Слід критично підходити до використання закордонного досвіду. Варто розуміти, що дійсно репрезентативним та корисним є досвід дуже не багатьох країн. Так, значна увага питанням цивільного захисту та поведінці під час надзвичайних ситуацій приділяється в закладах освіти більшості провідних країн. Але досвід прогресивного розвитку поряд із небезпечними сусідами є у вкрай обмеженої кількості держав. Одним з кращих зразків може слугувати Ізраїль. Втім, досвід має бути критично осмислений, адже, наприклад, практика створення спеціально обладнаних кімнат, що здатні витримати ракетний удар, може спрацювати в порівняно малокомплектних школах. Понад те, в Ізраїлі окрім розгалуженої мережі об'єктів цивільного захисту існує порівняно ефективна система протиповітряної оборони «Залізний купол», а у випадку загрози масштабних обстрілів з боку ворога заняття в школах скасовуються і діти залишаються вдома.

Варто зважати і на те, що школах великих українських міст, подекуди навчаються близько тисячі осіб, які потребують великих укриттів. Разом з тим, нерідко школи розміщуються в будівлях XIX ст., котрі ані за віком, ані за статусом (пам'ятки архітектури місцевого значення) не можуть бути обладнані повноцінними укриттями.

Інклюзивність є однією з чотирьох складових оцінювання освітнього середовища закладу освіти під час проведення його інституційного аудиту. Сама процедура аудиту, впроваджена в практику публічного управління освітою на початку 2019р., є для української освіти порівняно новим явищем і має стати предметом самостійних глибоких досліджень. В контекст нашого матеріалу важливо те, що результати цього аудиту є відкритими і доводяться до відома засновників закладу – місцевих рад. Отже, відповідно до п. 1.3. Додатку 1 до Порядку проведення інституційного аудиту, в закладі освіти мають бути сформовано інклюзивний простір, що передбачає:

- облаштування приміщень та території закладу освіти з урахуванням принципів універсального дизайну;
- адаптованість освітньої інфраструктури для всіх учасників освітнього процесу;
- наявність ресурсної кімнати та відповідних дидактичних засобів для дітей з ООП;
- наявність в штаті закладу фахівців для реалізації інклюзивного навчання (психолог, дефектолог тощо);
- корекційну спрямованість освітнього процесу для дітей з ООП.

Одним з важливих елементів оцінювання також є наявність комунікації/співпраці між закладом освіти та батьками дітей з особливими потребами, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів тощо. При цьому, відповідно до чинного законодавства, представники засновника закладу, в тому числі і співробітники місцевого органу управління освітою, не включаються до складу експертної групи, котра здійснює аудит, але можуть залучатися до перевірки дотримання закладом норм законодавства. Не залежно від того,

залучався представник засновника закладу до такої перевірки, чи ні, один з трьох примірників акту, складеного за її результатами, обов'язково надається в розпорядження засновника. Якщо засновник закладу вбачає в його діяльності ознаки серйозних порушень, він має право звертатися до Державної служби якості освіти щодо проведення позапланового аудиту закладу освіти.

В умовах воєнного стану було накладено мораторій на планові перевірки, що здійснювалися ДСЯО [4]. Проте на позапланові аудити заборони немає, понад те, з лютого 2024р. відповідним наказом МОН надано дозвіл ДСЯО не погоджувати проведення таких перевірок з Міністерством. Тобто, наприклад, у випадку численних скарг на недотримання законодавства щодо фізичної доступності ЗЗСО для дитини з ООП, ДСЯО може провести позапланову перевірку такого закладу саме з того питання, що є предметом скарг/звернень.

На нашу думку, з урахуванням поточних викликів, варто доповнити перелік вимог до організації освітніх процесів за напрямом «Освітнє середовище закладу освіти» опцією «Наявність належним чином обладнаних укриттів», а до індикаторів оцінювання включити «Укриття/сховище в приміщенні або на території закладу освіти пристосовано для використання особами з інвалідністю та іншими мало мобільними групами населення». Інформація, в тому числі і наочна, про інженерні рішення, що забезпечують доступність ЗЗСО для дітей з ООП має розміщуватися на офіційному сайті закладу.

Також необхідно доповнити Санітарний регламент для ЗЗСО, внести відповідні положення, що стосуються маркування території закладу з урахуванням умов воєнного стану, а також санітарні вимоги щодо сховищ та укриттів в тому випадку, якщо вони знаходяться на території та/або в приміщенні освітнього закладу.

У 2024р. було затверджено Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 та затверджено операційний план її реалізації на 2024-2026рр. В цих документах визначено, в тому числі, і операційні цілі, що мають безпосереднє відношення до обраної нами

проблематики, зокрема: «...Вмотивовані та професійні фахівці органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування формують та реалізують збалансовану державну політику щодо розвитку інклюзивного навчання на всіх рівнях»; «...Управлінські рішення приймаються з урахуванням потреб та інтересів здобувачів освіти з особливими освітніми потребами» [5]. Наголосимо, що важлива сталість в реалізації подібних засадничих документів і в цьому контексті позитивним є активна участь міжнародних партнерів, зокрема реалізація проекту «Супровід урядових реформ в Україні», що фінансується урядом Канади.

Разом з тим, на нашу думку, в Нацстратегії невинувато мало уваги приділено співпраці органів публічної влади з інститутами громадянського суспільства. Так, операційною ціллю 5 стратегічної цілі 2, задекларовано лише «Скоординовані зусилля органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування та суб'єктів освітньої діяльності сприяють реалізації індивідуальної освітньої траєкторії кожного здобувача освіти», проте в жодній з стратегічних цілей окремо не наведено розуміння державою важливості співпраці з «третім сектором» [5]. На наше переконання це є слабким місцем Нацстратегії. особливо помітним в умовах воєнного стану, коли саме неурядові організації взяли на себе повний спектр зобов'язань та можливостей із забезпечення освітніх прав дітей з ООП, зокрема:

- організація евакуаційних заходів для вивезення учнів, педагогів та особливо цінного навчального обладнання з закладів освіти, що перебувають в районах безпосередніх бойових дій;
- створення умов для продовження навчання для дітей з ООП, шляхом надання адаптованих навчальних матеріалів, залучення до освітнього процесу фахівців логопедів, психологів, асистентів вчителя тощо;
- проведення ремонтних робіт із створення Безпечних освітніх просторів в закладах загальної середньої освіти з обов'язковим дотриманням вимог безбар'єрності та доступності освітнього середовища;

- закупівля та адаптація (переклад) освітніх методичних матеріалів, що популяризують кращі закордонні практики інклюзивної освіти;

- побудова модульних освітніх комплексів, що дають можливість офлайн навчання для дітей, котрі проживають в громадах із зруйнованими ЗЗСО, дефіцитом капітальних споруд, придатних для проведення навчання.

Так, в умовах воєнного стану активну підтримку впровадженню інклюзивної освіти надають:

- UNICEF (підтримка інклюзії в школах, створення безпечних молодіжних просторів; постачання навчальних матеріалів та техніки для освітнього процесу; проведення тренінгів для вчителів та їх асистентів);

- UNESCO (впровадження принципів інклюзивності в освітню політику, підтримка досліджень та видання аналітичних матеріалів щодо доступу дітей з ООП до освіти);

- Європейський Союз через програми EU4Skills, EU4Youth, House of Europe (підтримка інклюзивної освіти, фінансування проєктів для підготовки вчителів до роботи з дітьми з ООП);

- Норвезька рада з питань біженців (підтримка ВПО та дітей з ООП, забезпечення безпечних освітніх просторів в прифронтових регіонах;

- IREX, США (розширення доступу до освіти, створення освітніх просторів);

- Save the Children (реалізація освітніх програм з елементами інклюзії, психологічна підтримка дітей);

- The Global Fund for Children, США (підтримка українських НДО, які працюють з дітьми з ООП);

- Міжнародний фонд «Відродження» (проєкти з інклюзивної освіти, підтримка громадських локальних ініціатив з впровадження інклюзії, фінансування ініціативи у сфері доступу до інклюзивної освіти);

- People in Need, Чехія (реалізація проєктів інклюзивної освіти в прифронтових зонах);

- Humanity & Inclusion, США (робота безпосередньо з дітьми з інвалідністю та їхніми родинами, розробка адаптованих освітніх програм, надання реабілітаційних послуг);

- Німецьке товариство міжнародного співробітництва, GIZ (підтримка тренінгів для освітян, розвиток соціальних послуг для дітей з ООП).

Спроможність ОМС забезпечувати права ООП варто розглядати в контексті тих дискусій, що тривають в експертному та батьківському середовищах з приводу реформи інтернатних закладів. Частина освітянської спільноти та громадського сектору наполягають на закритті таких закладів та влаштуванні дітей до прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу тощо з влаштуванням дітей на навчання до звичайних ЗЗСО.

Серед актуальних викликів для органів місцевого самоврядування є оптимізація мережі санаторних шкіл, котра мала бути завершена вже до кінця 2021р., а пізніше було пролонгована до 1 липня 2022р., після чого фінансування таких закладів мало бути припинено. У зв'язку з цим засновники закладів повинні або закрити його, або перепрофілювати в один з типів, визначених чинним законодавством. Станом на початок 2025р. остаточне вирішення даного питання загальмовано через триваючу повномасштабну війну в Україні.

В умовах відновлення територіальних громад завданням для органів місцевого самоврядування є розробка універсальних дієвих алгоритмів забезпечення законних інтересів осіб з ООП в ході підготовки Програм комплексного відновлення, Планів відновлення та розвитку територіальних громад. Міжнародні партнери України готові вкладати фінансові ресурси в створення інклюзивних та безпечних освітніх просторів, але для цього дані проєкти мають бути включені в переліки пріоритетних потреб територіальних громад. Сильними сторонами міжнародного досвіду, гідними залучення до публічної політики інклюзивної освіти є: парадигмальність (сприйняття інклюзивної освіти як звичної норми, але не як особливості); автономність (ЗЗСО мають широкі права в методичному забезпеченні освіти дітей з ООП); вимірювальність (рівень знань дітей з ООП регулярно обстежується за

допомогою тестових методик).

За останнє десятиріччя інклюзивна освіта перетворилася на невід’ємну частину публічної освітньої політики. Сама ж ця політика набула характеру системної та сталої діяльності, що ґрунтується не на ситуативному ентузіазмі окремих спільнот (активісти НДО, вчителі тощо), але є чітко спланованою, цілеспрямованою та скоординованою роботою на всіх рівнях: місцевому, регіональному, загальнодержавному.

Моніторинг популярності курсів та програм підвищення кваліфікації, що пропонуються провідною освітньою платформою Харківщини – «Професійний розвиток працівників освіти та інших професійних спільнот», засвідчив, що проблематика інклюзивної освіти значно випереджає за популярністю та затребуваністю в педагогічній спільноті регіону всі інші питання розвитку сучасної освіти.

Успіхи у впровадженні освіти для дітей з ООП дозволяють вирішувати головне над завдання – зробити інклюзивність невід’ємним елементом не лише міських публічних просторів та навчальних закладів, але й частиною етичних та навіть світоглядних настанов громадян нашої держави.

Висновки до третього розділу

Парадигма «селище живе поки в ньому функціонує школа» є не релевантною для все більшої кількості населених пунктів прифронтових регіонів. В цьому контексті ОМС варто систематично проводити роз’яснювальну роботу з мешканцями, не лише пояснюючи в кожному конкретному випадку неможливість відновлення роботи малокомплектних шкіл, але й докладати зусиль для забезпечення підвозу дітей шкільного віку до опорних закладів освіти громади. Для такої інформаційної кампанії керівництву органів місцевого самоврядування варто залучати як організовану громадськість, так і неформальних лідерів громадської думки, використовувати весь арсенал учасницького та дорадницького підходів у вирішенні питань місцевого розвитку. Інструменти адвокації є універсальними і можуть бути

дієвими як під час кампанії щодо збереження мережі закладів освіти, так і при її оптимізації.

В окремих громадах діти з інвалідністю фактично відсторонені від освітнього процесу в форматі офлайн через особливості власного стану, відсутність обладнаних транспортних засобів, непристосованість приміщень шкільних укриттів для пересування та тривалого перебування осіб з інвалідністю.

Кількарічне перебування дітей на дистанційному навчанні критично негативно позначилося на рівні володіння як теоретичними знаннями, так і практичними навичками, необхідними для повсякденної діяльності, здобуття вищої освіти тощо. Відновлення освітнього процесу в безпечних освітніх просторах ліцеїв не лише мінімізує вищенаведені негативні тенденції, але і відкриває можливості для надолуження освітніх втрат. Для того, щоб це надолуження відповідало інтересам всіх учасників освітнього процесу варто дотримуватися низки умов.

Процес надолуження має бути логічним, добре прорахованим доповненням до основних уроків, не дублювати їх зміст, не випереджати їх з точки зору календарно-тематичного планування. В ході надолуження освітніх втрат важливо дотримуватися санітарно-гігієнічних вимог, необхідно уникати фізичного да психоемоційного перевантаження як дітей, так і вчителів. З початком повномасштабного вторгнення педагоги не лише продовжили виконувати власні посадові обов'язки, але й отримали інші, не передбачені посадовими інструкціями.

За останнє десятиріччя інклюзивна освіта перетворилася на невід'ємну частину публічної освітньої політики. Ця політика набула характеру системної та сталої діяльності, що ґрунтується не на ситуативному ентузіазмі окремих спільнот (активісти неурядових організацій, вчителі тощо), але є чітко спланованою, цілеспрямованою та скоординованою роботою на всіх рівнях: місцевому, регіональному, загальнодержавному. Успіхи у впровадженні освіти для дітей з особливими освітніми потребами вирішують головне завдання –

перетворюють інклюзивність на невід'ємний елемент не лише міських публічних просторів та навчальних закладів, але й на частину етичних та світоглядних настанов громадян.

В умовах воєнного стану та активних бойових дій відбулося руйнування шкіл. Малокомплектні школи, розташовані як правило в депресивних сільських районах, найближчим часом не здатні відновити свою роботу. Проте, саме в таких населених пунктах, де активно тривали бойові дії, вірогідно найбільшою є кількість дітей з травмами та каліцтвами.

Інформація, в тому числі і наочна, про інженерні рішення, що забезпечують доступність закладів освіти для дітей з інвалідністю має розміщуватися на офіційному сайті закладу. Необхідно доповнити Санітарний регламент та внести відповідні положення, що стосуються маркування території закладу з урахуванням умов воєнного стану, а також санітарні вимоги щодо сховищ в тому випадку, якщо вони знаходяться на території та/або в приміщенні освітнього закладу.

Ключове значення для успішного впровадження інклюзивної освіти має взаємодія органів публічної влади з неурядовими організаціями. Останні можуть безпосередньо забезпечити локальну освітню мережу всіма видами ресурсів: кадровим (тренери, ментори, психологи, логопеди для позашкільних активностей); інформаційним (просування шкільних потреб в медіа та соцмережах); матеріально-технічним (постачання обладнання, проведення ремонтних робіт, встановлення модульних систем); фінансовим (виплата винагороди тим педагогам закладів середньої освіти, котрі беруть участь в реалізації освітніх проєктів) .

ВИСНОВКИ

Отримані результати дослідження у сукупності вирішують актуальне наукове завдання, що полягає в обґрунтуванні теоретико-методичних засад і розробленні практичних рекомендацій з удосконалення публічної політики інклюзивної освіти в Україні.

За результатами проведеного дослідження сформульовано такі основні висновки:

1. На підставі вивчення законодавчих актів, наукових джерел та літератури показано, що термінологічний апарат даної проблеми протягом 1991-2024 р. перебував в стані постійного вдосконалення, гуманізації та уніфікації. Зокрема, такі поняття як «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання» викладалися з різним ступенем повноти, набували різного трактування в нормативних джерелах. Подібною є ситуація із основним об'єктом інклюзії – особою з особливими освітніми потребами. Протягом 2014-2024рр. в Україні було прийнято низку нормативно-правових актів, котрі чітко визначають зміст ключових понять, унормовують їх використання. В ході своєї еволюції такі поняття як «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «особа з особливими освітніми потребами» позбулися таких конотацій як освіта для неповносправних, інвалідів, хворих тощо. На першому етапі утворення системи інклюзивної освіти основними суб'єктами інклюзії були інститути громадянського суспільства: недержавні організації освітнього спрямування, батьківські співтовариства, благодійні фонди тощо. Їх активність, сполучена із матеріальною, методичною та кадровою підтримкою закордонних партнерів, створила підвалини діючої нині системи публічного управління інклюзивним навчанням.

2. Ефективним засобом вирішення проблем фінансового забезпечення прав осіб з ООП є громадські бюджети або бюджети участі. Протягом 2015-2022рр. громадське бюджетування перетворилося з окремих пілотних проектів в широко розповсюджену та ефективну практику вирішення завдань по

створенню інклюзивних життєвих та освітніх просторів в громадах України. В зазначений період, в кожному обласному центрі України що використовує механізм бюджету участі, впроваджувалися проекти спрямовані на підтримку освітніх потреб осіб з інвалідністю, мало мобільних груп населення тощо.

Вся сукупність проектів, що стали предметом нашого аналізу може бути розподілена на чотири частини. Перша, це проекти орієнтовані на створення безпечного життєвого середовища для всіх громадян, зокрема: освітлення вулиць, асфальтування тротуарів, облаштування перехресть зручними з'їздами тощо. Серед інших городян, вигодоотримувачами таких ініціатив є і особи з інвалідністю. Друга група – ініціативи, спрямовані на осіб з інвалідністю без розрізнення їх на окремі вікові та професійні категорії. До третьої групи віднесено проекти не освітнього спрямування, бенефіціарами яких є діти з інвалідністю. Як правило вони передбачають облаштування дитячих майданчиків не типовими, але спеціальними ігровими елементами, що роблять їх зручними та безпечними для використання дітьми з інвалідністю, зокрема тими, котрі пересуваються на інвалідних візках. Разом з тим, нами доведено, що не всі проекти, серед бенефіціарів яких зазначені діти з особливими потребами, дійсно спрямовані на задоволення інтересів сам цієї категорії. Аналіз змісту бюджетів запропонованих проектів показує, що в переліку обладнання (гойдалки, каруселі, сходинки, гірки тощо) часто відсутні спеціально виготовлені елементи для дітей з особливостями фізичного розвитку. Четверта група складається з проектів, цільовою аудиторією яких є діти з ООП, їх батьки, педагоги, соціальні працівники тощо. Їх ініціаторами переважно є учасники освітнього процесу, а місцем реалізації – територія або будівля навчального, лікувального чи реабілітаційного закладу.

3. Доведено, що потребують конкретизації обладнання та пристосування інклюзивного освітнього простору і, перш за все – ресурсних кімнат. Поряд із низкою навчального, розвиваючого та корекційного приладдя, кімната має бути забезпечена меблями, робочою кухонною поверхнею, а, відповідно, і необхідними інженерними мережами (підводом води, каналізації).

Потребує додаткової регламентації її допустима/рекомендована площа, рівень освітлення, бажане місце розташування. Проте, в жодній з вітчизняних шкіл наявність такої локації не було передбачено на стадії проектування та побудови закладу. Таким чином, керівник ЗЗСО змушений вишукувати можливості для створення ресурсної кімнати за рахунок інших приміщень: частин навчальних класів, спортивних залів, кімнат зберігання господарського реманенту тощо.

4. Показано, що одним з наслідків повномасштабної російсько-української війни, який стає очевидним вже зараз, є кардинальне переосмислення поняття «безпечне середовище». На сьогодні безпека освітнього процесу розглядається як невід’ємна складова загальної безпеки життєвого середовища не лише в закладі освіти, але і в населеному пункті, територіальній громаді, регіоні. Таким чином, законодавчо затверджене визначення «безпечного освітнього середовища» розширюється, виходить за межі свого інструментального виміру, а сама «безпечність» набуває ваги умови, обов’язкової для виживання та розвитку.

За період 2022-2025рр., особливо в прифронтових регіонах, саме заклади загальної середньої освіти (ЗЗСО) перетворилися на справжні осередки життя для мешканців ТГ і, в тому числі для дітей з ООП. Зважаючи на міцність, місткість, місце розташування та суспільну значущість цих закладів, природно, що саме в приміщеннях ЗЗСО були створені перші, спочатку найпростіші, а потім і все більш придатні та багатофункціональні укриття. В багатьох громадах органами місцевого самоврядування (ОМС) було докладено значних зусиль для залучення коштів для створення таких безпечних освітніх просторів (БОП) за рахунок як місцевих, так і державних ресурсів. Окремо варто згадати про значну допомогу авторитетних міжнародних партнерів нашої держави, що вкладають значні кошти в створення БОП.

5. Доведено, що вивчення ефективності державної політики інклюзивної освіти потребує регулярних досліджень моніторингового характеру. Наявні на сьогодні результати окремих соціологічних досліджень утворюють певне фактологічне тло, проте не дають змогу оцінити динамку змін

у ставленні до інклюзивної освіти з боку таких категорій як: батьківська спільнота, діючі педагоги, експерти-теоретики освітньої галузі, співробітники органів управління освітою тощо. Не достатньо репрезентативні висновки, зроблені на основі вибіркового та нерегулярного опитування в окремих регіонах держави, можуть створювати хибну картину суцільних успіхів, або навпаки, постійних невдач у впровадженні інклюзії та лягати в основу неналежним чином підготовлених управлінських рішень.

6. Показано, що важливим завданням органів місцевого самоврядування є підвищення заробітної плати не лише педагогам, але й директору закладу та його профільному заступнику. За наявності в школі дітей з ООП на її керівництво лягає низка додаткових обов'язків: постійний пошук ресурсів для створення безбар'єрного освітнього простору; посилений контроль за навчальним процесом саме в «інклюзивному» класі; перманентна комунікація з батьками дітей з ООП; проведення роз'яснювальної роботи з батьками нормо-типових дітей, в тих випадках, коли дорослі негативно ставляться до спільного навчання їх вихованців з «інклюзивними» дітьми.

Доведено, що спроможність ОМС забезпечувати права ООП варто розглядати в контексті тих дискусій, що тривають в експертному та батьківському середовищах з приводу реформи інтернатних закладів. Частина освітянської спільноти та громадського сектору наполягають на закритті таких закладів та влаштуванні дітей до прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу тощо з влаштуванням дітей на навчання до звичайних ЗЗСО. Серед актуальних викликів для органів місцевого самоврядування є оптимізація мережі санаторних шкіл, котра мала бути завершена вже до кінця 2021р., а пізніше було пролонгована до 1 липня 2022р., після чого фінансування таких закладів мало бути припинено. У зв'язку з цим засновники закладів повинні або закрити його, або перепрофілювати в один з типів, визначених чинним законодавством. Станом на початок 2025р. остаточне вирішення даного питання загальмовано через початок повномасштабного вторгнення в Україну.

7. Доведено, що наявність безпечних освітніх просторів в ЗЗСО

відкриває шлях для дітей з ООП до навчання в офлайн форматі, але не гарантує його. Проте, очне навчання в ЗЗСО позитивно позначається на економічній ситуації в громаді, покращує позиції на місцевому ринку праці батьків неповнолітніх дітей, особливо матерів, котрі самостійно виховують своїх дітей. Наявність офлайн формату освітнього процесу є одним з головних приваблюючих чинників родин з дітьми з ООП, особливо тих, в яких дорослі володіють найбільш затребуваними та/або високооплачуваними професіями, тож швидше за інших мешканців здатні змінити місце проживання на відносно безпечніші регіони. Виїзд батьків з дітьми за межі населеного пункту та громади каталізує проблему малокомплектності шкіл, яка була однією з найгостріших і в довоєнний період, а у зв'язку із масовими міграційними процесами воєнного часу набула критичної актуальності. Дослідження показують, що навіть мешканці невеликих населених пунктів, в яких до війни були малокомплектні школи, що, очевидно були не здатні надавати якісну освіту, тим не менше наполягали на відновленні діяльності ЗЗСО як тільки це стане можливе з безпекової точки зору.

Показано, що парадигма «селище живе поки в ньому функціонує школа» є не релевантною для все більшої кількості населених пунктів прифронтових регіонів. В цьому контексті ОМС варто систематично проводити роз'яснювальну роботу з мешканцями, не лише пояснюючи в кожному конкретному випадку неможливість відновлення роботи малокомплектних шкіл, але й докладати зусиль для забезпечення підвозу дітей шкільного віку до опорних ЗЗСО громади. Для такої інформаційної кампанії керівництву ОМС варто залучати як організовану громадськість, так і неформальних лідерів громадської думки, використовувати весь арсенал учасницького та дорадницького підходів у вирішенні питань місцевого розвитку. Інструменти адвокації є універсальними і можуть бути дієвими як під час кампанії щодо збереження мережі закладів освіти, так і при її оптимізації.

8. Зроблено висновок про те, що кількарічне перебування дітей на дистанційному навчанні критично негативно позначилося на рівні володіння як

теоретичними знаннями, так і практичними навичками, необхідними для повсякденної діяльності, здобуття вищої освіти тощо. Відновлення освітнього процесу в безпечних освітніх просторах ліцеїв не лише мінімізує вищенаведені негативні тенденції, але і відкриває можливості для надолуження освітніх втрат. Для того, щоб це надолуження відповідало інтересам всіх учасників освітнього процесу варто дотримуватися низки умов. Процес надолуження має бути логічним, добре прорахованим доповненням до основних уроків, не дублювати їх зміст, не випереджати їх з точки зору календарно-тематичного планування. Важливо розуміти, що участь в процесі надолуження освітніх втрат є правом дитини, але не її обов'язком. Тут органам управління освітою необхідно уникнути старої «хвороби» української системи освіти – надмірного захоплення звітністю та гонитвою за максимальними показниками. Це особливо важливо в тих випадках, коли від кількісної наповненості шкільних груп із надолуження залежить розмір винагороди (заробітної плати) педагога.

Аналогічні проблеми можуть виникати і тоді, коли ремонт та/або облаштування БОП, а також фінансування занять з надолуження здійснюється за рахунок проєктів, що їх реалізують українські організації за підтримки міжнародних партнерів. Ще на етапі підготовки проєктних заявок, намагаючись справити на потенційного донора якомога краще враження, грантери закладають значні, а подекуди і нереальні для виконання показники, яких в подальшому прагнуть досягти в тому числі і шляхом надмірного навантаження на безпосередніх виконавців – педагогів та учнів цільових ЗЗСО. В ході надолуження освітніх втрат важливо дотримуватися санітарно-гігієнічних вимог, необхідно уникати фізичного да психоемоційного перевантаження як дітей, так і вчителів. З початком повномасштабного вторгнення педагоги не лише продовжили виконувати власні посадові обов'язки, але й отримали інші, не передбачені посадовими інструкціями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрійчук Н. М. Інклюзивна освіта в сучасній гуманітарній науці: понятійно-категоріальний апарат. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2016. Вип. 26. С. 3-7.
2. Ашиток Н. Проблеми реформування в Україні освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Освітній простір України*. 2019. Вип. 15. С.215-220.
3. Багно Ю.М. Підготовка майбутнього вчителя до інклюзивного навчання на засадах компетентнісного підходу. *ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: методологія, теорія та технології*. 2017. №1. С.22-32.
4. Батченко Л. В., Штулер І. Ю., Баула О. В. Соціальна відповідальність інклюзивної освіти закладів вищої освіти в умовах військового конфлікту. *Журнал стратегічних економічних досліджень*. 2024. № 6. С. 8-16.
5. «Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації». Матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. 456 с.
6. Березанська І. Інклюзивна освіта в трактуванні вітчизняних дослідників. *Наукові записки з української історії*. 2019. Вип. 45. С.130-143.
7. Біла книга загальної середньої освіти Полтавщини : версія для обговорення / Полтав. обл. держ. адміністрація; Полтав. обл. рада; Департамент осв. і науки Полт. обл. держ. адміністрації; Полтав. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. М. В. Остроградського / ред. група : Зелюк В. В., Клепко С. Ф., Резніченко З. В., Устименко Т. А. Полтава : ПОППО, 2015. 180 с.
8. Білик О. Інклюзивне життя. *Дзеркало тижня*. 20.11.2015р. URL: https://dt.ua/family/inklyuzivne-zhittya-_html
9. Білозерська І. О. Зasadничі принципи роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2012. Вип. 3(2). С.18-31.

10. Більше можливості від школи та закладів профосвіти до вишів і наукових установ – МОН визначило 10 пріоритетів на 2019р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/bilshi-mozhливosti-vid-shkoli-ta-zakladiv-profosviti-do-vishiv-i-naukovih-ustanov-mon-viznachilo-10-prioritetiv-na-2019-rik>
11. Бовкуш К. П. Готовність педагога до інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4. С. 3-9
12. Бойчук Ю., Казачінер О. Аналіз зарубіжного досвіду розвитку інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. *Новий Колегіум*. 2018. № 1. С. 62.67.
13. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. №3. С.10-14.
14. Будяк Л.В. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти: аналіз міжнародних документів та законодавства України. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2010. №7. С. 202-206.
15. Бульба В. Г., Головка О. С. Досвід захисту прав неповнолітніх осіб: ключові питання в Україні та Європейському Союзі. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 3(11). С. 568-581.
16. Власюк А. В. Розвиток інклюзивної освіти в Україні. Київ, 2023. 34 с. URL: <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/5038/pdf?sequence=1>
17. Волошина Т., Лапшина І., Лупінович С. Освітній моніторинг як засіб розвитку інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 52. С.375-384.
18. Волошина О. Підготовка майбутніх учителів до навчально-виховної роботи в умовах інклюзивного середовища. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. №1. С.31-39.
19. Воротинцева О. Менеджмент інклюзивної освіти на рівні громади: роль та місце інклюзивно-ресурсних центрів. *Інклюзія і суспільство*. 2024. №2. С.23-29.

20. Впроваджуємо інклюзію в закладі освіти. / Державна служба якості освіти. Київ, 2023. 86 с. URL: <https://sqe.gov.ua/diyalnist/rekomendacii-zakladam-osviti/>
21. Гаврилов О. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
22. Годецька Т.І. Інклюзивні освітні середовища в умовах цифрової трансформації суспільства: психологічний аспект (аналітичний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки*. 2024. №20. С. 78-111.
23. Головіна О. Інклюзивна освіта. Досвід Німеччини. 6 Листопада 2018. / Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/articles/inklyuzyvna-osvita-dosvid-nimechchyny/>
24. Головіна О. Чому інклюзія – невід’ємна ознака освіти в Канаді. 27 Лютого 2019 / Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/articles/chomu-inklyuziya-nevid-yemna-oznaka-osvity-v-kanadi/>
25. Давиденко Г.В. Впровадження інклюзивної освіти у Великій Британії: проблеми, шляхи вирішення. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2014. № 11. С. 27-38.
26. Давиденко Г.В. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Італії. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 2. С. 65-70.
27. Давиденко Г.В. Правові основи інтегрованого навчання у Французькій республіці. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2015. № 12. С. 26-35.
28. Декларація прав дитини. Прийнята резолюцією 1386 (XIV) Генеральної Асамблеї ООН від 20 листопада 1959 року. URL.: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_384/print
29. Денисюк О., Суліменко Д., Дронь Т. Рівний доступ до якісної освіти крізь призму організації інклюзивного навчання в опорних школах. *Освітня аналітика України*. 2018. №3. С. 56-64.

30. Державна доповідь про становище дітей в Україні «Реалізація конвенції ООН про права дитини в Україні: досягнення, проблеми, перспективи» (за період 2009-2016 рр.) / Міністерство соціальної політики України, Український інститут соціальних досліджень ім. Олександра Яременка. Київ, 2016. 164с.

31. Діти з особливими потребами в освітньому просторі України : бібліографічний показник / КЗ «ЗОУНБ» ЗОР ; [уклад.: Ю. Щеглова, М. Маслова, Г. Мацієвська]. Запоріжжя: ФОП Мокшанов В. В., 2017. 256 с.

32. Дмитренко К.А., Коновалова М.В., Семиволос О.П. Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі. Х.: ВГ «Основа», 2018. 120 с.

33. Дмитренко О. Інклюзія – це не особливість школи, а її функція. *Дзеркало тижня*. 15.11.2020р. URL: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/inkluzija-tse-ne-osoblivist-shkoli-a-jiji-funktsija.html>

34. Дослідження якості інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами. Грудень 2020 – січень 2021 / Державна служба якості освіти України. Київ, 2021. 79 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya_yakosti_inkluzyvnoyi_osvity_1_02_04.pdf

35. Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2023/2024 н.р. / Державна служба якості освіти України. URL: <https://sqe.gov.ua/diyalnist/monitoringovi-doslidzhennya/opituvannya-doslidzhennya-vivchennya-za-2024/>

36. Дотримання прав в освіті – 2020. Перша щорічна доповідь освітнього омбудсмена. Київ: Служба освітнього омбудсмена, 2021. 120 с.

37. Жадько О. А. Становлення та розвиток інклюзивної освіти: світовий досвід. *Грааль науки*. 2024. № 35. С. 405-413.

38. Журавльова Л. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми організації та змісту інклюзивної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова*. Сер. 19: Корекційна педагогіка та

спеціальна психологія. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2014. Вип. 26. С. 108-111.

39. Запорожченко Ю.Г. Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. № 15. С.138-145.

40. Засенко В. Освіта осіб з особливими потребами: проблеми війни і миру. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2023. № 3. С. 20-36.

41. Заярнюк О.В. Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія : Економіка і менеджмент. 2015. Вип. 11. С.190-193.

42. Звіт про результати аудиту ефективності використання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами. Затверджено рішенням Рахункової палати України від 28.09.2021р. №21-2. Київ, 2021. 45с.

43. Здрагат С.Г. Інклюзивна освіта в Україні: рівень готовності керівників масових шкіл. *Український соціум*. 2016. № 1. С.8-18.

44. Іванова І.Б. Концепції нормалізації в інтегрованому соціальному середовищі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2014. № 11. С. 10-26.

45. Ізраїльські фахівці проведуть семінари з інклюзії для керівників ІРЦ, директорів шкіл та вчителів в Україні. 08.08.2018р. / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/izrayilski-fahivci-provedut-seminari-z-inklyuziyi-dlya-kerivnikiv-irc-direktoriv-shkil-ta-vchiteliv-v-ukrayini>

46. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб./ [Тоні Бут]; пер. з англ. К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 190 с.

47. Інклюзивна освіта: досвід і перспективи: монографія. Кол. авт. ; відп. ред. Г.В. Давиденко. Вінниця, 2016. 242 с.

48. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. К., 2016. 68 с.

49. Інклюзивна освіта: запитання та відповіді: освітянський форум. / Всеукраїнська інтернет-конференція «На урок». URL: <https://naurok.com.ua/conference/inclusion-forum>

50. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер. з англ. К.: ТОВ «Видавничий дім “Плеяди”». 2011. 296 с.

51. Інклюзивне навчання в закладах освіти: огляд нормативних документів. 23 жовтня 2023. URL: <https://naurok.com.ua/post/inklyuzivne-navchannya-v-zakladah-osviti-oglyad-normativnih-dokumentiv>

52. Інклюзивне навчання в Новій українській школі: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Інклюзивне навчання в Новій українській школі” (26 -27 березня 2018 р., м. Тереховля): у 2 ч. / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України; упорядн. : Лапін А.В., Сурмай Л.О., Щуцька О.І. Київ: Інтерсервіс, 2018. 230 с.

53. Інклюзивне навчання. Статистичні дані станом на 01.01.2025р. / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>

54. Інструкції для батьків: як отримати психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини з ООП, якщо перебуваєте за кордоном? 05.09.2022р. <https://mon.gov.ua/ua/news/instrukciyi-dlya-batkiv-yak-otrimati-psihologo-pedagogichnu-ocinku-rozvitku-ditini-z-oor-yaksho-perebuvayete-za-kordonom>

55. Інституційний аудит школи: що варто знати засновнику закладу загальної середньої освіти. / Державна служба якості освіти України. Київ, 2021. 19 с.

56. Кавун Ю. Передовий психолого-педагогічний досвід реалізації інклюзивної практики в країнах Європи. *Вісник науково-дослідної лабораторії “Інклюзивна педагогіка”*. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2015. Вип. І. С. 168-170.

57. Калініна Т.С. Психологічна допомога батькам дітей з особливими освітніми потребами в умовах військових дій. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. Вип. 3. С.103-107.
58. Квітка Н., Лапін А. Організація інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти: методичні рекомендації. К., 2023. 60 с.
59. Кипиченко Н., Гурська А. Дослідження психологічної готовності вчителів початкової школи до інклюзивного навчання. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1-2. С. 77-86.
60. Кількість закладів позашкільної освіти, в яких організовано безперешкодний доступ вихованців, учнів, слухачів з особливими освітніми потребами станом на 01.01.2024. / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>
61. Кобринович М. Що там у сусідів. Досвід інклюзивної освіти в Польщі. / Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/articles/shho-tam-u-susidiv-dosvid-inklyuzyvnoyi-osvity-v-polshhi/>
62. Коврігіна Л. М. Особливості організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2019. № 4. С. 22-28.
63. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 2. С. 7-18.
64. Колупаєва А. А., Наконечна Л.М. Інклюзивне навчання: вибір батьків. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру». 2018. 56с.
65. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими освітніми потребами: навчання та супровід у період повоєнної відбудови: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 192 с.
66. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с.
67. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія]. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

68. Колупаєва А., Таранченко О. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3. С. 7-18.

69. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Реалізація інклюзивної парадигми в освіті дітей з ООП в Україні у воєнний період. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2024. №5. С.15-21.

70. Компанець Н. Структура управління інклюзивною освітою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2021. Т. 104, № 4. С. 82-91.

71. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, прийнята 13.12.2006. URL.: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text

72. Коссова-Сіліна Г. О. Інклюзивне навчання. Робота із здобувачами освіти із особливими освітніми потребами : електрон. навч. курс. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 129 с.

73. Костіна В. Розвиток резильєнтності фахівців соціальної галузі у роботі з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами в умовах військового стану. «Соціальна робота: виклики сьогодення»: зб. тез XI Міжнародної науково-практичної конференції, 24-25 листопада 2022р. Тернопіль, 2022. С.71-75.

74. Котляр А. Віз попереду коня, або як у Житомирській області інклюзію впроваджують. *Дзеркало тижня*. 27.07.2019р. URL: https://dt.ua/SOCIUM/viz-poperedu-konya-318717_.html

75. Кравченко М. В. Надання послуги раннього втручання для сімей з дітьми, які мають порушення розвитку, в умовах війни. *Публічно-управлінські та цифрові практики*. 2024. Вип. 1. С.72-83.

76. Кравченко М.В. Соціальна послуга раннього втручання в умовах децентралізації України. *Наукові перспективи*. 2021. № 6 (12). С. 259-267.

77. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку / навчально-методичний посібник /ав.: Чеботарьова О. В., Трикоз С. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Королько Н. І., Дмитрієва І. В., Остапенко Л. І., Тарновська Л. І., Гломозда І. В.,

Чухліб О. А., Стрілець Л. В. К., ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 88 с.

78. Кульбіда С. Інклюзивна освіта осіб з особливими освітніми потребами у європейському досвіді. *Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови*. 2024. № 2. С.108-123.

79. Лапін А. В. До питання координації процесу навчання учнів з особливими освітніми потребами в рамках інклюзивного навчання. *Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами* : зб. наук. пр. Вип. 8. Слов'янськ: ДДПУ. 2018. С.134-138.

80. Лапін А. В. До питання підвищення якості навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення* : зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. конф. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. 2018. С. 70-75.

81. Лапін А. В. Організація соціального життя дитини з особливими освітніми потребами асистентом вчителя. *Інклюзивне навчання в Новій українській школі* : Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ: Інтерсервіс. 2018. С. 56-59.

82. Лещенко О. Г. Роль громадських організацій у соціальній інклюзії дітей з інвалідністю в Україні. *Social and Economic Aspects of Education in Modern Society*. January 2021. С.17-21.

83. Лещенко М. П., Тимчук Л. І. Цифрові наративи у навчанні дітей з особливими потребами – важливий напрям досліджень цифрової гуманістичної педагогіки. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навч. посіб. / [А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін.] ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава, 2018. С. 96-118.

84. Лілія Гриневич: Держава провела навчання психологів ІРЦ для роботи з методиками діагностування дітей з ООП – успішно склали іспити лише 48%. 19.07.2019р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/liliya-grinevich-derzhava->

provela-navchannya-psiologiv-irc-dlya-roboti-z-metodikami-diagnostuvannya-ditej-z-oop-uspishno-sklali-ispiti-lishe-48

85. Лісовець О., Уварова В. Організація дистанційної освіти дітей з інвалідністю в умовах воєнного стану. *Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти*, 2023. №2. С.260-271.

86. Логвиненко Т., Клим М. Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Австрії та Бельгії: законодавчий та організаційний аспекти. *Молодь і ринок*. 2021. №10. С.36-40.

87. Лорман Т., Деплер Д. Переосмислюючи допоміжні послуги спеціалістів в інклюзивних класах. *Дефектологія*. 2009. №3. 9-14.

88. Лукіна Т., Грищенко Г. Вплив сучасних змін правових норм на розвиток інклюзивної освіти в галузі дошкільної та загальної середньої освіти в Україні. *Вісник НАДУ. Серія “Державне управління”*. 2018. №4. С. 106-115.

89. Лукіна Т.О., Шошова Т.Г. Удосконалення механізмів державного управління спеціальними закладами для дітей з особливими освітніми потребами. *Державне управління: теорія та практика*. 2015. № 1. С. 86-96.

90. Луценко І.В. Організація та нормативно-правові аспекти діяльності різнопрофільних фахівців у інклюзивному навчальному закладі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 2. С.35-45.

91. Малишевська І. А. Аналіз системи підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної освіти в США. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. Вип. 13. С. 156-166.

92. Малишевська І. А. Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти : Монографія / І. І. Демченко, В. А. Білан, І. А. Малишевська [та ін.]. Умань : «ВІЗАВІ», 2018, Т. 1. С. 114-137.

93. Малишевська І. А. Забезпечення підготовки педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 20. С. 178-182.

94. Малишевська І. А. Проблеми впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2016. Вип. 11. С. 125-130.
95. Малишевська І. А. Стан підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах освітньої інклюзії. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 2017. Вип. 10. С. 83-87.
96. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : Монографія. Умань : Видавець «Сочінський М.М.». 2018. 386 с.
97. Малишевська І. Право на вищу освіту осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю у законодавстві України. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. №2. С. 27-34.
98. Марковська М. Що з інклюзивною освітою в Україні під час війни. 02.02.2023р. URL: <https://nus.org.ua/2023/02/02/shho-z-inklyuzyvnoyu-osvitoyu-v-ukrayini-pid-chas-vijny/>
99. Мартинчук О. Інклюзивна педагогіка в контексті розвитку сучасного наукового знання про освіту. *Освітологія*. 2016. №5. С.147-151.
100. Матвеева О., Лапін А. Організація освітньо-просвітницької роботи з батьками на основі аналізу особливостей внутрішньошкільної атмосфери ЗЗСО з інклюзивною формою навчання. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2023. №1. С.171-185.
101. Мельничук О. Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Україні. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Історія. 2019. Вип. 27. С. 54-60.
102. Меляков А.В., Зуб А.В. Місце органів місцевого самоврядування в системі фінансового забезпечення освітніх прав осіб з інвалідністю. *Становлення та розвиток місцевого самоврядування в Україні*. Збірник тез X Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 7 грудня 2021 року). Хмельницький : ХУУП ім. Леоніда Юзькова, 2021.С. 38-40.

103. Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році. Додаток до листа МОН України № 1/10258-22 від 06.09.2022. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-20222023-navchalnomu-roci>

104. Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2023/2024 навчальному році. / Міністерство освіти і науки України. URL: https://rada.info/upload/users_files/20420514/03599ddd7340307a3b9b1abc0cda3ea4.pdf

105. Миколюк А. Проблеми та пріоритети розвитку інклюзивної освіти в Україні: економічний аспект. *Економіка та суспільство*. 2024. №67. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/4699>

106. МОН, Мінсоцполітики та МОЗ спільно з ЮНІСЕФ запустили проєкт кризової допомоги для дітей з інвалідністю та їхніх сімей. 22.06.2022р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-minsocpolitiki-ta-moz-spilno-z-yunisef-zapustili-proyekt-krizovoyi-dopomogi-dlya-ditej-z-invalidnistyu-ta-yihnih-simej>

107. Навчання українських дітей за кордоном під час війни в Україні. Аналітичний звіт за результатами дослідження / Державна служба якості освіти України. Київ, 2023. 35с.

108. Нетьосов С. І., Ляшенко В. В. Шляхи забезпечення освіти особливої дитини в умовах інклюзії. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія Педагогіка і психологія. 2019. №1. С. 70-77.

109. Олійник М., Чебенєєва А. Освітній менеджмент: тенденції використання технологій управління в спеціальних закладах освіти та інклюзивно-ресурсних центрах. *Науковий журнал «Психологічні травелогі»*. 2024. № 2. С. 37-45.

110. Онищенко О. "До інклюзії має бути готовим суспільство". Дзеркало тижня. 09.11.2028р. URL: https://dt.ua/personalities/do-inklyuziyi-maye-buti-gotovim-suspilstvo-293603_.html

111. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с.
112. Освіта осіб з особливими потребами / Інститут модернізації змісту освіти. URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/>
113. Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 21 червня 2018 року. К.: «Наша друкарня». 2018. 176 с.
114. Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни. Матеріали IX Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Київ. 2023. 625с.
115. Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення / Верховна Рада України. Парламентські слухання 4 червня 2014р. URL: http://static.rada.gov.ua/zakon/sk17/5session/par_sl/sl0406114.htm
116. Острянюк Т. С. Стан готовності науково-педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Педагогічні науки*. Випуск LXXV, Том. 3. 2017. С. 129-133.
117. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами / методичні рекомендації / укладачі: Н. Софій, О. Стягунова, О. Федоренко. Київ, УІРО, 2024, 40 с.
118. Панченко А., Кравчук Н. Управління закладом загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням в умовах Нової української школи. *Освітологічний дискурс*. 2019. № 1-2. С.297-310.
119. Пацай Т. В. Алгоритм роботи щодо організації та впровадження інклюзивного навчання у навчальному закладі. *Логопед*. 2017. № 8. С.9-12.
120. Педорич А. До питання готовності педагогів до інклюзивної освіти. *Освітологія*. 2018. № 7. С.101-107.

121. Петровський В. Інклюзія як формат життєдіяльності суспільства. *Дзеркало тижня*. 08.12.2017р. URL: https://dt.ua/SOCIUM/inklyuziya-yak-format-zhittyediyalnosti-suspilstva-262838_.html

122. Полупанова, Я. Сучасний стан та перспективи розвитку мережі інклюзивно-ресурсних центрів України. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2023. № 2. С. 23-42.

123. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300с.

124. Поступна О.В. Нормативно-правове регулювання інклюзивної освіти в Україні: ретроспективний аналіз. *Вісник Національного університету цивільного захисту України Серія "Державне управління"*. 2024. №2. С.286-297.

125. Поступна О.В., Шведун В.О. Розвиток інклюзивної освіти в Україні через призму статистичних даних. *Вісник Національного технічного університету «ХПІ»*. Серія: «Актуальні проблеми розвитку українського суспільства». 2024. №2. С.127-132.

126. Права людини: знати, щоб захищати. Що треба знати про захист прав дітей з інвалідністю: методичний посібник / За заг. ред.Софій Н. З., К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 52 с.

127. Правові можливості реформування системи інституційного догляду у контексті запровадження складової інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю. Аналітичне дослідження. 2016. 67 с.

128. Практична психологія в інклюзивному середовищі: Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року) / За заг. ред. В. А. Вінс, Т. М. Кузьменко, І. М. Зозуля. Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська., 2019. 248 с.

129. Про внесення змін до п.3 розділу X «Перехідні та прикінцеві положення» Закону України «Про повну загальну середню освіту» щодо розширення можливостей трансформації освітньої мережі та захисту прав

учасників освітнього процесу: Закон України від 13 квітня 2021р. № 1385-IX. URL.: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1385-IX#Text>

130. Про внесення зміни до підпункту 8 пункту 3 розділу X «Прикінцеві та перехідні положення» Закону України «Про повну загальну середню освіту» щодо продовження трансформації освітньої мережі та захисту прав учасників освітнього процесу : Закон України від 14.04.2022р. № 2208-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2208-IX#Text>

131. Про затвердження Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 09.01.2019 №17. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19#Text>

132. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання. Наказ МОН №912 від 01.10.2010р. URL: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189

133. Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України № 88 від 14 лютого 2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-%D0%BF#Text>

134. Про затвердження Типового переліку допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах освіти : наказ Міністерства освіти і науки України №414 від 23 квітня 2018р. URL.: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0582-18#Text>

135. Про навчальні плани та організацію навчально-реабілітаційного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2017/2018 навчальному році. Лист МОН № 1/9-385 від 12.07.17р. URL: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/56538/

136. Про освіту: Закон України № 2145-VIII від 5 вересня 2017 р. URL.: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

137. Про повну загальну середню освіту : Закон України № 463-IX від 16 січня 2020р. URL.: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

138. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України № 988-р від 14 грудня 2016 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80#Text>

139. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар’єрного простору в Україні на період до 2030 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України № 366-р від 14 квітня 2021. URL.: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>

140. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України № 527-р від 07.06.2024р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text>

141. Про утворення Державної служби України у справах дітей : Постанова Кабінету Міністрів України № 23 від 19 січня 2022р. URL.: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/23-2022-%D0%BF#Text>

142. Про утворення Конкурсної комісії з проведення конкурсного відбору підручників та посібників для осіб з особливими освітніми потребами у 2024 році : Наказ Міністерства освіти і науки України № 296. Від 08.03.2024р. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/916/91628/65ef04e66b26a891630598.pdf>

143. Прохоренко, Л. Інклюзивність та безбар’єрність освітнього простору: діти з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. № 2. С.203-219.

144. Прохоренко Л. Інклюзивність та безбар’єрність в освіті осіб з особливими потребами в умовах війни: експериментальне дослідження. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. № 4. С. 193-210.

145. Прохоренко Л. Психологія інклюзії: освіта та соціалізація дітей з особливими потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. № 3. С. 7-20.

146. Прохоренко Л., Орлов О., Прохоренко Д. Освіта осіб з особливими потребами в країнах Європи та Україні: порівняльний контент-аналіз. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. №1. С. 7-41.

147. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник / За заг. ред. Колупасової А.А. К.: ТОВ ВПЦ «Літопис –ХХ». 2010. 255с.

148. Результати реалізації флагманського проекту Міністерства освіти і науки України «Освіта для всіх». Звіт. 16.12.2024р. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/12/16/zvit-bezbaryernist-16-12-2024.pdf>

149. Рекомендації «Безпечне освітнє середовище: надання індивідуальної підтримки учням з особливими освітніми потребами під час підготовки до реагування на надзвичайні ситуації». Додаток до листа УІРО від 22.06.2023 р. №172. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2>

150. Рекомендації щодо організації укриття в об'єктах фонду захисних споруд цивільного захисту персоналу та дітей (учнів, студентів) закладів освіти. Додаток до листа ДСНС України від 14.06.2022р. №03-1870/162-2. URL: <https://dsns.gov.ua/upload/6/2/2/0/9/6/bHq4WGc8HMHX4wGPIKG9gv4DSEgLx4uEUDgqIVGV.pdf>

151. Розвиток політики інклюзивних шкіл. Інтегроване планування послуг, їх надання та фінансування в Канаді: посібник / Дж. Блейз, Е. Чорнобой, Ш. Крокер, Е. Страт, О. Красюкова-Еннз. К.: Паливода А. В., 2012. 46 с.

152. Романенко О. Напрями просвітницької роботи з батьками дітей з особливими потребами на етапі включення в інклюзивний освітній простір. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. №1. С. 183-198.

153. Садова І. І. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан і перспективи. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2019. № 17. С. 94-97.

154. Садова І. І. Інклюзія у закладах загальної середньої освіти України: тенденції розвитку : монографія. Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич : Посвіт, 2020. 447 с.

155. Садова І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 14. С. 313-318.

156. Сак Т. Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. №4. С.18-23.

157. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : доступ і якість. Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#text

158. Симоненко Т., Лабайчук Г. Про організацію навчально-виховного процесу учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2015/2016 н.р. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. №2. С. 7-10.

159. Системи управління освітою під час воєнного стану та перспективи оновлення освіти в повоєнну добу: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. м. Краматорськ, 5 грудня 2022 р. Київ, 2022. 236 с.

160. Сичова В.В., Логовський І.М. Інформаційні технології як інструмент реалізації державної політики у сфері запобігання та протидії домашньому та гендерно зумовленому насильству в Україні. *Наукові перспективи*. 5(23). 2022. Сер. Державне управління. С. 143-158. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/np/article/view/1641>

161. Скрипка Г.В. Забезпечення диференціації в інклюзивних класах з використанням мобільних пристроїв. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2016. №7. С. 41-44.

162. Софій Н. Інклюзивні ресурсні центри: канадський досвід та українські реалії. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. №1. С. 34-40.

163. Софій Н.З. Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2016. Вип. 11. С. 170-175.

164. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми : посібник у 2-х ч.; Ч. II. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми / за заг. ред.: Т.В. Журавель, З.П. Кияниці. Київ : ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. 352 с.

165. Соціально-реабілітаційні і навчальні програми в роботі інклюзивно-ресурсних центрів із сім'єю : [метод. рек.] / Т. В. Жук, О. Г. Задорожня, А. В. Замша, Т. Д. Ілляшенко, Т. М. Костенко, А. Г. Обухівська, Г. В. Якимчук ; за ред. А. Г. Обухівської. – Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2018. 208 с.

166. Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД, 2020. 24с.

167. Степанова Т. М., Степанова О. Б. Інклюзивна освіта в Україні в умовах воєнного стану: реалії, досвід і перспективи. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 6. С. 99-104.

168. Стеценко Н. Організація навчальної діяльності майбутніх управлінців у процесі формування інклюзивної компетентності. *Наукові інновації та передові технології*. Серія «Управління та адміністрування». 2024. №2. С. 1339-1358.

169. Стрельник О. А. Роль керівника у розвитку інклюзивного середовища закладу освіти. Розвиток системи управління організацією: Європейська практика та досвід України : Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. з міжнар. участю (м. Харків, 15 трав. 2024 р.) : у 2 ч. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.

С. Сковороди ; за заг. ред. Р. Черновол-Ткаченко, О. Мармази, О. Гречаник. Харків, 2024. Ч. 2. С. 59-61.

170. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навч. посіб. / [А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін.] ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.

171. Сушко П., Прохоренко Л. Аналіз діяльності інклюзивно-ресурсних центрів в Україні в умовах війни. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. № 2. С. 7-30.

172. Таранченко О. Соціальне інтегрування: ключовий концепт інклюзії. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 3. С. 7-15.

173. Таранченко О.М. Супровід осіб з особливими потребами у вітчизняній системі освіти: ретроспектива та перспектива. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2016. Вип. 11. С. 198-206.

174. Таргонський Г. Досягнення та проблеми впровадження інклюзивної освіти в навчальних закладах Рівненщини: управлінський аспект. *Рідна школа*. 2014. №7. С. 18-20.

175. Теорія і практика інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / упор. Бондар К. М. 2-ге вид., доп. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий ріг»/ 2019. 170 с.

176. Топол В. Що особливого у фінській інклюзивній освіті. 30 Вересня 2018. / Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/articles/shho-osoblyvogo-u-finskij-inklyuzyvnyj-osviti/>

177. Трубавіна І.М., Каліна К.Є. Підтримка сімей із дітьми з особливими потребами в умовах внутрішнього переміщення та воєнного стану. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2022. №6. С. 153-160.

178. Турко Б. Організація та впровадження інклюзивної освіти у Канаді: історія та сучасність. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2019. №1. С. 121-126.

179. Україна. Інклюзія. Офіційний портал АС ІРЦ. URL: <https://ircenter.gov.ua/>

180. Федан Я. І. Інклюзивна освіта як чинник гуманізму в суспільстві. *Інвестиції: практика та досвід*. 2011. № 3. С. 114-115.
181. Холод М., Колесніченко Н. Публічна політика з питань інклюзивних систем освіти: нормативно-правовий контекст міжнародної практики. *Теоретичні та прикладні аспекти державотворення*. 2024. Вип. 31. С.171-179.
182. Хотенюк О. Інклюзивна компетентність керівника закладу освіти з інклюзивним навчанням як невід’ємна складова його управлінської діяльності. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. №2. С. 68-84.
183. Чеботарьова О. Навчання та підтримка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах війни: поради педагогам. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2022. №3. С.40-51.
184. Чеботарьова О. Нова українська школа: сучасний зміст та практики навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. №1. С. 97-114.
185. Чупахіна С. Готовність майбутніх педагогів до використання інформаційних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*. 2018. №13. С.97-108.
186. Чупахіна С. Використання інформаційних технологій в навчанні дітей з особливими освітніми потребами: досвід США. *Освітній простір України*. 2019. №15. С.152-160.
187. Чупахіна С. Сучасні підходи у підготовці майбутніх педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*. 2017. Вип. 11. С. 114-122.
188. Чупахіна С. Теоретичні засади ІТ-підтримки інклюзивного навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*. 2019. Вип. 16. С. 214-226.
189. Шаркевич О., Кравченко Н. Інклюзивне навчання в Україні: історичний аспект, виклики та перспективи. *Педагогічні обрії*. 2024. № 1 (130). С. 60-65.

190. Шевченко В. Історичні передумови та розвиток інклюзивного навчання в умовах сучасних викликів (порівняльний аспект). *Інклюзія і суспільство*. 2024. №3. С. 89-97.

191. Шевченко В. Педагогічні аспекти підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. №4. С. 44-56.

192. Шевченко С. Шкільна освіта під час війни / Українське суспільство в умовах війни: Колективна монографія / С. Дембіцький, О. Злобіна, Н. Костенко та ін.; за ред. член.-кор. НАН України, д.філос.н. Є. Головахи, д.соц.н. С. Макеєва. Київ: Інститут соціології НАН України, 2022. С.88-97.

193. Шеремет В., Кононенко Л. Зарубіжний досвід психосоціальної реабілітації в інклюзивній освіті: інтеграція в український освітній простір. Соціальна робота: реалії та перспективи : зб. наук. пр. Всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 110-річчю Полт. нац. пед. ун-та імені В. Г. Короленка, м. Полтава, 9-10 трав. 2024 р. / за заг. ред. Н. О. Сайко, В. І. Березан. Полтава, 2024. С. 139-144.

194. Що очікує санаторні школи? Міністерство освіти і науки України. URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/2021/Navch.ditey.u.spetsial.zakladakh/Stan.transf.san.shkil.pdf>

195. Щудло С., Заболотна О., Лісова Т. Українські вчителі та навчальне середовище. За результатами Всеукраїнського моніторингового опитування викладання та навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (за методологією TALIS). Дрогобич: ТзОВ «Трек-ЛТД», 2018. 300 с.

196. Andrews J., Lupart J. The inclusiv Classroom Educational Exceptional Children / The University of Calgary: Nelson. Thomson Learning, 2004. 561 p.

197. Diversity and Inclusion in Canada. The Current State. Deloitte. URL: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/ca/Documents/human-capital/ca-en-human-capital-diversity-and-Inclusion-in-canada.pdf>

198. DOTCOM: the Disability Online Tool of the Commission / The Academic Network of European Disability Experts. URL: <https://www.disability-europe.net/dotcom>

199. Heward W. Ten Faulty Notions About Teaching and Learning That Hinder the Effectiveness of Special Education. *The journal of special education*. Vol. 36. № 4, 2003. Pp. 186-205.

200. Inclusive Cities. Inclusive practices for newcomers at city level and examples of innovation from overseas / Centre on Migration, Policy and Society. URL: <https://www.compas.ox.ac.uk/wp-content/uploads/Inclusive-Cities-Background-Paper-Oct-2017-FINAL.pdf>

201. Loreman T. Seven pillars of support for inclusive education: Moving from «Why?» to «How?» *International Journal of Whole Schooling*. 2007. № 3. Pp. 22-38.

202. Mortier K., Van Hove G., De Schauwer E. Supports for children with disabilities in regular education classrooms: an account of different perspectives in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*. 2010. 14(6). pp. 543-561.

203. New Policies to Promote Youth Inclusion: Accommodation of diversity in the Nordic Welfare States / Nordic Council of Ministers. URL: <http://norden.divaportal.org/smash/get/diva2:777936/FULLTEXT02.pdf>

204. Rodrigues F., Campos S., Chaves C., Martins C. Family-school Cooperation in the Context of Inclusion of Children with Special Educational Needs. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*. 2015. 171. pp. 309-316.

205. Ukraine's answers to the EU Questionnaire on the Application for Membership. Part I. Volume II. April 2022. 592 p.

206. Ukraine's answers to the EU Questionnaire on the Application for Membership. Part II. Volume VI. Chapters XXVI-XXIX. May 2022. 532 p.

207. Yarmola N. A., Torop K. S. The current state of the system of general secondary education of children with special educational needs in Ukraine. Pedagogical and psychological sciences: regularities and development trends : Collective monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2020. R.452-469.

ДОДАТКИ

Додаток А. Список публікацій здобувача

Праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Меляков А.В., Зуб А.В., Машкіна О.І. Освітній омбудсман в Україні: функції, повноваження, напрями діяльності. *Актуальні проблеми державного управління* : зб. наук. праць. Х. : Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр». 2019. № 1(55). С.190-197. <https://doi.org/10.34213/ap.19.01.25>

Особистий внесок здобувача: систематизація та групування отриманих даних, формулювання висновків на основі зібраного емпіричного матеріалу.

Особистий внесок А.В. Мелякова: розробка дослідницького інструментарію (підготовка анкет) наукове редагування тексту статті, конкретизація висновків.

Особистий внесок А.В. Зуб: проведення анкетування педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти м. Харкова, розробка практичних рекомендацій з удосконалення діяльності освітнього омбудсмена.

2. Меляков А.В., Зуб А.В. Політика інклюзії як засіб гуманізації сфери загальної середньої освіти. *Теорія та практика державного управління: зб. наук. пр.* Х. : Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2019. № 2. С. 151-158. <https://doi.org/10.34213/tp.19.02.19>

Особистий внесок здобувача: аналіз джерельної бази проблематики, характеристика організаційно-правових засад впровадження інклюзивної освіти на місцевому рівні.

Особистий внесок А.В. Мелякова: наукове редагування тексту статті, конкретизація висновків.

3. Зуб А.В. Особливості реалізації публічної політики інклюзивної освіти в умовах воєнного стану. *Наукові перспективи* : журнал. Київ, 2025. Вип. 6 (60). С. 168-178. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-6\(60\)-168-178](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-6(60)-168-178)

4. Зуб А.В. Взаємодія органів місцевого самоврядування та громадських організацій у забезпеченні інклюзивного навчання дітей.

Суспільство та національні інтереси. 2025. Вип. 7 (15). С.337-346.
[https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-7\(15\)-337-346](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-7(15)-337-346)

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

5. Зуб А.В., Меляков А.В. Місце органів місцевого самоврядування в системі фінансового забезпечення освітніх прав осіб з інвалідністю. *Становлення та розвиток місцевого самоврядування в Україні.* Збірник тез X Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 7 грудня 2021 року). Хмельницький : ХУУП ім. Леоніда Юзькова, 2021.С. 38-40.

6. Зуб А.В. Проблеми реалізації публічної політики інклюзивної освіти на місцевому рівні. Збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції «Публічне управління в Україні: виклики сьогодення та глобальні імперативи». (м. Хмельницький, 11 лютого 2022 року). Хмельницький : Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова, 2022. С. 32-34.

7. Зуб А. В. Роль органів публічної влади в забезпеченні права на освіту для дітей з особливими потребами. Правові засади організації та здійснення публічної влади: збірник тез VI Міжнародної науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 31 березня 2023 року). Хмельницький : Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова, 2023. С.189-192.

8. Меляков А.В., Зуб А.В., Машкіна О.І. Механізми захисту прав учасників освітнього процесу в середніх навчальних закладах України // Публічне управління XXI століття: портал можливостей : зб. тез XX Міжнар. наук. конгресу. Х.: Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр», 2020. С. 207-209.

9. Зуб А. В. Зовнішньополітичні виміри публічної політики інклюзивної освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. Збірник тез II Міжнародної науково-практичної конференції «Публічне управління в Україні: виклики сьогодення та глобальні імперативи». (м.

Хмельницький, 18 травня 2023 року). Хмельницький : Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова, 2023. С. 97-99.

10. Зуб А.В., Машкіна О.І. Перспективи діяльності освітнього омбудсмена в умовах децентралізації. *Публічне управління XXI століття: синтез науки і практики* : зб. тез XIX міжнар. наук. конгресу, 19 квітня 2019р. Х.: Вид-во ХарPI НАДУ «Магістр», 2019. С. 302-305.

11. Меляков А.В., Зуб А.В., Машкіна О.І. Публічна політика забезпечення прав осіб з особливими освітніми потребами: механізми, перешкоди, перспективи. *Інституціоналізація публічного управління в Україні в умовах євроінтеграційних та глобалізаційних викликів* : матеріали щорічної Всеукраїнської науково-практичної конференції за міжнародною участю (Київ, 24 травня 2019р.). Т.1. К. : НАДУ, 2019. С.85-87.

12. Машкіна О.І., Зуб А.В. Громадські бюджети як механізм ресурсного забезпечення прав дітей. *Публічне управління: традиції, інновації, глобальні тренди*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. за міжнар. участю. 8 жов. 2021 р. Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2021. С.172-173.

13. Зуб А. Дистанційна інклюзивна форма навчання математики в ритмі часу: стан, проблеми, поради. *Проблеми викладання математики у закладах освіти: теорія, методика, практика*: тези доповідей III Міжнародної конференції на честь 105-річчя О.В. Погорелова (26-28 березня, м. Харків, Україна). Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2024. 218 с.

14. Зуб А., Меляков А. Забезпечення освітніх прав дітей в процесі створення безпечних освітніх середовищ. *Правові засади організації та здійснення публічної влади* : збірник тез VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 16 травня 2025 року). Хмельницький : Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова, 2025. С. 142-145.

Додаток Б. Акти впровадження результатів дисертаційної роботи



НАЦІОНАЛЬНА СОЦІАЛЬНА СЕРВІСНА СЛУЖБА УКРАЇНИ ГОЛОВНЕ УПРАВЛІННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СЕРВІСНОЇ СЛУЖБИ У ХАРКІВСЬКІЙ ОБЛАСТІ

майдан Свободи, 5, м. Харків, 61022, тел.: (057) 714-02-98
e-mail: info@kh.nssu.gov.ua, код згідно з ЄДРПОУ 44222320

від 06.03.2006 № 04.4-05/06

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Зуб Алли Василівни

Довідка засвідчує, що результати дисертаційного дослідження Зуб А.В. на тему «Взаємодія органів публічної влади з інститутами громадянського суспільства в системі управління інклюзивною освітою в Україні» використані в роботі Головного управління Національної соціальної сервісної служби України в Харківській області.

Практичні рекомендації, запропоновані А.В. Зуб, сприяють профілактиці порушень щодо забезпечення гарантій державної підтримки дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, та осіб з їх числа, які перебувають на повному державному утриманні.

Основні положення дисертаційного дослідження використовуються співробітниками Головного управління в ході проведення роз'яснювальної роботи з представниками закладів освіти (фахової передвищої та професійно-технічної) щодо дотримання Закону України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», Постанови Кабінету Міністрів «Про поліпшення виховання, навчання, соціального захисту та матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування» та інших нормативно-правових актів.

Начальник
Головного управління



Наталя ПРИХОДЬКО

Додаток Б. Акти впровадження результатів дисертаційної роботи



РЕГІОНАЛЬНИЙ ЦЕНТР ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

01196, м.Київ-196, пл. Лесі Українки, 1, тел. 286-85-63, тел./факс 286-81-59, centr@koda.gov.ua

від 06.03.2025 № 43-11/22

ДОВІДКА про впровадження результатів дисертаційного дослідження Зуб Алли Василівни

Довідка засвідчує, що результати дисертаційного дослідження Зуб А.В. на тему «Взаємодія органів публічної влади з інститутами громадянського суспільства в системі управління інклюзивною освітою в Україні» використовуються в діяльності Регіонального центру підвищення кваліфікації Київської області (РЦПК).

До змісту навчальних та методичних матеріалів РЦПК включені результати проведених дисертанткою досліджень з проблематики інституціонального та нормативно-правового забезпечення співпраці органів публічної влади та громадських організацій в реалізації освітньої політики на локальному рівні.

Результати здійснених А.В. Зуб досліджень використовуються при проведенні в РЦПК занять в межах загальних короткострокових та загальних професійних (сертифікатних) програм підвищення кваліфікації для державних службовців – ЗКППК «Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю», а також при викладанні тематичних семінарів: «Реалізація Національної стратегії безбар'єрності до 2030р. на місцевому рівні: інструменти та перспективи», «Соціальний та гуманітарний розвиток територіальних громад в умовах воєнного стану» (листопад 2022р., березень 2023р., серпень 2023р.) та ін.

Практичні рекомендації, запропоновані А.В. Зуб включені до методичних матеріалів «Безбар'єрне середовище в територіальній громаді: практики створення та забезпечення», що використовуються співробітниками РЦПК в освітньому процесі у 2023, 2024 та 2025рр.

**Директор Регіонального
центру підвищення кваліфікації
Київської області, доктор наук з
державного управління**



Сергій ЛУКІН

ПРОТОКОЛ
створення та перевірки кваліфікованого та удосконаленого електронного підпису

Дата та час: 18:52:23 09.07.2025

Назва файлу з підписом: Зуб Алла_ДИСЕРТАЦІЯ.pdf.asice
Розмір файлу з підписом: 1.1 МБ

Перевірені файли:
Назва файлу без підпису: Зуб Алла_ДИСЕРТАЦІЯ.pdf
Розмір файлу без підпису: 1.3 МБ

Результат перевірки підпису: Підпис створено та перевірено успішно. Цілісність даних підтверджено

Підписувач: ЗУБ АЛЛА ВАСИЛІВНА
П.І.Б.: ЗУБ АЛЛА ВАСИЛІВНА
Країна: Україна
РНОКПП: 2840008506
Організація (установа): ФІЗИЧНА ОСОБА
Час підпису (підтверджено кваліфікованою позначкою часу для підпису від Надавача): 18:52:22 09.07.2025
Сертифікат виданий: КНЕДП АЦСК АТ КБ "ПРИВАТБАНК"
Серійний номер: 5E984D526F82F38F04000000CD785B012FF8E405
Алгоритм підпису: ДСТУ 4145
Тип підпису: Удосконалений
Тип контейнера: Підпис та дані в архіві (розширений) (ASiC-E)
Формат підпису: З повними даними для перевірки (XAdES-B-LT)
Сертифікат: Кваліфікований

Версія від: 2025.02.05 13:00