

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет здоров'я людини

Кафедра педагогіки, журналістики та міжкультурних комунікацій

КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА
Спеціальність 015.39 «Професійна освіта. Цифрові технології»

на тему **ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ
ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ**

Виконав: студент(ка) групи ПОЦТ-24зм Клижко О.О.
(прізвище та ініціали)

(підпис)

Керівник: д.філос.н., професор, Барна Н.В.
(посада, вчене звання, науковий ступінь,
прізвище та ініціали)

(підпис)

Завідувач кафедри: д.філос.н., професор, Барна Н.В.
(посада, науковий ступінь, вчене звання,
прізвище та ініціали)

(підпис)

Рецензент: _____
(науковий ступінь, вчене звання, прізвище та ініціали)

(підпис)

Київ – 2025

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В МІЖНАРОДНОМУ КОНТЕКСТІ	10
1.1. Концептуальні підходи до визначення інклюзії у сучасній педагогічній науці	10
1.2. Нормативно-правове регулювання інклюзії на рівні Європейського Союзу та міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ООН).	17
1.3. Еволюція інклюзивних моделей освіти в країнах Європи: від сегрегації до повної інтеграції	28
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИКА ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ	34
2.1. Досвід країн з високим рівнем інклюзії (на прикладі Скандинавських країн та Італії)	34
2.2. Особливості трансформації освітніх систем Центральної та Східної Європи (на прикладі Польщі, Чехії та Естонії)	42
2.3. Механізми фінансування та кадрового забезпечення інклюзивного процесу в державах-членах ЄС	56
РОЗДІЛ 3. ПРОБЛЕМИ ТА ВИКЛИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗІЇ: УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ	67
3.1. Основні бар'єри імплементації інклюзивної освіти в ЄС (соціальні, архітектурні, методичні)	67
3.2. Проблема професійної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному середовищі	77
3.3. Можливості адаптації кращих європейських практик впровадження інклюзії в освітній простір України в умовах євроінтеграції	88
ВИСНОВКИ	95
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	101

ВСТУП

Актуальність теми. У ХХІ столітті розвиток інклюзивної освіти став мірилом демократичності та гуманізму будь-якої держави. Перехід від медичної моделі сприйняття інвалідності до соціальної та правозахисної парадигми зумовив трансформацію освітніх систем у всьому світі. Згідно з Порядком денним ООН у сфері сталого розвитку до 2030 року, забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти є однією з ключових цілей людства. У цьому контексті інклюзія розглядається не як окремий метод навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП), а як глобальна стратегія подолання соціальної дискримінації та забезпечення фундаментального права кожного на освіту.

Країни Європейського Союзу (ЄС) є визнаними лідерами у впровадженні інклюзивних практик, проте європейський досвід не є гомогенним. Він представляє собою мозаїку різних підходів: від радикальної деінституціоналізації в Італії та Норвегії до більш традиційних, багаторівневих систем у Німеччині чи Фінляндії. Сьогодні, на фоні Стратегії ЄС з прав осіб з інвалідністю на 2021–2030 роки, питання інклюзії набуває нового значення у зв'язку з цифровізацією освіти, кризою ментального здоров'я та необхідністю адаптації дітей-мігрантів. Аналіз того, як різні держави-члени ЄС долають бар'єри (фінансові, архітектурні, ментальні), дозволяє виявити найбільш життєздатні механізми підтримки учнів.

Попри значні успіхи, імплементація інклюзії в ЄС стикається з серйозними викликами, які роблять тему дослідження гостродискусійною: професійна готовність педагогів; ресурсне забезпечення; соціальні бар'єри та ін.

Для України обрана тема має критичне значення з огляду на кілька факторів: 1) статус кандидата в члени ЄС: Україна зобов'язана гармонізувати свою освітню політику з європейськими стандартами, зокрема щодо дотримання прав осіб з ООП; 2) виклики воєнного стану (агресія РФ призвела до різкого зростання кількості дітей, які потребують інклюзивних послуг через

фізичні травми, психологічні розлади та втрату доступу до звичного освітнього середовища. Європейський досвід роботи з травмою та інклюзією в кризових умовах є надзвичайно цінним); 3) реформування національної школи: впровадження принципів «Нової української школи» вимагає переосмислення ролі інклюзивного ресурсного центру (ІРЦ) та асистента вчителя, де досвід таких країн як Польща чи Естонія може слугувати дорожньою картою для уникнення типових помилок.

Отже, необхідність комплексного аналізу європейських моделей інклюзії, вивчення механізмів їх фінансування, кадрового забезпечення та подолання викликів визначає актуальність магістерського дослідження. Це дозволить не лише теоретично осмислити інклюзію як цінність, але й запропонувати практичні кроки для розбудови інклюзивного суспільства в Україні.

Стан та ступінь наукової розробки проблеми

Теоретико-методологічне підґрунтя інклюзивної освіти та аналіз європейських практик є об'єктом прискіпливої уваги широкого кола зарубіжних та вітчизняних науковців. Значний внесок у розробку концепції соціальної моделі інвалідності та інклюзивних цінностей зробили західні дослідники, такі як М. Ейнскоу (M. Ainscow) [20], Т. Бут (T. Booth) [26,27,28] (автори знаменитого «Індексу інклюзії»), Д. Мітчелл (D. Mitchell) [68], який систематизував стратегії доказової інклюзивної педагогіки, та Р. Слі (R. Slee) [87]. Їхні роботи дозволяють зрозуміти інклюзію не лише як технічний процес інтеграції, а як глобальну реформу загальної освіти.

Питання імплементації інклюзивних стандартів у країнах Скандинавії, Італії та Німеччині висвітлені у звітах Європейського агентства з особливих потреб та інклюзивної освіти (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). Дослідники С. Д'Алессіо (S. D'Alessio) ґрунтовно аналізували феномен італійської «дикої інклюзії», а П. Міттлер (P. Mittler) [68] досліджував міжнародний досвід правового забезпечення інклюзивних процесів. Проблеми трансформації освітніх систем у країнах Центральної та

Східної Європи (Польща, Чехія, Естонія) відображені у працях Głodkowska J. [35], Felcmanová A. [55] та інших, де акцентується увага на переході від пострадянської системи дефектології до інклюзивного навчання.

Доробком українських науковців, які досліджують європейський досвід у контексті адаптації до національних реалій є праці А. Колупасової [7,8,9], яка заклала фундамент сучасної української інклюзивної педагогіки та здійснила порівняльний аналіз світових моделей. Соціально-педагогічні аспекти інклюзії та бар'єри її впровадження висвітлено у роботах Г. Давиденко [1], Н. Кугуєнко [12], М. Порошенко [14].

Попри значну кількість публікацій, залишається недостатньо вивченим питання порівняльної ефективності фінансових механізмів підтримки інклюзії в різних моделях ЄС (ринковій, соціал-демократичній, консервативній). Також потребує глибшого аналізу проблема подолання професійного «вигорання» педагогів в умовах інклюзії та специфіка цифрової інклюзії в постпандемічний та воєнний періоди. Це визначає необхідність подальшого наукового пошуку, що і зумовило вибір теми даної магістерської роботи.

Об'єкт дослідження – система інклюзивної освіти в країнах Європейського Союзу як складне соціокультурне та педагогічне явище.

Предмет дослідження – теоретичні засади, нормативно-правові механізми, практичні моделі та виклики впровадження інклюзивної освіти в державах-членах ЄС, а також перспективи адаптації цього досвіду в Україні.

Мета роботи – на основі системного аналізу європейського досвіду виявити ключові закономірності, проблеми та успішні стратегії імплементації інклюзивної освіти для розробки рекомендацій щодо вдосконалення інклюзивного освітнього простору в Україні.

Для досягнення мети поставлено такі завдання:

1. Розкрити концептуальні підходи до визначення інклюзії у сучасній науці та проаналізувати міжнародну нормативно-правову базу.
2. Простежити еволюцію інклюзивних моделей в Європі від сегрегації до повної інтеграції.

3. Провести порівняльний аналіз практик імплементації інклюзії в різних групах країн ЄС (Скандинавія, Південна Європа, Центральна-Східна Європа).

4. Дослідити фінансові та кадрові механізми забезпечення інклюзивного процесу в ЄС.

5. Визначити основні бар'єри (соціальні, архітектурні, методичні) на шляху впровадження інклюзії.

6. Обґрунтувати можливості адаптації кращих європейських практик в українські освітні реалії в контексті євроінтеграційних процесів.

Методи дослідження. У роботі використано комплекс наукових методів:

- *теоретичний аналіз та узагальнення* – для вивчення наукової літератури та нормативних актів;
- *історико-ретроспективний метод* – для дослідження еволюції освітніх моделей;
- *компаративний (порівняльний) метод* – для зіставлення досвіду різних країн ЄС;
- *системний підхід* — для розгляду інклюзії як цілісної системи фінансових, правових та педагогічних чинників.

Наукова новизна дослідження полягає у систематизації сучасних моделей інклюзії в країнах ЄС після останніх хвиль розширення союзу, виявленні специфічних труднощів трансформації освітніх систем у країнах колишнього соціалістичного табору та розробці пропозицій щодо поетапного впровадження європейських інклюзивних стандартів в Україні.

Практичне значення отриманих результатів. Матеріали роботи можуть бути використані при розробці методичних рекомендацій для органів управління освітою, у процесі підготовки та підвищення кваліфікації педагогів, а також при написанні реферативних, курсових та бакалаврських робіт з педагогіки та соціальної роботи.

Апробація дослідження. Основні положення, висновки і рекомендації дослідження обговорювалися під час попереднього захисту кваліфікаційної роботи на засіданні кафедри; участь у XXV Міжнародній науково-практичній конференції «Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики» 25-27 листопада 2025 року (доповідь з публікацією тез «Механізми фінансування та кадрового забезпечення інклюзивного процесу в державах-членах ЄС.», Університет» Україна», м. Київ.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел. Повний обсяг кваліфікаційної роботи складає 110 сторінок. Список використаної літератури – 105 позицій.

Ключові слова: інклюзивна освіта, Європейський Союз, особливі освітні потреби, освітня політика, порівняльна педагогіка, євроінтеграція, універсальний дизайн.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В МІЖНАРОДНОМУ КОНТЕКСТІ

1.1. Концептуальні підходи до визначення інклюзії у сучасній педагогічній науці

Вивчення концептуальних підходів до визначення інклюзії у сучасній педагогічній науці передусім вимагає переоцінки фундаментальних принципів взаємодії між індивідом та системою освіти. У контексті глобалізації та гуманізації суспільства інклюзія більше не розуміється як простий технічний захід інтеграції дітей з обмеженими можливостями до загальноосвітніх установ, а скоріше як цілісна філософія соціальної справедливості та рівності [7].

Багатогранність терміну «інклюзія» у сучасній педагогічній науці обумовлена тим, що це поняття вийшло за межі суто дефектного чи методологічного дискурсу і стало складною міждисциплінарною категорією. У наукових працях європейських дослідників інклюзія сприймається не як статичний результат, а як динамічний процес трансформації соціальних відносин [26].

У сучасній зарубіжній педагогіці немає єдиного, загальноприйнятого тлумачення терміну «інклюзивна освіта», і існують різні підходи до його інтерпретації: від обмеженого значення в рамках одного освітнього середовища, де відбувається взаємодія між дітьми з особливими потребами, вчителями та їх здоровими однолітками, до широкого поняття інклюзії є визнання цінності унікальності кожної дитини (без винятку) [26].

У зарубіжних академічних дослідженнях аналізується контекст соціальних та правових змін в освітній політиці країн, де інклюзивна освіта для дітей із порушеннями розвитку налагоджена та стійка. Інклюзивна освіта розглядається насамперед у контексті встановлення нових норм суспільної

моралі та поваги до відмінностей, боротьби з дискримінацією та проведення ліберально-демократичних реформ [7].

Слід також зазначити, що перехід від диференційованої спеціальної освіти до інклюзивної освіти у країнах Західної Європи відбувався у періоди сильного економічного зростання, що дозволило продовжити розвиток моделі шкільної інтеграції у напрямку інклюзивності як у політичному, так і фінансовому плані. Інклюзивна освіта є невід'ємною частиною освітньої та соціальної політики кожної держави та неминуче відображає її специфічні характеристики, внутрішню логіку та спрямованість розвитку.

Сучасний академічний дискурс у галузі інклюзивної освіти характеризується глибоким зрушенням парадигми. В основі цієї трансформації лежить перехід від розгляду інвалідності як індивідуальної патології до її розуміння як наслідку соціальної несправедливості.

Як наголошує відома британська дослідниця Лені Бартон, інклюзія — це не просто питання організації шкільного простору: «Інклюзивна освіта — це насамперед політичне питання прав людини та боротьби із соціальною ізоляцією». У цій роботі наголошується, що інклюзія виходить за межі педагогіки та стає інструментом демократизації суспільства в цілому. Вона наголошує на тому, що інклюзія є механізмом реалізації права на недискримінаційну, якісну освіту. Обов'язок держави гарантувати доступ до освіти для всіх — принцип, закріплений у Саламанській декларації та Конвенції ООН про права інвалідів [11], [16]. Таким чином, інклюзія є засобом боротьби із соціальною ізоляцією.

Упродовж десятиліть панівна медична модель розглядала дітей виключно через призму діагнозу. У цьому підході головною метою була «нормалізація», тобто наближення дитини до встановленої норми. Проте шведський вчений Бенгт Ньєрере, який запровадив термін «нормалізація», почав змінювати цю перспективу ще у 1960-х роках. Він пояснив: «Нормалізація означає надання людям із особливими потребами доступу до способу життя та умов, максимально наближених до загальноприйнятих

соціальних норм» [70]. Це започаткувало усвідомлення те, що дитина повинна адаптуватися до системи, а система має створювати умови для гідного життя кожної людини.

Тоні Бут і Мел Ейнскоу, автори «Індексу інклюзії», зробили фундаментальний внесок у розвиток інклюзивної методології. Вони запропонували розглядати інклюзію як тривимірний процес, що охоплює культуру, політику та практику школи. Відповідно до їх визначення, «інклюзивна освіта — це процес усунення бар'єрів на шляху до навчання та участі для всіх учнів, незалежно від їхнього походження чи здібностей» [26]. Цей підхід також відрізняє інклюзію простої «інтеграції». У той час як інтеграція передбачає адаптацію дитини до існуючої школи, інклюзія, на думку Сільвії Міттлер, має на увазі фундаментальну трансформацію установи: «Йдеться не про те, щоб вписати дитину в існуючу систему, а про те, щоб змінити саму систему таким чином, щоб вона вітала кожну дитину як цінну особистість» [68].

У контексті Європейського Союзу ці академічні дослідження призвели до концепції «інклюзії для всіх». Ця концепція заснована на ідеях П'єра Бурдьє про скорочення нерівності у вигляді культурного капіталу [25]. Сьогодні інклюзія розуміється як стратегія боротьби з усіма формами маргіналізації, чи то за станом здоров'я, етнічним походженням чи соціально-економічним статусом.

Концепція «інклюзії для всіх» полягає в переконанні, що кожна дитина має право на якісну освіту, яка враховує її індивідуальність, досвід та потенціал [76]. Вона включає кілька аспектів:

- 1) Змінити розуміння інклюзії.

Традиційна концепція інклюзії фокусувалася на інтеграції дітей із фізичними чи розумовими порушеннями. Однак стратегії ЄС (наприклад, Європейський освітній простір) розширюють цю концепцію, включаючи усунення всіх бар'єрів, що перешкоджають навчанню та соціальній інтеграції [2].

2) Важливі групи у межах концепції «включення людей з інвалідністю»

А) діти-біженці та мігранти. Для країн ЄС це питання має не лише гуманітарний, а й стратегічний характер (інтеграція нових громадян);

- мовна підтримка. Інклюзивність означає вивчення мови країни, що приймає, без втрати рідної мови;

- навчання з урахуванням травмуючих обставин. Робота з дітьми, які пережили війну чи вимушене переселення;

- соціальна адаптація – розвиток культури гостинності та емпатії серед місцевих студентів [83].

Б) представники етнічних та національних меншин. Особлива увага приділяється групам, які у минулому зазнавали дискримінації (наприклад, циганам);

- культурна значущість: історія та культура меншин мають бути включені до навчальної програми, щоб діти могли відчути свою важливість у суспільстві;

- боротьба зі стереотипами: викорінення забобонів, прихованих у підручниках та методах навчання [72].

В) Обдаровані діти. Європейська педагогіка визнає, що обдарованість також є особливою освітньою потребою. Без належної підтримки ці діти можуть втратити мотивацію, почуватися ізольованими чи зіткнутися з психологічними проблемами (феномен «неуспішності») [102];

- диференціація навчання: пропозиція складніших завдань та індивідуальних шляхів розвитку у межах традиційних уроків;

- соціальний та емоційний розвиток: надання підтримки обдарованим дітям в інтеграції до групи однолітків;

Г) діти із неблагополучних сімей. Сюди входять діти з малозабезпечених сімей, діти, які перебувають під опікою держави, і діти, чиї батьки страждають від наркотичної залежності або хронічних захворювань;

- подолання цифрового розриву: надання технологій та доступу до інтернету;

- поліпшена підтримка: робота шкільних психологів та соціальних працівників як невід'ємна частина освітнього процесу;

- безкоштовне харчування та дозвілля: створення рівних можливостей незалежно від доходу сім'ї [73].

Таким чином, концепція «інклюзії для всіх» у рамках ЄС спрямована на створення шкільної системи, де відмінності не лише терпимі, а й повністю приймаються. Вона визнає, що інклюзивна освіта означає високоякісну освіту для всіх, незалежно від їхнього походження, стану здоров'я чи талентів.

Зокрема інклюзія визначається універсальним підходом до проектування навчання. Ця концепція становить практичну основу для інклюзії всім (всебічне розуміння інклюзії). Йдеться не про ретроспективну адаптацію навчальних процесів, а про створення доступного для всіх навчального середовища з самого [68].

Універсальний дизайн в освіті базується на трьох основних принципах [68]:

А) Різноманітні формати подання контенту (Що ми дізнаємось?). Викладач надає інформацію у різних форматах (текст, відео, аудіо, інфографіка, наочні посібники), щоб кожен міг засвоїти її найзручнішим для себе способом.

Б) Різноманітні можливості для дій та самовираження (Як ми вчимося?). Студенти можуть вибрати спосіб демонстрації своїх знань: написання есе, створення відео, підготовка презентації або участь в усному опитуванні.

В) Різноманітність педагогічних підходів (Навіщо ми вчимося?). Вчитель використовує різні методи для пробудження інтересу та мотивації, враховуючи культурний контекст, особисті інтереси та рівень складності, який може освоїти кожна дитина [79].

Універсальний дизайн зводить до мінімуму необхідність індивідуального припасування, оскільки гнучкість закладена в структуру уроку з самого початку. Це методологія, в якій програми за своєю суттю є гнучкими. Вчитель не адаптує урок до конкретної дитини, а пропонує

різноманітні можливості для подання інформації, передачі знань та активного залучення учнів – це вигідно всім [65].

Сучасна педагогічна наука розуміє інклюзію як форму «благодійності», бо як форму справедливості [9]. Центральним інструментом цього підходу є універсальний дизайн освіти, який дозволяє вчителям планувати освітній процес від самого початку таким чином, щоб він був доступний кожному. Як покладаються дослідники, інклюзія — це не самоціль, а безперервний процес, що веде до створення школи, в якій індивідуальність кожного учня розглядається не як проблема, а як ресурс для розвитку всього шкільного співтовариства.

Багатогранність інклюзивної освіти полягає в тому, що вона може одночасно бути гуманістичним ідеалом, юридичним зобов'язанням, державною політикою та специфічною освітньою технологією. Такий комплексний підхід дозволяє країнам ЄС створювати середовище, в якому індивідуальні відмінності розглядаються як ресурс для розвитку суспільства загалом [65].

Для детальнішого аналізу основних підходів у європейському та глобальному науковому дискурсі слід зазначити, що інклюзія більше не розглядається як статична методологія, а як багатоступенева система, де кожен підхід відповідає за певний аспект трансформації освітнього простору.

У нашому дослідженні ми розглянемо декілька ключових концептуальних факторів, що визначають поточну стратегію країн ЄС:

1. Трансформаційний підхід.

Цей підхід, найрадикальніший і водночас найефективніший у Західній Європі, ґрунтується на принципі, що інклюзія – це не додавання «специфічного компоненту» до звичайної школи, а повне переосмислення загальної освіти.

Основна ідея з цього погляду полягає в тому, що школа має змінити свою архітектуру, розклад, систему оцінювання та корпоративну культуру

таким чином, щоб із самого початку вона могла враховувати максимально можливе людське розмаїття.

Як стверджує Сільвія Мітлер, нам слід відмовитися від спроб «підготувати дитину до школи» і натомість зосередитися на «підготовці школи до задоволення потреб кожної дитини» [68].

2. Екологічний підхід.

Ґрунтуючись на теорії Урі Бронфенбреннера, цей підхід розглядає інклюзію як результат взаємодії дитини з різними рівнями довкілля [93]:

- мікросистема: взаємодія в класі та вдома;
- мезосистема: зв'язки між школою та співтовариством;
- макросистема: державна політика та суспільні цінності.

Успіх інтеграції до ЄС пояснюється тим, що реформи проводяться одночасно на всіх рівнях: від змін у законодавстві до підготовки помічників учителів.

3. Правозахисний підхід.

З цієї точки зору, інклюзія виходить за межі освіти і стає питанням соціальної справедливості. Право на освіту за місцем проживання серед однолітків є основним і невід'ємним правом людини, яке не повинно обмежуватися фізичними або інтелектуальними недоліками. Робота Лені Бартон демонструє, що сегрегація (освіта у спеціальних установах) є формою соціального придушення, що позбавляє людей їхньої громадянської ідентичності [24].

4. Підхід "Універсальний дизайн для освіти".

Це найбільш технологічно просунутий та практико-орієнтований підхід, який переважає у методичних рекомендаціях Європейської комісії. Його принцип полягає у створенні гнучкого навчального середовища з різноманітними ресурсами, а не в індивідуальній адаптації завдань до кожного учня: а) інформація подається візуально, аудіально та тактильно; учні можуть демонструвати свої знання за допомогою тестів, проектів, відео чи усних презентацій; використовуються різноманітні методи мотивації [31].

5. Соціоконструктивістський підхід

Цей підхід (натхненний роботами Л. Виготського та його європейських послідовників) розглядає інклюзію як середовище, що сприяє соціальному навчанню. Зона найближчого розвитку (ЗБР) ґрунтується на передумові, що дитина з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі отримує користь від стимуляції з боку однокласників, що прискорює її когнітивний розвиток [98]. У свою чергу, учні розвивають такі навички, як емпатія, співпраця та почуття відповідальності, які в Європейському Союзі називають «навичками майбутнього» [56].

Таким чином, поєднання цих підходів дозволяє країнам ЄС уникнути одностороннього впровадження інклюзивної освіти. Правовий підхід створює правову основу, трансформаційний підхід змінює структуру школи, а екологічний підхід забезпечує практичну здійсненність системи [5].

Сучасна педагогічна наука в країнах ЄС дедалі більше відходить від концепції інклюзії, що обмежується освітою людей з інвалідністю, та розглядає інклюзію як фундаментальну якість усієї системи освіти [46].

1.2. Нормативно-правове регулювання інклюзії на рівні Європейського Союзу та міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ООН)

Сучасна парадигма інклюзивної освіти заснована на всеосяжній системі міжнародних правових інструментів, які докорінно змінили сприйняття інвалідності, трансформували її з медичної моделі на модель, засновану на правах людини. Ініціативи Організації Об'єднаних Націй відіграють у цьому центральну роль, зокрема, Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006 р.), стаття 24 якої вперше закріпила у міжнародному праві зобов'язання держав гарантувати інклюзивну освіту на всіх рівнях та протягом усього життя [11].

Цей документ був логічним продовженням гуманістичних ідеалів Загальної декларації прав людини та Саламанкської декларації (1994 р.), які під егідою ЮНЕСКО проголосили принцип «освіта для всіх» як основне право

кожної дитини, незалежно від її фізичних, інтелектуальних чи соціальних характеристик [16]. Робота ЮНЕСКО заклала методологічні засади інклюзивної освіти та наголосила на необхідності адаптації навчального середовища до потреб учнів, а не навпаки.

На рівні Європейського союзу правове регулювання питань інклюзії має більш інструментальний та інтегративний характер, оскільки тісно пов'язане з політикою соціальної згуртованості та боротьбою з дискримінацією.

Конвенція ООН про права інвалідів 2006 року є основою європейського та українського законодавства [4]. Важливо уточнити, що хоча термін «права осіб з особливими освітніми потребами» часто використовується в побуті, міжнародний текст фокусується на праві на інклюзивну освіту для всіх людей з інвалідністю.

Ключовим елементом нашого дослідження є стаття 24 Конвенції Організації Об'єднаних Націй, яка стосується виключно освіти.

Філософія Конвенції наголошує на переході від ізоляції до інклюзії. До ухвалення Конвенції переважала думка, що діти з особливими освітніми потребами мають навчатися у спеціалізованих закладах (школах-інтернатах). Конвенція змінила цей підхід, проголосивши освіту не питанням благодійності, а невід'ємним правом. Система освіти має адаптуватися до дитини, а чи не навпаки [3].

Основні положення статті 24 передбачають, що держави-учасниці Конвенції повинні гарантувати інклюзивну освіту на всіх рівнях. Найбільш важливі зобов'язання полягають у наступному:

А. Заборона виключення.

Дитині не можна відмовляти у праві відвідувати загальноосвітню школу через її інвалідність. Школа за місцем проживання дитини має бути доступною для неї [11].

Б. Відповідні запобіжні заходи.

Це один із найважливіших принципів Конвенції. Він стосується індивідуальних коригувань освітнього процесу, які не є «надмірним

навантаженням» на навчальний заклад, але необхідні для конкретного учня [15]. Приклади включають: надання учневі з аутизмом можливості скласти іспит в окремому приміщенні або надання сліпому учневі документів, надрукованих шрифтом Брайля.

В. Індивідуальна підтримка

Держави зобов'язані впроваджувати ефективні заходи індивідуальної підтримки. До них відносяться: а) робота помічників викладачів; створення індивідуальних програм розвитку; надання технічних навчальних ресурсів [4].

Г. Освоєння життєвих навичок

Освіта не обмежується підручниками. Для певних груп учнів Конвенція наказує надання шрифту Брайля та інших засобів комунікації; мови жестів та підтримку мовної ідентичності глухих людей; а також навичок орієнтування та пересування [11].

У Конвенції наголошується на тому, що інклюзивність неможлива без кваліфікованого персоналу. Держави повинні наймати вчителів, які володіють мовою жестів або шрифтом Брайля (включаючи вчителів з інвалідністю). Усі вчителі мають бути навчені інклюзивним методам навчання, використанню допоміжних технологій та методам комунікації [11].

Чому це важливо для ЄС?

Конвенція Організації Об'єднаних Націй є найвищим документом. Це означає, що Європейський Союз як організація ратифікував цю Конвенцію. Отже, всі стратегії ЄС є лише інструментом реалізації статті 24.

Ключовим стратегічним документом є «Європейська стратегія з прав осіб з інвалідністю на 2021–2030 роки», в якій інклюзивна освіта встановлюється пріоритетом для створення доступного суспільства [48]. Крім того, Хартія основних прав ЄС та низка директив про рівність у сфері зайнятості та освіти зобов'язують держави-члени впроваджувати розумні заходи щодо забезпечення доступності [17].

Європейське агентство з інклюзивної та спеціальної освіти також відіграє важливу роль у розробці загальних показників якості освіти. Таким

чином, правова база створює багаторівневу структуру, де глобальні принципи Організації Об'єднаних Націй та ЮНЕСКО знаходять конкретні механізми реалізації за допомогою правових інструментів Європейського Союзу, спонукаючи національні уряди до проведення системних реформ у секторі освіти [46].

Як уже згадувалося, Стратегія ЄС з прав осіб з інвалідністю на 2021–2030 роки є ключовим стратегічним документом, який визначає розробку інклюзивної політики в Європі на майбутнє десятиліття. Вона є дорожньою картою для створення «Союзу рівності», в якому кожна людина з особливими освітніми потребами може повною мірою реалізувати свої права на освіту, працю та свободу пересування.

Ця стратегія ґрунтується на положеннях Конвенції Організації Об'єднаних Націй про права інвалідів та спрямована на перехід від простої підтримки до активного самовизначення.

1. Три основні стовпи стратегії

В основі стратегії лежать три основні теми, кожна з яких безпосередньо впливає на сектор освіти [82]:

- доступність як передумова для прав: створення доступного середовища, не тільки фізичне (пандуси), а й цифрове (адаптовані онлайн-курси, посібники, програмне забезпечення). Це основа для того, щоб студент/учень міг розпочати навчання;
- здійснення прав ЄС: забезпечення визнання статусу осіб з інвалідністю та їх права на освітню підтримку в усіх державах-членах (наприклад, за участю у програмі Erasmus +) [48].
- адекватна якість життя та самостійність: перехід від проживання у спеціалізованих установах до інклюзивного, орієнтованого на співтовариство навчання та підтримка у переході від освіти до ринку праці.

2. Створення інклюзивного навчального простору

Стратегія розглядає освіту у рамках Європейського освітнього простору. Ключові заходи включають такі положення:

1) Інклюзивне професійне навчання: ЄС закликає держави-члени створювати програми професійного навчання, адаптовані до потреб людей із психічними чи фізичними порушеннями, щоб вони могли здобути конкурентоспроможну професію [32].

2) Реалізація плану дій у галузі цифрової освіти, що передбачає впровадження всіх освітніх технологій (EdTech), які спочатку розроблялися з урахуванням потреб людей із порушеннями зору, слуху чи рухових функцій.

3) Раннє втручання та підтримка. Ця стратегія наголошує на важливості виявлення конкретних потреб у ранньому дитинстві – необхідна умова для успішної інтеграції в суспільство надалі.

3. Ключові ініціативи

Для реалізації стратегії Комісія запровадила низку конкретних інструментів, що змінили правове становище людей з інвалідністю:

1) Європейська картка інвалідності: стандартизована карта була видана у 2024 році, яка гарантує взаємне визнання інвалідності в усіх країнах ЄС. Для студентів це означає автоматичне право на підтримку, доступний транспорт чи іншу допомогу в університетах кожної країни ЄС [48].

2) Ресурсний центр AccessibleEU. Це база знань, в якій зібрані найкращі практики в галузі архітектурної та цифрової доступності. Наприклад, школа в Україні (у рамках європейської інтеграції) може використовувати ці стандарти для переобладнання своїх класів фізики чи інформатики.

3) Програма підтримки працевлаштування людей з інвалідністю спрямована на забезпечення того, щоб випускники ВНЗ з інвалідністю не були виключені з ринку праці. Вона включає рекомендації для роботодавців щодо розумних заходів щодо адаптації робочого місця [96].

4. Моніторинг та фінансування

Ця стратегія – не просте пояснення. Вона ґрунтується на фінансових інструментах: Європейський соціальний фонд+ (ЄСФ+) фінансує навчання вчителів для роботи в інклюзивних класах; програма Erasmus+ надає додаткові

ресурси для студентів з інвалідністю (компенсація супроводжуючій особі, спеціальне обладнання під час поїздки) [50], [49].

Таким чином, Стратегія 2030 року наголошує, що люди з інвалідністю повинні брати активну участь у формуванні державної політики, а не просто бути об'єктами такого бажання. Вона зміщує акцент із «лікування» на «розширення прав та можливостей» та встановлює єдиний стандарт захисту від школи до робочого місця [59].

Одним із найважливіших рівнів правової системи ЄС є вторинне право, зокрема директиви. На відміну від регламентів, директиви зобов'язують держави-члени досягати конкретної мети, але водночас залишають їм свободу вибору форм та методів імплементації у національному праві.

У сфері забезпечення прав людей з особливими освітніми потребами першорядне значення мають три напрями: боротьба з дискримінацією, цифрова доступність та доступність товарів та послуг.

1. Директива 2000/78/ЕС (Директива про рівність у сфері зайнятості та професійної діяльності).

Хоча у назві акцент робиться на роботі, ця Директива має основне значення для освіти, оскільки воно застосовне до професійної підготовки на всіх рівнях.

Ключовим елементом є поняття «розумні пристрої» (стаття 5). Директива зобов'язує освітні установи (в рамках професійної підготовки) надавати індивідуальні пристрої для осіб з інвалідністю. Це може включати, наприклад, адаптацію екзаменаційних матеріалів, надання спеціального обладнання або зміну розкладу.

Заборона дискримінації. Він забороняє як пряму дискримінацію (відмова у реєстрації станом здоров'я), і непряму дискримінацію (формально однакові вимоги всім, але які у не вигідне становище людей з інвалідністю) [101].

2. Директива (ЄС) 2016/2102 (Директива про доступність Інтернету).

У цифрову епоху ця директива є революційною. Вона зобов'язує організації державного сектора (включаючи школи та університети) забезпечувати доступність своїх веб-сайтів та мобільних додатків. Зокрема, це означає, що навчальні платформи, цифрові підручники, розклади та системи онлайн-оцінки повинні бути адаптовані для учнів із порушеннями зору, слуху чи опорно-рухового апарату (наприклад, сумісність із доступним програмним забезпеченням, наявність субтитрів для відеолекцій) [33].

3. Директива (ЄС) 2019/882 (Європейський закон про доступність – ЕАА)

Цей документ гармонізує вимоги щодо доступності певних товарів та послуг на ринку ЄС.

Директива стосується електронних книг та програмного забезпечення для читання. Вона гарантує, що цифрові навчальні ресурси від початку розробляються відповідно до стандартів інклюзивної освіти [34]. Вона також поширюється на комп'ютери, операційні системи та платіжні термінали (наприклад, в університетських кампусах), які сприяють більшій автономії у фізичному навчальному середовищі [100].

4. Проект «Горизонтальної директиви щодо боротьби з дискримінацією» (на стадії обговорення)

Важливо відзначити, що наразі в ЄС ведеться робота щодо розширення заходів захисту. Діюча Директива 2000/78 поширюється лише на професійне навчання. Нова горизонтальна директива спрямована на заборону будь-якої дискримінації за ознакою інвалідності у всіх сферах життя, включаючи загальну середню освіту та доступ до соціальних [99].

Таким чином, директиви ЄС переводять абстрактні права людини на конкретні технічні та правові вимоги. Вони зобов'язують систему освіти перейти від проблемно-орієнтованого підходу до універсального проектування, при якому освітній простір проектується таким чином, щоб бути доступним для всіх із самого початку.

Транспонування європейських директив до національного законодавства має свої специфічні особливості кожної країни. Розглянемо, наприклад, Польщу та Німеччину – два різні, але показові випадки.

1. Польський досвід. Системний підхід та програма «Доступність Плюс»

В останні роки Польща зробила важливий крок уперед і в 2019 році ухвалила низку основних законів, які безпосередньо імплементують директиви ЄС (зокрема, Директиву 2016/2012).

Закон про доступність (2019 р.) став основою для реалізації принципів інклюзивності. Він зобов'язує всі державні установи, включаючи школи та університети, забезпечувати три типи доступності: архітектурну, цифрову та інформаційно-комунікативну доступність [77].

Програма «Доступність Плюс» (Dostępność Plus 2018–2025) – це масштабна державна ініціатива, яку фінансує ЄС. Університети, наприклад, отримують гранти на створення центрів підтримки навчання, придбання програмного забезпечення для студентів з дислексією чи порушеннями зору, а також на підвищення кваліфікації викладачів у галузі інклюзивних методів навчання [35].

Цифрова доступність освіти. Польські школи мають адаптувати свої веб-сайти до стандарту WCAG 2.1. Це означає, що весь навчальний контент, опублікований на офіційному сайті школи, має бути доступним для читання з екрана.

2. Німецький досвід: федералізм та акцент на боротьбі з дискримінацією

У силу своєї федеративної структури Німеччина має більш складну систему (кожен федеральний штат відповідає за освіту), але загальні рамки визначені федеральним законом, що реалізує Директиву 2000/78/ЄС.

Закон про рівність осіб з інвалідністю – це найважливіший закон, який забороняє дискримінацію за ознакою інвалідності. У сфері освіти він застосовується до професійного навчання та вищої освіти [97].

Приклад: якщо студенту, який слабо чує, потрібен сурдоперекладач для занять в університеті, університет зобов'язаний відповідно до Закону про рівність прав інвалідів надати цю підтримку як «розумне пристосування».

Закон про рівність прав інвалідів (BGG) та BITV 2.0: Німеччина запровадила директиву про доступність веб-сайтів за допомогою регламенту BITV 2.0. Останній встановлює дуже суворі технічні вимоги до всіх цифрових продуктів у державному секторі [84].

На відміну від Польщі, де основний акцент робиться на інтеграцію до загальноосвітніх шкіл, у Німеччині, як і раніше, існує добре розвинена мережа спеціалізованих установ у галузі інклюзивної освіти. Однак під тиском Конвенції ООН та європейських стандартів німецькі федеральні землі все частіше вдаються до так званого «спільного втручання», за якого фахівці зі спеціальної освіти працюють безпосередньо з учнями з обмеженими можливостями або особливими освітніми потребами у загальноосвітніх класах.

Таб.1

Порівняльна таблиця впровадження

Аспект	Польща	Німеччина
Основний інструмент	Закон «Про забезпечення доступності» (2019).	Закон про рівне поводження (AGG) та BGG.
Фінансування	Масштабні гранти ЄС (Accessibility Plus).	Переважно бюджет федеральних земель та страхові фонди.
Цифрова сфера	Швидка адаптація шкільних порталів під WCAG.	Детальна технічна стандартизація через BITV 2.0.
Головний акцент	Усунення фізичних та цифрових бар'єрів.	Юридичний захист від дискримінації та компенсаторні заходи.

Досвід цих країн показує, що директиви ЄС виступають як «двигун» змін: Польща використовує їх для швидкої модернізації своєї інфраструктури,

а Німеччина для детального правового регулювання прав кожного окремого учня на індивідуальну підтримку [46].

Міжнародні організації, які проводять дослідження, що розробляють рекомендації для урядів різних країн та сприяють розвитку інклюзивної політики, відіграють вирішальну роль у поширенні принципів інклюзивності. Серед цих організацій чільне місце посідає ООН (Організація Об'єднаних Націй).

Низка керівних принципів Організації Об'єднаних Націй спрямована на розвиток та просування інклюзивної освіти. Ключові вимоги ООН наголошують, що держави мають використовувати гнучкі навчальні програми, які можуть бути адаптовані до різноманітних потреб дітей для реалізації інклюзивної освіти; вони наголошують на необхідності забезпечення безперервного професійного розвитку вчителів та надання їм всебічної підтримки; і вони передбачають, що місцеві спільноти мають мобілізувати необхідні ресурси для забезпечення такої освіти [6].

ЮНЕСКО організувала низку всесвітніх конференцій з питань освіти людей із особливими освітніми потребами.

Серед найбільш значимих була Саламанська конференція (Іспанія), яка у 1994 році зібрала 92 уряди та 25 міжнародних організацій. Саламанська декларація закликала уряди всіх країн прийняти модель інклюзивної освіти на законодавчому рівні та навчати всіх дітей, за винятком виняткових випадків, у загальноосвітніх установах [16].

Тому було запропоновано зробити інклюзивну освіту загальною формою освіти зі створенням спеціалізованих шкіл або класів для конкретних ситуацій. Положення декларації закликають уряди сприяти інклюзивній освіті, зокрема через: активізацію зусиль з розробки стратегій дошкільної освіти та підвищення кваліфікації вчителів; забезпечення організації та реалізації програм початкової та безперервної підготовки вчителів; підвищення кваліфікації вчителів з урахуванням принципів інклюзивної освіти. Остання конференція відбулася у Дакарі у 2000 році.

Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) тісно співпрацює з ЮНЕСКО та Євростатом та є найбільшим статистичним центром у Європейському союзі. Одним із її оперативних підрозділів є Центр досліджень та інновацій в освіті, який ініціює та реалізує дослідницькі проекти, спрямовані на сприяння реформам. Низка досліджень, проведених ОЕСР у різних країнах, привела до наступних ключових висновків [73]:

а) Концепція соціальної справедливості, що ґрунтується на правах людини, передбачає, що діти з особливими потребами повинні по можливості навчатися у загальноосвітніх установах, а не у спеціалізованих.

б) різні національні підходи до включення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх програм надають цінний досвід для подальших дискусій про різноманіття та рівні можливості в освіті.

Відповідно до принципів рівних можливостей та соціальної справедливості, учні з особливими освітніми потребами повинні досягати тих самих навчальних цілей, що й їхні однокласники. Однак ця вимога порушує питання про різні рівні або варіації навчальних цілей для цих учнів. Підхід, заснований на правах людини, повинен забезпечувати їхній прогрес і, отже, оцінку їхнього індивідуального розвитку протягом усього навчання у школі [11],[14].

Загалом аналіз правової бази ЄС, яка гарантує права осіб з особливими освітніми потребами, показує, що вона еволюціонувала від декларативних закликів до суворої системи правових зобов'язань.

Правова база ЄС перетворює привілейовану освіту на інструмент соціальної автономії. Вона створює умови, що гарантують, що особливі освітні потреби нічого очікувати перешкодою особистісного розвитку, а різноманіття суспільства стане його перевагою [7].

1.3. Еволюція інклюзивних моделей освіти в країнах Європи: від сегрегації до повної інтеграції

Розвиток інклюзивної освіти в Європі – це складний історичний процес, що включає зміну громадської думки та адаптацію державної політики. Ця трансформація призвела до переходу від повної ізоляції людей з інвалідністю до визнання різноманітності як основоположної цінності. У ХХ столітті Європа перейшла від моделі сегрегації, коли освіта проходила виключно в закритих спеціалізованих школах-інтернатах, до моделі медичної інтеграції, спрямованої на адаптацію дитини до стандартної системи. Проте справжній цивілізаційний поворотний момент стався наприкінці століття з прийняттям Саламанської декларації (1994 р.) та Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю [11], [16]. Вони заклали основу сучасної соціальної моделі інклюзії. Ця парадигма включає у собі як фізичне присутність учнів у класі, а й системну трансформацію освітнього середовища, у якій універсальний дизайн та індивідуальна підтримка стають обов'язковими стандартами.

У країнах ЄС інклюзивна освіта більше не розглядається як окрема методика для «особливих» дітей, а як інструмент побудови демократичного суспільства з рівними можливостями, в якому право на якісну освіту є невід'ємною та гарантовано всім, незалежно від їхнього психофізичного розвитку чи стану здоров'я.

Медична модель інклюзивної освіти (часто описувана як патоцентрична або орієнтована на дефіцити) тривалий час домінувала в освітній практиці у Європі та в усьому світі. Вона ґрунтується на розгляді інвалідності як суто медичної проблеми, як хвороби чи як «біологічного дефекту», специфічного для конкретної людини [7].

У дослідженні ми проведемо докладний аналіз цієї моделі і її найважливіші аспекти [70].

1) Основна філософія – «Дитина як об'єкт лікування»

Ця модель наголошує, що дитина демонструє «відхилення від норми». Отже, завдання освіти та медицини полягає в тому, щоб максимально наблизити цю дитину до загальноприйнятого стандарту (нормалізувати). Основна увага приділяється тому, що дитина не може робити через свою інвалідність. Звідси виникає мета «корекції» або компенсації цієї інвалідності, щоб дитина могла інтегруватися у суспільство. Приймається рішення, яке включає спеціалізовану освіту, терапію та реабілітацію.

2) Основні особливості освітньої моделі

Медична модель пропонує специфічну організацію освітнього процесу, яка суттєво відрізняється від сучасних інклюзивних підходів. Діагноз має першорядне значення. Навчальна програма та тип школи визначаються виключно на основі медичного обстеження. Дитина розглядається через призму свого діагнозу (наприклад, «аутист», «дитина з церебральним паралічем»). Найбільш важливими фігурами у житті дитини є лікарі, логопеди, ерготерапевти та фахівці з реабілітації. Вчитель звичайної школи вважається «некомпетентним» для роботи з такою дитиною.

Це призводить до сегрегації (ізоляції): дитину, яка потребує особливого догляду та лікування, відправляють до спеціалізованої школи-інтернату. Передбачається, що там вона почуватиметься комфортніше серед однолітків. Від неї очікують адаптації до вимог повсякденного шкільного життя за допомогою вправ та терапії. Якщо вона цього не робить, її виключають із звичайної шкільної системи [91].

3) Наслідки застосування медичної моделі.

Незважаючи на те, що дана медична модель пропонує високий рівень спеціалізованої допомоги, вона має низку істотних недоліків:

- соціальна ізоляція. Діти ростуть у штучному середовищі, далеко від сімей та однолітків, без будь-яких перешкод;
- стигматизація. Акцент на «дефекті» призводить до низької самооцінки та почуття неповноцінності у дитини;

- обмежений потенціал. Академічний рівень у школах для дітей з особливими потребами часто значно нижчий, що позбавляє дитину можливості здобути якісну вищу освіту чи конкурентоспроможну професію;
- залежність. Ця модель породжує пасивність («пацієнт»), коли людина чекає на допомогу від фахівців замість того, щоб навчитися жити автономно.

Важливо розуміти, що медичний аспект не можна ігнорувати повністю. Сучасна інклюзивна система не заперечує необхідності лікування чи реабілітації, але наполягає на тому, що проблеми зі здоров'ям не повинні бути на заваді доступу до загальної освіти.

Медична модель нині вважається застарілою, але її елементи зберігаються у багатьох пострадянських системах та деяких консервативних європейських системах під назвою «паралельна освіта».

Перехід від медичної до соціальної моделі інклюзивної освіти це не просто зміна термінології; це фундаментальне зрушення парадигми, яке перевизначає ролі особистості, держави та суспільства. Критичний аналіз цього процесу виявляє як значні успіхи, і складні проблеми, що характеризують цю трансформацію [23].

В рамках дослідження проведемо детальний критичний аналіз, сфокусований на найважливіших аспектах процесу трансформації.

1) Перекласти відповідальність: з «дефекту» на «перешкоду».

Найважливіше досягнення цього зсуву – депатологізація дитини. У медичній моделі академічна неуспішність пояснювалася біологічними обмеженнями, тим самим знімаючи із системи освіти будь-яку відповідальність [75]. Соціальна модель докорінно змінює цей підхід: якщо дитина не навчається, проблема полягає у неадекватній навчальній програмі, недоступному навчальному середовищі чи некомпетентності вчителя.

Це змушує установи постійно займатися самоаналізом та модернізацією, але водночас несе ризик ігнорування реальних потреб у медичній допомозі, які не зникають власними силами зі зміною рамок умов.

2) Трансформація динаміки влади: від експертних знань до партнерства.

Медична модель ґрунтувалася на абсолютній владі лікаря чи логопеда, які одноосібно вирішували долю дитини. Соціальна модель вводить суб'єктивність: учні та батьки беруть активну участь у розробці індивідуального плану підтримки (ІПП). Роль вчителя змінюється від «постачальника знань» до посередника у створенні інклюзивного середовища.

На практиці такий перехід часто зустрічає опір з боку фахівців «старої школи» та недостатню підготовку вчителів державних шкіл, які почуваються кинутими напризволяще у вирішенні цих проблем і не отримують адекватної медичної та освітньої підтримки.

3) Етичний аспект: від «нормалізації» до права на різноманітність.

Медична модель прагнула «нормалізувати» дитину, що часто призводило до досвіду корекції, що травмує. Соціальна модель, з іншого боку, заснована на концепції нейрорізноманіття, за якою відмінності розуміються як природна мінливість людства [103].

Це сприяє розвитку толерантного суспільства. Критики нарікають на «романтизацію» інклюзії, коли ідея повної інтеграції у звичайні класи заступає необхідність спеціалізованої підтримки для дітей зі складними розладами, для яких звичайні заняття можуть бути скоріше джерелом стресу, ніж розвитку [22].

4) Економічна та інституційна ефективність.

Перехід до соціальної моделі вимагає значних початкових інвестицій у забезпечення доступності та навчання персоналу.

У деяких країнах під виглядом «інклюзії» поспіхом закривали спеціалізовані установи (деінституціоналізація) для економії бюджетних коштів, не виділяючи при цьому достатніх ресурсів загальноосвітнім школам

[87]. Це призвело до «псевдоінклюзії», коли дитина фізично присутня у класі, але залишається в освітній ізоляції.

Таб.2

Порівняльна таблиця результатів переходу

Параметр аналізу	Медична модель (Минуле)	Соціальна модель (Майбутнє)
Сприйняття дитини	Як «пацієнта», що потребує виправлення.	Як повноправного «громадянина».
Головний виклик	Подолання хвороби.	Подолання соціальних бар'єрів.
Тип освіти	Спеціальна (паралельна).	Інклюзивна (єдина).
Ризики	Стигматизація та ізоляція.	Недостатність фахової підтримки.

Соціальна модель інклюзивної освіти є справжньою революцією у світовій педагогіці. На відміну від застарілої медичної моделі, яка приписувала проблему дитині та її «недолікам», соціальна модель виходить із того, що дитина обмежена не станом свого здоров'я, а соціальними бар'єрами [75].

Критичний аналіз показує, що перехід до соціальної моделі є єдиним способом забезпечити дотримання прав людини, одночасно задовольняючи медичні потреби кожної людини. Найбільш успішні європейські моделі (такі як скандинавська модель) демонструють синтез: соціальну філософію (доступність для всіх) та високопрофесійні інструменти (пряма інтеграція медичних працівників та виправної системи до інклюзивного середовища) [11].

Висновок до першого розділу

Аналіз концептуальних підходів виявляє поступове зрушення у розумінні інклюзії в рамках педагогічної науки: від медичної моделі, спрямованої на усунення недоліків, до соціально-правової моделі, що розглядає інклюзію як процес подолання бар'єрів довкілля. Сучасна педагогіка

визначає інклюзивну освіту не як механічне злиття різних груп учнів, а як системну реструктуризацію освітнього простору, у якій пріоритет надається обліку індивідуальних потреб дитини, а різноманітність використовується як навчальний ресурс.

Нормативно-правова база для інклюзії, викладена у документах Організації Об'єднаних Націй, ЮНЕСКО та Європейського Союзу, відображає перехід від простої підтримки прав людей з інвалідністю до встановлення чітких зобов'язань держав щодо забезпечення доступної та якісної освіти. Ратифікація Саламанської декларації та Конвенції Організації Об'єднаних Націй про права осіб з інвалідністю стала вирішальним кроком у затвердженні інклюзії як міжнародного стандарту, що гарантує рівні можливості та забороняє всі форми дискримінації в освіті в усьому світі.

Розвиток інклюзивних моделей освіти в європейських країнах відображає фундаментальне зрушення: від медичної моделі, що розглядала інвалідність як патологію та потребувала ізоляції дитини у спеціалізованих установах, до соціальної моделі, що визначає бар'єри довкілля як основну перешкоду для навчання. Цей парадигматичний зрушення дозволило перенести відповідальність за успіх дитини з її індивідуальних психофізичних характеристик на якість та гнучкість системи освіти. Таким чином, сучасна європейська модель інклюзії ґрунтується на принципі соціальної справедливості, при якому школи адаптуються до потреб кожного окремого учня та забезпечують не лише його фізичну присутність у класі, а й його повноцінну участь у житті суспільства та набуття висококваліфікованих професійних компетенцій.

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИКА ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

2.1. Досвід країн з високим рівнем інклюзії (на прикладі скандинавських країн та Італії)

Освітнє середовище найрозвиненіших країн світу характеризується різноманітністю їх освітніх систем. Незважаючи на цю різноманітність, серед численних моделей, форм та методів можна виділити загальні риси сучасних освітніх систем. Однією з них є впровадження філософії інклюзивної освіти. Її головна мета – усунення всіх освітніх бар'єрів та створення середовища, в якому кожна дитина, незалежно від національності, релігійної приналежності чи психофізичного розвитку, відчувається комфортно [7]. Починаючи з 1970-х років, найпрогресивніші європейські країни почали переосмислювати розвиток та освіту дітей з особливими освітніми потребами. Це включало реструктуризацію спеціальної освіти та впровадження особистісно-орієнтованого підходу. Таким чином, інтеграція та інклюзія дітей із порушеннями розвитку стали пріоритетом в освіті [67].

Вивчення міжнародного досвіду інклюзивної освіти дозволяє виявити найінноваційніші стратегії перетворення систем освіти відповідно до принципів гуманізму та соціальної справедливості. У цьому контексті на особливу увагу заслуговують скандинавські країни та Італія. Хоча історично вони йшли різними шляхами, нині у яких спостерігаються найвищі показники зарахування дітей із особливими освітніми потребами у загальноосвітні школи. У той час як скандинавська модель (Швеція, Фінляндія) характеризується всеосяжним соціал-демократичним підходом, сильною державною підтримкою та широкомасштабною системою допомоги, італійський досвід є унікальним прикладом «радикальної інклюзії»: майже повне зникнення спеціалізованих установ у 1970-х роках [95]. Аналіз цих моделей дозволяє зрозуміти механізми переходу від формальної інтеграції до

створення інклюзивного суспільства, у якому різноманітність сприймається як природна норма, а чи не виняток [53].

За останнє десятиліття Фінляндія розробила одну з найефективніших моделей інноваційної системи освіти, в якій інклюзивна освіта є однією з основних цінностей поряд із обов'язковою, безкоштовною та рівною освітою. У фінських школах інклюзивна освіта реалізується відповідно до принципу «школа для всіх», заснованого на ідеї обов'язкової та доступної освіти для кожної дитини за місцем її проживання [86].

У Фінляндії інклюзивна освіта розвивається вже понад 20 років і супроводжується широкими дослідженнями в галузі освіти. Вона розуміється як безперервний процес розвитку загальної освіти, яка має бути доступна всім дітям без винятку, включаючи дітей-мігрантів, дітей з віддалених районів, дітей національних меншин та дітей з обмеженими можливостями [54].

Фінляндія є учасницею Конвенції ЮНЕСКО про ліквідацію всіх форм дискримінації в освіті. Вона підписала Саламанську декларацію та Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю. Інклюзивна освіта закріплена у законодавстві. Цей закон гарантує доступ до освіти для людей з особливими освітніми потребами та передбачає створення диференційованого навчального середовища, що враховує характер інвалідності. Національна навчальна програма була належним чином адаптована для забезпечення інтеграції людей з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх шкіл [1].

У фінських школах інклюзивна освіта реалізується у різний спосіб: а) шляхом інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у звичайні класи; б) шляхом створення змішаних за віком класів, у яких спільно працюють вчитель-предметник та спеціаліст з інклюзивної освіти (до 25 учнів у класі); в) шляхом цілеспрямованої підтримки у малих групах, можливо, й у окремих класах; г) шляхом диференційованої спеціальної освіти у спеціалізованих класах, зазвичай для дітей з більш тяжкими формами інвалідності. У цих класах працюють два-три спеціалісти та помічник. Кожна дитина (до десяти учнів) одержує індивідуальний освітній план.

Після закінчення навчання вони отримають свідоцтво про закінчення.

Проте в країні існує кілька спеціалізованих шкіл для учнів із тяжкими поведінковими та навчальними порушеннями. Одна з них – школа в Тервааялі, яка приймає дітей, які потребують посиленої підтримки через значну затримку мови, глухоти, інвалідності, неврологічних захворювань тощо [13].

Крім того, існує система державних освітніх та консультаційних центрів, які надають підтримку та консультації учням з інвалідністю, їхнім батькам та вчителям. Співробітники цих центрів пропонують довгострокові курси, курси в загальноосвітніх школах та семінари підвищення кваліфікації для підтримки дітей з інвалідністю. Вчителі проходять навчання для роботи з дітьми з різними труднощами у навчанні. У Фінляндії сім таких центрів, але вони розподілені нерівномірно: лише один розташований на півночі країни. Проблема полягає в тому, що через відсутність центральної національної бази даних дітей з інвалідністю діти часто надходять до центрів лише на пізній стадії [13].

Ключовою особливістю інклюзивної освіти у Фінляндії є нерозривний зв'язок між спеціальною та загальною освітою. У міжнародній теорії та практиці освіти термін «спеціальна освіта» зазвичай розуміється відповідно до сучасних гуманістичних принципів глобальної системи освіти: справедливість, терпимість та повага до особистості. Фінське визначення спеціальної освіти звучить так: спеціальна освіта – це навчання, адаптоване до індивідуальних потреб дитини з інвалідністю; тобто освіту, яка враховує специфічні потреби кожної дитини [12].

У фінській інклюзивній шкільній системі акцент у адаптації робиться на навчальне середовище, а не на окремого учня. Хоча вчителі відіграють ключову роль у реалізації інклюзивної освіти, вони мають співпрацювати зі своїми колегами, щоб ефективно надавати учням необхідну підтримку.

У кожній середній школі є вчителі-фахівці, помічники вчителів, соціальні працівники та медсестра. Крім вчителів, під час уроків є допоміжний

персонал. Вчителям у класі допомагають студенти-асистенти та фахівці з роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Помічники вчителів закріплені за класами, де навчаються діти з особливими освітніми потребами. Поки вчитель організовує та проводить уроки, помічники вчителів допомагають учням з виконанням шкільних завдань та у взаємодії з однокласниками.

У Фінляндії групове навчання та взаємна підтримка є ключовими компонентами інклюзивної освіти. Фінські вчителі, які працюють у командах, організовують роботу у групах чи парах відповідно до принципів інклюзивної освіти. Склад груп варіюється в залежності від ситуації чи навчальної задачі. Групи формуються на основі навичок командної роботи, специфічних потреб, особливостей сприйняття та рівня освіти.

Робота у групах сприяє розвитку комунікативних навичок та вміння взаємодіяти; діти вчать поважати та розуміти один одного. Щоразу, коли вони співпрацюють у групах чи парах з іншими однокласниками, вони вчать спілкуватися по-іншому, приймати себе такими, якими вони є, і підтримувати тих, хто потребує допомоги. Така взаємодія сприяє створенню інклюзивного середовища.

Дослідники описують це як «трансформаційний досвід» вчителів, які перетворюються на педагогів, які дотримуються принципів інклюзивної освіти. Поступова професійна трансформація, яку вони проходять, включає придбання нових професійних навичок і зміну підходу до учнів, що відрізняються від їхніх однокласників. Досвід показує, що негативне ставлення до інклюзії змінюється, як тільки вчитель проходить навчання з підвищення кваліфікації, працює з цими дітьми, набуває власного педагогічного досвіду та спостерігає за першими успіхами дітей у класі [10].

Фінська інклюзивна система освіти у своєму розвитку спирається на традиційну систему спеціальної освіти зі спеціальними школами, спеціальними класами та спеціальними формами навчання для дітей з особливими потребами [51].

Шведський досвід, який вважається одним із найкращих у світі, цікавий з точки зору впровадження інклюзивної освіти. Демократичні цінності та інклюзивність є важливими рисами шведського суспільства, наріжними каменями та основними цінностями шведських навчальних програм та законів про освіту, а виховання громадян у дусі демократії є головним завданням шкіл [4, с. 210].

Впровадження інклюзивної освіти у Швеції розпочалося у 1980-х роках, коли Міністерство освіти Швеції розробило навчальну програму (1980) та Закон про середню освіту (1989). Ці документи передбачали переорієнтацію шведської освітньої політики з акцентом на інклюзію. Впровадження інклюзивної освіти призвело до поступової деінституціоналізації спеціальних шкіл та інтеграції всіх дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх шкіл. До цього в Швеції робилися деякі спроби інклюзії, але вони були зосереджені в основному на забезпеченні рівних освітніх прав для дівчаток та хлопчиків та їхнього спільного навчання, тобто гендерної рівності в освіті [81].

У Швеції термін «учні з особливими освітніми потребами» охоплює як дітей із обмеженими можливостями, а й дітей із труднощами у навчанні, особливо тих, хто відчуває труднощі з виконанням вимог навчальної програми. Ці проблеми можуть бути викликані проблемами поведінки чи проблемами соціалізації. Шведський закон про освіту 2010 року встановлює, що всі діти повинні мати рівний доступ до освіти незалежно від статі, місця проживання чи інших соціально-економічних факторів [81]. Тому на законодавчому рівні використовуються два терміни для визначення необхідної учням підтримки: «додаткова підтримка», яка надається на основі потреб учням з особливими труднощами у навчанні, та «спеціалізована підтримка», яка надається фахівцями після проведення спеціальної оцінки потреб та успішності [89].

Варто зазначити, що у Швеції за впровадження інклюзивної освіти відповідає Національне агентство з інклюзивної освіти та шкіл. На місцевому

рівні центри підтримки та реабілітаційні центри для дітей з обмеженими можливостями надають доступ до спеціалізованої підтримки, включаючи реабілітаційну та розвиваючу підтримку. Фахівці цих центрів надають вчителям рекомендації щодо розробки індивідуального освітнього шляху дитини та, таким чином, є частиною групи підтримки [89], [90].

Крім фахівців центрів, у цю групу також входять співробітники школи дитини, такі як вчителі, помічники вчителів, вчителі спеціальної освіти, психологи, соціальні працівники, логопеди, консультанти з профорієнтації, шкільні лікарі і т. д. Вони надають дітям специфічну та додаткову підтримку та індивідуальну підтримку [91].

Якщо дитині потрібна особлива підтримка, пріоритетним завданням залишається інтеграція до звичайного класу загальноосвітньої школи. Розміщення групи підтримки має бути лише тимчасовим. Дитина з особливими освітніми потребами може отримати користь від цілеспрямованого навчання з конкретних, складних предметів, але більшість часу має проводити зі своїми однокласниками. Це рішення має бути ухвалене після консультації з батьками чи опікунами. Групи підтримки передбачають використання адаптованих методів навчання, скоригованих навчальних цілей, а також спеціалізованих підручників та навчальних матеріалів. Дослідження показують, що у Швеції близько 3% учнів початкової школи відвідують групи підтримки у загальноосвітніх школах. Цей відсоток збільшується з віком, і в середній школі ці учні можуть мати користь від індивідуального навчання. Переважна більшість учнів (85–90%) отримують додаткову підтримку, що демонструє індивідуальний підхід до кожної дитини в школі та врахування її потреб та здібностей [89].

Незважаючи на вже згадану деінституціоналізацію, у Швеції існують два типи спеціальних шкіл: спеціальні школи («загальноосвітні школи») для дітей з вадами зору або слуху та спеціальні школи для дітей з інтелектуальними порушеннями (IQ нижче 70). Примищення дитини з інвалідністю до спеціальної школи ґрунтується на попередній оцінці її рівня

розвитку фахівцями з використанням чотирьох показників (медичного, психологічного, соціального та освітнього). Слід зазначити, що передують обговорення з батьками чи опікунами; проте у разі рішення фахівців має пріоритет над згодою батьків [89].

Після аналізу характеристик скандинавських систем освіти, особливо їхнього інклюзивного аспекту, можна виділити загальні риси, що визначають освіту в цих країнах. До них відносяться, по-перше, всебічне розуміння інклюзії, що враховує різні характеристики, такі як стать, вік, інвалідність, місце проживання, етнічне та соціальне походження; по-друге, часткова або повна деінституціоналізація спеціальних шкіл та максимально можлива інтеграція всіх дітей до загальноосвітніх шкіл; і по-третє, кооперативний підхід до впровадження інклюзивної освіти, що передбачає участь різних спеціалістів у процесі інтеграції у школах. Враховуючи успіхи інклюзивної освіти в цих країнах, ми вважаємо за доцільне вивчити скандинавський досвід і, частково, застосувати його до українського [60].

Проаналізуємо особливості інклюзивної освіти Італії. Італія є піонером у Європі у створенні інклюзивного освітнього середовища для людей із порушеннями розвитку. Освітні реформи розпочалися 1972 року з заснування громадянського руху «Демократична психіатрія» [53]. Ця асоціація виступала за поступове перетворення психіатричних установ, припинення ізоляції людей із психічними захворюваннями, які не становлять загрози для суспільства, та систематичне та послідовне впровадження інклюзії. З ініціативи цих громадян італійський уряд у 1971 році ухвалив новий закон про освіту, що надає батькам право вибору школи для своєї дитини та гарантує державну підтримку дітям з особливими освітніми потребами, які відвідують загальноосвітні школи. Цей закон також гарантує дітям з порушеннями розвитку безкоштовний шкільний транспорт та усунення фізичних бар'єрів, що перешкоджають їхньому доступу.

Після законодавчих змін 1977 року діти з інвалідністю отримали можливість відвідувати школи поряд зі своїм будинком та користуватися

індивідуальними програмами підтримки та допомогою вчителя-фахівця. У той самий час максимальна місткість інклюзивних класів було обмежено 20 учнями, у тому числі трохи більше двох могли бути дітьми з інвалідністю, а спеціальні класи було скасовано [9], [53].

Наступним кроком на шляху до вдосконалення концепції інклюзивної освіти стало оновлення «Закону про освіту» 1992 року. Відповідно до цього закону поглиблювалося співробітництво між школами та установами, завдання яких – надавати всебічну підтримку дітям з особливими освітніми потребами за допомогою міждисциплінарних фахівців, а також залучалися батьки до освітнього процесу [9], [80].

По всій Італії діють консультаційні центри, де працюють фахівці з різних областей. Їхнє завдання - організовувати інклюзивну освіту, виявляти потреби дітей у підтримці, надавати допомогу та консультувати батьків та вчителів. В інклюзивних класах помічник працює разом з учителем, надає підтримку дітям з особливими освітніми потребами та співпрацюючи з іншими вчителями для розробки індивідуальної програми підтримки для кожного учня, що враховує його потреби та рівень розвитку.

Загалом досвід країн із високим ступенем соціальної інклюзивності свідчить про те, що Італія та скандинавські країни, незважаючи на різні інституційні підходи, поділяють загальну відданість ідеї повноцінної участі суспільства.

Італійська модель «інклюзії без винятків» демонструє можливість радикальної деінституціоналізації, в рамках якої закриття спеціалізованих установ значно сприяло розвитку системи підтримки вчителів у державних школах. На противагу цьому, скандинавська модель (Швеція, Фінляндія) наголошує на важливості принципу нормалізації, де інклюзія підтримується значним муніципальним фінансуванням, раннім втручанням та гнучкими умовами навчання [19], [95].

Обидва підходи об'єднує переконання, що успішна інклюзія можлива лише в тому випадку, якщо школа перетвориться на ресурсний центр, що

адаптується до потреб дитини, а не навпаки. Цей досвід наголошує, що вирішальними чинниками успіху є не лише архітектурна доступність, а й подальший розвиток професійної ролі вчителів та створення інклюзивної культури у всьому шкільному співтоваристві – основоположний принцип трансформації української системи освіти [9].

2.2. Особливості трансформації інклюзивних освітніх систем Центральної та Східної Європи (на прикладі Польщі, Чехії, Естонії)

Трансформація систем освіти у Центральній та Східній Європі, особливо у Польщі, Чехії та Естонії, становить особливий науковий інтерес, оскільки відображає прискорений перехід від жорсткої радянської традиції сегрегації та медичної ізоляції до сучасних європейських стандартів інклюзивної освіти [5]. Цей регіон характеризується спільною історичною спадщиною: добре розвиненою мережею спеціалізованих шкіл-інтернатів, які тривалий час функціонували як паралельна та замкнута система.

Процес реформ, викликаний вступом до ЄС та необхідністю впровадження міжнародних правових інструментів, включав не лише подальший розвиток правової бази, а й глибоку зміну сприйняття дітей з особливими освітніми потребами [66]. Приклади Польщі з її поступовим впровадженням заходів індивідуальної підтримки, Чехії з її системною реформою фінансування таких заходів та Естонії, яка зосередилася на цифровізації та гнучких освітніх траєкторіях, ілюструють різноманітні стратегії адаптації принципів інклюзії до національних соціокультурних контекстів. Аналіз досвіду цих країн дозволяє виявити ключові фактори успіху та типові проблеми на шляху переходу від формальної інтеграції до створення дійсно відкритого та інклюзивного освітнього середовища.

Характеристики трансформації польської системи інклюзивної освіти визначаються динамічним переходом від традиційної моделі сегрегації до гнучкого поєднання інтеграції та інклюзивної освіти, яке стало можливим

завдяки глибоким правовим реформам, проведеним після вступу країни до Європейського Союзу.

Головною рушійною силою цих змін стало запровадження принципу суб'єктивності учня та визнання права батьків вибирати освітній шлях своєї дитини, що спонукало державні школи до систематичної адаптації. Польський досвід характеризується розвитком багаторівневої структури підтримки, в якій спеціалізовані установи не були скасовані, а перетворені на ресурсні центри, які надають методичну та терапевтичну підтримку державним школам. Ця стратегія дозволила країні не лише забезпечити архітектурну та навчальну доступність, а й створити ефективний механізм фінансування індивідуальних потреб у підтримці, тим самим зробивши соціальну інтеграцію дитини максимально індивідуалізованою та професійною [39].

Трансформація інклюзивної освіти у Польщі є прикладом системного переходу від радянської моделі спеціальної освіти до сучасної європейської системи, яка орієнтована на соціалізацію та гнучкість освітнього процесу.

У Польщі спеціальні школи, організовані за принципом підтримки дітей з обмеженими можливостями, тривалий час були першим контактним пунктом для дітей з різними захворюваннями. Дитина, що залишає спеціальну школу, стикається з труднощами при завершенні професійного навчання, підготовки до трудового життя та інтеграції у суспільство без інвалідності.

Починаючи з кінця 1970-х років у Польщі набула поширення альтернативна система, яка передбачає організацію інклюзивної освіти та догляду за дітьми з особливими потребами в рамках загальноосвітніх закладів освіти.

Інфраструктура міста Гнезно є добрим прикладом впровадження інклюзивної освіти у Польщі. Система освіти там побудована таким чином, що люди з інвалідністю інтегруються в освітній процес від народження, поряд із дітьми без інвалідності [39].

Дітей з обмеженими можливостями готують до інтеграції до загальноосвітньої школи або в сімейному середовищі, або у спеціалізованих

дитячих садках для батьків. За шість місяців до початку навчання у загальноосвітній школі.

У Польщі проводиться робота з батьками та вчителями: активне спілкування, обмін програмами та досвідом. Ведеться підготовка до інтеграції, у якій батьки відіграють ключову роль [21].

Для шкіл дизайн приміщень має велике значення: вхід обладнаний пандусами для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, які використовують інвалідні візки, милиці, тростини та інші допоміжні засоби пересування; широкі двері та поручні полегшують пересування; також є окремі туалети для дітей із особливими освітніми потребами. У класах та ігрових кімнатах столи та меблі розставлені таким чином, щоб і діти, і вихователь мали легкий доступ до навчальних матеріалів та фізичної активності. Передбачені реабілітаційні та терапевтичні кабінети для занять спортом та лікувальною фізкультурою. Кожна дитина отримує індивідуальний план підтримки – документ із докладною інформацією про стан його здоров'я та послуги, на які вона має право у разі особливих труднощів у навчанні.

Учні інклюзивних класів беруть активну участь у шкільному житті: у змаганнях, екскурсіях та дозвільних заходах. У кожній школі є психолог, логопед, спеціаліст з реабілітації та вчитель спеціальної освіти. Окрім початкової підготовки, вчителі проходять курси підвищення кваліфікації в університетах.

Освітні установи, які називають себе інклюзивними, повинні визнати, що багато з їхніх нинішніх практик та способів мислення ґрунтуються на медичному розумінні інвалідності. Щоб бути по-справжньому інклюзивними, вони повинні прийняти підхід, орієнтований на інвалідність, та усунути бар'єри, які заважають дітям з інвалідністю повною мірою брати участь у освітньому процесі. Найкращий спосіб досягти системних змін – це навчання всього персоналу людьми, які мають особистий досвід життя з інвалідністю [85].

У Польщі освітні установи поділяються на три типи: загальноосвітні, інтегровані та спеціалізовані.

У звичайних школах класи не повинні перевищувати 20 учнів та одного вчителя. Проте через обмеженість простору іноді у класах навчається до 30 учнів. У таких класах може бути одна чи дві дитини з особливими освітніми потребами. Якщо батьки вирішать записати свою дитину з інвалідністю до такої школи, їм не можуть відмовити і, у свою чергу, мають забезпечити відповідне навчальне середовище [85].

Однак у цих школах, як правило, немає помічників, тому відвідування звичайних шкіл у Польщі підходить для дітей з особливими освітніми потребами, яким не потрібна постійна підтримка та допомога.

На відміну від звичайних шкіл, інклюзивні школи можуть вміщати до п'яти учнів з інвалідністю в класах однакового розміру, при цьому вчителю допомагає помічник. Цей тип шкіл відрізняється від загальноосвітніх тим, що в них також працюють фахівці, які підтримують дітей з особливими освітніми потребами. Спеціальні школи є менш інклюзивними, ніж загальноосвітні та інклюзивні школи, оскільки вони приймають виключно дітей з інвалідністю [21].

У Польщі всі кандидати на викладацькі посади мають відповідати певним кваліфікаційним, особистісним та медичним вимогам. Необхідні кваліфікаційні вимоги визначено у статті 9.1 Указу про право на викладання та у Постанові Міністра національної освіти від 10 жовтня 1991 року. Відповідно, викладацькі посади зарезервовані для осіб, які мають вищу освіту та еквівалентну педагогічну підготовку, або випускників педагогічних навчальних закладів, які в даний час працюють за професією, для якої вони мають необхідну кваліфікацію, дотримуються основних моральних принципів та відповідають медичним вимогам, необхідним для здійснення професійного [39].

Професія вчителя в школах для дітей з особливими потребами є унікальною і має свої відмінні риси. Важливо, що учні цих шкіл починають

свою освіту в дитячому садку та продовжують його до 26 років, тобто до завершення професійної підготовки та іноді навіть до початку трудової діяльності.

У Польщі підготовку вчителів до роботи у спеціальних школах здійснює Академія спеціальної освіти; у цьому процесі також беруть участь заклади професійного навчання та центри професійної підготовки.

Згадані установи сприяють підготовці вчителів-фахівців, які «зазвичай визначаються як фахівці зі спеціальної освіти або як викладачі, які навчають вчителів, які працюють в закладах спеціальної освіти в школах». Обов'язки вчителя-фахівця «не дуже відрізняються від обов'язків вчителя початкової школи» [21].

У Польщі інклюзивна освіта фінансується з державного бюджету. Головне завдання муніципалітетів – розподіл державних та приватних коштів між школами та дитячими садками. Система фінансування ґрунтується на принципі «гроші йдуть за дитиною»: школи без особливих освітніх потреб отримують дві державні субсидії, а школи з особливими освітніми потребами – дев'ять. Ці кошти покривають заробітну плату вчителів та педагогічного персоналу, витрати на електроенергію, транспорт для учнів, харчування та інші витрати [39].

У польській системі вищої освіти студенти з обмеженими можливостями або особливими освітніми потребами проходять індивідуальну навчальну програму, де визначаються умови, необхідні для їхнього навчання. Зокрема, їх розклад складається індивідуально, а дати іспитів та атестацій визначаються за погодженням із науковим керівником. Ці індивідуальні навчальні програми діють у навчальних закладах протягом одного року [21].

Студенти Ягеллонського університету можуть проходити курси в рамках навчальної програми (Ягеллонський університет – Служба підтримки студентів з обмеженими можливостями – JUDS). Основним принципом цих курсів є індивідуальна адаптація програм до потреб кожного студента, щоб забезпечити всебічне навчання та інтеграцію до університетської спільноти.

Університет проводить власні наукові дослідження у галузі інклюзивної освіти, щоб ефективно адаптувати навчальні матеріали та курси (лекції та семінари) для студентів з обмеженими можливостями. Це забезпечує доступ до освітніх можливостей для всіх студентів.

В іншому польському університеті, Університеті імені Марії Кюрі-Склодовської (УМСК), для студентів з обмеженими можливостями були організовані наступні адаптовані курси: семінар «Змінені психічні процеси», мета якого – полегшити адаптацію до процесу навчання, знизити стрес і втому під час навчання, вивчити когнітивні складання ментальних карт; семінар «Правовий захист осіб з обмеженими можливостями», де студенти вивчають правові норми соціального забезпечення осіб з обмеженими можливостями, правила оформлення юридичних документів, правові норми для компаній тощо.

Трансформація польської системи є прикладом прагматичної інклюзії, де спеціальна освіта не скасовується, а стає джерелом ресурсів та знань для загальноосвітніх шкіл, створюючи таким чином гнучку мережу підтримки навколо дитини [9].

Незважаючи на загальний історичний контекст та схожі відправні точки освітніх реформ у постсоціалістичних країнах, польська модель інклюзії ілюструє лише один із можливих шляхів розвитку у Центральній Європі.

Після аналізу польського досвіду доцільно розглянути специфіку трансформації чеської системи інклюзивної освіти. Ця система зазнала складної трансформації: від глибоко укоріненої традиції спеціальної освіти до сучасних правових гарантій інклюзивного навчання.

Чеський досвід особливо цінний для цього дослідження, оскільки він підкреслює динамічний перехід до систематичного фінансування індивідуалізованих заходів підтримки та впровадження чітко визначених стратегій підтримки. Це дозволяє порівняти ефективність польської та чеської стратегій у боротьбі із сегрегацією.

П'ятнадцять років тому у Чеській Республіці інклюзивна освіта була законодавчо закріплена. Вона впроваджено у всіх школах, від найменших до найвіддаленіших, навіть у ізольованих селах. Сільські школи давно практикують інклюзивну освіту: вони технічно обладнані, мають пандуси та повністю доступний й адаптований простір [55].

Чеські школи посідають друге місце в Європі зі свободи пересування. Принцип «гроші йдуть за дитиною» можна застосувати і до освіти. Шкільний бюджет поповнюється за рахунок добровільних пожертв батьків (не призначених для виплати заробітної плати). Директор школи управляє фінансами та ресурсами та звітує перед місцевою владою. Школа також публікує інформацію про свої витрати та оголошення про конкурс пропозицій на своєму веб-сайті [55].

У Чеській Республіці відвідування школи є обов'язковим для здобуття початкової та середньої освіти (дев'ять років), а також для дошкільної освіти. Закон гарантує всім дітям право на освіту незалежно від стану здоров'я, соціального походження чи національності. Усі школи мають бути інклюзивними: тут мають бути створені сприятливі умови для всіх дітей з особливими освітніми потребами, включаючи дітей із неповних сімей або сімей з важкими соціальними умовами, обдарованих дітей, дітей із сімей мігрантів та дітей із національних меншин [63].

У 1997 році питання підтримки ромів у звичайній шкільній системі вийшло на перший план, але не для дітей з особливими освітніми потребами, а для молодих ромів. Європейський суд з прав людини встановив, що у багатьох країнах діти-кочівники з неблагополучних сімей навчалися у школах для дітей з легким ступенем розумової відсталості, хоча їхня успішність просто ігнорувалась. В результаті в Чеській Республіці вперше було створено посади шкільних помічників для дітей ромів, включаючи хлопчиків. Ця робота спочатку служила альтернативою військовій службі і тривала два роки, пізніше продовжена до півтора року.

Тринадцять років тому було законодавчо визнано, що багатьом дітям із особливими освітніми потребами потрібна допомога шкільного помічника. З того часу ця професія має великий попит. Якщо у 2013 році налічувалося лише 7500 шкільних помічників, то торік їхня кількість уже перевищила 17 000.

Помічник вчителя підтримує роботу класу (від 17 до 30 учнів) та дитину з особливими освітніми потребами. До його обов'язків входить підготовка всіх учнів до спілкування та взаємодопомоги, а також допомога у розумінні специфічних труднощів, з якими стикаються його однокласники. Помічник також підтримує групову роботу, отримує реалістичні завдання та подає їх результати. Для цієї посади потрібно менше кваліфікації, ніж для вчителя; вища педагогічна освіта не потрібна – достатньо атестата про середню освіту (еквівалент українського атестата зрілості) та 120 годин підвищення кваліфікації. Проте помічники вчителя не мають права викладати чи адаптувати навчальний план; їх роль обмежується завданнями адаптації, дорученими вчителю [37], [55].

Чеську модель інклюзії можна охарактеризувати як «багаторівневу інклюзію», оскільки підтримка, що надається дітям, має суто індивідуальний та різноманітний характер.

У керівних засадах Міністерства освіти 2016 року визначено п'ять рівнів підтримки, які можуть знадобитися дитині. Ця багаторівнева система інклюзії включає чітко визначений механізм освітньої та психологічної підтримки, із зазначенням задіяних фахівців та їх обов'язків [63].

П'ять рівнів підтримки.

На першому етапі школа самостійно обирає заходи підтримки для дітей із труднощами у навчанні. Кожен учитель оцінює успішність учнів. Якщо прогрес недостатній, з'ясовується причина. Потім учитель обирає різні підходи до підтримки навчання та згодом консультується зі шкільним психологом та спеціалістом з освіти. Система оцінки може бути більш гнучкою, щоб відзначати навіть невеликі успіхи. На покращення ситуації відводиться три місяці. Якщо ці зусилля не дають результату, розглядається питання про

подальшу підтримку. Однак для цього потрібна письмова згода батьків або, якщо учень досяг повноліття, самого учня. У разі відмови ніхто не може бути примушений до участі. Однак це трапляється вкрай рідко. Кожен учитель хоче дати своїм учням гарну освіту, і без відповідної підтримки у учня з труднощами в навчанні мало шансів на успіх [37].

Другий етап включає співпрацю між школою та шкільним консультаційним центром. Після цього організується фінансування програми підтримки. Батькам рекомендується подавати заяву до освітніх та психологічних комісій разом зі своєю дитиною. Ці комісії незалежні, і хоча географічно пов'язані з найближчими школами, батьки можуть обрати комісію на власний розсуд. У Чехії ці комісії мають високу репутацію. На відміну від України, де сім'ї, як правило, уникають їх, проблема там інша: багато батьків подають заяви без пояснення причин і зловживають правом на присвоєння дитині статусу «учня з особливими освітніми потребами», оскільки це знижує вимоги, зменшує навчальне навантаження і дозволяє учню отримати ту ж кваліфікацію. Тому списки очікування у цих комісіях зазвичай дуже довгі, і необхідно записуватись на прийом за кілька місяців наперед.

Рішення комісії може вимагати від школи адаптації обсягу навчальних матеріалів (наприклад, шляхом пропозиції додаткових курсів чеської мови для учнів, які не є громадянами Чехії), створення індивідуальної програми підтримки для кожного учня та надання дисциплінарної підтримки (наприклад, тактильних книг для учнів, що слабо бачать). Іспити також адаптуються до потреб учнів: диктанти виключаються для учнів, які слабочують, їм надаються додаткові матеріали; слабозорим учням пропонуються аудіозаписи. Кожен учень з особливими освітніми потребами має можливість скласти іспити. Крім того, кожен учень середньої школи має право на індивідуальну навчальну підтримку, тобто безкоштовні заняття з учителем від однієї до двох годин на тиждень [55].

Починаючи з 9-го класу, навчальні цілі адаптуються для учнів із труднощами у навчанні. Наприклад, якщо від учня очікується вміння рахувати

до 1000 у 9-му класі, то метою для цієї дитини буде вміння рахувати до 100. Якщо учень не відповідає загальним вимогам до кінця 9-го класу, замість бальної системи йому проводиться усне тестування, в якому описуються всі його досягнення та здібності. Шкільні психологи та соціальні працівники повинні надавати додаткову підтримку таким учням; тому школа отримує додаткову посаду фахівця для кожного учня з підвищеними потребами у підтримці. Вчителі також мають право на помічника, що забезпечує школі додаткове фінансування [37].

Починаючи з 4-го рівня, учні мають право вивчати альтернативні форми спілкування. Дитині може допомогти перекладач або секретар (людина, яка робить записи для глухих учнів), а школа зобов'язана надавати спеціальні засоби для компенсації труднощів у усній комунікації.

Крім того, у Чеській Республіці, як і раніше, існує спеціальна освіта. У ці школи приймають дітей, чиї діагнози чи особливості ускладнюють інтеграцію до більш широкої групи. Прикладами є діти-аутисти з вираженою агресією чи схильністю до самоушкодження, люди із психічними захворюваннями, частими епілептичними нападами чи тяжкими психічними розладами. Спеціалізовані умови дозволяють цим дітям оптимально розвиватися, отримувати відповідні завдання та відзначати свої досягнення [63].

Механізм фінансування інклюзивної освіти у Чеській Республіці.

Після того, як батьки подають звіт комісії до школи, директор включає його до щомісячного звіту до Міністерства освіти, вказуючи потреби учня у підтримці протягом наступного місяця. Таким чином, дитина отримує цілеспрямовану підтримку з першого місяця. Іноді вчитель може бути недостатньо підготовлений до підтримки учня з особливими освітніми потребами чи труднощами у навчанні. У разі пропонуються курси підвищення кваліфікації.

Закон зобов'язує вчителів підвищувати свою кваліфікацію під час шкільних канікул та протягом шести робочих днів на рік. Фінансування для

цього здійснюється зі шкільного бюджету. Вчителі повідомляють адміністрації школи про свої потреби і разом вони обирають затверджені державою курси підвищення кваліфікації. Це може також включати навчання за кордоном. Школа покриває все чи частину витрат підвищення кваліфікації вчителів, і вчителі зобов'язані ділитися своїм досвідом з колегами, проводячи навчальні заняття у шкільництві. Чеські педагоги зазначають, що 20 років тому вчителі здебільшого обирали курси гончарної справи або бісероплетіння для підвищення кваліфікації, але сьогодні вони все частіше вдаються до різних форм інклюзивної освіти [63].

Інклюзивна освіта – це не просто елемент освіти, як твердо переконані у Чеській Республіці – це освітня філософія. І не можна без неї обходитися.

Незважаючи на успіх чеської моделі у створенні мережі помічників вчителів, процеси трансформації у сфері інклюзивної освіти не обмежуються лише рівнем укомплектованості штату. У цьому контексті на особливу увагу заслуговує естонський досвід, який швидко просунувся в реформуванні своєї системи освіти [18].

Естонська модель трансформації інклюзивних систем є особливо цікавою завдяки синергії між децентралізованим управлінням та сильною автономією шкіл, що створює сприятливі умови для підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Недоліки та слабкості систем освіти, особливо на міжнародному рівні, як правило, пояснюються недостатнім фінансуванням, бюрократичною неефективністю, кризами та економічною чи політичною нестабільністю. Естонія є прикладом країни, яка, незважаючи на несприятливі умови та глибокі економічні потрясіння після розпаду Радянського Союзу, зуміла збудувати ефективну систему освіти [62].

Реструктуризація естонської системи освіти відбувалася за умов економічної кризи, крайніх злиднів і без будь-якої зовнішньої підтримки. Своєчасно демонтувавши всі основи централізованого управління освітою та створивши ефективні механізми горизонтальної та вертикальної підзвітності,

перетворивши фінансову автономію шкіл з мрії на конкретну реальність, Естонія мала найефективнішу систему освіти серед усіх пострадянських країн на момент розширення ЄС у 2004 році.

Натхнення фінською моделлю реформи освіти задовго до триумфу Фінляндії у тесті PISA 2000 року, Естонія, майже відразу після здобуття незалежності від Радянського Союзу, стала першою пострадянською країною, яка розпочала процес децентралізації освіти у 1993 році. У 2006 році естонські школярі вперше взяли участь у міжнародних тестах і досягли одних із найвищих результатів у світі з усіх трьох предметів – математики, читання та науково-природничої грамотності – не лише серед пострадянських країн, а й порівняно з найбільш розвиненими країнами ОЕСР. Естонські школярі зберегли свої лідируючі позиції, посівши перше місце у світі у 2018 році [61], [74].

Згідно з останньою редакцією Конституції Естонської Республіки від 1992 року, кожна людина має право на освіту. Ця освіта покликана створювати сприятливі умови для розвитку особистості, сім'ї, естонської нації та національних меншин, для економічного, політичного та культурного життя Естонії, а також для охорони навколишнього середовища в контексті глобальної економіки та культури.

Відповідно до Закону про освіту початкової та середньої освіти, прийнятого у 2010 році, інклюзивна освіта є керівним принципом управління освітою в Естонії. Крім того, Закон про освіту та згадані вище тексти передбачають таке [55]:

- кожна дитина має однакове право навчатися у місцевій школі або, якщо умови там незадовільні та батьки згодні, навчатися у спеціалізованій школі;
- остаточне рішення щодо освіти своїх дітей приймають батьки: вони навчаються у загальноосвітній середній школі за адаптованою навчальною програмою (національна навчальна програма для початкової школи; спрощена національна навчальна програма для початкової школи) та користуються різними допоміжними послугами.

- заняття для учнів з особливими освітніми потребами проводяться у звичайних школах.

Іншими словами, порівняно із системами освіти країн ЄС, які розвивалися незалежно та не входили до складу Радянського Союзу, естонська система освіти дуже схожа на українську та, зокрема, демонструє ознаки шкільної сегрегації. Подібність до української системи вражаюча, але, на відміну від Естонії, в Україні скасували окремі класи, хоча елементи сегрегації зберігаються в рамках індивідуалізованого навчання, яке нині розвивається у бік домашнього навчання. Тому можна лише спостерігати за розвитком подій та порівнювати вжиті заходи та їх вплив на розвиток послуг для дітей з особливими освітніми потребами, а також їхню ефективність з погляду особистісного розвитку та професійної інтеграції дорослих.

Зміни у сфері інклюзивної освіти набули нової форми після ратифікації Естонією Конвенції Організації Об'єднаних Націй про права осіб з інвалідністю у квітні 2012 року. Однією з цілей стратегії є «створити можливості для навчання, які відповідають потребам і здібностям людей протягом усього їхнього життя, щоб максимально розширити можливості для гідної самореалізації в суспільстві, на роботі та вдома» [11].

Відповідно до основних цілей, реалізація інклюзивної освіти поділена на дві стратегічні завдання:

а) змінити підхід до навчання. Мета полягає в тому, щоб запровадити підхід до навчання, який підтримує індивідуальний та соціальний розвиток кожного учня, набуття навчальних навичок, розвиток креативності та підприємницького духу у роботі на всіх рівнях та у всіх форматах навчання;

б) рівні можливості та ширшу участь у навчанні протягом усього життя. Створюється індивідуально кожної людини.

Найбільш важливі зміни у секторі освіти були викладені у документі «Стратегія розвитку освіти на період 2021–2035 років». У цьому документі наголошується, що одним із завдань, які необхідно вирішити в цей період, є шоста: «Відсутня комплексний підхід до підтримки учнів з особливими

освітніми потребами, що охоплює сфери відповідальності різних міністерств та різні вікові групи. Існуючі механізми підтримки недостатньо ефективні для реалізації інклюзивної освіти та забезпечення доступу до освіти» [92].

Одна з головних цілей цієї стратегії також полягає у визначенні права на «якісну, інклюзивну та доступну освіту, стійке навчання та можливості навчання, що відповідають здібностям та потребам учнів, освітню організацію, що сприяє розвитку соціальної згуртованості, та широкий спектр можливостей навчання у всіх повітах Естонії».

В цілому аналіз показує, що трансформація інклюзивних систем освіти в Центральній та Східній Європі демонструє як загальні регіональні фактори, так і специфічні національні особливості. У Польщі, Чехії та Естонії відбувається системне зрушення від медичної моделі інвалідності до соціально-освітньої моделі, яка ставить дитину та її індивідуальні потреби до центру уваги.

Найважливіші результати цих перетворень такі:

Польща. Успішне створення мережі спеціалістів та інклюзивних класів у загальноосвітніх школах.

Чеська Республіка. Введення чіткого правового механізму фінансування та системи «заходів підтримки».

Естонія – піонер у галузі цифровізації інклюзивної освіти та надання школам автономії для швидкої адаптації освітнього процесу.

Досвід цих країн показує, що ключ до успішної інклюзії лежить не лише у зміні термінології, а й у глибокій трансформації підготовки вчителів, забезпеченні стабільного державного фінансування та створенні доступного середовища. Для України цей досвід має вирішальне значення, оскільки він демонструє, як подолати пострадянську спадщину сегрегації та просувати сучасну, гуманістичну та ефективну освіту для всіх [9], [14].

2.3. Механізми фінансування та кадрового забезпечення інклюзивного процесу в державах-членах ЄС

Ефективність інклюзивної моделі у державах-членах ЄС безпосередньо залежить від стабільності їхньої економічної бази та професійної кваліфікації педагогічного персоналу, що робить питання ресурсів ключовим елементом реалізації основного права на освіту. У цьому розділі ми аналізуємо, як країни ЄС переходять від загальних декларацій до конкретних інструментів підтримки.

Всередині ЄС спостерігається тенденція до децентралізації фінансових потоків та впровадження моделі фінансування «на кожну дитину», що дозволяє гнучко коригувати бюджет відповідно до конкретних потреб кожної школи чи учня. У той же час стратегія розвитку людських ресурсів у сфері інклюзії виходить за рамки традиційного навчання і включає підготовку помічників вчителів, репетиторів та міждисциплінарних груп підтримки. Вивчення цих механізмів допомагає нам зрозуміти, як європейські країни узгоджують економічну раціональність із соціальною відповідальністю, створюючи тим самим умови, в яких інклюзія не є фінансовим тягарем, а інвестицією в людський капітал [40].

Нерівномірний економічний розвиток країн ЄС призводить до нерівності у системах освіти. Більш багаті держави-члени мають великі ресурси для проведення реформ і приведення системи у відповідність до європейських рамок, тоді як менш розвинені країни стикаються з проблемами щодо фінансування, інфраструктури та персоналу. Ця нерівність може уповільнити впровадження таких ініціатив, як Європейська рамка кваліфікацій (EQF) або проекти Erasmus+, що призводить до фрагментарного впровадження. Крім того, політична нестабільність та розбіжність національних пріоритетів – наприклад, скептицизм щодо подальшої європеїзації – часто призводять до нерівної участі та нерівних зусиль щодо гармонізації.

Впровадження інклюзивної освіти демонструє прихильність держави до розвитку всіх учнів як активних членів суспільства. Ці міркування викладено у статті 24 Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. У цій статті передбачено, що державні та місцеві органи влади повинні створювати умови, що гарантують доступ до освіти на всіх рівнях для осіб з особливими освітніми потребами, беручи до уваги їхні індивідуальні потреби, здібності та інтереси. У той же час ці особи повинні користуватися рівними освітніми можливостями, зокрема, за допомогою відповідної фінансової, кадрової, матеріальної та технічної підтримки, а також відповідних адаптацій, що відповідають їх індивідуальним потребам відповідно до їх індивідуального плану підтримки [11].

Для освіти, професійної підготовки чи перепідготовки осіб з особливими освітніми потребами використовуються методи та підходи навчання, які враховують їх індивідуальні потреби та здібності. Освіта та підтримка осіб з особливими освітніми потребами, особливо осіб з порушеннями розвитку та інвалідністю, у дошкільних, дозвільних та середніх навчальних закладах фінансуються за рахунок грантів, державних та місцевих бюджетних коштів та інших законно допустимих джерел, з урахуванням, зокрема, потреб дитини, визначених у її індивідуальному плані підтримки [43].

Слід зазначити, що розвиток інклюзивної освіти в країнах ЄС підтримується Європейською комісією у співпраці з EASNIE (Європейське агентство з інклюзивної освіти та спеціальної освіти) та ЮНЕСКО. У 14 країнах ЄС школи або місцеві органи влади отримують додаткове фінансування для учнів із особливими освітніми потребами, які відвідують загальноосвітні школи. Це додаткове фінансування відбиває комплексну політику підтримки таких учнів [43].

У Нідерландах реалізовано цікавий та ефективний підхід до фінансування інклюзивної освіти. Вони впровадили так звану модель, що базується на потенціалі. У цій моделі бюджети на спеціальну освіту розподіляються із центрального органу влади між регіональними установами.

Розподіл коштів заснований на загальній кількості учнів у регіоні, а не на кількості учнів із особливими освітніми потребами. Завдяки цій моделі ефективний розподіл коштів у регіоні потребує тісної співпраці між загальноосвітніми школами та службами спеціальної освіти. Тому модель, заснована на потенціалі, вважається найбільш ефективною підвищення рівня інклюзивного освіти. Кошти виділяються на загальну освіту, а учні з особливими освітніми потребами входять у загальну чисельність учнів. Отже, забезпечуються рівні можливості у доступі до освіти, а й у фінансуванні [67].

Литовська система освіти надає школам, що у складних ситуаціях, як бюджетні ресурси, а й додаткове фінансування. Наприклад, у рамках Операційної інвестиційної програми структурних фондів ЄС на 2024–2025 роки понад 9% на рік виділялося системі освіти на підвищення успішності учнів у загальноосвітніх предметах, якості та актуальності вищої освіти, професійної підготовки та можливостей працевлаштування, а також кваліфікації дослідників [88].

Для забезпечення максимально широкого доступу дітей до загальноосвітньої моделі та відповідних шкільних програм, крім бюджетних коштів, мобілізуються позабюджетні кошти.

У Німеччині діє децентралізована система освіти, у якій основна відповідальність за використання інклюзивної освіти лежить на 16 федеральних землях. Тому рівень фінансування та кадрового забезпечення може трохи відрізнятися від регіону до регіону, але існують національні стандарти та підходи [84].

Ось як це працює:

У Німеччині фінансування інклюзивної освіти ґрунтується на принципі спільного фінансування державного бюджету, муніципалітетів та установ соціального забезпечення. Застосовуються такі рівні фінансування [58]:

1) Державне фінансування (федеральні штати та муніципалітети).

Федеральні штати фінансують роботу вчителів та педагогічного персоналу. Муніципалітети покривають матеріальні витрати:

будівництво та ремонт шкіл, технічне оснащення та створення доступного середовища (пандуси, ліфти).

- 2) Соціальне забезпечення. Відповідно до Соціального кодексу (статті IX та VIII), діти-інваліди мають право на «допомогу в інтеграції». Ця підтримка включає індивідуальну допомогу дитині (співробітники шкільної служби підтримки).

Крім того, існують різні моделі фінансування: а) ресурсна модель (засоби виділяються школі виходячи з кількості учнів з офіційно визнаними особливими освітніми потребами) та б) групова модель (школа отримує додатковий навчальний годинник від вчителів-фахівців виходячи із загальної кількості учнів, незалежно від наявності діагнозу – превентивний підхід). Ця модель дозволяє дітям отримувати підтримку ще до того, як їх особливі освітні потреби будуть офіційно виявлені.

Щодо персоналу, то в Німеччині інклюзивний клас – це приміщення, в якому працює не один учитель, а ціла команда фахівців.

Вчителі у звичайних школах відповідають за навчання та загальне керівництво у класі. Вчителі спеціальної освіти – це фахівці з магістерським ступенем, які спеціалізуються на конкретних порушеннях (зір, слух, труднощі в навчанні тощо). Вони тісно співпрацюють із вчителями звичайних шкіл. Шкільні помічники, як правило, не є вчителями, а скоріше соціальними працівниками чи волонтерами. Вони допомагають дитині долати повсякденні труднощі, розвивати рухові навички або керувати своїми емоціями. До фахівців суміжних областей належать шкільні психологи, вчителі спеціальної освіти та терапевти (ерготерапевти, логопеди), які часто працюють через зовнішні служби підтримки [84].

У Німеччині активно проводиться реформа системи підготовки вчителів. Модулі з інклюзивної освіти тепер є обов'язковими для всіх майбутніх вчителів, незалежно від їх спеціальності. Широкі можливості для підвищення кваліфікації та безперервної освіти доступні для штатних вчителів.

Незважаючи на чітко визначену структуру, система має проблеми. У багатьох німецьких землях (особливо у Берліні та Саксонії) гостро стоїть нестача вчителів спеціальної освіти. Фінансування для окремого шкільного помічника часто потребує тривалого процесу, що включає медичні та психологічні обстеження. У Німеччині існує мережа спеціалізованих установ, які розподіляють фінансові та кадрові ресурси між загальноосвітніми та спеціальними школами [104].

Фінляндія вважається світовим взірцем інклюзивної освіти. Її успіх заснований на принципі раннього втручання та триступеневої моделі підтримки, інтегрованої на всю систему фінансування та освіти [51].

Фінська система фінансування інклюзивної освіти децентралізована та гнучка, що дозволяє школам задовольняти потреби учнів без зайвої бюрократії.

Надаються державні субсидії. Уряд розподіляє кошти між муніципалітетами, виходячи з чисельності населення, вікової структури та регіональних економічних показників. Ці кошти вже покривають витрати на інклюзивну освіту.

Доступне муніципальне фінансування. Муніципалітети розподіляють кошти між школами. У Фінляндії не використовується модель фінансування, яка базується на кількості дітей з діагностованим захворюванням. Натомість школи отримують бюджет, що дозволяє їм утримувати постійний штат вчителів та помічників фахівців [30], [94].

З іншого боку, фінансування складає основні потреб, а чи не діагнозу: більшість коштів спрямовується загальну підтримку (рівень 1). Це означає, що школа має необхідні ресурси, щоб негайно допомогти дитині у разі виникнення труднощів, не чекаючи офіційного медичного підтвердження інвалідності.

У Фінляндії інклюзивна освіта ґрунтується на надзвичайно високій кваліфікації вчителів. Система функціонує за триступеневою моделлю підтримки, причому кожен рівень потребує різних кадрових ресурсів [86].

Найбільш важливими групами фахівців є вчителі-предметники та класні керівники. У Фінляндії усі вчителі мають ступінь магістра. Вони навчені методам диференційованого навчання та надають першу допомогу. Ключовою фігурою є учитель спеціальної освіти. У фінських школах часто тісно співпрацюють з класним керівником або проводять інтенсивні заняття для невеликих груп учнів. Вони є у всіх школах, незалежно від наявності учнів з важкими формами інвалідності. Шкільні помічники надають підтримку в управлінні класом або надають індивідуальну допомогу. Вони інтегровані в освітній процес та працюють під керівництвом вчителів. У кожній школі є команда, що складається зі шкільного психолога, шкільного лікаря та вчителів спеціальної освіти. Ця команда щотижня зустрічається для обговорення учнів.

У цій країні більше коштів вкладається у кадри, ніж у нагляд чи оцінку. Вчителі мають право вільно обирати методи викладання та заходи підтримки. Існує спеціалізована магістерська програма. Підготовка вчителів спеціальної освіти більш тривала і належить до найпрестижніших спеціальностей країни. Усі майбутні вчителі проходять обов'язкові курси інклюзивного освіти, у яких вони вчаться виявляти труднощі у навчанні (дислексія, розлади аутистичного спектра) на ранній стадії [86].

Чому ця система є ефективною?

Головна відмінність Фінляндії полягає у профілактиці. Близько 30% фінських студентів отримують цілеспрямовану підтримку під час навчання. Це допомагає зменшити стигму, пов'язану з «дітьми з особливими потребами», оскільки послуги підтримки стали нормою та доступними для всіх без необхідності звертатися за фінансуванням.

Подібно до своїх скандинавських сусідів, Данія пройшла шлях від системи спеціалізованих шкіл-інтернатів до моделі «інклюзивної освіти». Проте датський підхід відрізняється однією особливістю: він безперечно прагматичний і заснований на принципі, що «гроші йдуть за дитиною, але залишаються в суспільстві».

У 2012 році Данія провела масштабну реформу, яка змінила модель фінансування. Головна мета полягала у перерозподілі ресурсів зі спеціалізованих шкіл для дітей із особливими потребами до загальноосвітніх шкіл [44].

Як і в інших європейських країнах, фінансування освіти варіюється в залежності від рівня та джерела. Муніципалітети грають у цьому центральну роль. Хоча вони отримують загальну державну субсидію, вони повністю автономні у використанні. Механізм запобігання поміщенню дітей у спеціальні освітні установи повністю функціонує: раніше муніципалітети виплачували фіксовану суму за кожну дитину, зараховану до спеціальної школи. Сьогодні фінансування структуроване таким чином, що школі вигідніше залишати дитину у звичайному класі. Це звільняє додаткові ресурси безпосередньої підтримки всередині школи.

Мінімальна тривалість підтримки становить дев'ять годин. Це важливий момент. Якщо дитині потрібно менше дев'яти годин спеціалізованої підтримки на тиждень, вона фінансується із загального шкільного бюджету (вважається частиною звичайного навчання). Якщо потреба перевищує дев'ять годин, школа запитує додаткове фінансування муніципалітету [44].

У Данії велике значення надається командній роботі та поєднанню академічних та соціальних навичок [36].

Найбільш важливими фахівцями є педагоги АКТ (Adfærd, Kontakt, Trivsel). Це унікальна данська спеціалізація. АКТ розшифровується як «Поведінка, Контакт, Благополуччя». Ці педагоги приділяють особливу увагу соціальній інтеграції, емоційному стану дитини та вирішення конфліктів у класі. Педагоги-фахівці працюють консультантами для вчителів загальноосвітніх шкіл чи проводять інтенсивні курси для дітей. Педагогічні помічники мають професійну підготовку (не обов'язково ступінь магістра) і роблять внесок у практичну реалізацію заходів з інклюзії.

Система педагогічної психологічної ради аналогічна норвезькій системі. Кожна школа пов'язана з муніципальним освітнім та психологічним

консультативним центром. Фахівці (психологи, логопеди, соціальні працівники) відвідують школи, оцінюють потреби дітей та допомагають вчителям адаптувати навчальне середовище [36].

У датських школах активно використовують інноваційні форми співробітництва: а) командне викладання. Вчитель-предметник та вчитель спеціальної освіти (або вчитель АКТ) викладають одночасно у класі. Вони ділять завдання: один пояснює предмет, інший фокусується на методах, які допомагають учням з особливими освітніми потребами розуміти матеріал; ресурсні центри: у багатьох великих школах є власні внутрішні центри підтримки, де учні можуть отримувати допомогу протягом дня, не залишаючи будівлі школи [44].

Головна проблема Данії – забезпечення високоякісної інклюзивної освіти, незважаючи на обмежені бюджети. Критики реформи стверджують, що переведення дітей зі спеціальних шкіл до звичайних класів іноді було мотивовано заходами щодо скорочення витрат муніципалітету, що створювало надмірне навантаження на звичайних вчителів.

На відміну від Фінляндії, де основна увага приділяється академічній підтримці, Данія більше зосереджена на соціальному та психічному добробуті учнів.

Франція має одну з найбільш централізованих систем освіти у світі. На відміну від скандинавських країн, де ключову роль відіграють муніципалітети, у Франції стратегія інклюзивної освіти та її фінансування значною мірою визначаються Міністерством національної освіти та молоді.

У країні інклюзивна освіта фінансується спільно з національного бюджету та регіональних органів соціального забезпечення. Держава безпосередньо фінансує посади вчителів-фахівців та інших спеціалістів у галузі освіти. Створено спеціальні класи, які фінансуються так само, як і звичайні класи. Це окремі класи для дітей з аналогічними особливостями розвитку, які чергують звичайні уроки із заняттями з учителем-фахівцем.

Ключовим елементом системи є Департаментський будинок для інвалідів. Ця установа розробляє фінансовий план для дитини, який включає допоміжні пристрої (покриття витрат на спеціалізовані комп'ютери, програмне забезпечення або ергономічні меблі) та підтримку сімей (соціальні посібники для батьків, що покривають витрати, пов'язані з інвалідністю дитини [терапія, транспорт]) [40], [64].

В останні роки французька модель зазнала змін: від добровільної допомоги до професіоналізації персоналу.

Найважливішими спеціалістами є координатори ULIS. Ці педагоги мають додаткову кваліфікацію до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП). Вони координують розклад дитини між спеціальною освітою та звичайними класами. Шкільні помічники – це професійні співробітники служби підтримки. На відміну від багатьох країн, де працюють на добровільній основі, у Франції це офіційна посада. Вони допомагають дитині у навчанні, особистій гігієні та соціальній інтеграції. Мобільні бригади (спеціальна освіта та підтримка вдома) складаються зі спеціалістів (логопедів, фізіотерапевтів, психологів), які приїжджають безпосередньо до школи, щоб підтримати дитину та запобігти пропуску уроків через призначені прийоми [44].

З 2019 року у Франції використовується система PIAL (Local Inclusive Support Centers – Місцеві центри інклюзивної підтримки). Це місцеві інклюзивні центри, що поєднують кілька шкіл (дошкільних, початкових та середніх), що дозволяє гнучко розподіляти персонал. Якщо дитина відсутня в одній школі, її помічник вчителя (наприклад, шкільний помічник) може бути оперативно направлений до сусідньої школи в рамках тієї самої мережі PIAL. Це дозволяє уникнути ситуацій, коли дитина залишається без підтримки через хворобу опікуна, та забезпечує ефективніше використання бюджету, виділеного на заробітну плату [44].

Франція досягла значного прогресу в інклюзивній освіті (майже 80% за останні десять років). Проте найбільшими проблемами залишаються

становище шкільних помічників (низька заробітна плата та неповна зайнятість) та велике навантаження на служби Міністерства охорони здоров'я, через які батькам доводиться чекати на кілька місяців рішення про фінансування допоміжних послуг [41].

Аналіз досвіду держав-членів ЄС свідчить про зсув від діагностики фінансування до визначення потреб у фінансуванні. Децентралізовані моделі (наприклад, у скандинавських країнах) надають муніципалітетам значної гнучкості, тоді як централізовані моделі (наприклад, у Франції) забезпечують гармонізацію стандартів підтримки за допомогою професійних допоміжних служб. Ефективні системи характеризуються багатoproфільним персоналом, заснованим на синергії між вчителями початкової та середньої школи, вчителями спеціальної освіти та багатoproфільними мобільними групами, а також обов'язковою інклюзивною підготовкою вчителів на рівні магістратури. Успіх інклюзії в ЄС безпосередньо залежить від того, чи зможуть держави-члени інтегрувати медичні та соціальні послуги в саму систему освіти, мінімізувати бюрократичні перешкоди у розподілі ресурсів та стимулювати школи до того, щоб діти залишалися в загальноосвітніх школах за допомогою цільових механізмів підтримки [9].

Висновки до розділу 2

Аналіз моделей країн із давніми традиціями інклюзивної освіти виявив два основні підходи. Італійська модель («інтеграція для всіх») характеризується радикальною деінституціоналізацією та майже повною відсутністю спеціалізованих установ, віддаючи пріоритет соціалізації над академічними досягненнями. Навпаки, скандинавська модель (Фінляндія, Норвегія, Швеція, Данія) демонструє свою ефективність завдяки системі раннього втручання та гнучкої підтримки в рамках загальноосвітніх шкіл без обов'язкової медичної діагностики. Головна сила цих країн полягає у перетворенні вчителя на «дослідника», здатного адаптувати середовище до потреб учня відповідно до принципів універсального дизайну навчання.

Трансформація систем освіти у країнах колишнього соціалістичного блоку характеризується переходом від традиційної, сегрегованої системи до інклюзивних європейських стандартів. Естонський досвід особливо показовий, зокрема, щодо цифровізації інклюзивної освіти та створення мобільних груп підтримки, які допомогли вирішити проблему нестачі персоналу в сільських районах. Польща та Чехія демонструють поступовий перехід за допомогою командного навчання та розвитку допоміжних служб, хоча ці країни, як і раніше, стикаються з проблемами, пов'язаними з доступністю історичних будівель та опором з боку деяких батьків, прив'язаних до традиційних шкіл.

Ефективність інклюзивної освіти у ЄС безпосередньо пов'язана з моделлю фінансування. Найбільш ефективною системою є фінансування на одну дитину, виважену за коефіцієнтами (Польща, Литва), що дозволяє виділяти ресурси на конкретні допоміжні технології та оплачувати працю помічників. У плані кадрового забезпечення спостерігається тенденція до міждисциплінарних підходів: створення мобільних груп (служби РРТ в Норвегії, SESSAD у Франції) гарантує, що вчителі не залишаться віч-на-віч із проблемою, а отримують негайну методичну підтримку. Ключ до успіху полягає у професіоналізації помічників та обов'язковому навчанні всіх вчителів основ інклюзивної освіти на рівні магістратури.

РОЗДІЛ 3

ПРОБЛЕМИ ТА ВИКЛИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗІЇ: УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Аналіз європейського досвіду показує, що з успішної трансформації системи освіти необхідна як політична воля, а й розвиток стійкої інфраструктури, здатної адаптуватися до індивідуальним потребам кожного учня. Третій розділ присвячений критичному аналізу проблем та викликів, що стоять перед найпрогресивнішими країнами ЄС: від хронічної нестачі висококваліфікованих кадрів у Німеччині та бюрократичних перешкод у Франції до ризиків фінансової нерівності у децентралізованій данській системі. Уроки, отримані з цих досліджень, мають стратегічне значення для України, оскільки дозволяють виявити потенційні перешкоди на шляху національних реформ, розробити превентивні механізми підвищення кваліфікації кадрів та адаптувати ефективні моделі фінансування до реалій повоєнного відновлення, забезпечуючи тим самим перехід від простого відвідування занять у класі до всебічної соціально-академіки.

3.1. Основні бар'єри імплементації інклюзивної освіти в ЄС (соціальні, архітектурні, методичні)

Незважаючи на значний прогрес у створенні інклюзивного освітнього середовища, країни Європейського союзу, як і раніше, стикаються з численними складними перешкодами, які заважають повній реалізації прав учнів із особливими освітніми потребами. Соціальні бар'єри виявляються в стигматизації, що зберігається, і прихованих забобонах деяких вчителів і батьків – явище, що посилюється недостатньою поінформованістю громадськості про переваги інклюзивної освіти. Архітектурні бар'єри залишаються серйозною проблемою для історичних шкільних будівель, адаптація яких до принципів універсального дизайну потребує значних інвестицій, що виходять за рамки простої реконструкції [45]. Методологічні

бар'єри пов'язані з жорсткістю існуючих навчальних програм та відсутністю гнучкості у системах оцінки, які часто орієнтовані на стандартизовані академічні результати, а не на індивідуальний прогрес дітей. Спільно ці чинники створюють розрив між законодавчим проголошенням інклюзії та її практичної реалізацією. Це вимагає фундаментальної перебудови підготовки вчителів та перерозподілу ресурсів для забезпечення доступності [19].

Соціальні бар'єри найскладніше подолати, оскільки вони кореняться в емоціях, що глибоко укорінилися, стереотипах і громадських установках. Навіть при оптимальному фінансуванні та інфраструктурі інклюзія залишається неможливою до тих пір, поки докіль вороже або байдуже.

Проаналізуємо соціально-психологічні перешкоди в країнах ЄС:

Перше, з чим стикається дитина з інвалідністю, – це стереотипи та забобони. Це «невидима стіна», яка зводиться ще до того, як вона увійде до класу. Багато людей (включаючи деяких вчителів), як і раніше, дивляться на дитину через призму її діагнозу, а не через призму її особистості. Дитина сприймається як набір недоліків, які потрібно виправити, а не особистість з унікальним потенціалом. Люди, які ніколи не спілкувалися з людьми з інвалідністю, часто почуваються некомфортно чи бояться зробити щось не так. У школах це призводить до дистанціювання від дитини з інвалідністю [14].

По-друге, існує опір із боку батьків. Це одна з найбільших перешкод у європейських школах (особливо у Німеччині та Франції). Виникають побоювання з приводу «якості освіти»: батьки дітей без особливих освітніх потреб часто бояться, що вчитель приділятиме надто багато часу дитині з особливими освітніми потребами, що, на їхню думку, призведе до недостатньої підтримки їхньої дитини. До цього додається соціальний тиск, який підживлюється широко поширеною думкою про те, що інклюзія – це «експеримент», який може поставити під загрозу дисципліну у класі. Це створює напружену атмосферу, яку дитина з особливими навчальними потребами відчуває особливо гостро [84].

По-третє, важливо наголосити на недостатній психологічній підготовці вчителів. Найчастіше вони виявляються заручниками системи, яка потребує результатів, не надаючи емоційної підтримки. Широко поширений страх некомпетентності: багато «традиційних» вчителів побоюються, що їм не вистачає необхідних знань для роботи, наприклад, з дитиною з розладом аутистичного спектру. Цей страх призводить до відторгнення: «Я не фахівець, цим має займатися фахівець». Вигоряння є важливим фактором у цій мережі перешкод, оскільки робота в інклюзивному класі потребує високого рівня емоційного інтелекту та енергії. Без психологічної підтримки вчителі зрештою сприймають інклюзію як тягар, що негативно позначається на їхньому ставленні до учнів [27], [56].

По-четверте, проблема «невидимої ізоляції». Фізична присутність дитини на класі не гарантує її соціальної інтеграції. Вступає в гру «ефект острова»: часто дитина з інвалідністю сидить у задніх партах. В результаті вона взаємодіє лише з одним дорослим і залишається ізольованим від своїх однокласників. Таким чином, соціальний працівник стає «буфером», який перешкоджає природній соціалізації [29].

Не вистачає культури різноманіття: якщо школа не буде активно прагнути розвитку емпатії, учні можуть ігнорувати або знущатися з дитини, яка поводить себе «дивно» або потребує особливої уваги.

По-п'яте, культура «академічного успіху».

Європейські системи освіти (особливо лише на рівні середньої школи) відрізняються високої конкуренцією та орієнтацією на результат. Коли результати тестів є основним критерієм успіху школи, дитина, що відстає у навчанні, сприймається як потенційний кандидат на зниження статусу. Це створює системний тиск на адміністрацію шкіл та вчителів і іноді несвідомо призводить до уникнення інклюзивної освіти [73].

Країни ЄС прагнуть подолати ці перешкоди. Вони розробляють програми наставництва, у яких старші школярі стають наставниками для дітей із обмеженими можливостями; організовують тренінги з боротьби з

дискримінацією – обов'язкові курси з етики та інклюзії для всього шкільного персоналу (від директора до співробітника служби безпеки); та запускають спільні заходи: проекти, успіх яких залежить від участі кожного, незалежно від фізичних чи розумових здібностей (театр, спорт, мистецтво).

Перехід від соціальних до архітектурних бар'єрів у сфері інклюзії є перехід від «невидимих» перешкод мислення до цілком реальних фізичних обмежень простору. Хоча ці дві категорії можуть бути різними, вони нерозривно пов'язані: фізичне середовище є матеріальним виразом ставлення суспільства до людей з різними потребами [78].

Боротьба із соціальними забобонами та розвиток емпатії є основою інклюзії. Однак навіть найбільша терпимість з боку вчителів чи однокласників безглузда, якщо дитина фізично не може дістатися класу. Згадана вище соціальна ізоляція часто є прямим наслідком неадекватної інфраструктури. Якщо в школі немає ліфта або доступних туалетів, дитина із захворюваннями опорно-рухового апарату змушена перебувати на першому поверсі або в окремому кабінеті і, таким чином, фактично виключена зі шкільного життя [45].

Крім того, архітектура школи передає потужне невербальне повідомлення: якщо вхід доступний тільки крутими сходами, це передбачає, що певним групам людей тут не раді. Отже, архітектурні бар'єри стають фізичним проявом соціальної дискримінації. Країни ЄС сходяться на думці, що зміна менталітету має йти пліч-о-пліч з просторовою трансформацією, оскільки неможливо виховувати повагу до різноманітності в середовищі, що ігнорує основні потреби деяких учнів.

Таким чином, аналіз архітектурних рішень є логічним кроком на шляху до розуміння інклюзії: ми переходимо від питання «Як ми сприймаємо дитину?» до практичного питання «Як ми забезпечуємо його присутність та автономію?». У європейському контексті це завдання особливо складне, оскільки потребує не лише будівництва нових будівель, а й делікатної адаптації історичної спадщини до сучасних вимог безбар'єрного життя [45].

Архітектурні бар'єри часто є найбільш відчутною перешкодою, оскільки вони впливають на фізичну безпеку та фундаментальну самотійність учнів. У Європі, де значна частина шкіл розташована в будинках XIX або початку XX століть, забезпечення доступності шкільних приміщень є складним технічним і юридичним завданням. Більшість шкіл у великих європейських містах (Париж, Відень, Рим, Берлін) були побудовані більше століття тому за стандартами, які наголошували на монументальності, високих порогах і крутих сходах, не обов'язково забезпечуючи повну доступність [84].

Головна проблема полягає в тому, що законодавство, яке захищає культурну спадщину, часто забороняє будь-які зміни фасаду або внутрішніх конструкцій.

Ось можливі вирішення цієї проблеми:

1) Спостерігається зростаюча тенденція до використання ліфтових шахт із зовнішнім склінням. Це рішення особливо поширене у Франції та Німеччині. Оскільки пробурити ліфтову шахту всередині будівлі неможливо, її доводиться встановлювати зовні, часто у дворі. Засклена конструкція вважається розбірною і значною мірою сприяє збереженню історичного вигляду будівлі. Замість дерев'яних сходів використовуються алюмінієві поручні або ліфти на рухомих рейках, які не потребують структурних змін [40].

2) Вертикальна мобільність у обмеженому просторі. У старих школах коридори та сходові клітини часто надто вузькі для звичайних ліфтів. Тому встановлюються мобільні підйомні платформи. Ці мобільні платформи переміщаються вздовж сходових поручнів. Коли вони не використовуються, їх можна скласти, звільнивши тим більше місця. Це рішення поширене в датських школах [36].

Зміна функціонального зонування: якщо встановлення ліфта неможливе, муніципалітети змінюють призначення навчальних приміщень. У цьому випадку приміщення для учнів, які мають інвалідність-візочників, розташовуються виключно на першому поверсі, а верхні поверхи

використовуються лише під адміністративні офіси або доступні для інвалідів лабораторії.

3) Акустична та візуальна адаптація («безшумна архітектура»).

Старі будівлі з високими стелями та кам'яними підлогами мають погану акустику (сильну реверберацію), що є значною перешкодою для дітей з порушеннями слуху або розладами аутистичного спектру. Для зниження рівня шуму на високих стелях встановлені спеціальні акустичні панелі (хмари). Крім того, в коридорах покладено гіпоалергенний ковролін, щоб мінімізувати шум кроків, який може дезорієнтувати дітей із порушеннями зору або турбувати дітей із аутизмом [78].

4) Санітарні умови та конфіденційність.

У будинках ХІХ століття туалети часто розташовувалися в окремих бічних кімнатах або займали дуже невелику площу. Муніципальна влада нерідко переобладнала цілі поверхи, щоб створити великі, доступні туалети, які, крім поручнів, також надавали місце для медичного обладнання та автоматичних дверей [78].

5) Концепція універсального дизайну.

Сучасна Європа все більше відходить від розрізнених рішень (пандус тут, ліфт там) і натомість зосереджується на безбар'єрному будівництві. Це означає, що кожна реконструкція старої школи має зробити її доступнішою для всіх.

Чому це важливо для України?

В українських школах часто можна побачити типову радянську архітектуру 1950-х — 1970-х років, яка багато в чому нагадує європейську архітектуру (багатоповерховість, вузькі сходові клітки, відсутність ліфтів). Європейський досвід показує, що встановлення зовнішніх ліфтів та адаптація планування приміщень є набагато ефективнішими та економічнішими рішеннями, ніж перепланування внутрішніх стін.

Створення доступного архітектурного середовища є необхідною, але суто технічною умовою для інклюзії. Навіть найсучасніший ліфт або

оптимально спроектована сенсорна кімната не можуть гарантувати, що дитина з особливими освітніми потребами зможе повністю засвоїти навчальну програму [9]. Після усунення фізичних бар'єрів виникає глибша і складніша проблема: методологічна перешкода, яка торкається ядра освітнього процесу: навчальні програми, методи навчання та системи оцінки [14].

У європейській практиці цей перехід описується як усунення від інтеграції (просте приміщення дитини на загальний простір) до справжньої інклюзії (адаптація навчання до потреб учня). Часто виникає ситуація «педагогічного глухого кута»: дитина в інвалідному візку вже сидить за партою в інклюзивному класі, але вчитель продовжує викладати за стандартизованою моделлю, розробленою для «середньостатистичного» учня. У цьому випадку доступність стає лише формальністю, оскільки дитина систематично виключається із загального темпу і змісту уроку.

Вирішення просторових проблем неминуче потребує переосмислення методів навчання. Методологічні перешкоди особливо динамічні, вимагаючи від вчителів як експертних знань з предмета, а й постійної творчої гнучкості. Їх, мабуть, найважче подолати, оскільки вони глибоко впливають на процеси передачі знань та оцінки результатів. Навіть у найпрогресивніших країнах ЄС педагогічна інерція часто перешкоджає інклюзії.

У європейському контексті існує низка важливих методологічних перешкод та способів їх подолання:

1. Невідповідність єдиних програм індивідуальним потребам.

Традиційна система освіти у Європі тривалий час ґрунтувалася на моделі «середньостатистичного учня». Коли в клас надходить дитина з розумовою відсталістю чи дислексією, стандартний підручник та звичний темп навчання стають на заваді.

Як можна вирішити цю проблему? За допомогою індивідуалізованих навчальних програм. У Фінляндії та Норвегії, наприклад, навчальна програма не просто спрощується, а й адаптується спосіб подання інформації. Якщо

дитина не може зрозуміти текст під час читання, вона отримує його у вигляді аудіозапису або за допомогою діаграм [51], [71].

2. Перешкода стандартизованої оцінки ефективності роботи.

У багатьох країнах ЄС система оцінювання (особливо в середній освіті), як і раніше, орієнтована на тести та кількісні показники. Це часто призводить до низьких результатів для учнів з обмеженими можливостями. У цій галузі вводиться диференційоване оцінювання, яке, окрім підсумкової оцінки, враховує також зусилля та прогрес учнів. Крім того, використовуються альтернативні методи: усні іспити, презентації, проекти або використання допоміжних технологій під час оцінювання (наприклад, додатковий час або комп'ютер із спеціальним програмним забезпеченням) [52].

3. Відсутність диференціації та стратегій командного навчання.

Методична проблема часто полягає в тому, що вчитель-предметник не знає, як працювати з учнями різного рівня підготовки. Модель спільного викладання допомагає подолати цю проблему. У Данії та Німеччині методичний підхід виглядає так: один вчитель пояснює тему всьому класу, тоді як другий вчитель (вчитель-предметник) паралельно адаптує це пояснення для групи учнів, використовуючи картки, жести чи спрощену лексику. Це означає, що вчителі готують кожен урок разом, що є значною методичною проблемою [78].

4. Концепція універсального дизайну освіти.

Найбільша методологічна перешкода полягає у припущенні, що дітям з особливими освітніми потребами потрібна «специфічна» методика. Нинішній підхід ЄС ґрунтується на універсальному дизайні навчання [78].

Три методологічні принципи UAD:

- 1) множинні методи презентації: вчитель одночасно представляє матеріал за допомогою відео, тексту, звуку та маніпулювання предметами;

- 2) різноманітні можливості для дій та самовираження: учень може продемонструвати свої знання у різний спосіб (листом, малюнком, розповіддю історії);
- 3) різноманітні форми залучення: використання різних заохочень підтримки інтересу студентів (ігри, командна робота, індивідуальні дослідження).

5. Нестача методичної підтримки для вчителів.

Вчителі часто залишаються наданими самі собі, стикаючись із методичними труднощами, і тому нерідко вдаються до застарілих та неінклюзивних методів. Створюються мобільні методичні групи (подібні до французької SESSAD або скандинавської PPT-служб). Ці фахівці не лише проводять діагностику, а й тісно співпрацюють із вчителями у класі, розробляючи разом з ними методи, що відповідають конкретній ситуації [44], [45].

Узагальнюючи досвід найважливіших європейських країн, можна зробити висновок, що інклюзивність – це статичний стан, а безперервний процес трансформації. Для України, яка перебуває у фазі активних реформ та відновлення після війни, досвід ЄС є орієнтиром для уникнення поширених помилок.

Загальні висновки та конкретні рекомендації, адаптовані до умов України:

1. Реформа механізмів фінансування

Європейський досвід показує, що фінансування має бути превентивним та гнучким.

Скасування системи «фінансування з урахуванням діагнозу» є найважливішим аспектом впровадження інклюзивної освіти. Україні слід поступово запозичити фінську модель, в якій школи отримують фінансування, виходячи з потреб (залежно від кількості учнів). Це дозволяє надавати дітям негайну підтримку, не чекаючи місяців завершення оцінки потреб Інклюзивним ресурсним центром.

Необхідна децентралізація з державними гарантіями, за якої муніципалітети будуть автономні у розподілі коштів (як у Данії), але держава надаватиме «мінімальний набір інклюзивних послуг», щоб уникнути нерівності між багатими та бідними верствами населення [51].

2. Нова стратегія управління персоналом

Людський капітал – найцінніший ресурс. Досвід Франції та Скандинавії дозволяє припустити такі кроки:

а) професіоналізація помічників викладачів. В Україні посада асистента викладача часто сприймається як суто технічна. Необхідно запровадити систему сертифікації та підвищити соціальний статус асистентів викладачів (на зразок французької AESH);

б) використання командного викладання. Командне викладання (вчитель-предметник + вчитель-предметник) має стати нормою, а чи не винятком. Це вимагає зміни розподілу робочого часу вчителів шляхом виділення годинника на спільне планування уроків;

в) мобільні групи підтримки: зміцнення ролі центрів підтримки навчання як мобільних груп (аналогічних службі PPT в Норвегії), які не лише надають консультації, а й безпосередньо приходять до класів вчителів для розробки методичних рішень «на місці» [44].

3. Подолання перешкод: системний підхід

Україна має унікальну можливість закласти принципи безбар'єрної доступності «з нуля» при відновленні зруйнованих шкіл.

В архітектурі (універсальному дизайні) просто встановити пандус недостатньо; необхідно дотримуватися принципів універсального дизайну. До них відносяться акустичний комфорт, тактильна орієнтація та створення зон розвантаження для дітей із розладами аутистичного спектру [78].

Щодо методології (універсальний дизайн навчання), доцільно перейти від адаптації підручників до впровадження універсального дизайну навчання. Це означає, що вчителі з самого початку готують уроки у різних

форматах (відео, аудіо, вправи), що приносить користь усім дітям, а не лише учням із особливими освітніми потребами.

Для підвищення обізнаності громадськості необхідно проводити загальнонаціональні кампанії, спрямовані на батьків та вчителів, що наголошують на цінності різноманіття. Інклюзивність має стати основним компонентом сучасних українських шкіл.

Досвід країн ЄС показує, що процесу інклюзії перешкоджають три взаємозалежні проблеми: соціальні стереотипи, що глибоко вкоренилися, архітектурна неузгодженість історичного контексту та методологічна жорсткість систем освіти. Соціальні забобони зводять «невидимі стіни» ізоляції, що посилюються фізичними бар'єрами у навчальному середовищі, а відсутність диференційованих методів навчання обмежує реальні академічні успіхи учнів. Подолання цих перешкод потребує систематичного переходу від ситуативних адаптацій до концепції «універсального дизайну» – як з погляду фізичного простору, так і методів навчання, що перетворює формальне відвідування дитиною школи на її повноцінну участь у соціальному житті [9], [20].

3.2. Проблема професійної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному середовищі

Професійний розвиток вчителів є найважливішим компонентом реформи інклюзивної освіти, оскільки вони відіграють ключову роль як посередники між дітьми з особливими освітніми потребами та звичайним шкільним життям. Однак, як показує досвід провідних європейських країн, професійний розвиток виходить далеко за межі простого збільшення кількості годинників, присвячених спеціалізованій психології в університетських програмах. Швидше виявляється значна невідповідність між традиційним академічним викладанням та реальністю інклюзивної освіти [9].

Сучасні вчителі повинні мати комплексні навички, починаючи від диференційованого навчання та використання допоміжних технологій до роботи в міждисциплінарних командах (спільного викладання). Відсутність цих навичок часто призводить до нестабільності роботи та стресу – суттєвої перешкоди для створення високоякісного освітнього середовища. Стратегії, що реалізуються в Європі для боротьби з нестачею вчителів та перетворення педагогічної освіти, надають цінні відомості для України, особливо щодо підвищення професійної стійкості її вчителів.

Стратегії боротьби з нестачею кадрів та перетворення систем освіти в Європі мають системний характер: вони варіюються від набору нових фахівців до повної реструктуризації освітніх програм. Європейські країни усвідомлюють, що інклюзивна освіта неможлива без кваліфікованих учителів.

Які основні стратегії наразі реалізуються у ЄС?

1. Трансформація вищої освіти

Ця стратегія, що реалізується в країнах-членах ЄС, є фундаментальним кроком на шляху до інклюзивної реформи. Головна ідея полягає у переході від вузької спеціалізації (де «вчителі спеціальної освіти» та «вчителі-предметники» готувалися окремо) до моделі з інклюзивними та цілісними компетенціями для всіх випускників педагогічних вузів.

Вводиться обов'язковий модуль за інклюзивною освітою. У таких країнах, як Німеччина (у більшості федеральних земель) та Австрія, законодавчо встановлено, що студенти не можуть здобути педагогічну освіту без проходження базового курсу з інклюзивної освіти. Цей модуль охоплює не лише класифікацію інвалідності, але насамперед психологію сприйняття відмінностей, методи диференційованого навчання та правові аспекти захисту дітей. Мета полягає в тому, щоб розвіяти міфи та донести до майбутніх вчителів, що інклюзивне навчання – це не виняток, а стандартна практика [84], [104].

У деяких країнах, особливо у Фінляндії, де кваліфікація вчителів найвища (магістратура), запроваджено спільні програми підготовки майбутніх

вчителів початкової та середньої школи. Студенти різних спеціальностей працюють разом над практичними завданнями, розробляють індивідуальні плани підтримки та вдосконалюють навички командної роботи. Це допомагає зменшити професійну ізоляцію. Навіть під час навчання вчителі математики навчаються співпрацювати з вчителями-предметниками та сприймають їх як партнерів, а не просто помічників [51].

Важливим елементом є міждисциплінарна практика. Зміни передбачають перехід від пасивної практики (спостереження) до активного занурення в інклюзивне середовище з ранніх років навчання.

У Данії та Швеції студенти беруть участь в інклюзивних курсах першого року навчання. Вони допомагають студентам-асистентам та під керівництвом викладачів беруть на себе керівництво окремими елементами навчального процесу [36], [42].

Ця вправа обов'язково включає ретельний аналіз власних емоцій і дій, що допомагає студенту розвинути психологічну стійкість і емпатію.

Концепції універсального дизайну навчання впроваджуються у програми здобуття університетської освіти.

Університети ЄС активно впроваджують універсальний дизайн навчання (УДВ) як основний інструмент для всіх студентів. Студенти з самого початку навчаються розробляти гнучкі навчальні модулі (замість готувати стандартний модуль, а потім адаптувати його окремо для студентів з обмеженими можливостями). Вміле використання допоміжних технологій, від програм читання з екрана до альтернативних систем комунікації, є обов'язковою умовою для того, щоб викладачі могли самостійно використати базові допоміжні технології [14], [69].

Фінська модель підготовки вчителів наголошує на ролі вчителя як дослідника. Студенти навчаються проводити мікродослідження у класі, збирати дані про успішність дітей та відповідним чином адаптувати свої методи навчання. Такий підхід є вкрай важливим для інклюзивної освіти, оскільки готові рішення, як правило, неефективні.

Ці зміни зачіпають і самі університети: вони починають оцінювати майбутніх викладачів не лише за їхніми предметними знаннями, а й за «інклюзивними мисленнями» – здатністю адаптуватися, співпрацювати та створювати безпечне середовище для всіх.

Для України ця стратегія означає вихід за межі простих допоміжних курсів та докорінну реструктуризацію університетських програм навчання. Інклюзивна освіта більше не може бути винятковим обов'язком спеціальної освіти, а має стати невід'ємною частиною освіти у всіх дисциплінах, від іноземних мов до спорту.

2. Гнучкі шляхи виходу ринку праці.

Стратегія гнучких програм навчання є відповіддю держав-членів ЄС на серйозну нестачу кадрів у сфері інклюзивної освіти. Її принцип полягає у підготовці фахівців із суміжних областей (психологія, соціальна робота, медицина, реабілітація) чи практикуючих фахівців без формальної педагогічної освіти до роботи вчителями за допомогою прискорених, але інтенсивних програм навчання.

У таких країнах, як Німеччина та Великобританія, найпоширенішою моделлю є практикоорієнтовані програми навчання. Фахівці з вищою освітою (наприклад, біологи чи інженери) з першого дня працюють у школі під керівництвом досвідчених викладачів. Крім практики, у вихідні або вечори вони відвідують теоретичні курси з педагогіки, психології та інклюзивних методів навчання. Після одного-двох років інтенсивної підготовки та практики вони складають державний іспит та отримують педагогічний сертифікат [57], [84].

Спеціалізовані магістерські програми призначені для фахівців, які вже працюють у системі освіти, але не мають педагогічної освіти (наприклад, педагогів чи соціальних працівників).

Держава фінансує короткострокові магістерські програми (від 12 до 18 місяців), які дозволяють цим спеціалістам набути методичних знань, необхідних для набуття статусу кваліфікованого педагога.

Навчання часто проводиться у змішаному форматі (онлайн та очні заходи), що дозволяє вам залишатися на своєму основному робочому місці.

У скандинавських країнах активно заохочується перехід фахівців із медичної та соціальної сфер до сфери освіти. Система дозволяє враховувати професійний досвід (наприклад, п'ятирічний досвід роботи терапевтом з дітьми-аутистами) у рамках стажувань чи підвищення кваліфікації. Ці «гібридні вчителі» привносять до навчального процесу унікальні знання у таких галузях, як реабілітація чи сенсорна інтеграція, тим самим значно підвищуючи якість інклюзивної освіти [36].

Для залучення кваліфікованих спеціалістів до педагогічної професії доступ до неї часто полегшується за рахунок фінансових стимулів. Державні органи покривають повністю або частково заробітну плату кандидатів під час їхнього навчання за умови, що вони зобов'язуються викладати в інклюзивних класах протягом певної кількості років. Вони також фінансують екзаменаційні та реєстраційні збори для фахівців, які переходять із приватного сектору до інклюзивної освіти [42].

Незважаючи на короткий період навчання, країни ЄС ретельно контролюють кваліфікацію цих спеціалістів. Гнучкий викладач ніколи не залишається наодинці зі своїм класом протягом першого року. Його робота щотижня аналізується викладачем. Остаточний сертифікат видається лише після підтвердження набутих практичних навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Досвід України.

У зв'язку з війною та масовою міграцією Україна відчуває нестачу вчителів. Введення гнучких програм навчання дозволило б школам залучати випускників вузів, волонтерів, психологів та фахівців з реабілітації з великим досвідом роботи з людьми з інвалідністю, але не мають педагогічної кваліфікації.

3. Етап інтеграції та наставництва

Стратегія адаптації та наставництва є найважливішим кроком у професійному розвитку вчителів у країнах ЄС. Вона спрямована на пом'якшення шоку, який зазнають молоді вчителі, особливо в інклюзивних класах, де психологічний та методичний стрес значно вищий.

Це структурований перехідний етап (зазвичай від одного до двох років) між закінченням університетської освіти та початком професійної діяльності. У рамках інклюзивної освіти цей етап призначений не для оцінки знань, а для того, щоб надати викладачам можливість адаптуватися до різноманітності своїх учнів.

У таких країнах, як Франція і Люксембург, вчитель-початківець в інклюзивному класі може отримати вигоду від скорочення кількості годин безпосереднього викладання на 20-25%. Цей час офіційно приділяється на консультації, спостереження за роботою досвідчених колег та створення адаптованих навчальних матеріалів [28], [64].

Початкова підготовка спрямована не лише на загальні педагогічні засади, а й на вміння працювати з помічниками дитини та реалізовувати індивідуальні плани підтримки.

Наставництво – це не контроль, а професійна підтримка. Наставник – це досвідчений педагог у галузі інклюзивної освіти, який пройшов спеціалізоване навчання коучінгу. Він допомагає молодим колегам зрозуміти етичні та психологічні аспекти інклюзії: як реагувати на деструктивну поведінку, як спілкуватися з батьками дітей з особливими освітніми потребами та як запобігти професійному вигоранню. Наставники та підопічні часто проводять заняття разом на початковому етапі. Це дозволяє учителю-початківцю спостерігати за застосуванням інклюзивних стратегій на своїх власних уроках. Регулярні зустрічі служать для аналізу уроків, задля виправлення помилок, а поліпшення взаємодії з дітьми [14].

У Європі стратегії інтеграції також спрямовані створення горизонтальних зв'язків. Молоді вчителі з різних шкіл у межах однієї спільноти об'єднуються у невеликі групи, де вони можуть ділитися своїми

успіхами та труднощами. Це пом'якшує почуття професійної ізоляції, що часто виникає у процесі інтеграції [14].

В Естонії та Фінляндії активно використовуються онлайн-спільноти, де молоді вчителі можуть у режимі реального часу отримувати консультації від викладачів-предметників чи психологів [86].

Вступний етап зазвичай завершується створенням кваліфікаційного портфоліо. У цьому портфоліо вчитель представляє як досягнення своїх учнів, а й власні методичні спостереження: адаптовані завдання, успішні випадки вирішення конфліктів і приклади змін у навчальному середовищі. Тільки після успішного завершення цього етапу (за підтримки викладача) вчитель отримує свою педагогічну кваліфікацію [52].

Однією з головних цілей наставництва є підтримка психічного здоров'я вчителя. Наставник вчить вчителя-початківця встановлювати професійні кордони і використовувати методи управління стресом. Це дуже важливо для інклюзивної освіти, оскільки емоційна напруга в цьому контексті є особливо великою.

Значення для України

В Україні етап інтеграції та наставництва часто має формальний характер. Застосування європейської моделі дозволило б досягти таких результатів [9]:

- а) зниження плинності кадрів: молоді вчителі не залишають школу після першого складного випадку в інклюзивному класі;
- б) створення культури довіри: перетворення адміністративного контролю на підтримку колег;
- в) підвищення якості навчання: досвід наставників передається не через підручники, а практичний досвід.

4. Створення «мережі підтримки» замість того, щоб працювати поодиноці.

Стратегія створення мереж підтримки – це відповідь європейської системи освіти на феномен ізоляції вчителів. У межах інклюзивного підходу

відповідальність окремих вчителів перекладається колективну відповідальність міждисциплінарної команди. Її головна мета – гарантувати, що жоден учитель ніколи не залишиться наодинці зі складною методологічною чи поведінковою проблемою.

Міждисциплінарні команди всередині установи утворюють перший рівень мережі, де вчитель перебуває у постійному контакті з фахівцями різних профілів безпосередньо у школі: вчителями-предметниками, вчителями спеціальної освіти, помічниками вчителів, шкільними психологами та соціальними працівниками.

Взаємодія здійснюється у формі регулярних «консультацій» (коротких зустрічей), у яких обговорюється як успішність дитини, а й емоційний стан вчителя. У Швеції та Фінляндії для цих груп передбачені законодавчо встановлені часові рамки для розробки спільних стратегій [86], [90].

У разі нестачі ресурсів школи звертаються за допомогою до зовнішніх мереж на муніципальному чи регіональному рівні [36].

У Франції, наприклад, існують спеціалізовані мобільні служби підтримки та догляду, які працюють у школах. Ці служби не виводять дитину із класу, а допомагають вчителям адаптувати навчальне середовище та методи викладання до конкретної ситуації. У Норвегії (служба РРТ) служба психологічного та педагогічного консультування не лише проводить діагностику, а й розробляє план підтримки для вчителя наступного семестру [45], [71].

Горизонтальні професійні мережі – це об'єднання вчителів, які сприяють обміну практичним досвідом між різними школами. До таких мереж входять кілька шкіл. Якщо вчитель в одній школі досяг хороших результатів у підтримці дитини з порушеннями зору, він виступає як консультант для своїх колег в інших школах мережі. Створюються онлайн-платформи (наприклад, у Данії), де вчителі можуть ділитися адаптованими навчальними матеріалами та отримувати зворотний зв'язок від спільноти [57].

У ЄС інклюзія розуміється як екосистема, яка виходить за межі шкільного середовища. Батьки розглядаються не просто як «клієнти» послуг, а як повноправні члени мережі підтримки, які мають унікальні знання про потреби дитини.

Організації громадянського суспільства часто надають додаткове наставництво або допоміжні матеріали, на придбання яких держава не має часу.

Важливим елементом мережі, запозиченим із психотерапії, є регулярні зустрічі із професійним супервізором (зовнішнім експертом), де вчителі можуть висловлювати свої тривоги, вирішувати конфлікти з батьками чи долати почуття професійної безпорадності. У цій моделі це найважливіший захист від професійного вигорання.

Чому ця стратегія має вирішальне значення для України?

В Україні вчителі в інклюзивних класах часто стикаються з величезним тиском, що призводить до прихованого опору реформ. Створення мереж підтримки допомагає розподілити обов'язки: вчитель відповідає за реалізацію навчальної програми, а спеціалізовані служби пропонують підтримку та коригувальні заходи. Це підвищує якість прийняття рішень: колективний інтелект команди завжди ефективніший за індивідуальні рішення. Крім того, це знижує плинність кадрів: підтримка з боку колег – найкращий спосіб боротьби зі стресом у складних освітніх ситуаціях.

5. Фінансові та адміністративні стимули

Стратегія фінансових та адміністративних стимулів у країнах ЄС є прагматичним інструментом, який зміцнює ідеологію інклюзії за допомогою матеріальних та організаційних переваг. Європейський досвід показує, що для того, щоб не тільки переконати вчителів погодитись на інклюзію, а й мотивувати їх до її реалізації, держава має створити систему пільг, які компенсують б додаткове робоче навантаження.

У багатьох країнах ЄС інклюзивна освіта офіційно вважається більш вимогливою, ніж традиційна. Вчителі, які мають відповідну кваліфікацію, або

ті, хто викладає у класах з певною кількістю учнів з обмеженими можливостями або труднощами у навчанні, отримують щомісячну допомогу (наприклад, у деяких німецьких землях чи Польщі). Вони також можуть подавати заявки на індивідуальні мікрогранти для розробки власних інклюзивних проєктів, придбання спеціальних навчальних матеріалів або програмного забезпечення [49], [104].

Час, витрачений інклюзивне освіту, є цінним ресурсом. Адміністративні стимули спрямовані на те, щоб дати вчителям більше часу для поглибленого професійного розвитку. Наприклад, вчитель в інклюзивному класі може викладати лише 16-18 годин на тиждень замість звичайних 20, при цьому отримуючи повну зарплату. Різниця офіційно використовується для співпраці з професіоналами у галузі дошкільної освіти та для консультацій з експертами. У деяких країнах (наприклад, Литві) вчителі, які працюють з дітьми з тяжкими порушеннями розвитку, отримують додаткові вихідні дні [36].

Інклюзивна компетентність є ключовим чинником професійного розвитку вчителів. Сертифікати з інклюзивної освіти або підтверджений досвід у цій галузі є значною перевагою для просування на більш високу посаду або для керівної ролі в школі. Вчителі з підтвердженим досвідом роботи в галузі інклюзивної освіти можуть отримати статус регіонального консультанта, що передбачає більш високу заробітну плату та можливість зосередитись на наставництві, а не на викладанні.

Адміністративний стимул також полягає у сильній переговорній позиції вчителя. Адміністрація школи зобов'язана надати помічника (помічника вчителя чи співробітника з підтримки учнів), якщо у класі є учні з особливими освітніми потребами. Це звільняє вчителя від завдань з репетиторства та надання технічної підтримки.

Вчитель отримує окремий річний бюджет на облаштування «сенсорного куточка» або придбання допоміжних коштів на власний розсуд без необхідності проходження тривалої бюрократичної процедури затвердження [69].

Враховуючи високий ризик професійного вигорання, держави пропонують підтримку у процесі відновлення: програми санаторного лікування або психологічного консультування/супервізії через освітній фонд; академічна відпустка (творча відпустка): право на тривалу оплачувану відпустку (до одного року) після 7-10 років роботи в інклюзивному середовищі для відновлення сил та написання методологічних статей (практикується в Австрії та Естонії) [104].

Значення для України

В українському контексті, де інклюзія часто сприймається як «додаткове навантаження на існуючий бюджет», реалізація цієї стратегії має важливе значення для подолання опору: фінансові стимули перетворюють інклюзію з «примусового обов'язку» на «професійну перевагу»; вони дозволяють інклюзувати молодь; матеріальні вигоди роблять спеціальну освіту привабливою для випускників вишів; вони допомагають економити ресурси: адміністративна допомога – єдиний спосіб запобігти вигоранню серед досвідчених вчителів в умовах війни та стресу

Загалом аналіз системи підготовки вчителів виявляє фундаментальне зрушення парадигми в країнах ЄС: акцент змістився з підготовки вчителів як простих передавачів знань на підготовку вчителів як розповсюджувачів знань, здатних ефективно працювати у міждисциплінарних командах. Успіх цієї інклюзивної реформи в Європі залежить не тільки від оновлення університетських навчальних програм, а й від створення всеосяжної системи підтримки вчителів на кожному етапі їхньої кар'єри – від вступного навчання та наставництва до фінансових стимулів та запобігання професійному вигоранню за допомогою мереж супервізії [14].

Найважливіший висновок у тому, що професійна підготовка до інклюзії – це статичний стан, а динамічний процес. Для України ключове розуміння полягає у переході від ізольованих програм навчання до моделі інклюзивної освіти та гнучких кар'єрних шляхів. Ця модель як компенсує брак кадрів, а й гарантує якісну психолого-педагогічну підтримку кожному учню.

3.3. Можливості адаптації кращих європейських практик впровадження інклюзії в освітній простір України в умовах євроінтеграції

Процес європейської інтеграції України не вимагає простого, механічного відтворення західних моделей, а скоріше глибокої адаптації перевірених європейських практик інклюзивної освіти до специфічного соціально-культурного та економічного контексту нашої країни, особливо в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення [9], [14]. Нинішній етап національної реформи освіти надає унікальну можливість запровадити принципи універсального дизайну, гнучких стратегій фінансування та інноваційних моделей підготовки вчителів, ефективність яких уже продемонстрована в країнах ЄС. Однак успіх цієї адаптації залежить від здатності національної системи освіти перетворити європейський досвід на конкретні рішення, адаптовані до української правової системи, поточні виклики інклюзивних ресурсних центрів та гостру необхідність психологічної реабілітації учасників освітнього процесу [46].

Стратегічні рекомендації, засновані на досвіді ЄС, можуть стати основою для створення в Україні дійсно доступного та заснованого на цінностях освітнього простору.

Гармонізація нормативних актів та законів має важливе значення для європейської інтеграції у сфері освіти. Йдеться не просто про виконання директив ЄС, а про глибоке зрушення в українській правовій філософії: від медичної моделі інвалідності (з акцентом на діагностику) до соціально-правової моделі (з акцентом на права людини та усунення бар'єрів).

Впровадження стандартів Європейської стратегії з прав осіб з інвалідністю має першочергове значення. Україна має повністю привести своє законодавство на період 2021–2030 років у відповідність до Стратегії ЄС. Необхідний перехід до функціональної оцінки потреб: замість опори на діагноз законодавство має ґрунтуватися на Міжнародній класифікації функціонування, інвалідності та здоров'я. Це дозволить визначати потреби у

підтримці у школах на основі здібностей та труднощів дитини, а не на медичній довідці. Законодавство про розумні заходи підтримки має важливе значення (згідно із законодавством ЄС, відмова у наданні розумних заходів підтримки, наприклад, ненадання цифрового підручника дитині з порушеннями зору, вважається дискримінацією). Українське законодавство має чіткіше визначати відповідальність за недотримання цих індивідуальних потреб. Мова законодавства має бути гармонізована з мовою європейських партнерів для участі у спільних програмах (таких як Erasmus+). Дискримінаційні ярлики мають бути скасовані: застарілі терміни мають бути назавжди видалені з юридичних документів та замінені термінологією, орієнтованою на людину (спочатку людина, потім її специфічні потреби). Термін «особливі освітні потреби» (ООП) має бути стандартизований. У ЄС цей термін має ширше значення і часто включає дітей-біженців, дітей із неблагополучних сімей або обдарованих. Україні слід ухвалити цю ширшу інтерпретацію, щоб забезпечити рівний доступ до освіти для всіх уразливих груп населення [105].

Реформа системи фінансування («Гроші для дитини»).

Європейські стандарти вимагають, щоб кошти розподілялися якомога ближче до безпосередніх отримувачів. Досвід Литви та Польщі слід адаптувати, запровадивши вагові коефіцієнти для розрахунку витрат на виховання дітей, виходячи зі складності необхідної підтримки.

Законодавство передбачає спрощення процедури закупівлі допоміжних технологій: буде створено механізм, який дозволяє школам швидко та легко купувати обладнання для конкретного учня за спрощеною процедурою відповідно до практики децентралізації бюджету ЄС.

Для визнання української кваліфікації та професійного досвіду у ЄС необхідно гармонізувати професійні стандарти. Слід встановити чіткі професійні стандарти для помічників викладачів, які відповідають Європейській рамці кваліфікацій (EQF). Крім того, до Трудового кодексу та положень Міністерства освіти і науки слід включити концепцію спільного

викладання, що дозволяє формально розділити навчальний час та обов'язки між двома викладачами в одному класі [48].

Впровадження системи збору даних буде узгоджено з базами даних Євростату та Європейського агентства з інклюзивної освіти. Система перейде від кількісної звітності (кількість відкритих класів) до якісної звітності (задоволеність батьків, рівень соціальної інтеграції учнів, успіхи випускників з інвалідністю на ринку праці) [46].

Все це важливо, оскільки гармонізація нормативних актів є необхідною умовою для доступу України до Європейського простору вищої освіти. Без жодної правової бази ми не зможемо повною мірою забезпечити європейські інвестиції у модернізацію шкіл чи гарантувати мобільність наших студентів та викладачів.

Інтеграція принципів універсального дизайну у процес реконструкції освітньої інфраструктури України є ключовим стратегічним напрямом. На відміну від «розумної адаптації» (коли простір згодом адаптується до індивідуальних потреб), універсальний дизайн спрямований на створення максимально доступного середовища для всіх користувачів із самого початку, без подальших змін [9].

Для впровадження принципів універсального дизайну в Україні ми пропонуємо використати передові методи, які застосовуються в ЄС.

Європейський досвід реконструкції інфраструктури показує, що безбар'єрна доступність має бути «непомітною» та естетично привабливою. Це включає демонтаж високих порогів та встановлення автоматичних дверей та ліфтів, доступних для всіх, а не тільки для користувачів інвалідних візків.

У нових школах Данії поширена практика створення тихих, малопомітних просторів для дітей із розладами аутистичного спектру, де можуть відновити емоційне рівновагу. Шкільне середовище також адаптується таким чином, щоб ігрове обладнання було однаково доступне для дітей з різними фізичними можливостями [20], [86].

Універсальний дизайн не обмежується доступними входами; він також охоплює взаємодію будівлі зі студентами. Це включає контрастні кольори для різних поверхів, тактильне покриття і шрифт Брайля на вивісках у класах. Використання звукопоглинаючих матеріалів на стелях та стінах (як у фінських школах) знижує відлуння та шум, що вкрай важливо для дітей з порушеннями слуху або дефіцитом уваги. Нарешті, можливість регулювати освітлення в класах є цінною перевагою для слабзорих студентів [69].

При реконструкції шкіл дуже важливо модернізувати цифрову інфраструктуру для підтримки підходу «Універсальний дизайн навчання». Класні кімнати оснащуються модульними меблями, що дозволяють гнучко перебудовувати простір для індивідуальної, групової чи групової роботи. Кожна кімната може відображати інформацію в різних форматах (текст, аудіо, відео, інтерактивні моделі), що дозволяє вчителям застосовувати принципи мультимедійної презентації.

Специфічні обставини в Україні потребують адаптації європейських стандартів безпеки до умов воєнного часу. Відновлення шкіл вимагає забезпечення повної доступності притулків для людей з обмеженою рухливістю, включаючи безбар'єрні санітарні приміщення та кімнати для психологічної підтримки. Також вкрай важливим є впровадження резервних систем оповіщення (візуальні сигнали для людей з вадами слуху та звукові сигнали для людей з вадами зору). Адаптація універсальної стратегії відновлення є економічно ефективною у довгостроковій перспективі.

Дослідження ЄС показують, що інтеграція елементів універсального дизайну на етапі проектування збільшує витрати на будівництво всього приблизно на 1%, тоді як модернізація вже збудованої будівлі для відповідності вимогам інклюзивності може коштувати до 25% вартості монтажу [48].

Застосування принципів універсального дизайну при будівництві нових шкіл дозволить Україні створити нову, високоякісну систему освіти, де простір замість того, щоб бути перешкодою, сприятиме розвитку дітей. Таким

чином, новозбудовані школи стануть сучасними громадськими центрами, доступними для ветеранів, людей похилого віку та всіх членів суспільства, і відповідатимуть вимогам європейської політики згуртування.

Створення мобільних груп підтримки на базі інклюзивних ресурсних центрів (ІРЦ) є однією з найефективніших стратегій адаптації скандинавського досвіду (зокрема норвезького та фінського) до українського контексту. Ця модель передбачає перетворення ІРЦ, що спочатку призначені для документування порушень, в центри активної методичної та практичної підтримки безпосередньо в школі.

У скандинавській моделі (наприклад, у норвезькій службі РРТ) фахівці проводять більшу частину свого робочого часу не в офісах, а безпосередньо в школах. Замість того, щоб батьки приводили дитину до центру для обстеження, до школи приїжджає мобільна бригада (що складається з психолога, логопеда, спеціаліста з реабілітації та вчителя-фахівця з черевного тифу). Перевага: фахівці спостерігають за дитиною у її природному середовищі, під час уроків чи змін. Це дозволяє вчителю давати значно точніші рекомендації щодо коригування навчальної програми та організації робочого простору, ніж після короткого тестування у штучній обстановці офісу [36].

Мобільна група втручається як методичний захід екстреної підтримки. Вона об'єднує фахівців, чия експертиза відсутня у школі (наприклад, експертів з альтернативної комунікації чи поведінкових аналітиків). Її основне завдання полягає не просто в тому, щоб привести дитину до класу, а в тому, щоб навчити вчителів та педагогів ефективної взаємодії з дитиною у класі. Ціль полягає в подальшому розвитку інклюзивних навичок вчителів, не позбавляючи їх при цьому практичного досвіду. Група допомагає школі у створенні індивідуального плану навчання та, що особливо важливо, у моніторингу його реалізації та адаптації стратегій до прогресу учня [52].

Впровадження цієї моделі в Україні має враховувати специфічні виклики сьогодення:

- підхід, що враховує травматичний досвід: до складу мобільних груп повинні входити кризові психологи, які надають підтримку вчителям у роботі з дітьми, які страждають на посттравматичні стресові розлади, які пережили травму або втратили членів сім'ї [47];
- відновлення громад: у сільських районах чи громадах, де зруйновано інфраструктуру, мобільний загін на спеціально обладнаному транспортному засобі («інклюзивний мобільний загін») часто є єдиним способом забезпечити доступ до фахівців [9].

Маючи досвід Естонії, мобільні групи можуть поєднувати очні заходи з цифровою підтримкою. Фахівці IRC приєднуються до класів за допомогою відеоконференцій, щоб підтримати навчальний процес: вони спостерігають за процесом навчання в режимі реального часу та консультують вчителів через гарнітуру або під час перерв. Використовуючи спеціальну цифрову платформу, вчителі та мобільна група обмінюються відеороликами з уроків та аналізують складні поведінкові проблеми. Це забезпечує вчителям справжню експертну підтримку та значно знижує стрес та вигорання. Шкільній спільноті більше не потрібно шукати та наймати фахівців для кожної школи: достатньо однієї висококваліфікованої групи IRC з гнучким графіком. Таким чином, освітня підтримка перестає бути просто адміністративним заходом та органічно інтегрується у повсякденне шкільне життя дітей [14].

Висновки до розділу 3

Узагальнюючи результати дослідження, можна зробити висновок, що досвід країн ЄС не обмежується окремими методами, а є комплексною стратегією трансформації мислення та освітньої інфраструктури. Центральні проблеми України – від нестачі кадрів до фізичних бар'єрів – потребують системних рішень, а не ізольованих змін.

Найбільш важливі уроки, які можна отримати з європейської практики для українського контексту, полягають у наступному: а) трансформація ролі вчителя: перехід від індивідуальної роботи до моделі командного навчання та

створення мереж підтримки, в яких вчителі не залишаються на самоті у разі виникнення труднощів; б) інституційна гнучкість: переорієнтація інституційних ресурсних центрів (ІРЦ) на мобільні команди, що працюють безпосередньо в секторі освіти, за скандинавською моделлю; в) превентивне планування: впровадження принципів універсального дизайну як стандарту при відновленні зруйнованої інфраструктури, що економічно та соціально ефективніше, ніж ретроспективна адаптація.

Успіх інклюзивної освіти в Україні в контексті європейської інтеграції, отже, залежить від здатності держави привести свою правову базу у відповідність до вимог ЄС, водночас надаючи вчителям реальні фінансові та адміністративні стимули. Інклюзивна освіта не повинна обмежуватися лише формальним застосуванням нормативних актів, а має стати стратегічним інструментом побудови сталого, доступного та орієнтованого на людину суспільства.

ВИСНОВКИ

1. Узагальнення результатів дослідження концептуальних основ інклюзії дозволяє стверджувати, що в сучасній науці відбулося фундаментальне зрушення парадигми: від медичної моделі, що розглядала відмінності у розвитку як дефект і потребує ізольованої корекції, до соціально-правової моделі. Відповідно до цього підходу, інклюзія не обмежується інтеграцією учнів до загальноосвітніх установ, а є частиною безперервного процесу реформування всієї системи освіти. Цей процес спрямований на усунення будь-яких перешкод для участі та успіху кожного учня, незалежно від його фізичних, психічних, етнічних чи соціальних характеристик. Сучасна наука розглядає інклюзію як динамічну категорію, засновану на принципах різноманіття (визнаючи різноманіття нормою), гнучкості освітніх шляхів та соціальної справедливості. Вона вимагає трансформації не дитини на школі, а школи відповідно до потреб дитини.

Аналіз міжнародно-правової бази підтверджує, що інклюзивну освіту закріплено у міжнародне право як імперативна норма. Ключові документи, такі як Саламанська декларація (1994 р.), Конвенція Організації Об'єднаних Націй про права осіб з інвалідністю (2006 р.) та Мета сталого розвитку № 4 (ЮНЕСКО), встановили глобальний правовий стандарт, згідно з яким інклюзія є обов'язковим елементом права на освіту. На рівні Європейського союзу ці стандарти докладно викладені у стратегічних документах, зокрема, у Європейській стратегії у галузі прав інвалідів на 2021-2030 роки, яка зміщує акцент із простого забезпечення інклюзивних класів на забезпечення якості освіти та соціальної інтеграції після закінчення школи. Таким чином, стає зрозумілим, що сучасне міжнародно-правове середовище створює строгу, але необхідну основу, що вимагає від держав-членів не лише проголошення рівних прав, а й запровадження конкретних механізмів для розумного пристосування та універсального дизайну в освіті.

2. Вивчення еволюції освіти в Європі показує, що перехід до інклюзії не був разовою подією, а скоріше результатом глибокої та стійкої трансформації

поглядів та державної політики. Початковий етап характеризувався переважанням моделі сегрегації, що базується на медичному підході. У цій парадигмі інвалідність сприймалася виключно як біологічна патологія чи «дефект», що потребує ізоляції дитини у спеціалізованих закладах-інтернатах під наглядом медичного персоналу. Таким чином, освітній процес у цей період був зосереджений виключно на коригувальній меті, фактично позбавляючи дітей з особливими потребами можливості спілкуватися з однолітками та обмежуючи їхнє право на повноцінну участь у житті суспільства.

Наступним вирішальним кроком стала поява соціальної моделі, що виникла на знак протесту проти стигматизації та ізоляції. Ця модель змістила акцент з «недоліків» дитини на недосконалість соціального порядку, стверджуючи, що саме невідповідне середовище, архітектурні бар'єри та страхи вчителів роблять людину інвалідом. У цей час в європейських країнах (особливо в Скандинавії) почалися процеси інтеграції, що включали автоматичний переведення учнів у масові школи, але все ще вимагають від дитини адаптації до існуючої системи.

Правова модель, що лежить в основі сучасної інклюзивної освіти, є на сьогоднішній день найвищим рівнем розвитку. Вона стверджує, що інклюзивна освіта – це не акт благодійності чи доброзичливості з боку держави, а основний обов'язок демократичного суспільства. На відміну від інтеграції сучасна європейська модель повної інклюзії передбачає радикальну реструктуризацію шкіл: від універсального дизайну приміщень до індивідуалізації навчальних програм. Таким чином, європейський досвід демонструє прогрес, перехід від індивідуалізованого підходу до дитини до системної, де різноманітність учнів визнається природним надбанням, а не проблемою, яку необхідно вирішити.

3. Проведений порівняльний аналіз дозволяє виділити три ключові моделі впровадження інклюзивної освіти в ЄС, кожна з яких ґрунтується на специфічних історичних та соціокультурних передумовах.

Скандинавська модель (прикладом якої є Швеція та Фінляндія) є найбільш систематичним підходом, в якому інклюзія нерозривно пов'язана із загальною ідеологією «освіти для всіх». Її головними характеристиками є значна автономія шкіл, суттєве державне фінансування та акцент на ранньому втручанні. У цій моделі інклюзія досягається не шляхом створення окремих класів, а через персоналізовану підтримку кожного учня в рамках одного освітнього середовища завдяки участі міждисциплінарних команд фахівців.

Південноєвропейська модель (яскравим прикладом якої є Італія) пропонує унікальну ілюстрацію радикальної інклюзії. Італійський досвід характеризується законодавчим скасуванням спеціалізованих установ ще у 1970-х роках. Ця скасування призвела до повної деінституціоналізації, де центральну постать став призначений учитель. Хоча такий підхід гарантує оптимальну соціалізацію, він потребує високопрофесійної методичної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл та їхнього вміння працювати у тісній співпраці.

Модель країн Центральної та Східної Європи (яка ілюструється прикладами Польщі, Чехії та Естонії) відображає перехідний етап між радянською системою спеціальної освіти та сучасними європейськими стандартами. Аналіз показав, що ці країни обрали «контрольовану трансформацію», в рамках якої інклюзивна освіта розвивається паралельно з підтримкою мережі спеціалізованих центрів, які поступово трансформуються в ресурсні центри. Головними викликами для цієї групи країн залишаються певна інерція у колективному усвідомленні, необхідність модернізації матеріально-технічної інфраструктури та пошук оптимальних механізмів фінансування програм інклюзивної освіти.

Таким чином, незважаючи на єдину правову основу ЄС, методи реалізації значно відрізняються від повної деінституціоналізації до гібридних моделей. Це демонструє, що ефективність інклюзивності залежить не від простого копіювання моделі, а від адаптації європейських принципів до національного контексту – важливий урок для України.

4. Аналіз фінансових механізмів у країнах Європейського Союзу показує, що успіх інклюзії залежить від переходу до гнучких моделей фінансування, орієнтованих на індивідуальні потреби учня. У більшості країн ЄС із високими показниками переважає принцип «гроші йдуть за дитиною». Це передбачає виділення додаткових субсидій школі залежно від складності освітніх потреб кожного учня. У країнах із високими показниками інклюзії (Нідерланди, Фінляндія) спостерігається використання багаторівневих бюджетних систем: базове фінансування шкіл доповнюється цільовими субсидіями на забезпечення архітектурної доступності та придбання допоміжних технологій. Такий підхід стимулює державні школи запровадження інклюзії, оскільки фінансові ресурси компенсують додаткові витрати, пов'язані з організацією спеціалізованих допоміжних послуг.

У сфері управління персоналом європейська практика відходить від моделі «один учитель на клас» у бік командної роботи. Ключовим механізмом є залучення асистентів вчителів та міждисциплінарних команд, які включають психологів, логопедів, вчителів спеціальної освіти та ерготерапевтів. На особливу увагу заслуговують досвід підготовки «інклюзивних лідерів» у рамках шкільних керівних команд та запровадження обов'язкових модулів з інклюзивних навичок для вчителів усіх профілів у магістерських програмах.

Важливим елементом є діяльність ресурсних центрів. У багатьох країнах ЄС (наприклад, Австрії та Естонії) ці колишні заклади спеціальної освіти стали центрами методичної підтримки, пропонуючи консультації вчителям загальноосвітніх шкіл. Таким чином, фінансова стабільність та професійна міждисциплінарність визначаються як два фундаментальні фактори, що гарантують життєздатність інклюзивної екосистеми в Європі.

5. Дослідження показало, що впровадження інклюзивної освіти в країнах Європейського союзу, незважаючи на добре розвинену правову базу, стикається зі складним набором взаємозалежних перешкод, які можна поділити на три категорії: соціальні, архітектурні та методологічні. Соціальні перешкоди визначені як найбільш стійкі та важкопереборні; вони

проявляються у вигляді прихованої стигматизації, стереотипних поглядів батьків та недостатньої психологічної підготовки суспільства до повного прийняття людей з інтелектуальними чи сенсорними порушеннями. Навіть у країнах із високим рівнем толерантності зберігається ризик «соціальної ізоляції у класі», коли учень з особливими освітніми потребами фізично присутній, але не включений у неформальну взаємодію з однолітками.

Фізичні (архітектурні) бар'єри, хоч і поступово усуваються завдяки впровадженню стандартів «універсального дизайну», залишаються проблемою для історичних шкільних будівель у багатьох європейських містах. До них відносяться не тільки відсутність пандусів чи ліфтів, а й неадекватний дизайн інтер'єру (освітлення, акустика, наявність зон сенсорного відпочинку), що обмежує самостійність учнів.

Методологічні перешкоди пов'язані з жорсткістю навчальних програм та систем оцінки, часто погано адаптованих до індивідуальних здібностей кожної дитини. Було зазначено, що основними перешкодами є нестача відповідних навчальних ресурсів та переповнені класи, що заважає вчителям повною мірою впроваджувати диференційоване навчання. Тому подолання цих перешкод потребує як ситуативних структурних рішень, а й глибокої трансформації шкільної культури та педагогічних інструментів.

6. Аналіз можливостей, що надаються європейським досвідом, дозволяє нам зробити висновок, що для України шлях до адаптації має ґрунтуватися не на простому механічному відтворенні моделі, а на синтезі найбільш стійких стратегій країн ЄС, здатних впоратися із сучасними викликами воєнного та післявоєнного періоду. Головним двигуном адаптації є перехід від кількісних показників інклюзії (кількість відкритих класів) до якісних показників, що передбачає використання скандинавської системи раннього втручання та міждисциплінарної підтримки. Це дозволить трансформувати українські інклюзивні ресурсні центри (ІРЦ) з діагностичних установ у сервісні центри, які, подібно до центрів в Естонії та Польщі, будуть надавати безперервну

підтримку дітям та методичну допомогу вчителям, які безпосередньо інтегровані в освітній процес.

У контексті європейської інтеграції стратегічно важливо запровадити цільові європейські механізми фінансування («гроші на кожну дитину»), які забезпечують прозорий розподіл ресурсів на придбання допоміжних технологій та оплату праці помічників учителів. Адаптація досвіду країн Південної Європи у соціальній інтеграції дітей, які пережили травму та мають фізичні недоліки, особливо актуальна та необхідна для реінтеграції українських учнів, які стали жертвами агресії з боку Російської Федерації. Крім того, аналіз німецького та чеського досвіду обґрунтовує необхідність реформування підготовки вчителів шляхом впровадження інклюзивних міждисциплінарних модулів у вищій освіті.

Таким чином, впровадження найкращих європейських практик в Україні має здійснюватися за допомогою гармонізації нормативно-правової бази, децентралізації фінансових потоків та розвитку доступного для всіх цифрового та фізичного простору – найважливішої умови побудови по-справжньому інклюзивного суспільства в рамках Європейського співтовариства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського союзу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2015. 40 с. URL: http://www.vmurol.com.ua/upload/Istoriya%20i%20zdobutki_Osobisti%20zdobutki/Disertatsii/Doc/Davidenko_17.11.2015_avtoref.pdf (дата звернення: 02.09.25).
2. Європейський освітній простір : досягнення мети до 2025 року : повідомлення Комісії до Європейського Парламенту, Ради, Європейського економічного та соціального комітету та Комітету регіонів. Брюссель, 2020. 28 с.
3. Загальна декларація прав людини : прийнята і проголошена Генеральною Асамблеєю ООН 10 груд. 1948 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text (дата звернення: 11.11.2025).
4. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти: керівництво для громади / авт. кол.: А. А. Колупаєва та ін. Київ : ТОВ «АСПЕКТ-ПОЛІГРАФ», 2018. 144 с.
5. Інклюзивна освіта. Підтримка дітей з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. / авт. кол.: А. А. Колупаєва та ін. Київ : Либідь, 2016. 200 с.
6. Керівні принципи щодо інклюзії в освіті : ЮНЕСКО, 2009. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849> (дата звернення: 11.11.2025).
7. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
8. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : навч.-метод. посіб. Київ : Атопол, 2015. 150 с.
9. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : навч.-метод. посіб. Київ : Атопол, 2016. 152 с.

10. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів : навчально-методичний посібник. Київ, 2010. 96 с.
11. Конвенція про права осіб з інвалідністю : Міжнародний документ ООН від 13 груд. 2006 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 20.11.2025).
12. Кугуєнко Н. Ф. Світовий досвід інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади. Джерело педагогічних інновацій – управління освіти. URL: kominternovskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/.../Джерело_Силина_2013.doc. (дата звернення: 20.09.25).
13. Освітній досвід Фінляндії. Що особливого у фінській освіті? Нова українська школа : веб-сайт. 2018. URL: <https://nus.org.ua/articles/shhoosoblyvogo-u-finskij-inklyuzyvniy-osviti/> (дата звернення: 20.11.25).
14. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
15. Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання : Закон України від 14 трав. 2014 р. № 1275-VII. Відомості Верховної Ради України. 2014. № 30. Ст. 1011.
16. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : прийнята Всесвітньою конференцією з освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступність та якість, Саламанка, Іспанія, 7–10 черв. 1994 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (дата звернення: 20.11.2025).
17. Хартія основних прав Європейського Союзу : прийнята 7 груд. 2000 р. Офіційний вісник Європейського Союзу. 2012. С 326/391. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_524#Text (дата звернення: 11.11.2025).

18. Aidla A., Vadi M. Relationships between school performance and school culture in Estonian schools. *International Journal of Educational Management*. 2007. Vol. 21, No. 3. P. 245–256.
19. Ainscow M., Miles S. Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*. 2008. Vol. 38, No. 1. P. 15–34.
20. Ainscow M. *Struggling for Equity in Education: The Selected Works of Mel Ainscow*. London : Routledge, 2015. 248 p.
21. Al-Khamisy D. Edukacja włączająca drogą do wielostronnego rozwoju ucznia z niepełnosprawnością. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*. 2013. Nr 3. S. 65–79.
22. Anastasiou D., Kauffman J. M. The Social Model of Disability: Dichotomy between Medical and Social Models. *Journal of Medicine and Philosophy*. 2013. Vol. 38, No. 4. P. 441–459.
23. Barnes C. *The Social Model of Disability: Valuable or Irrelevant? The Disability Reader: Social Science Perspectives*. London : Continuum, 1998. P. 3–12.
24. Barton L. *Overcoming disabling barriers: 18 years of disability and society*. London : Routledge, 2013. 320 p.
25. Bourdieu P. *The Forms of Capital. Education: Culture, Economy, and Society*. Oxford : Oxford University Press, 1997. P. 46–58.
26. Booth T. *Inclusion and exclusion in the city: concepts and contexts. Inclusion and Exclusion in the City*. London : Routledge, 2003. P. 13–24.
27. Booth T., Ainscow M. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol : CSIE, 2002. 103 p.
28. Booth T., Ainscow M. *The Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values*. 4th ed. Cambridge : Index for Inclusion Network, 2016. 216 p.
29. Blatchford P., Webster R. *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*. London : Routledge, 2018. 192 p.

30. Björn P. M. et al. The interplay between multi-tiered systems of support and special education: The case of Finland. *Frontiers in Education*. 2019. Vol. 4, Art. 11. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00011> (дата звернення: 21.12.2025)
31. CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. 2018. URL: <http://udlguidelines.cast.org> (дата звернення: 21.12.2025).
32. Digital Education Action Plan (2021-2027): Resetting education and training for the digital age. European Commission. 2020. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan> (дата звернення: 21.12.2025).
33. Directive (EU) 2016/2102 of the European Parliament and of the Council of 26 October 2016 on the accessibility of the websites and mobile applications of public sector bodies. *Official Journal of the European Union*. 2016. L 327. P. 1–15.
34. Directive (EU) 2019/882 of the European Parliament and of the Council of 17 April 2019 on the accessibility requirements for products and services. *Official Journal of the European Union*. 2019. L 151. P. 70–115.
35. Dostępność Plus 2018–2025: Program Rządowy. Warszawa : Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej, 2018. 84 s.].
36. Dyssegaard C. B., Larsen M. S. Evidence on Inclusion. Aarhus : Danish Clearinghouse for Educational Research, 2013. 98 p.
37. Čadová E. et al. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního postižení nebo zdravotního oslabení. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 234 s.
38. Garel J.-P. Éduquer et former à l'inclusion. Paris : INSHEA, 2010. 192 p.
39. Głodkowska J. Edukacja włączająca – paradygmat humanistyczny, kierunki rozwoju, rozwiązania organizacyjne. *Edukacja*. 2017. Nr 4 (143). S. 18–32.
40. Ebersold S. Inclusion and Human Capital: Towards a Resource-Based Approach to Education. Paris : OECD, 2011. 145 p.

41. ÉduSCOL. Le pôle inclusif d'accompagnement local (PIAL). Paris : Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2021. URL: <https://eduscol.education.fr/1137/le-pole-inclusif-d-accompagnement-local-pial> (дата звернення: 21.12.2025).

42. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers. Odense, Denmark, 2012. 72 p.

43. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education. Odense, Denmark, 2016. 68 p.

44. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Country Policy Review and Analysis: Denmark. Odense, Denmark, 2018. 42 p.

45. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe. Odense, Denmark, 2020. 54 p.

46. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Key Principles for Supporting Inclusive Education: 20 Years of Topic Work. Odense, Denmark, 2021. 44 p.

47. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Supporting Learners with Special Educational Needs during Crises. Odense, Denmark, 2022. 34 p.

48. European Commission. Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030. Brussels, 2021. 30 p.

49. European Commission. Education and Training Monitor 2024: Comparative Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2024. 120 p.

50. Erasmus+ Programme Guide. European Commission. 2024. URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/> (дата звернення: 21.12.2025).

51. Halinen I., Järvinen R. Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*. 2008. Vol. 38, No. 1. P. 77–97.
52. Haug P. Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 2017. Vol. 19, No. 3. P. 206–217.
53. Ianes D., Demo H., Dell'Anna S. Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*. 2020. Vol. 49, No. 3. P. 249–263.
54. Itkonen T., Jahnukainen M. The politics of special education: A comparison of the United States and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2007. Vol. 51, No. 1. P. 1–20.
55. Felcmanová A. et al. Analýza připravenosti škol na inkluzivní vzdělávání. Praha : Člověk v tísni, 2015. 86 s.
56. Forlin C. *Future Directions for Inclusive Education: Risk, Resilience and Resistance*. London : Routledge, 2012. 304 p.
57. Forlin C. *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London : Routledge, 2010. 256 p.
58. Köpfer A. *Inclusion in Canada and Germany. A comparison of education systems and strategies for the implementation of inclusive education*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2021. 210 p.
59. Lawson A., Waddington L. *The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the European Union: Transforming European Disability Law*. Oxford : Hart Publishing, 2018. 416 p.
60. Lindqvist G., Nilholm C. Promoting inclusion? «Inclusive» and «effective» schools from a Swedish perspective. *European Journal of Special Needs Education*. 2014. Vol. 29, No. 1. P. 72–90.
61. Leijen Ä., Pedaste M., Lepp L. Teacher education in Estonia: A review of strategy and practice. *European Journal of Education*. 2020. Vol. 55, No. 2. P. 179–192.

62. Loogma K., Ruus V., Talisoo I. et al. Modernization of the Estonian Educational System: Context, Challenges, and Strategic Decisions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2009. Vol. 11, No. 2. P. 53–69.
63. Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic. Decree No. 27/2016 Coll. on education of pupils with special educational needs and gifted pupils. URL: <https://www.msmt.cz/areas-of-work/social-programs/decrees/decrees-no-27-2016-coll> (дата звернення: 21.11.2025).
64. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. *L'école inclusive en France : rapport d'activité*. Paris, 2023. 84 p.
65. Milton D. E. Autistic expertise: A critical reflection on the concept of the 'expert' in autism. *International Journal of Inclusive Education*. 2014. Vol. 18, No. 8. P. 794–802.
66. Miltenienė L., Venclovaitė I. Transformation of Special Education into Inclusive Education in Central and Eastern Europe. *Journal of Special Education and Rehabilitation*. 2012. Vol. 13, No. 1-2. P. 7–24.
67. Meijer J. W. *Special Education in Europe: Inclusive Policies and Practices*. Odense : European Agency for Development in Special Needs Education, 2003. 172 p.
68. Mittler P. *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. London : David Fulton Publishers, 2000. 224 p.
69. Meyer A., Rose D. H., Gordon D. *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA : CAST Professional Publishing, 2014. 224 p.
70. Nirje B. *The Normalization Principle and Its Human Management Implications. The Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. Washington, D.C. : President's Committee on Mental Retardation, 1969. P. 179–195.
71. Nes K. et al. The development of inclusive education in Norway. *International Journal of Inclusive Education*. 2018. Vol. 22, No. 11. P. 1121–1135.
72. UNESCO. *Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris : UNESCO, 2017. 46 p.

73. OECD. Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. Paris : OECD Publishing, 2012. 160 p. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en> (дата звернення: 21.11.2025).
74. OECD. PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. Paris : OECD Publishing, 2019. 120 p.].
75. Oliver M. Understanding Disability: From Theory to Practice. 2nd ed. London : Palgrave Macmillan, 2009. 232 p.
76. Opertti R., Walker Z., Zhang Y. Inclusive education: from focusing on particular groups to addressing all learners. Prospects. 2014. Vol. 44, No. 4. P. 523–532.
77. Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami. Dziennik Ustaw. 2019. Poz. 1696.
78. United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education. Geneva, 2016. URL: <https://www.refworld.org/docid/57c947474.html> (дата звернення: 21.12.2025).
79. Rose D. H., Meyer A. Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA : ASCD, 2002. 216 p.
80. Palladino P., Cornoldi C., Vianello R. et al. Evidence-based practices for students with special educational needs in Italy. International Journal of Special Education. 2019. Vol. 34, No. 1. P. 15–28.
81. Persson H., Åhman H., Yngling A. A., Gulliksen J. Universal design and accessibility: an integrated ethical, social, and economic perspective. Universal Access in the Information Society. 2015. Vol. 14, No. 3. P. 305–324.
82. Persson B. Special Education in Today's Sweden – a Struggle between the Swedish Model and the Market. Education Inquiry. 2011. Vol. 2, No. 1. P. 13–26.
83. Pinson H., Arnot M., Candappa M. Education, Asylum and the 'Non-Citizen' Child: The Politics of Compassion and Belonging. London : Palgrave Macmillan, 2010. 256 p.

84. Powell J. J. W. Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany. London : Routledge, 2011. 248 p.
85. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Dziennik Ustaw. 2017. Poz. 1578.
86. Sahlberg P. Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? New York : Teachers College Press, 2021. 240 p.
87. Slee R. The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education. London : Routledge, 2011. 224 p.
88. Structural Funds of the European Union in Lithuania. Operational Programme for the European Union Funds' Investments in 2024–2025. URL: <https://www.esinvesticijos.lt/en/> (дата звернення: 21.12.2025).
89. Swedish Education Act (2010:800). URL: <https://www.government.se/legal-documents/2010/06/the-swedish-education-act/> (дата звернення: 21.11.2025).
90. Takala M., Pirttimaa R., Törmänen M. Inclusive special education: the Finnish perspective. Comparative Education. 2009. Vol. 45, No. 2. P. 305–325.
91. Terzi L. Justice and Equality in Education: A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs. London : Continuum, 2010. 200 p.
92. The Education Strategy for 2021–2035. Tallinn : Ministry of Education and Research of Estonia, 2020. URL: <https://www.hm.ee/en/education-strategy-2021-2035> (дата звернення: 21.11.2025).
93. Tudge J. R., Mokrova I., Hatfield B. E., Karnik R. B. Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. Journal of Family Theory & Review. 2009. Vol. 1, No. 4. P. 198–210.
94. Jahnukainen M. Social exclusion and specific education: PISA, inclusion and special education in Finland. Critical Studies in Education. 2011. Vol. 52, No. 3. P. 303–316.

95. Vislie L. From integration to inclusion: a focus on European policies and changes in the field of special education. *European Journal of Special Needs Education*. 2003. Vol. 18, No. 1. P. 17–35.
96. Vornholt K., Villotti P., Muschalla B. et al. Disability and employment – overview and highlights. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2018. Vol. 27, No. 1. P. 40–55.
97. Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung – BITV 2.0). *Bundesgesetzblatt*. 2011. I. S. 1843.
98. Vygotsky L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1978. 159 p.
99. Waddington L., Bell M. More than a Bridge over Troubled Water: The Proposal for a Directive on Equal Treatment outside Employment. *European Law Review*. 2009. Vol. 34, No. 6. P. 815–835.
100. Waddington L. The European Accessibility Act: An Analysis of its Scope and the Accessibility Requirements. *European Journal of Risk Regulation*. 2019. Vol. 10, No. 4. P. 787–805.
101. Waddington L., Broderick A. *Promoting Equality and Non-Discrimination for Persons with Disabilities*. Strasbourg : Council of Europe, 2017. 112 p.
102. Wallace B., Eriksson G. I. *The Sage Handbook of Gifted and Talented Education*. London : SAGE Publications, 2021. 640 p.
103. Walker N. *Neurocosmopolitanism: Neurodiversity, Autism, and Cognitive Liberty*. Santa Fe : Autonomous Press, 2021. 268 p.
104. Werning R. et al. *Inklusion in Deutschland: Daten und Fakten*. Berlin : Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020. 156 S.
105. World Health Organization. *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva : WHO, 2001. 311 p.