

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОДЕСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОДЕСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ХОЛОД МАРІЯ ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 351.858:376

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ
В СФЕРІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Спеціальність 281 – Публічне управління та адміністрування
Галузь знань 28 – Публічне управління та адміністрування

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії.

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

_____ М. В. ХОЛОД

Науковий керівник: доктор наук з державного управління, професор
КОЛІСНІЧЕНКО НАТАЛЯ МИКОЛАЇВНА

ОДЕСА - 2025

АНОТАЦІЯ

Холод М. В. Формування та реалізація державної політики в сфері інклюзивної освіти. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 281 – Публічне управління та адміністрування. Національний університет «Одеська політехніка», МОН України, Одеса, 2025.

Актуальність дослідження. Дослідження державної політики у сфері інклюзивної освіти є надзвичайно актуальним з огляду на триваючі реформи, необхідність забезпечення рівного доступу до якісної освіти для осіб з особливими освітніми потребами (ООП) та прагнення гармонізувати національне законодавство з міжнародними стандартами. Ця актуальність посилюється євроінтеграційними прагненнями України, надаючи дослідженню геополітичного значення.

Ключовими проблемами, що зумовлюють актуальність, є значний розрив між задекларованими цілями інклюзивної політики та її реальним впровадженням, що проявляється у формальному підході, недостатній готовності закладів освіти та педагогічних кадрів, а також у проблемах з ефективністю індивідуальних програм розвитку (ІПР). Зберігаються системні виклики, пов'язані з недостатнім та нестабільним фінансуванням, дефіцитом кваліфікованих кадрів, слабкою міжвідомчою координацією та недостатньою архітектурною доступністю освітніх закладів.

Безпрецедентним викликом стала повномасштабна війна, яка кардинально змінила контекст, призвівши до масового внутрішнього переміщення осіб з ООП, руйнування інфраструктури, скорочення фінансування, освітніх втрат та погіршення психологічного стану дітей і педагогів. Війна не лише створила нові виклики, але й оголила та поглибила вже існуючі системні слабкості, такі як залежність від централізованих субвенцій та брак підготовлених кадрів для роботи з травмою. Це означає, що післявоєнне відновлення має фокусуватися на побудові більш стійкої та адаптивної системи. Війна також спричинила появу нової, ширшої категорії осіб з ООП через психологічні травми. Розширення поняття «особа з ООП» в Україні, яке включає не лише інвалідність, а й соціально-економічні та ситуативні фактори

(біженці, мігранти, діти з неблагополучних сімей, травмовані війною), створює унікальний контекст, що вимагає від політики інклюзивної освіти значно ширшого та гнучкішого підходу. Існуюча система публічного управління сферою інклюзивної освіти потребує вдосконалення механізмів реалізації політики, зокрема посилення «інтегральної взаємодії» між усіма зацікавленими сторонами.

Метою дисертаційного дослідження є визначення трендів вдосконалення механізмів формування та реалізації державної політики в сфері інклюзивної освіти і розроблення практичних рекомендацій для підвищення її ефективності.

Відповідно до зазначеної мети в дисертації поставлені і розв'язані такі наукові завдання:

обґрунтувати сутність державної політики в сфері інклюзивної освіти як об'єкту публічного управління;

уточнити категорійно-термінологічний апарат феномену інклюзії;

розглянути законодавчо-правову базу врегулювання з питань інклюзивної освіти у контексті глобальних та національних викликів;

узагальнити наукові підходи щодо аналізу державної політики з огляду на застосування у сфері інклюзивної освіти в Україні;

дослідити світові моделі реалізації державної політики в сфері інклюзивної освіти, здійснити їх типологізацію, зокрема за рівнями інтеграції інклюзивних практик в суспільство, за практиками співпраці в сфері інклюзивної освіти;

запропонувати періодизацію, зокрема - етапи сприйняття людей з ООП в українському суспільстві;

проаналізувати стратегічні орієнтири публічного управління сферою інклюзивної освіти;

запропонувати комплексний механізм реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти.

Об'єкт дослідження – державна політика у сфері освіти.

Предмет дослідження – механізми формування та реалізація державної політики у сфері інклюзивної освіти.

У результаті проведеного дослідження отримано нові наукові й практичні

результати:

Вперше:

запропоновано комплексну типологію світових моделей реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти, яка враховує рівні інтеграції інклюзивних практик у суспільство, практики співпраці та підходи до управління та фінансування;

розроблено концептуальну модель комплексного механізму реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти в Україні, яка інтегрує нормативно-правові, організаційно-управлінські, фінансово-економічні, психолого-педагогічні та інформаційно-комунікаційні механізми, а також цільові орієнтири, принципи, функції, форми, методи, інструменти, засоби та ресурси для забезпечення системного та ефективного впровадження інклюзії. Особливістю даної моделі є впровадження таких інструментів як-от: кодекс практик інклюзивної освіти, єдина цифрова картка здобувача освіти, типові протоколи міжвідомчої взаємодії, Національна програма сертифікації з інклюзивного лідерства, система моніторингу якісних показників інклюзивної освіти.

Удосконалено:

визначення державної політики у сфері інклюзивної освіти як об'єкта публічного управління. Уточнено, що це комплексна, багатогранна діяльність державних інституцій, спрямована на створення умов для реалізації права кожної людини на якісну освіту незалежно від її індивідуальних особливостей, шляхом системної трансформації освітнього простору;

категорійно-термінологічний апарат феномену інклюзії шляхом чіткого розмежування понять «сегрегація», «інтеграція» та «інклюзія», а також «особа з особливими освітніми потребами» та «особа з інвалідністю», підкреслюючи значно ширше трактування ООП в українському контексті порівняно з міжнародними підходами;

методологічні засади дослідження державної політики у сфері інклюзивної освіти завдяки застосуванню комплексного міждисциплінарного підходу, що інтегрує системний, ціннісний, інституційний, процесуальний, порівняльний,

синергетичний та критичний підходи, а також теорії політичного циклу, коаліцій захисту інтересів, множинних потоків, інституціоналізму, зворотного зв'язку політики, соціального конструювання та бюрократії «вуличного рівня»;

концепцію «інтегральної взаємодії» як ключового чинника ефективності реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти. Вона передбачає динамічну, багатоспрямовану та взаємозалежну систему відносин між усіма стейкхолдерами.

Набули подальшого розвитку:

обґрунтування трендів удосконалення реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти, зокрема в контексті євроінтеграційних прагнень України та викликів, спричинених повномасштабною війною, включаючи посилення міжвідомчої взаємодії, вдосконалення фінансування, кадрового забезпечення, доступності матеріалів та середовища, а також адаптивної стійкості системи;

аналіз стратегічних орієнтирів публічного управління сферою інклюзивної освіти, з урахуванням положень Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання до 2029 року, та її операційних планів. Акцентовано на переході від ПМПК до ІРЦ як відображення зміни парадигми від діагностики до системної підтримки;

тлумачення взаємозв'язку між інклюзією, безбар'єрністю та рівністю як послідовними етапами суспільних трансформацій, у межах чого підкреслено роль універсального дизайну як проактивного підходу до створення доступного середовища для всіх;

періодизація розвитку інклюзивної освіти та суспільного сприйняття осіб з особливими освітніми потребами в Україні, виокремлюючи етапи від радянської сегрегаційної моделі до сучасної інклюзії в умовах реформ та війни.

Встановлено, що державна політика у сфері інклюзивної освіти є складною, багатогранною та динамічною системою цілей, завдань, принципів, напрямів, механізмів та конкретних заходів, що розробляється та впроваджується широким колом суб'єктів публічного управління.

Доведено, що успіх інклюзивної реформи залежить від побудови ефективної

інтегральної взаємодії між усіма учасниками процесу.

Обґрунтовано, що реалізація запропонованих заходів дозволить прискорити перехід від декларативного до реально дієвого інклюзивного освітнього середовища.

Визначено, що ключовими викликами для ефективної інтегральної взаємодії є недостатня міжвідомча взаємодія, проблеми фінансування, дефіцит кадрів та їх підготовки, недостатнє матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення, низький рівень партнерства з батьками/опікунами та громадою, а також вплив повномасштабної війни.

Ключові слова: державна політика, інклюзивна освіта, публічне управління, інтегральна взаємодія, безбар'єрність, особи з особливими освітніми потребами (ООП), універсальний дизайн, інтегральна взаємодія, суб'єкти державного управління, об'єкти державного управління, механізми реалізації державної політики, фінансування інклюзивної освіти, кадрове забезпечення, інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), індивідуальна програма розвитку (ІПР), війна, моніторинг та оцінювання, політика (politics), політія (polity), освітня політика, теорії державної політики, міжнародний досвід, Національна стратегія.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, які відображають основні результати дисертації

Статті Scopus:

1. Zhukova I., Motuz T., Vatkovska M., Kholod M., Kurtakova H. Legal frameworks and state policy in education: a theoretical analysis. *Multidisciplinary Reviews*. 2024. Vol. 8. 2024spe072. URL: <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe072>

Статті у зарубіжних періодичних наукових виданнях:

1. Kolisnichenko N., Kholod M. Inclusive education within the frameworks of social inclusion: the challenges for public policy formation and realization. *Věda a perspektivy*. 2024. No. 10(41). URL: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-10\(41\)-41-51](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-10(41)-41-51)

Статті у наукових фахових виданнях України:

1. Колісніченко Н., Холод М. Сімейна (домашня) та інклюзивна освіта: досвід Великої Британії для України. *Національні інтереси України*. 2024. № 4(4). URL: [https://doi.org/10.52058/3041-1793-2024-4\(4\)-503-510](https://doi.org/10.52058/3041-1793-2024-4(4)-503-510)
2. Холод М., Колісніченко Н. Публічна політика з питань інклюзивних систем освіти: нормативно-правовий контекст міжнародної практики. *Теоретичні та прикладні питання державотворення*. 2024. № 31. С. 171–179. URL: <https://doi.org/10.35432/tisb312024308616>
3. Колісніченко Н., Холод М. Механізми захисту та реалізації прав дітей з інвалідністю на освіту: пріоритет деінституалізації. *Теоретичні та прикладні питання державотворення*. 2023. № 27. С. 163–171. URL: <https://doi.org/10.35432/tisb272022316496>
4. Титаренко Л., Холод М. Особливості публічної політики держави в умовах викликів війни. *Теоретичні та прикладні питання державотворення*. 2023. № 29. С. 131–139. URL: <https://doi.org/10.35432/tisb292023287859>
5. Титаренко Л., Холод М. Публічне управління в контексті соціально-гуманітарного розвитку освітнього простору (в умовах війни). *Теоретичні та прикладні питання державотворення*. 2023. № 27. С. 61–70. URL: <https://doi.org/10.35432/tisb272022276800>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

1. Kholod M. Intersectoral cooperation in the system of support for people with SEN in Ukraine // *Молодіжна наука: інновації та глобальні виклики*: збірник тез за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених – Полтава: НУПП імені Юрія Кондратюка, 2024. С.261-262. URL: https://nupp.edu.ua/uploads/files/0/events/conf/2024/mnigv/zbirnik_tez_konferencii_2024_ost.pdf
2. Холод М. Створення інклюзивного майбутнього для навчання іноземним мовам: роль управлінських інновацій // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Актуальні проблеми інноваційної педагогічної діяльності в

закладах вищої освіти” 23 квітня 2024 р. – Одеса: ОДАУ, 2024. С. 120–121. URL: <https://osau.edu.ua/wp-content/uploads/2024/07/ODAU-Zbirnyk-konf-230424.pdf>

3. Холод М. В., Колісніченко Н. М. Публічне управління в освітій галузі: виклики сьогодення // *Соціально-гуманітарні виміри розвитку українського суспільства в невизначених умовах повоєнного часу*. Матеріали Регіональної науково-практичної конференції, 30 листопада 2022 р. – Одеса: Навчально-науковий інститут публічної служби та управління Національного університету «Одеська політехніка», 2022. – С. 189-192. URL: https://op.edu.ua/sites/default/files/publicFiles/studolymconf/materialy_konferenciyi.pdf

4. Kholod M. Advantages and disadvantages of inclusive education policy in Australia: lessons for Ukraine // *Сучасний менеджмент : моделі, стратегії, технології : матеріали XXIII Всеукр. щоріч. студент. наук.-практ. конф. за міжнарод. участю*. 28 квіт. 2022 р. – Одеса : ДУ «Одеська політехніка», 2022. – С.190-191. URL: https://op.edu.ua/sites/default/files/publicFiles/studolymconf/xxiii_konferenciya_suchasn_yy_menedzhment_modeli_strategiyi_tehnologiyi_2022.pdf

5. Kholod M. Inclusive education in Europe: formation and realisation of public policy // *Contribuția tinerilor cercetători la dezvoltarea administrației publice: Materiale ale Conferinței științifico-practice internaționale, ediția a VIII-a, 25 februarie 2022 - Chișinău*, 2022. P.65-69. URL: <https://cutt.ly/JwvtalQJ>

6. Попов С. А., Холод М. В. Інклюзивна освіта як об’єкт публічного управління // *Публічне управління: традиції, інновації, глобальні тренди : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. за міжнар. участю*. 8 жов. 2021 р. – Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2021. – С.182-183. URL: <http://www.oridu.odessa.ua/9/buk/27102021.pdf>

ABSTRACT

Kholod M. Formation and implementation of state policy in the field of inclusive education. Qualifying scientific work as a manuscript.

The thesis for obtaining the degree of Doctor of Philosophy in specialty number 281 Public Management and Administration. Odesa Polytechnic National University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Odesa, 2025.

Relevance of the Research. The study of state policy in the field of inclusive education is extremely relevant given ongoing reforms, the necessity of ensuring equal access to quality education for individuals with special educational needs (SEN), and the aspiration to harmonize national legislation with international standards. This relevance is intensified by Ukraine's European integration aspirations, giving the study geopolitical significance.

Key issues determining this relevance include a significant gap between the declared goals of state policy in the field of inclusive education and its actual implementation, manifesting in a formalistic approach, insufficient readiness of educational institutions and pedagogical staff, and problems with the effectiveness of Individual Development Programs (IDPs). Systemic challenges persist, related to insufficient and unstable funding, a shortage of qualified personnel, weak interdepartmental coordination, and inadequate architectural accessibility of educational institutions.

The full-scale war has become an unprecedented challenge, fundamentally changing the context, leading to mass internal displacement of individuals with SEN, destruction of infrastructure, reduction in funding, academic gaps, and deterioration of the psychological state of students and educators. The war has not only created new challenges but also exposed and deepened existing systemic weaknesses, such as dependence on centralized subsidies and a lack of trained personnel to work with trauma. This means that post-war recovery must focus on building a more resilient and adaptive system. The war has also led to the emergence of a new, broader category of individuals with SEN. The expansion of the concept of «person with SEN» in Ukraine, which includes not only disability but also socio-economic and situational factors (refugees, migrants, children from disadvantaged families, war-traumatized individuals), creates a unique context requiring a much broader and more flexible approach to inclusive education policy. The existing system of public administration in inclusive education requires improving policy implementation mechanisms, particularly strengthening «integral interaction» among all stakeholders.

The goal of the scientific work is to define trends for improving the mechanisms of

formation and implementation of state policy in the field of inclusive education and to provide relevant recommendations for improving the implementation of state policy in the field of inclusive education.

In accordance with this goal, the PhD thesis sets and solves the following scientific *objectives (tasks)*:

- to substantiate the essence of state policy in the field of inclusive education as an object of public administration.
- to clarify the categorical and terminological apparatus of the phenomenon of inclusion.
- to review the legislative and legal framework for regulating inclusive education in the context of global and national challenges.
- to generalize scientific approaches to analyzing state policy with a view to its application in the field of inclusive education in Ukraine.
- to study global models for the implementation of state policy in the field of inclusive education, to typologize them, particularly by levels of integration of inclusive practices into society and by cooperation practices in the field of inclusive education.
- to propose a periodization, specifically, the stages of perception of people with SEN in Ukrainian society.
- to analyze the strategic guidelines for public administration in the field of inclusive education.
- to propose a comprehensive mechanism for the implementation of state policy in the field of inclusive education.

Object of study: state policy in the field of education.

Subject of study: formation and implementation of state policy in the field of inclusive education.

As a result of the conducted research, new scientific and practical results have been obtained:

First-time contributions:

A comprehensive typology of global models for the implementation of state policy in the field of inclusive education has been proposed, which considers levels of

integration of inclusive practices into society, cooperation practices, and approaches to management and funding.

A conceptual model of a comprehensive mechanism for the implementation of state policy in the field of inclusive education in Ukraine has been developed. This model integrates regulatory, organizational and managerial, financial and economic, psychological and pedagogical, information and communication mechanisms, as well as target guidelines, principles, functions, forms, methods, tools, means, and resources to ensure systemic and effective implementation of inclusion. A special feature of this model is the introduction of tools such as: a code of inclusive education practices, a unified digital learner card, typical protocols for interdepartmental interaction, a National certification program for inclusive leadership, and a system for monitoring qualitative indicators of inclusive education.

Improved aspects:

The definition of state policy in the field of inclusive education as an object of public administration. It has been clarified that this is a complex, multifaceted activity of state institutions aimed at creating conditions for realizing the right of every person to quality education regardless of their individual characteristics, through systemic transformation of the educational space.

The categorical and terminological apparatus of the phenomenon of inclusion by clearly distinguishing between the concepts of «segregation» «integration» and «inclusion» as well as «person with special educational needs» and «person with disability» emphasizing the significantly broader interpretation of SEN in the Ukrainian context compared to international approaches.

The methodological foundations for researching state policy in the field of inclusive education through the application of a comprehensive interdisciplinary approach that integrates systemic, value-based, institutional, procedural, comparative, synergistic, and critical approaches, as well as theories of the policy cycle, advocacy coalitions, multiple streams, institutionalism, policy feedback, social construction and street-level bureaucracy.

The concept of «integral interaction» as a key factor in the effectiveness of state

policy implementation in inclusive education. It envisions a dynamic, multidirectional, and interdependent system of relationships among all stakeholders.

Further developed aspects:

Substantiation of trends for improving the implementation of state policy in the field of inclusive education, particularly in the context of Ukraine's European integration aspirations and the challenges caused by the full-scale war. Priority areas for increasing policy effectiveness have been identified, including strengthening interdepartmental cooperation, improving funding, staffing, accessibility of materials and environment, and the adaptive resilience of the system.

Analysis of strategic guidelines for public administration in the field of inclusive education, taking into account the provisions of the National Strategy for the Development of Inclusive Education until 2029 and its operational plans. Emphasis is placed on the transition from PMPCs (Psychological-Medical-Pedagogical Commissions) to IRCs (Inclusive Resource Centers) as a reflection of the paradigm shift from diagnosis to systemic support.

Elucidation of the interrelationship between inclusion, barrier-free access, and equality as successive stages of societal transformations. The role of universal design as a proactive approach to creating an accessible environment for all has been emphasized.

Periodization of the development of inclusive education and public perception of individuals with special educational needs in Ukraine, highlighting stages from the Soviet segregation model to modern inclusion in the context of reforms and war.

It has been established that state policy in the field of inclusive education is a complex, multifaceted and dynamic system of goals, objectives, principles, directions, mechanisms, and concrete measures developed and implemented by a wide range of public administration entities.

It has been proven that the success of inclusive reform depends on building effective integral interaction among all participants in the process.

It has been substantiated that the implementation of the proposed measures will accelerate the transition from a declarative to a truly effective inclusive educational environment.

It has been determined that the key challenges for effective integral interaction are insufficient interdepartmental cooperation, funding problems, a shortage of personnel and their training, insufficient material-technical and methodological support, a low level of partnership with parents and the community, the impact of the full-scale war.

Keywords: state policy, inclusive education, public administration, integral interaction, barrier-free environment, persons with special educational needs (SEN), universal design, integral interaction, public administration entities, public administration objects, mechanisms for state policy implementation, inclusive education funding, staffing, inclusive resource centers (IRCs), individual development program (IDP), war, monitoring and evaluation, politics, polity, educational policy, theories of public policy, international experience, national strategy.

LIST OF PUBLISHED PAPERS ON THE TOPIC OF THE PHD THESIS

Papers in which the main scientific results of the PhD thesis are published

Scopus articles:

1. Zhukova I., Motuz T., Vatkovska M., Kholod M., Kurtakova H. Legal frameworks and state policy in education: a theoretical analysis. *Multidisciplinary Reviews*. 2024. Vol. 8. 2024spe072. URL: <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe072>

Articles in foreign periodical scientific journals:

1. Kolisnichenko N., Kholod M. Inclusive education within the frameworks of social inclusion: the challenges for public policy formation and realization. *Věda a perspektivy*. 2024. No. 10(41). URL: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-10\(41\)-41-51](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-10(41)-41-51)

Articles in scientific professional journals of Ukraine:

1. Kolisnichenko N., Kholod M. Family (home) and inclusive education: Great Britain's experience for Ukraine. *National Interests of Ukraine*. 2024. No. 4(4). URL: [https://doi.org/10.52058/3041-1793-2024-4\(4\)-503-510](https://doi.org/10.52058/3041-1793-2024-4(4)-503-510)
2. Kholod M., Kolisnichenko N. Public policy on inclusive education systems: normative and legal context of international practice. *Theoretical and Applied Issues of*

State Building. 2024. No. 31. P. 171–179. URL: <https://doi.org/10.35432/tisb312024308616>

3. Kolisnichenko N., Kholod M. Mechanisms for protecting and realizing the rights of children with disabilities to education: the priority of deinstitutionalization. *Theoretical and Applied Issues of State Building*. 2023. No. 27. P. 163–171. URL: <https://doi.org/10.35432/tisb272022316496>

4. Titarenko L., Kholod M. Peculiarities of state public policy in the face of war challenges. *Theoretical and Applied Issues of State Building*. 2023. No. 29. P. 131–139. URL: <https://doi.org/10.35432/tisb292023287859>

5. Titarenko L., Kholod M. Public administration in the context of socio-humanitarian development of the educational space (under conditions of war). *Theoretical and Applied Issues of State Building*. 2023. No. 27. P. 61–70. URL: <https://doi.org/10.35432/tisb272022276800>

Scientific works that confirm the approval of the PhD thesis materials:

1. Kholod M. Intersectoral cooperation in the system of support for people with SEN in Ukraine // *Youth Science: Innovations and Global Challenges*: collection of abstracts based on the materials of the International Scientific and Practical Conference of Students, Postgraduate Students and Young Scientists – Poltava: Yuriy Kondratyuk National University, 2024. P.261-262. URL: https://nupp.edu.ua/uploads/files/0/events/conf/2024/mnigv/zbirnik_tez_konferencii_2024_ost.pdf

2. Kholod M. Creating an inclusive future for foreign language learning: the role of management innovations // Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference «*Actual Problems of Innovative Pedagogical Activity in Higher Education Institutions*» April 23, 2024 – Odesa: Odesa State Agrarian University, 2024. P. 120–121. URL: <https://osau.edu.ua/wp-content/uploads/2024/07/ODAU-Zbirnyk-konf-230424.pdf>

3. Kholod M. V., Kolisnichenko N. M. Public administration in the educational field: contemporary challenges // *Socio-humanitarian dimensions of the development of Ukrainian society in uncertain conditions of the post-war period*. Materials of the

Regional Scientific and Practical Conference, November 30, 2022 – Odesa: Educational and Scientific Institute of Public Service and Management of National University "Odesa Polytechnic", 2022. – P. 189-192.

URL: https://op.edu.ua/sites/default/files/publicFiles/studolymconf/materialy_konferenciyi.pdf

4. Kholod M. Advantages and disadvantages of inclusive education policy in Australia: lessons for Ukraine // *Modern Management: Models, Strategies, Technologies*: materials of the XXIII All-Ukrainian annual student scientific and practical conference with international participation. April 28, 2022 – Odesa: State University "Odesa Polytechnic", 2022. – P.190-191. URL:

https://op.edu.ua/sites/default/files/publicFiles/studolymconf/xxiii_konferenciya_suchasnyy_menedzhment_modeli_strategiyi_tehnologiyi_2022.pdf

5. Kholod M. Inclusive education in Europe: formation and realisation of public policy // *Contribution of young researchers to the development of public administration*: Materials of the VIII International Scientific and Practical Conference, February 25, 2022 - Chişinău, 2022. P.65-69. URL: <https://cutt.ly/JwvtalQJ>

6. Popov S. A., Kholod M. V. Inclusive education as an object of public administration // *Public Administration: Traditions, Innovations, Global Trends*: materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference with international participation. October 8, 2021 – Odesa: ORIDU NADU, 2021. – P.182-183. URL: <http://www.oridu.odessa.ua/9/buk/27102021.pdf>

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	17
ВСТУП	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ У СФЕРІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	27
1.1. Державна політика в сфері інклюзивної освіти як об'єкт публічного управління	27
1.2. Категорійно-термінологічний аналіз інклюзії	56
1.3. Законодавчо-правові засади врегулювання питань інклюзивної освіти: глобальні та національні особливості	72
Висновки до розділу 1	84
РОЗДІЛ 2. СУЧАСНІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ В СФЕРІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	85
2.1. Наукові підходи до аналізу державної політики на прикладі сфери інклюзивної освіти	85
2.2. Світові моделі реалізації державної політики в сфері інклюзивної освіти	106
2.3. Ретроспектива вітчизняного досвіду формування та реалізації державної політики в сфері інклюзивної освіти	121
Висновки до розділу 2	133
РОЗДІЛ 3. ТРЕНДИ УДОСКОНАЛЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ В СФЕРІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	135
3.1. Аналіз стратегічних орієнтирів публічного управління сферою інклюзивної освіти.	135
3.2. Інтегральна взаємодія в реалізації державної політики з питань інклюзивної освіти.	145
3.3. Комплексний механізм реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти.	155
Висновки до розділу 3	190
ВИСНОВКИ	192
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	197
ДОДАТКИ	225

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ДСЯО	- Державна служба якості освіти
ІО	- Інклюзивна освіта
ІПР	- Індивідуальна програма розвитку
ІРЦ	- Інклюзивно-ресурсний центр
КМУ	- Кабінет міністрів України
МОЗ	- Міністерство охорони здоров'я
МОН	- Міністерство освіти і науки України
ООП	- Особливі освітні потреби
РЦПО	- Ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти
УД	- Універсальний дизайн
ЦСР	- Цілі сталого розвитку

ВСТУП

Актуальність дослідження. Дослідження державної політики у сфері інклюзивної освіти є надзвичайно актуальним з огляду на триваючі реформи в освітній галузі України, необхідність забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх категорій населення, зокрема для осіб з особливими освітніми потребами (ООП), та прагнення гармонізувати національне законодавство і практику з провідними міжнародними стандартами та європейськими підходами. Ця актуальність посилюється не лише внутрішніми проблемами, але й зовнішнім контекстом євроінтеграційних прагнень України, де гармонізація політики інклюзивної освіти є частиною ширшого процесу адаптації до стандартів ЄС, що надає дослідженню геополітичного значення.

Ключовими проблемами, що зумовлюють актуальність, є значний розрив між задекларованими цілями інклюзивної політики та її реальним впровадженням, що проявляється у формальному підході, недостатній готовності закладів освіти та педагогічних кадрів, а також у проблемах з ефективністю індивідуальних програм розвитку (ІПР). Зберігаються системні виклики, пов'язані з недостатнім та нестабільним фінансуванням, дефіцитом кваліфікованих кадрів, слабкою міжвідомчою координацією та недостатньою архітектурною доступністю освітніх закладів.

Безпрецедентним викликом стала повномасштабна війна, яка кардинально змінила контекст, призвівши до масового внутрішнього переміщення осіб з ООП, руйнування інфраструктури, скорочення фінансування, освітніх втрат та погіршення психологічного стану дітей і педагогів. Війна не лише створила нові виклики, але й оголила та поглибила вже існуючі системні слабкості, такі як залежність від централізованих субвенцій та брак підготовлених кадрів для роботи з травмою, виступаючи своєрідним випробовуванням на стійкість для системи. Це означає, що післявоєнне відновлення має фокусуватися на побудові більш стійкої та адаптивної системи. Вона також спричинила появу нової, ширшої категорії осіб з ООП через психологічні травми. Розширення поняття «особа з ООП» в Україні, яке включає не лише інвалідність, а й соціально-економічні та ситуативні фактори (біженці,

мігранти, діти з неблагополучних сімей, травмовані війною), створює унікальний контекст, що вимагає від політики інклюзивної освіти значно ширшого та гнучкішого підходу. Існуюча система публічного управління сферою інклюзивної освіти потребує вдосконалення механізмів реалізації політики, зокрема посилення «інтегральної взаємодії» між усіма стейкхолдерами.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Напрацювання дисертаційного дослідження використані в межах декількох науково-дослідних тем. В рамках науково-дослідної теми кафедри соціально-гуманітарних наук Національного університету «Одеська політехніка» «Публічне управління соціальним та гуманітарним розвитком України у посткризовому світі» (№ Д.Р. 0122U002142) автор в якості виконавця опрацьовувала теоретико-прикладні засади формування та реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти в умовах системних реформ та війни.

В рамках науково-дослідної теми кафедри місцевого самоврядування та розвитку територій Національного університету «Одеська політехніка» «Сучасні інновацій в системі публічного управління в умовах глобалізаційних ризиків та кризових явищ» (№ ДР 0122U002247) сформулювала методологічні основи запровадження сучасних інновацій в системі публічного управління в умовах глобалізаційних змін та кризових явищ в аспекті запровадження зарубіжного досвіду формування та реалізації державної політики в сфері інклюзивної освіти, обґрунтувала напрямки розвитку підходів, методів та інструментарію публічного управління та адміністрування щодо запровадження зарубіжного досвіду формування та реалізації державної політики в сфері інклюзивної освіти.

В рамках науково-дослідної теми кафедри місцевого самоврядування та розвитку територій Одеського регіонального інституту державного управління Національної академії державного управління «Реінжиніринг управлінських процесів та управлінські інновації в органах публічної влади на регіональному рівні в умовах децентралізації» (№ Д.Р. 0120U101245) виконала пункт 3.5 «Інноваційні практики в управлінні реалізацією інклюзивної освітньої політики держави».

Мета і завдання дослідження. дисертаційного дослідження є визначення

трендів вдосконалення механізмів формування та реалізації державної політики в сфері інклюзивної освіти і розроблення практичних рекомендацій для підвищення її ефективності.

Відповідно до зазначеної мети в дисертації поставлені і розв'язані наступні наукові завдання:

- обґрунтувати сутність державної політики в сфері інклюзивної освіти як об'єкту публічного управління;
- уточнити категорійно-термінологічний апарат феномену інклюзії;
- розглянути законодавчо-правову базу врегулювання з питань інклюзивної освіти у контексті глобальних та національних викликів;
- узагальнити наукові підходи щодо аналізу державної політики з огляду на застосування у сфері інклюзивної освіти в Україні;
- дослідити світові моделі реалізації державної політики в сфері інклюзивної освіти, здійснити їх типологізацію, зокрема за рівнями інтеграції інклюзивних практик в суспільство, за практиками співпраці в сфері інклюзивної освіти;
- запропонувати періодизацію, зокрема - етапи сприйняття людей з ООП в українському суспільстві;
- проаналізувати стратегічні орієнтири публічного управління сферою інклюзивної освіти;
- запропонувати комплексний механізм реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти.

Об'єкт дослідження – державна політика у сфері освіти.

Предмет дослідження – механізми формування та реалізація державної політики у сфері інклюзивної освіти.

Методологія дослідження. Дослідження відбувалося на засадах комплексного міждисциплінарного підходу, що є притаманним науковій галузі «Публічне управління та адміністрування». Дисертація ґрунтувалася на засадах:

- системного підходу, який дозволив розглянути державну політику у сфері інклюзивної освіти як складний, багатогранний та динамічний об'єкт державного управління, що характеризується залученням широкого кола суб'єктів,

розгалуженою нормативно-правовою базою та реалізується через комплекс конкретних механізмів;

- ціннісного підходу, який орієнтував на вивчення пріоритетності політики через ціннісні наративи, встановлені політиками, державними органами та громадянським суспільством, а також на те, що державна політика формується на перетині раціонального аналізу та ціннісних суджень;

- інституційного підходу, що дозволив проаналізувати, як інституції (правила, норми та структури) сприяють формуванню та реалізації інклюзивної освіти;

- процесуального підходу, завдяки якому вивчався механізм розробки, реалізації та оцінки державної політики, що включає формування порядку денного, формулювання, прийняття, реалізацію та оцінку політики;

- порівняльного підходу, що дав змогу оцінити світові моделі реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти та провести порівняльний аналіз ключових положень міжнародних та українських нормативно-правових актів;

- синергетичного підходу, який мав прояв у обґрунтуванні концепції «інтегральної взаємодії» як ключового чинника ефективності реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти, що передбачає динамічну, багатоспрямовану та взаємозалежну систему відносин між усіма стейкхолдерами;

- критичного підходу, який дозволив вивчити владні структури та соціальні нерівності, що впливають на освітню політику.

На основі визначених підходів в дисертації використовувалися ряд наукових методів, у тому числі:

- для теоретичного узагальнення та систематизації – методи категорійно-термінологічного аналізу та порівняльного аналізу;

- для виявлення сутності понять – методи логіко-семантичного аналізу;

- для дослідження еволюції та динаміки розвитку інклюзивної освіти та управління нею – ретроспективний метод;

- для аналізу викликів та проблем – методи статистичного аналізу;

- для обґрунтування пропозицій та рекомендацій – методи синтезу,

прогнозування та моделювання (зокрема, розробка комплексної моделі механізму реалізації державної політики).

Емпіричною основою дослідження послуговували:

- звіти та дані Міністерства освіти і науки України щодо розвитку інклюзивної освіти, включаючи статистичні показники кількості учнів з особливими освітніми потребами, інклюзивних класів, асистентів вчителя та інклюзивно-ресурсних центрів;
- результати аудиту ефективності використання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами, проведені Рахунковою палатою України;
- матеріали та рекомендації Служби освітнього омбудсмена України, що стосуються проблемних питань інклюзивної освіти, взаємодії ІРЦ, закладів освіти та батьків.
- звіти та дослідження Державної служби якості освіти України щодо якості організації інклюзивного навчання та функціонування команд психолого-педагогічного супроводу.
- Нормативно-правові акти України у сфері інклюзивної освіти, включаючи закони, постанови Кабінету Міністрів України та накази Міністерства освіти і науки України, що регулюють організацію інклюзивного навчання, діяльність ІРЦ, фінансування та кадрові питання.
- Офіційні документи та матеріали міжнародних організацій (ЮНІСЕФ, ПРООН, ЮНЕСКО, Світовий Банк, Європейський Союз, ОЕСР) щодо інклюзивної освіти, її принципів, стандартів та моделей реалізації.
- Аналітичні матеріали, статті та наукові публікації вітчизняних та зарубіжних дослідників з проблематики державної політики, публічного управління та інклюзивної освіти.

Наукова новизна дисертації, присвяченої формуванню та реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти, полягає в наступному:

Вперше:

запропоновано комплексну типологію світових моделей реалізації державної

політики у сфері інклюзивної освіти, яка враховує рівні інтеграції інклюзивних практик у суспільство, практики співпраці та підходи до управління та фінансування;

розроблено концептуальну модель комплексного механізму реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти в Україні, яка інтегрує нормативно-правові, організаційно-управлінські, фінансово-економічні, психолого-педагогічні та інформаційно-комунікаційні механізми, а також цільові орієнтири, принципи, функції, форми, методи, інструменти, засоби та ресурси для забезпечення системного та ефективного впровадження інклюзії. Особливістю даної моделі є впровадження таких інструментів як-от: кодекс практик інклюзивної освіти, єдина цифрова картка здобувача освіти, типові протоколи міжвідомчої взаємодії, Національна програма сертифікації з інклюзивного лідерства, система моніторингу якісних показників інклюзивної освіти.

Удосконалено:

визначення державної політики у сфері інклюзивної освіти як об'єкта публічного управління. Уточнено, що це комплексна, багатогранна діяльність державних інституцій, спрямована на створення умов для реалізації права кожної дитини на якісну освіту незалежно від її індивідуальних особливостей, шляхом системної трансформації освітнього простору;

категорійно-термінологічний апарат феномену інклюзії шляхом чіткого розмежування понять «сегрегація», «інтеграція» та «інклюзія», а також «особа з особливими освітніми потребами» та «особа з інвалідністю», підкреслюючи значно ширше трактування ООП в українському контексті порівняно з міжнародними підходами;

методологічні засади дослідження державної політики у сфері інклюзивної освіти завдяки застосуванню комплексного міждисциплінарного підходу, що інтегрує системний, ціннісний, інституційний, процесуальний, порівняльний, синергетичний та критичний підходи, а також теорії політичного циклу, коаліцій захисту інтересів, множинних потоків, інституціоналізму, зворотного зв'язку політики, соціального конструювання та бюрократії «вуличного рівня»;

концепцію «інтегральної взаємодії» як ключового чинника ефективності реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти. Вона передбачає динамічну, багатоспрямовану та взаємозалежну систему відносин між усіма стейкхолдерами.

Набули подальшого розвитку:

обґрунтування трендів удосконалення реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти, зокрема в контексті євроінтеграційних прагнень України та викликів, спричинених повномасштабною війною, включаючи посилення міжвідомчої взаємодії, вдосконалення фінансування, кадрового забезпечення, доступності матеріалів та середовища, а також адаптивної стійкості системи;

аналіз стратегічних орієнтирів публічного управління сферою інклюзивної освіти, з урахуванням положень Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання до 2029 року, та її операційних планів. Акцентовано на переході від ПМПК до ІРЦ як відображення зміни парадигми від діагностики до системної підтримки;

тлумачення взаємозв'язку між інклюзією, безбар'єрністю та рівністю як послідовними етапами суспільних трансформацій, у межах чого підкреслено роль універсального дизайну як проактивного підходу до створення доступного середовища для всіх;

періодизація розвитку інклюзивної освіти та суспільного сприйняття осіб з особливими освітніми потребами в Україні, виокремлюючи етапи від радянської сегрегаційної моделі до сучасної інклюзії в умовах реформ та війни.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що викладені в дисертації теоретичні положення, висновки та практичні рекомендації в сукупності дають змогу підвищити ефективність реалізації державної політики в сфері інклюзивної освіти. Впровадження результатів дисертаційного дослідження в практику діяльності органів публічної влади та громадських організацій підтверджено: Асоціацією дослідників державного управління (довідка про впровадження від 23 квітня 2025 р №40), Березівським інклюзивно-ресурсним центром Березівської міської ради Одеської області (довідка про впровадження від

27.06.2025 р. №01-04/6), Калинівською селищною радою Фастівського району Київської області (довідка про впровадження від 26.07.2023 р. №56/02-31), Управлінням освіти, молоді, спорту та культури виконавчого комітету Березівської міської ради Одеської області (довідка про впровадження від 25.06.2025 р. №01/01-07/305), Центром підвищення кваліфікації кадрів НУ «Одеська політехніка» (довідка про впровадження від 23.06.2025 р. №1016/183-07).

Особистий внесок здобувача. Дисертаційна робота виконана автором самостійно, всі наукові результати та науково-практичні рекомендації отримані на базі особистих досліджень. В опублікованих статтях разом із Колісніченко Н. М. (науковим керівником) автором дисертації обґрунтовано сутність державної політики в сфері інклюзивної освіти у межах соціальної інклюзії, виокремлено види сімейної (домашньої) та інклюзивної освіти Великої Британії, розкрито механізми захисту та реалізації прав дітей з інвалідністю на освіту на засадах деінституалізації, узагальнено нормативно-правові аспекти міжнародної практики інклюзивної освіти для України. Статті у співавторстві із Титаренко Л.М. розкривають власні дослідження автора, зокрема типи проблем інклюзивної освіти у часи війни.

Апробація результатів дисертації. Дисертацію виконано на кафедрі соціально-гуманітарних наук Національного університету «Одеська політехніка» та обговорено на публічній презентації серед фахівців Навчально-наукового інституту публічної служби та управління. Основні положення дослідження висвітлено в доповідях на науково-практичних конференціях і семінарах, а саме: Міжнародна науково-практична конференція студентів, аспірантів та молодих вчених «Молодіжна наука: інновації та глобальні виклики» (Полтава, 6 листопада 2024 року); Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми інноваційної педагогічної діяльності в закладах вищої освіти» (Одеса, 23 квітня 2024 року); регіональна науково-практична конференція «Соціально-гуманітарні виміри розвитку українського суспільства в невизначених умовах повоєнного часу» (Одеса, 30 листопада 2022 року); XXIII Всеукраїнська щорічна студентська науково-практична конференція за міжнародною участю «Сучасний менеджмент: моделі, стратегії, технології» (Одеса, 28 квітня 2022 року); Міжнародна науково-практична

конференція «Contribuția tinerilor cercetători la dezvoltarea administrației publice» (Кишинів, 25 лютого 2022 року); Всеукраїнська науково-практична конференція за міжнародною участю «Публічне управління: традиції, інновації, глобальні тренди» (Одеса, 8 жовтня 2021 року).

Публікації. За темою дослідження опубліковано 13 наукових праць, у тому числі 1 стаття у виданні, що індексуються в базах Scopus, 1 стаття у зарубіжному періодичному науковому виданні, 5 статей – у наукових фахових виданнях України, 6 – у матеріалах науково-комунікативних заходів.

Структура. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Повний обсяг дисертаційної роботи становить 236 сторінок, з яких 217 сторінки основного тексту. У роботі наведено 7 рисунків та 20 таблиць, 2 додатки. Список використаних джерел та літератури містить 262 найменування.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ У СФЕРІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

1.1. Державна політика в сфері інклюзивної освіти як об'єкт державного управління

Для коректного аналізу державної політики в сфері інклюзивної освіти як об'єкта державного управління, першочергово необхідно чітко розмежувати поняття, які часто змішуються або вживаються як синоніми, що призводить до термінологічної плутанини та ускладнює розуміння суті процесів.

Термін «політика» (politics) у найбільш генералізованому сенсі охоплює сферу діяльності, асоційовану із опануванням, утриманням та реалізацією влади, а також із детермінацією цілей, завдань та змістовного наповнення діяльності держави. «Politics» – це боротьба за владу та вплив, щоб визначити, хто приймає рішення. Це динамічний та багатоаспектний процес, що інкорпорує взаємодію різноманітних акторів – індивідів, соціальних груп, груп інтересів, політичних партій, громадських організацій та державних інституцій – у конкуренції за вплив на процес прийняття рішень та розподіл суспільних ресурсів. «Politics» іманентно пов'язана з конфліктами інтересів, переговорними процесами, пошуком компромісних рішень та формуванням консенсусу [17].

«Politics» позначає сам процес артикуляції та імплементації політик (policies), при цьому визнається наявність диверсифікованих, часто суперечливих, інтересів та мотивацій залучених сторін. Індивіди та організації, що є суб'єктами будь-якого процесу, пов'язаного з публічною сферою, наприклад, розробки стратегічних документів чи програм, неминуче керуються власними інтересами, які вони прагнуть реалізувати. Це підкреслює перманентний характер «politics» у суспільному житті.

Історично, значний вплив на розуміння кореляції політики та управління справила концепція «дихотомії політика-адміністрування», запропонована Вудро Вільсоном наприкінці XIX століття [261]. Згідно з цією теоретичною конструкцією,

сфера політики (визначення основних цілей, політичне керівництво, «постановка завдання для адміністрування») має бути чітко сепарована від сфери адміністрування (нейтральне, професійне та компетентне виконання поставлених завдань). Хоча ця дихотомія згодом зазнала суттєвої критики як надмірно спрощена та нереалістична, вона залишається важливою віхою в теоретичних дискусіях щодо ролі управлінців та їхньої взаємодії з політичним процесом.

Сучасні українські дослідники також здійснюють внесок у концептуалізацію «politics». Наприклад, О. Делія розглядає «політику» (politics) як «концептуальну основу» (policy as a conceptual framework) в межах її ширшого визначення державної політики [18]. Це вказує на те, що «politics» охоплює не лише процесуальний аспект боротьби за владу, але й ідеологічні, теоретичні та аксіологічні засади, які спрямовують та легітимізують політичні дії.

Розгляд «politics» виявляє певну напруженість між ідеалом та реальністю в публічному управлінні. З одного боку, існує нормативне прагнення до нейтрального, об'єктивного та аполітичного адміністрування, як це передбачалося класичною дихотомією. З іншого боку, реальність демонструє, що політичні інтереси, боротьба за вплив та ціннісні конфлікти неминуче проникають у процес прийняття та реалізації управлінських рішень. Ця невідповідність створює постійний виклик для управлінців, які змушені балансувати між вимогами професійної етики, політичною доцільністю та тиском з боку різних груп інтересів. Такий стан справ може призводити до етичних дилем, впливати на ефективність політики та підривати довіру суспільства до державних інститутів. Таким чином, «politics» постає як необхідний, хоча й потенційно деструктивний, елемент демократичного врядування. Демократія за своєю суттю передбачає врахування різноманітних інтересів та їх артикуляцію через політичні канали. Однак, коли ці інтереси стають надмірно егоїстичними, або коли політичний процес перетворюється на безпринципну боротьбу за владу, це може серйозно зашкодити раціональності, ефективності та справедливості державної політики. Отже, ключовим завданням для системи державного управління є не усунення «politics» як такої, а створення дієвих інституційних механізмів та процедур, які б спрямовували політичні процеси в

конструктивне русло, забезпечуючи прозорість, підзвітність та орієнтацію на суспільне благо.

«Policy» – це план дій, розроблений для вирішення конкретних проблем або досягнення певних цілей. Це конкретні напрями дій, плани, законодавчі акти, програми, регуляції, рішення та заходи, що розробляються та імплементуються державними органами (часто у взаємодії з іншими акторами) для вирішення суспільних проблем, задоволення суспільних потреб або досягнення певних цілей. «Policy» має цілеспрямований характер і орієнтована на досягнення конкретних трансформацій у суспільстві чи його окремих сферах.

У науковій літературі наявна значна кількість дефініцій «public policy». М. Хоулєтт визначає її як «серію узгоджених дій, заходів, рішень та стратегічних розробок, спрямованих на досягнення конкретних результатів у різних суспільних сферах (економічній, соціальній, безпековій, культурній, освітній тощо)», які, як правило, реалізуються державними органами та інституціями з відповідною юрисдикцією [191]. Б. Гай Пітерс, аналізуючи трансформацію державної політики як управлінського процесу, пропонує розглядати її крізь призму ціннісного підходу, де пріоритетність політики розкривається через ціннісні наративи, встановлені політиками, державними органами та громадянським суспільством [235]. В. Волкер розумів «public policy» як систему, що має два рівні ідентифікації: актуальні системні компоненти та роль політики як постійного елемента системи соціально-економічних благ [256].

П. Керні розглядає «public policy» в її інституційному прояві як діяльність урядових та парламентських органів, міністерств та відомств у створенні, концептуалізації та реалізації політичних рішень. Водночас він наголошує і на змістовному аспекті, пов'язуючи його з аналізом конкретних заходів або існуючих політик у різних сферах [152]. М. Хілл пропонує розглядати «public policy» як синтез змісту та реалізації, що відбувається відповідно до певної етапності процесу: ідентифікація проблеми, її формулювання, практична оцінка та визначення мети необхідного процесу [188]. В українському науковому дискурсі О. Делія визначає «полісі» (policy) як «дію» (policy as action) в рамках ширшої концепції державної

політики [18].

Навіть у конкретних сферах, таких як освіта, «policy» зберігає свою сутність як цілеспрямована діяльність. Так, освітня політика (education policy) визначається як політика, пов'язана зі сферою освіти, що спрямована на розробку бачення та місії освіти для досягнення освітніх цілей через реалізацію стратегічних кроків. Компонентами освітньої політики є цілі, плани, програми, рішення та очікувані наслідки [105].

Аналіз різних підходів до визначення «policy» дозволяє простежити певну еволюцію в її розумінні – від трактування як простого набору дій чи рішень до сприйняття як складної, багатокомпонентної системи. Якщо ранні визначення, такі як «policy as action» у О. Делії [18], акцентують увагу на конкретних заходах, то більш сучасні підходи, представлені, наприклад, у працях В. Волкера, М. Хілла чи Б. Г. Пітерса, розглядають «policy» як динамічну систему, що включає не лише інструментальний, але й ціннісний, інституційний та процесуальний виміри, а також передбачає активну взаємодію з громадянським суспільством. Це свідчить про ускладнення наукового уявлення про природу політики та визнання необхідності застосування більш комплексних, інтегративних підходів до її аналізу, розробки та реалізації. Така еволюція відображає зростаюче усвідомлення того факту, що ефективна державна політика вимагає не лише технічної експертизи та раціонального планування, але й глибокого розуміння соціального контексту, врахування суспільних цінностей та забезпечення широкої суспільної підтримки.

Крім того, «policy» постає як поле постійної взаємодії між раціональністю та цінностями. З одного боку, розробка «policy» часто розглядається як аналітичне, когнітивне завдання, спрямоване на пошук найбільш ефективного та дієвого вирішення суспільної проблеми. З іншого боку, як наголошує Б. Г. Пітерс, ціннісні наративи відіграють ключову роль у формуванні та легітимації політики [235]. Це вказує на те, що державна політика формується на перетині раціонального аналізу та ціннісних суджень. Успіх будь-якої політики значним чином залежить від здатності її розробників та реалізаторів знайти оптимальний баланс та забезпечити узгодженість між цими двома фундаментальними аспектами. Таблиця 1.1 наочно

демонструє відмінності між двома англійськими поняттями, які українською мовою часто перекладаються одним словом «політика».

Таблиця 1.1.

Порівняння «Politics» та «Policy»

	Politics	Policy
Фокус	Влада та вплив	Цілі та рішення
Характер	Динамічний та конкурентний	Стабільний та спрямований
Приклади	Вибори, переговори, лобіювання	Закони, програми, стратегії

Джерело: Сформовано автором.

Третім ключовим поняттям є «політія» (polity), що позначає переважно інституційну структуру, політичну систему або організовану спільноту, в рамках якої відбуваються політичні процеси («politics») та формується і реалізується державна політика («policy»). «Polity» – це формальна та неформальна організація політичного життя суспільства, що включає державу, її інститути, конституційний лад, правову систему, а також інші форми політичних утворень [12].

Згідно з одним із визначень, «polity» – це інституційна структура (часто, але не виключно, держава), в якій відбувається «politics», що, в свою чергу, призводить до формування «policies», при цьому наголошується, що саме інституційні структури значним чином визначають ефективність політик, і зміни в політиці часто мають супроводжуватися відповідними інституційними змінами [12].

Більш розгорнуте визначення представляє «polity» як будь-яку групу людей, що має колективну ідентичність, організована для управління через певні інституціоналізовані соціальні відносини та володіє здатністю мобілізувати ресурси. Приклади «polity» є надзвичайно різноманітними: це може бути рада директорів корпорації, уряд країни або її адміністративно-територіальної одиниці, республіка, керована обраним представником, монархія, імперія, міжнародна організація, політична організація або навіть етнічна спільнота, якщо вона має достатній рівень організації та спільні інтереси [12]. Важливо зазначити, що «polity» не обов'язково є

суверенною одиницею і не завжди контролює чітко визначену географічну територію. Яскравим прикладом нетериторіальних політій є історичні степові імперії. Крім того, одна й та сама спільнота чи індивід можуть одночасно належати до кількох політій різного рівня (наприклад, громадянин міста, регіону та національної держави).

Історично, термін «політія» має глибокі корені. Арістотель, наприклад, розглядав «політію» (у його специфічному розумінні) як найкращу форму правління, де домінує середній клас, а головною метою держави (полісу) є досягнення загального блага та щастя для кожного громадянина [12]. У більш сучасному, узагальненому значенні, «політія» використовується для позначення політичної організації будь-якого рівня – від локальної громади чи племені до сучасної держави [12].

Аналіз поняття «polity» виявляє його багатогранність та багаторівневність. Джерела чітко демонструють, що «polity» не обмежується лише національною державою, хоча остання і є домінуючою формою політії в сучасному світі. Концепція «polity» може бути застосована до аналізу субнаціональних утворень (регіонів, муніципалітетів), наднаціональних структур (міжнародних організацій, союзів держав), а також недержавних акторів, які мають власну систему управління та здатні мобілізувати ресурси (великі корпорації, впливові неурядові організації, транснаціональні мережі). Таке розширене розуміння є особливо актуальним для аналізу сучасного глобалізованого світу, де влада та управління все більше розпорюшуються між різними рівнями та акторами, а традиційна роль національної держави зазнає трансформацій.

Крім того, «polity» виступає як визначальний фактор для характеру «politics» та змісту «polisy». Інституційна структура («polity») – форма правління, тип політичного режиму, особливості правової системи, ступінь централізації влади, наявність та дієвість механізмів підзвітності та участі громадян – все це створює конкретні можливості та обмеження для політичних акторів, впливає на динаміку політичних процесів («politics») та значною мірою детермінує зміст, інструменти та результати публічної політики («polisy»). Саме тому фундаментальні зміни в

державній політиці часто вимагають не лише розробки нових програм чи стратегій, але й глибоких інституційних реформ, тобто трансформації самої «polity».

Чітке розмежування термінів «politics», «policy» та «polity» є необхідною передумовою для їхнього подальшого синтезу та розуміння їхньої динамічної взаємодії в системі державного управління. Ці три поняття, які іноді позначаються як «три П» (3P's – politics, policy, polity), не існують ізольовано, а утворюють складну, взаємопов'язану систему, де кожен елемент впливає на інші та зазнає їхнього впливу.

Концепція «трех П», яку П. Міллінг [222] застосував до системно-динамічного моделювання, яскраво ілюструє цей взаємозв'язок. Він вказував, що будь-які проекти, пов'язані з розробкою політики (наприклад, створення нових стратегій чи програм), неминуче впливають (або повинні прагнути впливати) на політики (policies) організації, політику (politics) всередині організації та політію (polity) самої організації. Іншими словами, нові, вдосконалені політики (policies) можуть змінити спосіб ведення політики (politics) – наприклад, через зміну балансу сил між групами інтересів або через впровадження нових процедур прийняття рішень – і, в кінцевому підсумку, навіть трансформувати інституційну структуру (polity) – наприклад, через реорганізацію управлінських органів або зміну правил гри [Milling]. Водночас, існуючі в реальному світі «три П» – домінуючі політичні процеси, чинні політики та наявна інституційна структура – суттєво впливають на сам процес розробки нової політики: на те, як і чому він ініціюється, які проблеми вважаються пріоритетними, які системні межі обираються для аналізу тощо.

Хоча дослідження українських науковців не завжди прямо використовують термінологію «трех П», обговорення О. Делією «політики як концептуальної основи» (politics) та «політики як дії» (policy) в рамках «державної політики», яка функціонує в певній «політії» (державі), опосередковано вказує на усвідомлення цих взаємозв'язків [18].

Взаємодія між «politics», «policy» та «polity» має не лінійний, а радше циклічний та взаємозалежний характер. «Polity» (інституційна структура, наприклад, демократична держава з її конституцією та законами) створює арену та

встановлює правила гри для «politics» (процесу конкуренції політичних партій, лобіювання інтересів, публічних дебатів). Результатом «politics» є формування «policy» (конкретних законів, урядових програм, стратегічних рішень). У свою чергу, реалізація «policy» може викликати нові політичні дискусії та конфлікти («politics»), що може призвести до її перегляду, коригування або навіть скасування. У довгостроковій перспективі, накопичення досвіду реалізації різних політик та зміни в суспільних очікуваннях можуть стимулювати фундаментальні зміни в самій «polity» – наприклад, через конституційні реформи, створення нових державних інститутів або трансформацію виборчої системи. Державні службовці діють на перетині цих трьох вимірів, і їхня ефективність значною мірою залежить від глибокого розуміння цієї складної динаміки та здатності враховувати всі її компоненти.

Саме тому для успішної розробки та, що ще важливіше, імплементації державної політики, державним службовцям та аналітикам необхідно виходити за межі суто технічного підходу до «policy». Концентрація лише на розробці формально досконалих та раціонально обґрунтованих політик (policies) без належного врахування політичного контексту («politics») – тобто інтересів ключових стейкхолдерів, можливого опору, потреби в політичній підтримці – та інституційних особливостей («polity») – тобто наявних правових обмежень, організаційних спроможностей, культурних норм – часто призводить до того, що навіть найкращі ідеї залишаються нереалізованими або їхня реалізація суттєво спотворюється. Ефективне публічне управління вимагає не лише аналітичних навичок для розробки змістовної політики, але й політичної чутливості, стратегічного мислення та глибокого розуміння інституційного середовища, в якому ця політика має бути впроваджена. Для наочного узагальнення відмінностей та ключових характеристик розглянутих понять, наведена нижче табл. 1.2., яка візуалізує ключові відмінності що є важливим для уникнення концептуальної плутанини, яка часто виникає через взаємозамінне використання цих термінів у повсякденному мовленні та навіть у деяких наукових працях. Чітке розуміння специфіки кожного з «трьох П» є фундаментом для більш глибокого аналізу

державної політики та процесів управління.

Таблиця 1.2.

Порівняльна характеристика «Politics», «Policy» та «Polity»

Критерій порівняння	«Politics» (Політика)	«Policy» (Державна політика)	«Polity» (Політія)
Основна суть	Процес, боротьба за владу, узгодження інтересів, прийняття рішень	Зміст, курс дій, програма, рішення, закон	Інституційна структура, форма організації, політична система, спільнота
Характер	Динамічний, процесуальний, часто конфліктний	Конкретний, цілеспрямований, результативний	Відносно стабільний, структурний, нормативний
Ключові актори/елементи	Політичні партії, групи інтересів, виборці, політики, державні діячі, ЗМІ	Закони, урядові програми, стратегії, бюджети, регуляторні акти	Держава, уряд, конституція, правова система, політичні інститути, форми правління, неурядові організації (якщо частина системи врядування)
Приклади	Виборчі кампанії, лобіювання, парламентські дебати, переговори, політичні альянси	Освітня політика, економічна політика, закон про охорону здоров'я, стратегія національної безпеки	Демократія, монархія, федерація, унітарна держава, муніципалітет, міжнародна організація
Роль в публічному управлінні	Формування політичного порядку денного, легітимація рішень, мобілізація підтримки	Вирішення суспільних проблем, надання публічних послуг, досягнення стратегічних цілей держави	Забезпечення правових та інституційних рамок для «politics» та «policy», визначення «правил гри», розподіл повноважень

Джерело: Узагальнено автором на основі [12], [18], [222].

Також існує поняття «політика» у більш широкому вжитку. Типи політик, що знаходяться в найширшому вжитку представлені в таблиці 1.3

Таблиця 1.3

Порівняння різних типів політики

Тип політики	Опис	Приклади
В широкому сенсі	Система принципів та правил	Політика прийняття всіх людей
Корпоративна	Регулює діяльність компаній	Кодекс поведінки, політика конфіденційності
Міжнародна	Спрямована на вирішення глобальних проблем	Угоди, договори, санкції
Державна	Визначає напрямки дій уряду	Закони, програми, стратегії

Джерело: Сформовано автором

Державна політика є центральним елементом функціонування будь-якої сучасної держави та ключовим інструментом реалізації її цілей та завдань у різних сферах суспільного життя. Розуміння її сутності, механізмів формування та принципів ефективності є надзвичайно важливим для публічного адміністрування.

Поняття «державна політика» є багатогранним та інтерпретується науковцями з різних теоретико-методологічних позицій. Аналіз наукових джерел, зокрема праці «Правові засади та державна політика в освіті: теоретичний аналіз» [212] дозволяє виокремити ключові підходи до її визначення як у зарубіжній, так і в вітчизняній науковій думці.

Зарубіжні дослідники пропонують різноманітні трактування. М. Хаулетт визначає державну політику як «серію узгоджених дій, заходів, рішень та стратегічних розробок», що здійснюються державними органами для досягнення конкретних результатів у різних суспільних сферах [192]. Цей підхід акцентує на цілеспрямованості та інституційній ролі держави. Б. Г. Пітерс пропонує ціннісний підхід, розглядаючи державну політику як результат формування «ціннісних

наративів» політиками, владою та громадянським суспільством, що підкреслює важливість цінностей та суспільної взаємодії [235]. В. Волкер трактує державну політику як систему, що включає «механізми та інструменти просування державних програм на галузевому рівні» [256], наголошуючи на її системності та інструментальному характері. П. Керні виділяє інституційний (діяльність урядових органів) та змістовний (конкретні заходи або аналіз політик) аспекти, узагальнюючи державну політику як «сукупність заходів, спрямованих на забезпечення змістовної підтримки державного курсу та його реалізацію уповноваженими органами» [152]. М. Хілл розглядає її як синтез змісту, реалізації та етапності процесу, що включає ідентифікацію проблеми, її формулювання, оцінку та визначення мети [188].

Вітчизняні науковці також активно розробляють концептуальні засади державної політики. О. Делія визначає її як «систему важелів управління державним апаратом, що базується на концепціях полісі (policy as action) та політики (politics as a conceptual framework)» [18]. О. Пухкал та О. Гомоляко розглядають державну політику як «засіб спрямування державного управління з метою встановлення парадигми діяльності в суспільній сфері» та як «інструмент політико-адміністративної діяльності» [96]. І. Жаровська визначає її як «формування державного курсу пропорційно до вимог та потреб громадянського суспільства, обраного державного курсу та стандартів, задекларованих у правових актах» [23], акцентуючи на відповідності суспільним потребам. Д. Тихомиров трактує державну політику як «механізм забезпечення інтересів держави та громадянського суспільства шляхом регулювання державної діяльності відповідно до обраної концепції розвитку [108]. В. Філіпчук та Г. Постриган державну політику, як «сукупність інструментів та методів державної координації... для просування обраного політичного курсу» [113]. Д. Кошиков бачить у ній «сукупність інструментів державного впливу, реалізованих відповідно до ієрархії на рівні місцевих та національних урядів» [42]. Авторським колективом дослідження «Правові засади та державна політика в освіті: теоретичний аналіз» (Жукова І., Мотуз Т., Ватковська М., Холод М., Куртакова Г.) пропонуємо власне визначення: «сукупність стратегічних рішень, заходів та дій, що здійснюються державними

органами влади з метою досягнення цілей, узгоджених з потребами суспільної сфери; регулятор суспільних процесів, реалізований через її політичний, реалістичний та нормативний компоненти» [212].

Аналіз розглянутих вище підходів виявляє як спільні риси, так і певні відмінності в трактуваннях вітчизняних та зарубіжних вчених. Вітчизняні дослідники активно адаптують та інтегрують міжнародні концепції, але водночас часто роблять акцент на ролі держави як ключового суб'єкта політики та на необхідності відповідності державної політики потребам громадянського суспільства та національним інтересам. Важливо, що в українській науковій традиції іноді недостатньо уваги приділяється таким аспектам, як політичний, реалістичний та нормативний компоненти реалізації державної політики, а також механізмам забезпечення прав та законних інтересів громадян у процесі її здійснення.

Спостерігається тенденція до всебічного розуміння державної політики. Декілька визначень прямо чи опосередковано вказують на зростаючу роль громадянського суспільства у формуванні та реалізації державної політики, а також на необхідність врахування його потреб та запитів. Визначення авторського колективу статті «Правові засади та державна політика в освіті: теоретичний аналіз» [212] також підкреслює узгодженість цілей політики з «потребами суспільної сфери» та виділяє її багатокомпонентність (політичний, реалістичний, нормативний компоненти). Це свідчить про тенденцію більш партисипативного, інклюзивного та комплексного підходу до державної політики.

Крім того, державна політика все частіше розглядається не лише як результат раціонального планування з боку державних органів, але і як динамічний процес узгодження різноманітних, часто суперечливих, інтересів. Важливо підкреслити, що державна політика формується в умовах конкуренції ідей та впливів, де різні групи інтересів прагнуть просунути власне бачення суспільних проблем та шляхів їх вирішення. Це доповнює інституційні, ціннісні та системні підходи, вказуючи на невід'ємну роль політичного процесу («politics») у формуванні змісту та спрямованості державної політики («policy»).

В останні десятиліття у світовій практиці державного управління все більшого

поширення набуває концепція «evidence-based policy», тобто політики, обґрунтованої доказами. Вона є підходом до прийняття управлінських рішень, який пріоритезує використання науково обґрунтованих даних, результатів досліджень та ретельної оцінки над ідеологічними переконаннями, інтуїцією, неперевіреними припущеннями чи традиційними практиками [128].

Основна мета «evidence-based policy» є подвійною: по-перше, використовувати вже наявні знання, отримані в результаті оцінки ефективності програм та політик, для прийняття обґрунтованих рішень; по-друге, систематично накопичувати нові докази та знання для кращого інформування майбутніх політичних рішень. «evidence-based policy» не покладається на «здоровий глузд, анекдоти чи інтуїцію», а вимагає всебічних досліджень, якісних даних та розвинених аналітичних навичок [237]. Ключові ознаки «evidence-based policy», згідно з опрацьованими джерелами, узагальнено на рис. 1.1.

Ключові ознаки політики, заснованої на доказах (evidence-based policy)

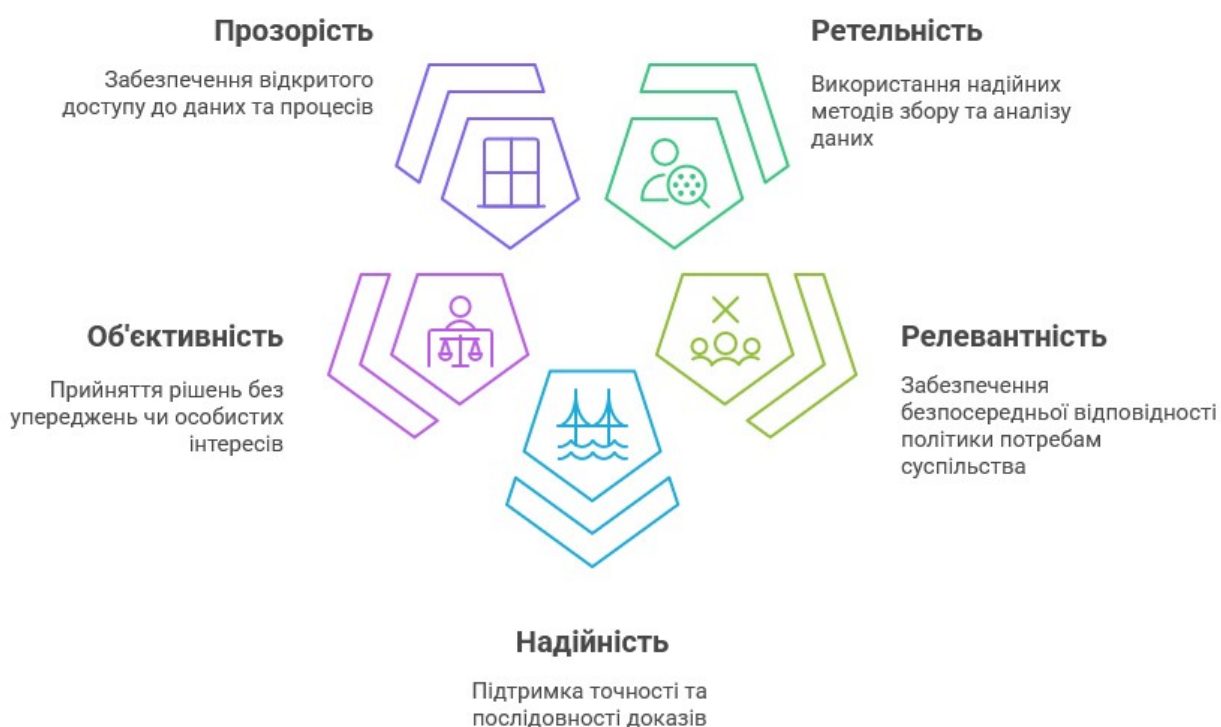


Рисунок 1.1. «Ключові ознаки політики заснованої на доказах»

(Джерело: узагальнено автором на основі [128], [237])

Ключові ознаки політики, заснованої на доказах (evidence-based policy) включають:

1. Ретельність (rigor). Використання методів збору та аналізу даних, які є всебічними, надійними та точними. Дослідження не повинні базуватися на ненадійних джерелах, випадкових історіях чи припущеннях. Це передбачає застосування доказових методологій оцінки, таких як рандомізовані контрольовані дослідження (randomized controlled trials - RCTs) та добре розроблені квазі-експериментальні дослідження.

2. Релевантність (relevance). Дані, що використовуються для формування політики, повинні бути безпосередньо пов'язані з потребами суспільства та конкретною проблемою, яку політика має вирішити. Політики, що не враховують реальні потреби, можуть призвести до марнотратства ресурсів та зниження суспільної довіри.

3. Надійність (reliability). Докази мають бути точними, послідовними та відтворюваними. Надійні докази дають політикам міцну основу для прийняття рішень, зменшують ризик помилок та підвищують шанси на успішну реалізацію політики.

4. Об'єктивність (objectivity). Прийняття рішень має відбуватися без упередженості чи заздальгідь сформованих думок. Це вимагає неупередженої оцінки доказів з акцентом на фактичній точності, а не на особистих чи політичних інтересах. Важливим аспектом є незалежність оцінювачів від політичного впливу чи інтересів, пов'язаних з програмою, що оцінюється.

5. Прозорість (transparency). Відкритий доступ до даних, методологій дослідження та самого процесу прийняття рішень для громадськості та інших зацікавлених сторін. Прозорість сприяє підзвітності, заохочує громадський контроль та залучення.

Також під час аналізу було виділено чотири взаємопов'язані групи опцій «evidence-based policy», що забезпечують обґрунтованість та ефективність політик, вони зображені на рис 1.2. :

Опції політики на основі доказів (evidence-based policy)



Рисунок 1.2. «Опції політики на основі доказів (evidence-based policy)»

(Джерело: узагальнено автором на основі [128] , [237]).

Збір доказів – накопичення та компілювання доказів про те, що працює, включаючи аналіз витрат та вигод. Це включає проведення досліджень для виявлення ефективних програм та політик, а також систематизацію цих знань у доступній формі.

Моніторинг реалізації – відстеження та оцінка ефективності програм та використання оцінки впливу для вимірювання їхньої ефективності. Моніторинг

забезпечує підзвітність та виявляє проблеми, тоді як оцінка впливу визначає, чи дійсно програма досягає поставлених цілей.

Вдосконалення програм – використання доказів для покращення політики та програм, масштабування того, що працює, та перенаправлення коштів від постійно неефективних програм на користь більш дієвих або інноваційних підходів.

Заохочення інновацій – розробка та тестування нових підходів. Навіть за наявності доведених рішень, важливо продовжувати пошук нових, потенційно більш ефективних способів вирішення суспільних проблем, особливо у сферах з обмеженою доказовою базою.

«Evidence-based policy» є не просто набором технічних інструментів, а радше філософією управління, яка прагне до раціональності, об'єктивності, підзвітності та, зрештою, до підвищення ефективності використання державних ресурсів на благо суспільства. Вона встановлює високі стандарти для процесу прийняття рішень (нормативний аспект) і водночас пропонує конкретні методи та процедури для досягнення цих стандартів (практичний аспект). Ця подвійність робить «evidence-based policy» потужною концепцією, але її повна реалізація може бути складною через низку чинників [128].

Одним із ключових позитивних аспектів «evidence-based policy» є те, що вона заохочує так званий «добročесний цикл накопичення знань». Оцінка політик та програм дозволяє отримати дані про їхню реальну ефективність. Ця інформація, в свою чергу, використовується для їх вдосконалення, адаптації або, у випадку доведеної неефективності, для їх припинення та перерозподілу ресурсів на більш перспективні ініціативи. Таким чином, відбувається безперервний процес навчання та вдосконалення, спрямований на постійне покращення результатів державної політики, а не на пошук одноразового «ідеального» рішення.

Однак, попри очевидні переваги, впровадження «evidence-based policy» стикається з певними викликами та обмеженнями. Вимога «доказовості», особливо отриманих шляхом рандомізованих контрольованих досліджень, може бути важкодосяжною в деяких сферах політики через етичні міркування, складність проведення таких досліджень в реальних умовах або банальний брак якісних даних.

Політичний контекст, включаючи тиск груп інтересів, ідеологічні розбіжності та короткострокові політичні цикли, може суттєво перешкоджати об'єктивному використанню наявних доказів. Крім того, збір, аналіз даних та проведення якісних оцінок вимагають значних фінансових, часових та людських ресурсів, що може бути обмежувальним фактором, особливо для країн з обмеженими ресурсами. Усвідомлення цих викликів є важливим для реалістичного та ефективного впровадження принципів політики заснованої на доказах [237].

Державна політика реалізується в конкретних сферах суспільного життя, набуваючи специфічних рис та інструментів залежно від об'єкта управління. Сфера освіти є однією з ключових сфер, де державна політика відіграє визначальну роль у формуванні людського капіталу, забезпеченні соціальної мобільності та сприянні інноваційному розвитку країни.

Державна політика в освітній сфері є цілеспрямованою діяльністю держави, направлена на регулювання, підтримку та розвиток освітньої системи на всіх її рівнях. Вона охоплює широке коло питань, від встановлення освітніх стандартів та забезпечення фінансування до визначення стратегічних пріоритетів розвитку освітньої сфери.

Згідно з визначенням Е. Денні та Ф. Зіттуна, державна політика в сфері освіти – це «сукупність встановлених та узгоджених заходів та рішень, спрямованих на забезпечення ефективного та своєчасного надання освітніх послуг та досягнення високоякісних освітніх результатів»[167]. Така політика включає організаційний, регуляторний та фінансовий компоненти. М. Коган розглядає її крізь призму набору стандартів, що формують освітній ландшафт, включаючи моніторинг, акредитацію, програмне та навчально-методичне забезпечення [209]. Т. Мерсер пропонує більш комплексне визначення, трактуючи державну політику в освіті як «регулювання взаємодій між теорією та практикою публічного управління, що застосовується в суспільному житті держави, її сферах, таких як економіка, політика, соціальна політика та освітня діяльність» [219]. Д. Даун-Барнетт та Е. Сент-Джон ідентифікують її зі «стратегією успіху» в управлінні освітніми процесами, що здійснюється в академічному та соціальному вимірах регулювання [162].

А. Мак'юен розуміє державну політику в освіті як «сукупність методів та механізмів, спрямованих на гарантування рівного доступу населення до освітніх послуг» [218].

Українські науковці також пропонують свої дефініції. Н. П. Гедікова вважає, що державна освітня політика – це «вияв соціально-політичної і економічної реальності; система бачення пріоритетів і проблем та визначення інструментів і механізмів їх реалізації і розв'язання; організована форма вираження інтересів і цінностей людей, нації, держави» [15]. С. Журавський трактує її як «систему дій щодо реалізації в суспільстві затвердженої органами державної влади і схваленої громадською думкою концепції освіти» [24]. Н. І. Ногас визначає державну політику в сфері освіти як «основу загальнодержавної політики із цілісною комплексною системою заходів державних інституцій щодо планомірного управління освітньою сферою з метою покращення її функціонування та престижності й ролі в суспільстві» [52]. Також освітня політика визначається як політика, пов'язана зі сферою освіти, що розробляє бачення та місію освіти для досягнення освітніх цілей через стратегічні кроки.

Державна політика в освіті відіграє критичну роль у формуванні освітніх результатів, впливаючи на широкий спектр аспектів – від академічних досягнень тих хто навчається до якості підготовки та умов праці тих хто навчає. Прикладами конкретних ініціатив у рамках освітньої політики можуть бути впровадження заходів підзвітності, таких як стандартизоване тестування та рейтингування закладів освіти. Одним із пріоритетних завдань державної політики в освіті є уникнення та усунення проблеми соціальної диверсифікації у наданні освітніх послуг.

Розглянуті дефініції демонструють багатовимірність державної політики в освіті. Вона охоплює як регуляторні функції (встановлення стандартів, контроль якості), так і стратегічні завдання розвитку (визначення пріоритетів, забезпечення інновацій, формування людського капіталу). Це свідчить про те, що політика в освіті не є статичною категорією, а динамічно розвивається разом із суспільством, адаптуючись до нових викликів та відображаючи зміни в суспільних цінностях та пріоритетах. Наприклад, визначення Н. П. Гедікової прямо пов'язує освітню

політику з «вираженням інтересів і цінностей людей, нації, держави» [15], що підкреслює її ціннісну навантаженість.

У процесі формування та реалізації освітньої політики часто виникає напруга між прагненням до уніфікації та необхідністю диверсифікації. З одного боку, держава прагне встановити єдині стандарти якості, забезпечити рівний доступ до освіти для всіх громадян та досягти певних уніфікованих освітніх результатів. З іншого боку, існує нагальна потреба враховувати індивідуальні освітні потреби тих хто навчається, регіональні особливості та різноманітність освітніх контекстів. Проблема «соціальної диверсифікації» та необхідність її подолання вказує на постійний пошук оптимального балансу між цими двома тенденціями.

Державна політика в сфері інклюзивної освіти є невід'ємним та все більш значущим компонентом сучасної освітньої політики. Вона спрямована на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх людей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, здібностей, стану здоров'я, соціального походження чи інших характеристик.

Державна політика у сфері інклюзивної освіти постає як багатогранна та динамічна система цілей, завдань, принципів, напрямів, механізмів та конкретних заходів. Ця система розробляється та впроваджується широким колом суб'єктів публічного управління з метою гарантування рівного доступу до якісної освіти для всіх людей, приділяючи особливу увагу тим, хто має особливі освітні потреби. Характерною рисою цієї політики є її багатосуб'єктність, що охоплює органи законодавчої, виконавчої влади всіх рівнів, спеціалізовані установи, органи місцевого самоврядування, а також інститути громадянського суспільства. Окрім того, політика є багатоаспектною, охоплюючи нормативно-правовий, фінансовий, кадровий, організаційний та методичний виміри. Така комплексність перетворює державну політику у сфері інклюзивної освіти на складний об'єкт державного управління, успішна реалізація якого залежить від ефективної координації, взаємодії та чіткого розподілу відповідальності між усіма залученими сторонами.

Державна політика у сфері інклюзивної освіти реалізується через складну систему взаємодії між її об'єктами та суб'єктами. Об'єкти управління в цій сфері

представлені на рис 1.3.

Система освіти - комплексна багаторівнева система, що охоплює всі освітні рівні (від дошкільної до вищої) та типи закладів (державні, приватні, комунальні), які забезпечують навчання, виховання та соціалізацію осіб з ООП.

Права осіб з особливими освітніми потребами (ООП) передбачають забезпечення рівних можливостей для здобуття освіти, отримання необхідної підтримки в навчальному процесі, а також захист від дискримінації особам, які потребують спеціальної освітньої підтримки через різноманітні фактори (фізичні, сенсорні, інтелектуальні, мовленнєві, емоційно-вольові особливості і т.п.).

Освітній процес - цілісна система організації навчання, виховання та розвитку, що базується на індивідуальному підході, адаптації середовища, розробці індивідуальних навчальних планів та застосуванні спеціальних методик.

Об'єкти управління в сфері інклюзивної освіти



Рисунок 1.3. «Об'єкти управління в сфері інклюзивної освіти»

(Джерело: Узагальнено автором на основі [1],[86],[133]).

Ресурси інклюзивної освіти - багатокомпонентна система забезпечення, що включає фінансові ресурси, матеріально-технічне обладнання, кваліфіковані кадри, інформаційно-методичні матеріали, технічні засоби навчання та психолого-педагогічний супровід.

Державна політика у сфері інклюзивної освіти формується та реалізується через складну систему взаємопов'язаних *суб'єктів державного управління*, кожен з яких має визначені повноваження та відіграє специфічну роль:

1. Центральні органи виконавчої влади.

Кабінет Міністрів України (КМУ) як вищий орган у системі виконавчої влади відіграє ключову роль в операціоналізації державної політики. До його повноважень належить прийняття підзаконних нормативно-правових актів, постанов та затвердження державних цільових програм, спрямованих на розвиток інклюзивної освіти. Уряд також забезпечує фінансування відповідних програм та здійснює контроль за їх виконанням, зокрема, розподіляє освітню субвенцію та кошти на підтримку осіб з ООП між місцевими бюджетами [86].

Міністерство освіти і науки України (МОН) є головним центральним органом виконавчої влади, що несе безпосередню відповідальність за формування та реалізацію державної політики у сфері інклюзивної освіти. МОН розробляє нормативно-правову базу, державні стандарти, методичні рекомендації для організації інклюзивного навчання [86]. Міністерство координує діяльність закладів освіти всіх рівнів щодо впровадження інклюзивного навчання, відповідає за підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, організацію освітнього процесу, а також за забезпечення надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП. Важливою функцією МОН є здійснення моніторингу якості інклюзивної освіти та аналіз ефективності впроваджуваних заходів.

Міністерство соціальної політики України доповнює зусилля МОН, забезпечуючи соціальний вимір інклюзивної політики. До його компетенції належить забезпечення соціального захисту людей з особливими освітніми потребами та їхніх сімей. Міністерство взаємодіє з реабілітаційними установами та

відповідає за організацію надання низки важливих соціальних послуг, зокрема послуги супроводу під час інклюзивного навчання. Роль Мінсоцполітики є критично важливою для забезпечення комплексного підходу до інклюзії, оскільки потреби дітей з ООП часто виходять за межі суто освітніх питань і вимагають скоординованої соціальної підтримки.

2. Верховна Рада України та Президент України.

Верховна Рада України як єдиний орган законодавчої влади визначає правові рамки державної політики у сфері інклюзивної освіти. Саме парламент приймає ключові закони, такі як Закон України «Про освіту» та Закон України «Про повну загальну середню освіту», які встановлюють фундаментальні принципи та гарантії інклюзивного навчання. Окрім законодавчої функції, Верховна Рада здійснює парламентський контроль за реалізацією освітніх реформ, включаючи інклюзивну, та за використанням бюджетних коштів, спрямованих на ці цілі [41].

Президент України, як глава держави, визначає стратегічні напрями розвитку державної політики, в тому числі й у сфері освіти. Через свої укази, розпорядження та публічні ініціативи Президент може надавати політичного імпульсу реформі інклюзивної освіти, підкреслюючи її пріоритетність на національному рівні та сприяючи консолідації зусиль різних гілок влади.

3. Місцеві органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування.

В умовах децентралізації повноважень роль місцевих органів виконавчої влади (обласних та районних державних адміністрацій) та органів місцевого самоврядування (обласних, районних, міських, сільських, селищних рад та їх виконавчих органів) у реалізації політики інклюзивної освіти суттєво зростає. Саме на них покладається відповідальність за безпосереднє впровадження державної політики на регіональному та місцевому рівнях. До їхніх ключових завдань належить формування та утримання мережі закладів освіти, включаючи ті, що надають інклюзивні послуги, а також забезпечення функціонування інклюзивно-ресурсних центрів. Місцеві органи влади відповідають за створення належної матеріально-технічної бази для інклюзивного навчання у школах та інших закладах освіти. Вони також є розпорядниками освітньої субвенції та коштів місцевих

бюджетів, спрямованих на підтримку інклюзії, і несуть відповідальність за їх ефективне та цільове використання. Відтак, успіх інклюзивної освіти значною мірою залежить від спроможності, політичної волі та фінансових можливостей місцевої влади.

Інклюзивно-ресурсні центри є відносно новою, але надзвичайно важливою інституційною ланкою в системі забезпечення інклюзивної освіти. Їх основна місія – надання кваліфікованої фахової підтримки дітям з ООП, їхнім батькам та педагогічним працівникам. Ключовими функціями ІРЦ є:

проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини з метою визначення її особливих освітніх потреб та розробки рекомендацій щодо організації навчання;

надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП;

забезпечення системного кваліфікованого супроводу особи з ООП протягом її навчання;

надання консультативно-методичної допомоги педагогічним працівникам закладів освіти з питань організації інклюзивного навчання, адаптації навчальних програм та створення індивідуальних програм розвитку [58].

консультування батьків або законних представників дітей з ООП щодо освітнього маршруту дитини та особливостей її розвитку. Для ефективного виконання своїх завдань ІРЦ активно взаємодіють з місцевими органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування, закладами освіти, закладами охорони здоров'я, установами соціального захисту населення, службами у справах дітей та громадськими організаціями [58]. Ефективність функціонування мережі ІРЦ безпосередньо впливає на якість та доступність інклюзивних освітніх послуг.

4. Заклади освіти.

Заклади освіти (дошкільні, загальноосвітні, професійно-технічні, фахової передвищої та вищої освіти) є безпосередньою ланкою реалізації політики інклюзивної освіти. Саме в їхніх стінах відбувається впровадження інклюзивного навчання. До їхніх обов'язків належить:

створення інклюзивних класів та/або груп на підставі звернень батьків/опікунів та висновків ІРЦ;

забезпечення безбар'єрного та безпечного освітнього середовища, адаптованого до потреб осіб з ООП;

реалізація індивідуальних програм розвитку для осіб з ООП у співпраці з батьками та фахівцями ІРЦ;

залучення асистентів вчителя (вихователя) для підтримки осіб з ООП в освітньому процесі. Успіх інклюзії для кожної конкретної людини значною мірою залежить від готовності закладу освіти, його ресурсного забезпечення, а також від професіоналізму, мотивації та інклюзивної компетентності педагогічних працівників [73], [75], [76].

5. *Інші суб'єкти.*

Окрім зазначених вище основних суб'єктів, у формуванні та реалізації політики інклюзивної освіти беруть участь й інші важливі суб'єкти:

Уповноважений Верховної Ради України з прав людини (Омбудсман України) здійснює моніторинг дотримання прав дітей з ООП в освітньому процесі та відповідності освітніх стандартів і практик принципам інклюзії [54].

Судові органи та органи прокуратури забезпечують захист прав дітей на освіту у випадках їх порушення та можуть застосовувати заходи для примусового виконання рішень щодо забезпечення доступу до інклюзивного навчання [3].

Професійні асоціації педагогів та психологів можуть брати участь у розробці професійних стандартів, освітніх програм для підготовки фахівців, а також сприяти поширенню кращих практик інклюзивного навчання.

Ресурсні центри підтримки інклюзивної освіти (РЦПО), навчально-методичні центри та інститути післядипломної педагогічної освіти відіграють ключову роль у підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних працівників з питань інклюзивної освіти [3].

6. *Громадянське суспільство.*

Інститути громадянського суспільства є невід'ємними та активними учасниками процесу формування та реалізації політики інклюзивної освіти.

Громадські організації часто виступають рушійною силою змін, здійснюючи адвокацію прав осіб з ООП, лобіюючи необхідні законодавчі зміни, надаючи фінансову та організаційну підтримку освітнім ініціативам, а також проводячи інформаційно-просвітницьку роботу. Деякі ГО також безпосередньо надають освітні та соціальні послуги, проводять тренінги для фахівців та батьків [13].

Батьки та опікуни осіб з ООП є ключовими партнерами в освітньому процесі. Вони беруть активну участь у прийнятті рішень щодо навчання та розвитку своєї дитини, співпрацюють з педагогами та фахівцями ІРЦ, а також здійснюють моніторинг якості надаваних освітніх послуг [22]. Їхня активна позиція та залученість є запорукою успіху індивідуалізованого підходу в інклюзивному навчанні.

Академічні та науково-дослідні установи забезпечують науково-теоретичне та методичне підґрунтя для розвитку інклюзивної освіти, проводячи дослідження, розробляючи інноваційні методики, освітні програми та навчальні матеріали [32].

Міжнародні організації (такі як ЮНІСЕФ, ПРООН, ЮНЕСКО) та міжнародні донори надають значну експертну, технічну та фінансову підтримку Україні у впровадженні інклюзивної освіти, сприяючи адаптації міжнародних стандартів та кращих практик, а також здійснюючи моніторинг прогресу [33].

Засоби масової інформації (ЗМІ) відіграють важливу роль у формуванні суспільної думки щодо інклюзії, підвищенні обізнаності населення про потреби дітей з ООП та висвітленні успішних практик інклюзивного навчання.

Експертні та консультативні ради при органах влади можуть залучатися для надання фахових рекомендацій щодо вдосконалення нормативно-правової бази та стратегічних напрямів розвитку інклюзивної освіти.

Надзвичайно широке коло акторів, залучених до формування та реалізації політики інклюзивної освіти, з одного боку, є позитивним явищем, оскільки дозволяє врахувати різноманітні перспективи, мобілізувати значні ресурси та забезпечити більш комплексний підхід. З іншого боку, велика кількість суб'єктів неминуче створює значні виклики для ефективної координації їхньої діяльності. Дані свідчать про наявність проблем у міжвідомчій співпраці, недостатню

комунікацію та узгодженість дій між інклюзивно-ресурсними центрами та закладами освіти, а також між різними рівнями управління [22]. Відсутність чітко визначених та дієвих механізмів координації, а подекуди й спільного стратегічного бачення, може призводити до таких негативних наслідків, як дублювання функцій, розпорошення обмежених ресурсів, прийняття суперечливих рішень та, як результат, зниження загальної ефективності публічного управління в цій надважливій сфері. Таким чином, успіх політики інклюзивної освіти значним чином залежить не стільки від кількості залучених суб'єктів, скільки від якості управління їхньою взаємодією, що вимагає створення дієвих платформ для постійного діалогу, спільного планування, оперативного обміну інформацією та спільного моніторингу досягнення поставлених цілей.

Розподіл ролей між державними органами та інститутами громадянського суспільства у сфері інклюзивної освіти демонструє певну асиметрію впливу. Державні органи, такі як Верховна Рада, Кабінет Міністрів, МОН та місцеві органи влади, володіють формальними повноваженнями щодо прийняття нормативно-правових актів, розподілу фінансових ресурсів та здійснення контрольних функцій. Натомість громадські організації, батьківські об'єднання та експертна спільнота здебільшого виконують функції адвокації, надання підтримки, розробки рекомендацій та здійснення громадського моніторингу [28]. Такий розподіл є типовим для демократичних систем. Однак, реальна ефективність впливу громадянського суспільства на процеси формування та реалізації політики безпосередньо залежить від ступеня відкритості державних органів до співпраці та наявності дієвих механізмів залучення громадськості до цих процесів. Хоча батьки визнаються як «активні партнери» в інклюзивному навчанні, а громадські організації активно здійснюють «адвокацію» прав осіб з ООП, їхній реальний вплив на прийняття ключових рішень, наприклад, щодо формування бюджетів чи розробки стратегічних нормативних документів, може бути обмеженим. Дослідження МОН підкреслюють важливість співпраці з батьками та залучення громадськості, але водночас вказують на певні труднощі в практичній реалізації такого партнерства [29]. Для підвищення ефективності управління інклюзивною освітою

критично важливо не лише декларувати готовність до співпраці з громадянським суспільством, а й інституціоналізувати механізми його участі у процесах прийняття рішень на всіх рівнях. Це може включати запровадження обов'язкових публічних консультацій щодо проектів нормативних актів, забезпечення представництва громадськості у складі робочих груп та експертних рад, а також розвиток системи громадського моніторингу з наданням їй реальних повноважень. Розподіл повноважень та відповідальності між основними суб'єктами державної політики у сфері інклюзивної освіти викладено у таблиці 1.4.

Таблиця 1.4.

Розподіл повноважень та відповідальності між основними суб'єктами державної політики у сфері інклюзивної освіти

Суб'єкт	Основні повноваження/функції	Ключові інструменти впливу/діяльності
Верховна Рада України	Прийняття законодавчих актів; контроль за реалізацією реформ та бюджетним фінансуванням.	Закони, постанови, парламентський контроль.
Президент України	Визначення стратегічних напрямів державної політики.	Укази, розпорядження, ініціативи.
Кабінет Міністрів України	Прийняття підзаконних актів, державних програм; фінансування та контроль за виконанням програм; розподіл субвенцій.	Постанови, розпорядження, державні програми, бюджетне фінансування.
Міністерство освіти і науки України (МОН)	Розробка нормативно-правової бази, методичних рекомендацій, стандартів; координація діяльності закладів освіти; підготовка кадрів; моніторинг якості.	Накази, методичні рекомендації, стандарти, програми, моніторинг.
Міністерство соціальної політики України	Забезпечення соціального захисту дітей з ООП; взаємодія з реабілітаційними установами; організація надання соціальних послуг (супровід).	Нормативні акти, програми соціального захисту, координація надання соціальних послуг.
Місцеві органи влади (обласні, районні, міські ради та їх	Впровадження державної політики на місцях; забезпечення матеріально-	Рішення, програми, місцеві бюджети, управління комунальною власністю.

виконавчі органи, державні адміністрації)	технічної бази; формування мережі закладів освіти та ІРЦ; розподіл та використання субвенцій.	
Ресурсні центри підтримки інклюзивної освіти (РЦПО)	Функціонування як обласні структури, часто на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти. Їхня місія полягає в наданні науково-методичної та аналітичної підтримки діяльності ІРЦ.	Забезпечення доступу до інформаційних та методичних ресурсів, а також організація підвищення кваліфікації фахівців.
Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ)	Проведення комплексної оцінки розвитку дітей з ООП; надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг; надання рекомендацій закладам освіти та батькам; системний супровід.	Комплексна оцінка, корекційно-розвиткові заняття, консультації, методична допомога.
Заклади освіти	Безпосереднє впровадження інклюзивного навчання; створення безбар'єрного середовища; розробка та реалізація ІПР.	Організація освітнього процесу, створення інклюзивних класів/груп, розробка ІПР.
Громадські організації	Адвокація прав дітей з ООП; фінансування та підтримка освітніх ініціатив; надання послуг; інформаційно-просвітницька робота.	Проекти, кампанії, експертиза, надання послуг, тренінги.
Батьки та опікуни	Участь у прийнятті рішень щодо навчання дитини; моніторинг якості освітніх послуг; партнерство із закладом освіти.	Звернення, участь у командах супроводу, громадський контроль.
Академічні та науково-дослідні установи (Інститут модернізації змісту освіти і т.ін.)	Дослідження; розробка методик та освітніх програм.	Наукові публікації, методичні розробки, експертні висновки.
Міжнародні організації та донори	Надання експертної підтримки; грантове фінансування; моніторинг впровадження інклюзивної освіти.	Експертиза, фінансування проєктів, технічна допомога, моніторинг.

Джерело: Узагальнено автором на основі [3], [22], [58], [86].

Реалізація державної політики у сфері інклюзивної освіти є складним, багатограним процесом, що спирається на комплекс взаємопов'язаних механізмів. Ці механізми охоплюють не лише задекларовані наміри, а й конкретні дії у сферах стратегічного планування, фінансового, кадрового, інформаційно-методичного забезпечення, а також моніторингу та оцінки якості. Ефективність усієї системи залежить від злагодженої та синхронної роботи кожного з цих елементів.

Стратегічне планування виступає фундаментом, що визначає вектор розвитку інклюзивної освіти на національному, регіональному та місцевому рівнях. Це включає розробку та затвердження довгострокових стратегій, концепцій та національних планів дій. Такі документи формалізують цілі держави, визначають пріоритетні завдання, встановлюють ключові показники ефективності та окреслюють очікувані результати. Важливою складовою цього етапу є аналіз поточної ситуації, виявлення бар'єрів та потреб усіх учасників освітнього процесу, а також залучення до обговорення представників громадськості, батьківських спільнот та осіб з особливими освітніми потребами.

Фінансове забезпечення є рушійною силою, що дозволяє втілити заплановані стратегії в життя. Воно передбачає не просто виділення коштів, а й розробку прозорих та ефективних моделей фінансування. Фінансування має покривати видатки на створення універсального дизайну та розумного пристосування в освітньому середовищі, закупівлю необхідного допоміжного обладнання, оплату праці асистентів та інших фахівців, а також надання додаткових психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг.

Кадрове забезпечення - ключовий фактор успіху інклюзії. Недостатньо лише створити фізично доступний простір; необхідно підготувати кваліфікованих фахівців, здатних працювати в умовах інклюзивного середовища. Це завдання охоплює модернізацію програм підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах, запровадження обов'язкових модулів з інклюзивної освіти, а також розробку системи безперервного професійного розвитку для вже працюючих вчителів, асистентів, психологів та адміністрації закладів освіти. Належна підготовка кадрів формує інклюзивну культуру, розвиває необхідні компетенції для

командної роботи та індивідуалізації освітнього процесу.

Інформаційно-методичне забезпечення створює необхідну підтримку для всіх учасників освітнього процесу. Воно включає розробку та поширення сучасних методик викладання, навчальних матеріалів, адаптованих програм та інструментів оцінювання, що відповідають принципам інклюзії. Важливу роль тут відіграють інклюзивно-ресурсні центри, які надають фахову консультативну допомогу. Створення єдиних інформаційних порталів, банків методичних розробок та регулярне проведення вебінарів і семінарів сприяє обміну досвідом та поширенню найкращих практик.

Моніторинг та оцінка якості є невід'ємним компонентом, що дозволяє аналізувати ефективність впроваджуваної політики та вчасно коригувати її. Цей механізм передбачає збір та аналіз даних за визначеними індикаторами: рівень залучення дітей з особливими освітніми потребами до різних рівнів освіти, академічна успішність, рівень соціальної інтеграції, задоволеність учасників освітнього процесу. Результати моніторингу стають основою для прийняття обґрунтованих управлінських рішень, перегляду стратегічних пріоритетів та вдосконалення інших механізмів реалізації державної політики.

Таким чином, лише комплексний та системний підхід, що забезпечує гармонійну взаємодію всіх зазначених механізмів, може гарантувати успішну та сталу реалізацію державної політики у сфері інклюзивної освіти, створюючи справді рівні можливості для кожного та кожної.

1.2. Категорійно-термінологічний аналіз інклюзії

Глибоке розуміння сутнісних відмінностей між сегрегацією, інтеграцією та інклюзією є критично важливим для адекватного аналізу освітніх політик, стратегій та практик. Ці терміни репрезентують не просто різні організаційні моделі, а й відмінні філософсько-методологічні підходи до освіти осіб з інвалідністю та іншими особливими потребами, віддзеркалюючи еволюцію суспільного ставлення до різноманітності.

На міжнародному рівні, зокрема в документах Організації об'єднаних націй з

питань освіти, науки і культури (далі ЮНЕСКО) та інших авторитетних організацій, простежується чітке розмежування понять виключення (exclusion), сегрегації (segregation), інтеграції (integration) та інклюзії (inclusion), особливо в контексті освітніх систем [196].

Виключення (exclusion) характеризується ситуацією, коли тих хто вчиться будь-яким чином, прямо чи опосередковано, позбавляють доступу до освітніх можливостей або відмовляють у такому доступі. Цей підхід базується на бінарній опозиції «ми» (ті, хто відповідає умовній «нормі») та «вони» (ті, хто не відповідає), причому останні залишаються поза інституціоналізованим освітнім процесом.

Сегрегація (segregation) описує модель, за якої діти з особливими освітніми потребами (ООП) здобувають освіту у відокремлених, спеціалізованих закладах (установах), що пристосовані до різних або до певного виду порушень розвитку, фактично в ізоляції від своїх однолітків. Акцент робиться на гомогенізації груп на основі певних діагностичних критеріїв та їх фізичному відокремленні.

Інтеграція (integration) розглядається як проміжний етап, крок на шляху до інклюзії. Вона передбачає розміщення особи з ООП в існуючих загальноосвітніх закладах, проте часто це відбувається у формі створення спеціальних класів або з очікуванням, що такі особи самостійно асимілюються до домінуючої «норми» та вимог освітньої системи, яка при цьому залишається переважно незмінною. Успішність інтеграції значною мірою залежить від здатності індивіда адаптуватися до існуючих умов.

Інклюзія (inclusion) виходить далеко за межі простого фізичного співіснування чи механічного включення. Ця парадигма передбачає фундаментальну трансформацію загальноосвітніх закладів, освітніх політик, навчальних програм та педагогічних практик з метою врахування та задоволення різноманітних потреб усіх хто вчиться. Інклюзія активно деконструє поняття «визначеної норми», натомість цінуючи та підтримуючи різноманітність як ресурс для розвитку. Фокус зміщується з адаптації того хто вчиться до системи на адаптацію системи до потреб кожного та кожної [196].

Українське законодавство та освітні документи також оперують зазначеними

поняттями, прагнучи до гармонізації з міжнародними підходами. «Виключення» трактується як ситуація, коли тих хто вчиться позбавляють доступу до освіти. «Сегрегація» визначається як здобуття особами з ООП освіти у відокремлених закладах, ізольовано від інших дітей. «Інтеграція» описується як процес влаштування осіб з ООП до існуючих закладів освіти [30].

«Інклюзивна освіта» визначається як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти шляхом організації навчання дітей у закладах освіти на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей у навчально-пізнавальній діяльності. Вона спрямована на усунення бар'єрів та труднощів у навчанні, що виникають через існуючу практику освітнього процесу та негнучкі методи навчання [30].

Порівняльний аналіз визначень, що надаються українськими науковцями, з міжнародними концептуальними моделями демонструє очевидне прагнення України до узгодження з глобальними тенденціями та імплементації інклюзивної парадигми. Однак, критично важливим є аналіз глибини цього узгодження та його практичного втілення. Міжнародне розуміння інклюзії недвозначно вказує на системну відповідальність, що вимагає не просто механічного включення, а саме «деконструкції концепції визначеної норми». Якщо вітчизняна освітня політика повною мірою сприймає цей підхід, це означає необхідність радикального зсуву від простого розміщення учнів у загальноосвітніх школах (що може бути лише проявом інтеграції) до фундаментальної перебудови навчальних програм, системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, методології оцінювання та створення універсально доступного фізичного та інформаційного середовища.

Формулювання, що використовуються у визначеннях, можуть містити тонкі семантичні нюанси, які розкривають закладену філософію. Наприклад, визначення інтеграції в українському документі як «процес влаштування осіб» може імпліцитно вказувати на більш пасивну роль освітньої системи порівняно з описом інклюзії в джерелах міжнародного права як активної «деконструкції концепції визначеної норми». Ця лексико-семантична відмінність, хоч і видається незначною, може сигналізувати про потенційний розрив між розумінням інклюзії як стратегії фізичного

розміщення та як фундаментальної системної реформи в українському освітньому просторі.

Незважаючи на чіткий курс української політики на «інклюзивну освіту», збереження та потенційне використання «відокремлених закладів» для сегрегованого навчання може створювати певну напруженість або формувати де-факто паралельну систему. Деякі міжнародні експерти розглядають такий підхід як неповністю реалізовану інклюзію. Варто зазначити, що окремі європейські країни, наприклад, Бельгія та Нідерланди, мають паралельні освітні системи: інклюзивну та спеціальну [198]. Це свідчить про те, що сама наявність спеціальних шкіл не обов'язково суперечить існуванню інклюзивної системи, однак ключовими факторами є баланс між цими системами, філософія їх використання та забезпечення реального вибору для осіб з ООП. Напруженість полягає в забезпеченні того, щоб спеціальні заклади були вибором, заснованим на глибоких, індивідуалізованих потребах людини та неможливості їх задоволення в інклюзивному середовищі, а не стандартним рішенням через недостатню ресурсну забезпеченість або невідповідність системи освіти до роботи з різноманітними потребами.

Чітке термінологічне розмежування понять *«особа з особливими освітніми потребами»* та *«особа з інвалідністю»* має принципове значення для адекватного розуміння цільових груп освітніх та соціальних політик, а також для уникнення стигматизації та забезпечення належної підтримки.

Принципово важливо, що поняття «особа з ООП» є значно ширшою, ніж просто особи, які мають формально встановлену інвалідність. Вона охоплює: людей з інвалідністю, біженців, мігрантів, людей, що належать до етнічних, релігійних і мовних меншин, дітей з неблагополучних та малозабезпечених сімей, безпритульних, людей із захворюваннями ВІЛ/СНІД, сиріт, і навіть дітей, які тимчасово потребують допомоги для подолання освітніх труднощів (наприклад, після тривалої хвороби). Акцент робиться на наявності потреби в освітній підтримці, незалежно від її першопричини.

Категорично некоректною та стигматизуючою є термінологія на кшталт «інклюзятки» або «інклюзивні діти», оскільки інклюзія – це характеристика

освітнього процесу та середовища, а не атрибут людини [118].

Термін «людина з інвалідністю» стосується осіб зі стійкими фізичними, психічними, інтелектуальними або сенсорними порушеннями, які при взаємодії з різноманітними бар'єрами (ставлення, середовищні, інституційні) можуть заважати їхній повній та ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими. Це визначення повністю узгоджується з дефініцією, наведеною в Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. В Україні ця група налічує близько 2,5 мільйона осіб, які мають відповідний медичний висновок та, у більшості випадків, посвідчення, що підтверджує статус [40].

Термін «інвалід» було офіційно вилучено з усіх українських законодавчих актів у 2018 році, а його умисне використання в публічному просторі може розглядатися як адміністративне правопорушення, що свідчить про значний правовий та соціокультурний зсув в Україні до використання мови, заснованої на повазі до людської гідності («people-first language») [20].

Людина з інвалідністю може мати (і часто має) особливі освітні потреби, проте далеко не кожна людина з ООП має формально встановлену інвалідність. Ключовий фокус категорії «ООП» – на освітніх потребах та необхідності відповідної підтримки в навчальному процесі, тоді як категорія «інвалідність» акцентує увагу на наявності стійких порушень функцій організму та взаємодії цих порушень із суспільними бар'єрами.

Розглянемо європейські визначення понять в ЄС, Великій Британії та інших юрисдикціях.

У Великій Британії використовується узагальнений термін «особливі освітні потреби та інвалідність» (special educational needs and disabilities - SEND). Людина має SEND, якщо вона має труднощі в навчанні та інвалідність, що вимагає надання додаткової або відмінної від загальноприйнятої освітньої підтримки. Інвалідність визначається Законом про рівність (Equality Act 2010) як фізичне або психічне порушення, що має «істотний та довготривалий негативний вплив на здатність людини виконувати звичайні повсякденні дії» [241], [246]. Таким чином, британський підхід інтегрує обидва поняття в єдину рамку.

Європейський Союз визначає «осіб з інвалідністю» відповідно до Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities): це ті, хто має довготривалі порушення, що у взаємодії з бар'єрами перешкоджають їхній повній та ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими. За оцінками, близько 87 мільйонів людей в ЄС мають ту чи іншу форму інвалідності [160]. Політична відповідь ЄС зосереджена на покращенні їхнього соціального та економічного становища, забезпеченні рівних прав та можливостей.

У Фінляндії ті хто навчаються у закладах освіти вважаються такими, що мають ООП, коли їхні можливості для зростання, розвитку або навчання знижені через інвалідність, хворобу або знижену функціональність. Також до цієї категорії включають тих, хто потребує психологічної/соціальної підтримки або має незначні труднощі в навчанні. Правовою основою є Закон про базову освіту [144].

У Німеччині вважається, що людина має ООП, якщо його освітні можливості обмежені настільки, що він не може отримати належну підтримку в рамках загальноосвітнього навчання без надання додаткової спеціальної освітньої допомоги. Визначення потреби у спеціальній освітній підтримці здійснюється шкільними наглядовими органами земель (Länder) [243].

Порівняльний аналіз демонструє, що визначення «особи з ООП» в Україні є винятково широким та інклюзивним, охоплюючи значний спектр соціально-економічних, культурних та ситуативних вразливостей (біженці, внутрішньо переміщені особи, представники національних меншин, діти із сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах) поза традиційними межами інвалідності. Це суттєво відрізняється, наприклад, від британського підходу SEND, який пов'язує ООП більш безпосередньо з труднощами в навчанні та/або інвалідністю [241], або від первинного фокусу ООН на «особах з інвалідністю» в контексті їхніх стратегій [160]. Це означає, що політика інклюзивної освіти в Україні, принаймні на декларативному рівні, спрямована на подолання значно ширшого спектру потенційних бар'єрів у навчанні, ніж у багатьох інших освітніх системах. Така широта має значні імплікації для планування та розподілу ресурсів, вимог до кваліфікації та підготовки педагогічних кадрів (що вимагає ширших міждисциплінарних компетенцій), а також для

організації ефективної міжвідомчої співпраці.

Правовий та соціокультурний рух в Україні до використання терміну «людина з інвалідністю» та категоричної відмови від пейоративного терміну «інвалід» повністю відповідає глобальному руху за утвердження мови «спочатку людина» («people-first language») та поваги до людської гідності. Однак, практичне завдання полягає в тому, щоб ця лінгвістична трансформація супроводжувалася реальними змінами у суспільній свідомості, ставленні та, що найголовніше, демонтажем існуючих суспільних бар'єрів, як це підкреслюється в UNCRPD щодо «взаємодії з різними бар'єрами». Зміна мови є важливим, але лише першим кроком; глибше завдання – усунути «різні бар'єри» (ментальні, фізичні, інформаційні, інституційні), що спричиняють соціальну ексклюзію та обмежують участь [160].

Це вимагає від суспільства та держави системних зусиль, спрямованих на створення справжнього інклюзивного середовища. Забезпечення доступності всіх сфер життя є ключовим для реалізації прав осіб з ООП. Без усунення цих бар'єрів, навіть найпрогресивніші законодавчі норми залишатимуться лише деклараціями. Отже, акцент має бути зроблений на практичній імплементації та моніторингу реальних змін. Лише тоді Україна зможе повною мірою реалізувати свій потенціал як інклюзивне суспільство.

Розмежування між статусом «особа з інвалідністю» (який часто вимагає проходження медико-соціальної експертизи) та категорією «особа з ООП» (яка визначається на основі освітніх потреб) може суттєво впливати на доступ до освітньої та соціальної підтримки. Якщо надання освітньої підтримки жорстко пов'язане лише з формальним статусом інвалідності, деякі люди, які мають реальні труднощі в навчанні (наприклад, люди з дислексією без формального діагнозу інвалідності, або ті, хто належить до мовних меншин), можуть залишитися без належної уваги та допомоги. Широке визначення ООП в Україні, схоже, має на меті запобігти такій ситуації, але ключовим фактором успіху є ефективність механізмів імплементації (своєчасне виявлення потреб та надання адекватної, індивідуалізованої підтримки).

Порівняння визначення термінів «особа з ООП» та «особа з інвалідністю» в різних контекстах викладено в таблиці 1.5.

Таблиця 1.5.

**Порівняльні визначення термінів «особа з ООП»
та «особа з інвалідністю» в різних контекстах**

Термін (Оригінальна мова та англійський еквівалент)	Визначальний орган/Джерело	Ключові компоненти визначення	Сфера застосування/Інклюзивність
Україна: особа з особливими освітніми потребами (Person with Special Educational Needs - SEN)	МОН України (на основі Закону України «Про освіту» та роз'яснень)	Особа, яка потребує додаткової тимчасової або постійної підтримки в освітньому процесі.	Надзвичайно широка: інвалідність, біженці, мігранти, представники етнічних, релігійних та мовних меншин, діти з соціально вразливих категорій (неблагополучні, малозабезпечені сім'ї), безпритульні діти, діти з ВІЛ/СНІД, сироти, діти, що тимчасово потребують допомоги.
Україна: дюдина з інвалідністю (Person with a Disability)	Законодавство України (узгоджено з UNCRPD)	Особа зі стійкими фізичними, психічними, інтелектуальними або сенсорними порушеннями, які при взаємодії з різними бар'єрами можуть заважати їй повній та ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими.	Базується на медико-соціальних критеріях наявності стійких порушень та їх взаємодії з суспільними бар'єрами.
Європейський Союз: persons with disabilities	Європейська Комісія (узгоджено з UNCRPD)	Особа з довготривалими фізичними, психічними, інтелектуальними або сенсорними порушеннями, які у взаємодії з різними бар'єрами можуть перешкоджати їхній повній та ефективній участі в суспільстві нарівні з іншими.	Фокус на порушеннях та бар'єрах, що обмежують рівноправну участь; охоплює близько 87 млн осіб в ЄС.

Велика Британія: special educational needs and disabilities (SEND)	Департамент освіти (Англія)	Наявність труднощів у навчанні та/або інвалідності, що зумовлює потребу в додатковій або відмінній від загальноприйнятої освітній підтримці. Інвалідність визначається як порушення, що має істотний та довготривалий негативний вплив на повсякденну діяльність.	Інтегрований підхід, що поєднує освітні потреби, пов'язані з труднощами в навчанні, та/або наявністю інвалідності.
Фінляндія: learner with SEN (Oppilas, jolla on erityisen tuen tarve)	Національне агентство з питань освіти (на основі Закону про базову освіту)	Знижені можливості для зростання, розвитку або навчання через інвалідність, хворобу, знижену функціональність; також включає потребу в психологічній/соціаль ній підтримці або незначні труднощі в навчанні.	Охоплює інвалідність, хвороби, психосоціальні потреби, а також легші форми навчальних труднощів.
Німеччина: pupil with SEN (Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf)	Шкільні наглядові органи земель (Länder)	Освітні можливості обмежені настільки, що учень не може отримати належну підтримку в рамках загальноосвітнього навчання без додаткової спеціальної освітньої допомоги.	Визначається індивідуально на основі оцінки освітніх можливостей та потреби у спеціалізованій допомозі, яку не може надати загальноосвітня школа самостійно.
Організація Об'єднаних Націй: persons with disabilities	Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (UNCRPD)	Особи, які мають довготривалі фізичні, психічні, інтелектуальні або сенсорні порушення, що у взаємодії з різними бар'єрами можуть заважати їхній повній та ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими.	Глобальний стандарт, що акцентує на соціальній моделі інвалідності, підкреслюючи взаємодію індивідуальних порушень та суспільних бар'єрів.

Джерело: сформовано автором на основі [86], [160], [241], [243].

Інклюзія є багатогранним та багатовимірним конструктом, що пронизує різні сфери суспільного життя. Ключовими та взаємопов'язаними її вимірами є соціальна та освітня інклюзія, які, хоч і мають свою специфіку, перебувають у стані діалектичної єдності та взаємного детермінізму.

Соціальна інклюзія репрезентує активний, людиноцентричний та орієнтований на розвиток підхід до суспільного добробуту. Її фундаментальна мета полягає в забезпеченні умов, за яких усі індивіди, незалежно від їхніх особливостей, можуть брати повноцінну участь у житті громади та суспільства як рівноправні, шановані члени, що роблять свій внесок у спільний розвиток. Ключовими ідеями та принципами соціальної інклюзії є: визнання та цінування людської різноманітності як норми; орієнтація на розвиток людського потенціалу; забезпечення залученості та активної участі всіх членів суспільства; створення територіально доступного та дружнього середовища; гарантування матеріального добробуту та доступу до ресурсів [99].

У європейському політичному дискурсі соціальна інклюзія посідає одне з центральних місць, розглядаючись як невід'ємний компонент сталого розвитку та соціальної згуртованості [116]. Вона є стандартним індикатором ефективності громадсько-активних шкіл у Європі та нерозривно пов'язана з формуванням справедливого, демократичного суспільства, що базується на принципах рівних прав та можливостей для всіх [116]. Європейський Союз послідовно працює над покращенням соціального та економічного становища осіб з інвалідністю та інших вразливих груп, розробляючи відповідні стратегії та програми [130]. В Україні концепція соціальної інклюзії також знаходить своє відображення у державній політиці. Зокрема, «Довідник безбар'єрності», розроблений в рамках Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору, активно просуває такі фундаментальні для соціальної інклюзії поняття, як залучення, недискримінація, толерантність, доступність та універсальний дизайн [20], [51].

В нормативно-правовому полі України «інклюзивна освіта» визначається як комплексний, системний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах на основі

застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з обов'язковим урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, потреб та можливостей у навчально-пізнавальній діяльності [86]. «Інклюзивне освітнє середовище» трактується як сукупність необхідних умов, способів і засобів для організації спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей [86].

Освітня інклюзія виступає не лише як самостійна цінність, але і як фундаментальна передумова та потужний інструмент для досягнення ширшої соціальної інклюзії. Інклюзивні заклади освіти, які відображають суспільну різноманітність у мініатюрі та культивують цінності прийняття, поваги та співпраці, готують дітей до повноцінного життя в плюралістичному, різноманітному суспільстві. У такому середовищі діти вчаться сприймати однолітків з особливими освітніми потребами як рівноправних партнерів, долаючи стереотипи та упередження. Освітній процес, що відбувається в реальному, гетерогенному соціальному контексті, а не в умовах штучної ізоляції, значно краще засвоюється людиною та сприяє формуванню адекватних соціальних навичок. Громадсько-активні школи, які послідовно впроваджують принципи інклюзії, забезпечують активну участь усіх дітей у житті ширшої громади та сприяють їх успішній соціалізації та інтеграції [123].

Таким чином, освітня інклюзія діє як первинний каталізатор та двигун соціальної інклюзії. Сприяючи формуванню позитивного досвіду взаємодії, взаєморозуміння та поваги серед різноманітних груп дітей з раннього віку, інклюзивні освітні системи здатні проактивно руйнувати соціальні бар'єри, упередження та стереотипи, тим самим будуючи підвалини для соціальної згуртованості та солідарності, що є основними компонентами соціальної інклюзії в широкому розумінні. Отже, інвестиції в розвиток інклюзивної освіти є, по суті, стратегічними інвестиціями в побудову більш справедливого, толерантного та інклюзивного суспільства загалом.

Хоча Україна має прогресивне та широке визначення «особи з ООП», що концептуально узгоджується з комплексним соціальним баченням освітньої інклюзії,

успішне трансформування цього потенціалу в реальні результати соціальної інклюзії залежить від якості, глибини та системності інклюзивних практик у закладах освіти. Просте фізичне розміщення (що є радше інтеграцією) без створення умов для справжньої взаємодії, участі та відчуття приналежності може не досягти бажаних соціальних переваг. Якість імплементації освітньої інклюзії, включаючи підготовку педагогів, адаптацію навчальних програм, створення доступного середовища та залучення батьків/опікунів і громади, є критичною змінною, що визначає її вплив на ширшу соціальну інклюзію.

Принципи соціальної інклюзії (цінування різноманітності, забезпечення участі, рівноправність [48]) та освітньої інклюзії (спільне навчання, особистісно орієнтований підхід, адаптація системи до потреб людини [86]) є глибоко взаємопов'язаними та взаємно підсилюють одне одного. Суспільство орієнтоване на соціальну інклюзію, з більшою ймовірністю буде підтримувати та забезпечувати необхідними ресурсами ефективну освітню інклюзію, і навпаки – успішний досвід освітньої інклюзії сприятиме формуванню більш інклюзивного суспільства. Це створює потенціал для позитивного зворотного зв'язку, де прогрес в одній сфері може каталізувати та прискорювати прогрес в іншій, формуючи синергетичний ефект.

Концептуальна послідовність «Інклюзія → Безбар'єрність → Рівність» відображає логіку та стратегічну спрямованість суспільних трансформацій, орієнтованих на створення умов, за яких кожна людина, незалежно від її індивідуальних особливостей, може повноцінно реалізувати свій потенціал та брати активну участь у всіх сферах життя.

Досягнення високого рівня інклюзії, як у соціальному, так і в освітньому вимірах, є фундаментальною передумовою для ефективного забезпечення всеохоплюючої безбар'єрності та, зрештою, досягнення реальної рівності прав та можливостей. Інклюзія як філософія та практика формує необхідне мислення, цінності та підходи, які уможливллюють розпізнавання, аналіз та системне усунення існуючих бар'єрів. Як зазначалося раніше, інклюзивний підхід спрямований на «деконструкцію концепції визначеної норми», що є критично важливим етапом перед тим, як суспільство зможе перейти до універсального проектування середовища та

послуг, орієнтованих на потреби всіх громадян. Інклюзія виховує культуру поваги до різноманітності та готує підґрунтя для сприйняття безбар'єрності не як спеціального заходу для окремих груп, а як універсального стандарту якості життя.

Національна стратегія України зі створення безбар'єрного простору до 2030 року як стратегічна ініціатива, започаткована Першою леді Оленою Зеленською та схвалена Кабінетом Міністрів України [51], є ключовим документом, що визначає державну політику у сфері формування інклюзивного суспільства. Філософія стратегії полягає у створенні «суспільства без обмежень», де панує внутрішня готовність формувати середовище, комфортне для всіх соціальних груп. Ключові напрями стратегії охоплюють освітню безбар'єрність (забезпечення рівних можливостей та вільного доступу до освіти на всіх рівнях, включаючи освіту протягом життя) та економічну безбар'єрність (створення умов та можливостей для працевлаштування, зайняття підприємницькою діяльністю для молоді, жінок, людей старшого віку, осіб з інвалідністю тощо).

Важливими інструментами реалізації стратегії є «Довідник безбар'єрності», який роз'яснює принципи коректної комунікації та ключові поняття (бар'єри, інклюзія, недискримінація, універсальний дизайн, толерантність, прийняття, доступність, гендерна рівність) [20], а також освітній серіал «Безбар'єрна грамотність», спрямований на підвищення обізнаності суспільства з цих питань [5].

Розглянемо більш детально роль принципів універсального дизайну (УД) у забезпеченні безбар'єрності. Універсальний дизайн (universal design – UD) – це концепція проектування продуктів, середовищ, програм та послуг таким чином, щоб ними могли користуватися всі люди, на максимально можливому рівні, без необхідності спеціальної адаптації чи спеціалізованого дизайну. Це проактивний підхід, що враховує потреби широкого спектру користувачів з самого початку процесу проектування.

Замість того, щоб вносити зміни постфактум, УД інтегрує доступність у первинний задум. Це дозволяє уникнути потреби у дорогих та часто неефективних модифікаціях. Основна мета УД полягає в усуненні бар'єрів для якомога ширшого кола людей, незалежно від їхніх фізичних чи когнітивних можливостей. Такий підхід

створює інклюзивні простори та послуги, які є зручними та функціональними для всіх. Впровадження УД є ключовим для реалізації прав осіб з обмеженими можливостями та сприяє їхній повноцінній участі в житті суспільства. Це не лише про доступність, а й про рівність можливостей та гідність для кожного. Сім основоположних принципів УД продемонстровано на рис. 1.4.



Рисунок 1.4. Принципи універсального дизайну.
(Джерело: сформовано автором за [20])

Сім основоположних принципів УД включають:

- рівноправне використання (equitable use), оскільки дизайн є корисним та придатним для людей з різними можливостями (наприклад, вебсайт, доступний для людей з порушеннями зору);
- гнучкість у використанні (flexibility in use), оскільки дизайн враховує широкий спектр індивідуальних уподобань та здібностей (наприклад, можливість у музеї обрати між читанням текстового опису експонату та прослуховуванням аудіогіда);
- просте та інтуїтивне використання (simple and intuitive use), оскільки використання дизайну є легким для розуміння, незалежно від досвіду, знань, мовних

навичок чи рівня концентрації користувача (наприклад, зрозумілі та логічно розташовані кнопки управління лабораторним обладнанням);

- зручна для сприйняття інформація (perceptible information), оскільки дизайн ефективно передає необхідну інформацію користувачеві, незалежно від умов навколишнього середовища або сенсорних можливостей користувача (наприклад, відеоматеріали, що супроводжуються субтитрами та аудіодискрипцією);

- терпимість до помилок (tolerance for error), оскільки дизайн мінімізує небезпеку та негативні наслідки випадкових або ненавмисних дій (наприклад, програмне забезпечення, що надає попередження та можливість скасування дії перед виконанням критичної операції);

- незначні фізичні зусилля (low physical effort), оскільки дизайн може використовуватися ефективно та комфортно, з мінімальною втомою (наприклад, двері, що обладнані сенсорами та відкриваються автоматично);

- розмір і простір для підходу та використання (size and space for approach and use), оскільки забезпечується належний розмір та простір для підходу, дотягування, маніпуляцій та використання, незалежно від розміру тіла, постави чи мобільності користувача (наприклад, робочі столи в навчальній лабораторії, висота яких регулюється);

- застосування в освіті (універсальний дизайн для навчання - УДН / universal design for learning - UDL). УДН є рамковою концепцією, що застосовує принципи УД до розробки освітніх середовищ, навчальних програм, педагогічних технологій та засобів оцінювання з метою забезпечення доступності та ефективності навчання для всіх учнів, враховуючи їхню нейрорізноманітність та індивідуальні навчальні стилі.

Універсальний дизайн, як основний компонент досягнення «Безбар'єрності», являє собою перехід від реактивних пристосувань (усунення бар'єрів для конкретних осіб після їх виникнення) до проактивного дизайну, що передбачає різноманітні потреби. Це більш ефективний та гідний підхід до досягнення доступності та рівності. Прийняття Україною принципів УД в рамках стратегії «Безбар'єрність» свідчить про цей важливий поступ. Ключові елементи інклюзії, безбар'єрності та рівності в політичних рамках викладені в таблиці 1.6.

Таблиця 1.6.

Ключові елементи інклюзії, безбар'єрності та рівності в політичних рамках

Концепт	Основне визначення / Мета	Ключова українська політика / ініціатива	Ключова європейська політика / ініціатива	Ключовий глобальний стандарт (ООН)
Інклюзія	Процес системних змін для забезпечення участі та врахування потреб усіх, деконструкція «норми», цінність різноманітності.	Концепція розвитку інклюзивної освіти, Закон «Про освіту»	Стратегія прав осіб з інвалідністю (акцент на рівній участі), Принципи ЮНЕСКО щодо інклюзивної освіти	UNCRPD, Стаття 26 (Освіта для всіх)
Безбар'єрність / Універсальний дизайн	Створення середовища, продуктів та послуг, доступних для всіх людей без необхідності адаптації; проактивне усунення фізичних, інформаційних, системних бар'єрів.	Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні до 2030 року, «Довідник безбар'єрності»	Європейський акт доступності; Ініціатива AccessibleEU; Принципи Універсального Дизайну.	UNCRPD, Стаття 9 (Доступність).
Рівність	Відсутність дискримінації, рівні права та можливості для всіх у всіх сферах життя; повна та ефективна участь у суспільстві нарівні з іншими.	Конституція України; Національна стратегія у сфері прав людини.	Хартія основних прав ЄС; Стратегія прав осіб з інвалідністю 2021-2030 (рівні можливості та доступ).	Загальна декларація прав людини; UNCRPD (загальний принцип рівності та недискримінації).

Джерело: сформовано автором на основі [20], [51], [86], [130], [150].

Прогресія Інклюзія → Безбар'єрність → Рівність є не стільки суворо лінійною, скільки набором взаємопов'язаних та взаємопідсилюючих цілей. Справжня рівність недосяжна без широкої доступності, яка, у свою чергу, найкраще досягається через інклюзивне мислення, що цінує різноманітність з самого початку. Національна стратегія України зі створення безбар'єрного простору опосередковано визнає це, пов'язуючи безбар'єрність із ширшим суспільним комфортом для всіх [51]. Інклюзія стимулює попит та обґрунтування для безбар'єрності, а безбар'єрність є практичним інструментом для досягнення рівності.

Для ефективності шляху «Інклюзія → Безбар'єрність → Рівність» необхідна сильна політична узгодженість між різними державними секторами (освіта, соціальна політика, містобудування, цифрова трансформація тощо). Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору [51], що залучає численних стейкхолдерів, є хорошим початком, але для перетворення стратегії на відчутні результати необхідна стійка міжсекторальна співпраця. Довгостроковий успіх цього шляху залежить від сталої ефективності цієї міжвідомчої та міжсекторальної взаємодії, переходячи від розробки початкової стратегії до спільної реалізації та моніторингу.

1.3. Законодавчо-правові засади врегулювання питань інклюзивної освіти: глобальні та національні особливості

Міжнародно-правове підґрунтя інклюзивної освіти формувалося поступово, еволюціонуючи від загальних декларацій прав людини до конкретних норм, що стосуються освіти осіб з особливими потребами. Початковою точкою можна вважати Всесвітню декларацію прав людини 1948 року, стаття 26 якої проголосила право кожної людини на освіту [254]. Наступними важливими кроками стали Декларація прав дитини 1959 року [163] та Конвенція ООН про права дитини 1989 року [161]. Остання, зокрема у статтях 2, 23 та 28, закріпила принципи недискримінації, право дитини з інвалідністю на гідне життя та активну участь у суспільстві, а також загальне право дитини на освіту.

Особлива увага до прав осіб з інвалідністю знайшла відображення у «Декларації про права інвалідів» 1975 року [164] та «Стандартних правилах ООН

щодо забезпечення рівних можливостей для інвалідів» 1993 року [248]. Ці документи підготували ґрунт для більш цілеспрямованого руху в напрямку інклюзивної освітньої моделі. Таким чином, міжнародне право у сфері освіти пройшло значний шлях розвитку: від простого визнання загального права на освіту до формулювання детальних вимог щодо якості та характеру цієї освіти, зокрема, її інклюзивності. Ранні документи декларували право на освіту в загальних рисах, тоді як «Конвенція про права дитини» почала акцентувати увагу на принципі недискримінації та задоволенні особливих потреб дітей, зокрема тих, хто має інвалідність. Ця еволюція свідчить про суттєве поглиблення розуміння того, що насправді означає «право на освіту» для всіх членів суспільства, особливо для тих, хто належить до маргіналізованих груп.

Визначальними для становлення та поширення ідей інклюзивної освіти стали кілька ключових міжнародних документів. Саламанкська декларація та «Програма дій щодо освіти осіб з особливими потребами» (1994 р.) [253] часто розглядається як поворотний пункт у глобальному русі за інклюзивну освіту. Вона не лише проголосила принцип інклюзії пріоритетним, а й містила прямий заклик до урядів усіх країн затвердити на законодавчому рівні інклюзивну модель освіти та забезпечити прийом до загальноосвітніх шкіл усіх дітей, за винятком надзвичайних обставин, що унеможливають це. Вплив Саламанкської декларації полягав у стимулюванні реформ освітніх систем у багатьох країнах світу, сприяючи зміщенню акцентів з переважно сегрегованого навчання на інтегровані та інклюзивні підходи.

«Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю» (2006 р.) [160], зокрема її стаття 26 «Освіта», є юридично зобов'язуючим міжнародним договором, який вимагає від держав-учасниць забезпечення інклюзивної системи освіти на всіх рівнях та навчання протягом усього життя. Стаття 26 детально окреслює зобов'язання держав щодо створення інклюзивного освітнього середовища, надання індивідуалізованої підтримки в рамках загальної системи освіти, підготовки вчителів та інших фахівців, а також забезпечення доступності. Ратифікація Конвенції Україною 16 грудня 2009 року стала потужним каталізатором для розробки та вдосконалення національного законодавства у сфері інклюзивної освіти.

До інших важливих документів, що сприяли утвердженню принципів інклюзії,

належать Дакарська декларація «Освіта для всіх: виконання наших спільних зобов'язань» (2000 р.) [250] та Резолюція 48-ї сесії ЮНЕСКО «Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє» [201].

Водночас, встановлюючи високі стандарти (зокрема, Конвенція ООН вимагає створення інклюзивної системи на всіх рівнях, належної підготовки вчителів, забезпечення доступності та індивідуалізованої підтримки), міжнародні договори створюють певну напруженість у контексті їх практичної реалізації. Прогресивна еволюція міжнародного права не гарантує універсальної імплементації. Хоча міжнародне право встановлює чіткі рамки та зобов'язання, національні чинники, такі як економічний розвиток, культурні особливості, політична воля, наявність ресурсів та кризові ситуації (наприклад, війна в Україні), є вирішальними для реального втілення цих норм. Впровадження стандартів потребує значних фінансових, кадрових, інфраструктурних та методичних ресурсів. Країни з різним рівнем економічного розвитку та унікальними викликами стикаються з неоднаковими перешкодами на шляху імплементації. Це може призводити до значного розриву між юридичними зобов'язаннями «*de jure*» та фактичним станом їх виконання «*de facto*», що ставить питання про ефективність механізмів міжнародного моніторингу та підтримки.

Особливо актуальним є питання концепції «розумного пристосування». Міжнародні документи визначають його як «внесення, коли це потрібно в конкретному випадку, необхідних та підходящих модифікацій і коректив, що не стають непропорційним чи не виправданим тягарем». Однак термін «непропорційний чи не виправданий тягар» є суб'єктивним і може по-різному трактуватися державами залежно від їхніх ресурсних можливостей та політичної волі. Це може призводити до ситуацій, коли держави формально визнають принцип, але на практиці обмежують його застосування, посиляючись на «невиправданий тягар», що гальмує реальну інклюзію. Відтак, існує нагальна потреба не лише в ратифікації міжнародних договорів, а й у розробці дієвих національних механізмів моніторингу, фінансування, підтримки та чітких національних критеріїв для забезпечення «розумного пристосування», адаптованих до конкретних умов кожної країни.

Аналіз міжнародних документів дозволяє виокремити ключові принципи та зобов'язання держав у сфері інклюзивної освіти:

- недискримінація та рівні можливості як забезпечення того, щоб особи з інвалідністю не виключалися із загальної системи освіти на основі інвалідності;
- право кожної дитини навчатися в загальноосвітньому закладі за місцем проживання, коли загальноосвітні школи мають приймати всіх дітей, створюючи для них відповідні умови;
- забезпечення «розумного пристосування» як внесення необхідних модифікацій і коректив для забезпечення реалізації особами з інвалідністю на рівні з іншими всіх прав людини й основоположних свобод, якщо це не стає непропорційним чи невиправданим тягарем;
- надання індивідуалізованої підтримки, тобто забезпечення ефективних заходів індивідуалізованої підтримки в умовах, які максимально сприяють освоєнню знань і соціальному розвитку, відповідно до мети повного включення;
- підготовка вчителів та залучення мультидисциплінарних команд, яка означає, що держави мають вживати належних заходів для найму вчителів, зокрема вчителів з інвалідністю, які володіють жестовою мовою та/або шрифтом Брайля, і для навчання спеціалістів та персоналу, які працюють на всіх рівнях системи освіти;
- створення доступного освітнього середовища, а саме - забезпечення фізичної, інформаційної та комунікаційної доступності освітніх закладів та навчальних матеріалів.

Шлях України до законодавчого оформлення інклюзивної освіти був поступовим. Перші ініціативи мали характер пілотних проектів, як, наприклад, програма Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» «Залучення дітей з особливими потребами в освітнє середовище», що стартувала у 1999 році [46]. Знаковим етапом стало внесення у 2010 році змін до Закону України «Про загальну середню освіту», які вперше надали загальноосвітнім навчальним закладам право створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання осіб з особливими освітніми потребами [69]. Ключовим моментом у розвитку національного законодавства стало прийняття нового Закону України «Про освіту» у 2017 році [86] та Закону України

«Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» [64] (часто неофіційно іменованого як Закон «Про інклюзивну освіту»), підписаного Президентом України 5 липня 2017 року. Ці законодавчі акти фундаментально закріпили право на освіту для осіб з ООП в усіх закладах освіти, незалежно від форми власності, та заклали основи для системних змін.

Законодавство України демонструє чітку траєкторію гармонізації з міжнародними стандартами, особливо після ратифікації Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю [160]. Прийняття нових рамкових законів «Про освіту» [86] та «Про повну загальну середню освіту» [89] значно посилює правову базу інклюзії. Велика кількість постанов Кабінету Міністрів України, що регулюють окремі аспекти інклюзивного навчання на різних рівнях освіти, та їхні часті оновлення свідчать про намагання деталізувати механізми реалізації та адаптувати їх до практичних потреб. Водночас, така динаміка законодавчих змін може вказувати не лише на гнучкість системи, але й на потенційну фрагментарність або недостатню продуманість деяких початкових регуляцій, що вимагають постійних коректив. Це може створювати певні труднощі для освітніх практиків у відстеженні актуальних нормативних вимог та свідчити про те, що система все ще перебуває в стані активного формування та пошуку оптимальних рішень, можливо, реагуючи «ad hoc» на проблеми, що виникають на місцях.

Закон України «Про освіту» 2017 року заклав фундаментальні основи для розвитку інклюзивної освіти в Україні. Він ввів ключові терміни, такі як «інклюзивне навчання», що визначається як «система освітніх послуг, гарантованих державою, яка базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» [86]. Закон також закріпив поняття «індивідуальна програма розвитку» (ІПР) як обов'язковий документ, що забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу для дитини з ООП, та визначив суть «психолого-педагогічних» і «корекційно-розвиткових послуг». Важливим нововведенням стало передбачення створення мережі інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) для забезпечення фахової підтримки осіб

з ООП, їхніх батьків/опікунів та педагогів.

Закон України «Про повну загальну середню освіту» 2020 року [89] деталізував положення Закону «Про освіту» [86] стосовно здобуття повної загальної середньої освіти, зокрема в інклюзивних умовах. Стаття 20 «Інклюзивне навчання» чітко визначає, що організація інклюзивного навчання базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини та ефективного залучення всіх учасників. Закон встановлює обов'язковість утворення інклюзивного класу та/або групи у закладі освіти у разі звернення особи з ООП або її батьків. Також врегульовано питання функціонування асистента вчителя та, за потреби, асистента дитини. Окрему увагу приділено вимогам до фізичної доступності будівель та приміщень закладів освіти, зокрема, через урахування принципів універсального дизайну та/або розумного пристосування під час проектування, будівництва та реконструкції. Закон також встановлює нормативи тривалості корекційно-розвиткових занять.

Незважаючи на те, що закони декларують обов'язковість створення інклюзивних класів та забезпечення права на інклюзивне навчання, реальне забезпечення цього права є складним процесом. Цей процес залежить від цілого комплексу взаємопов'язаних факторів, таких як фінансування, кадрове забезпечення, діяльність інклюзивно-ресурсних центрів, які регулюються переважно підзаконними актами. Саме на рівні імплементації цих підзаконних актів можуть виникати основні бар'єри. Наприклад, для реалізації права на інклюзивне навчання необхідні конкретні ресурси та механізми: адекватне фінансування (зокрема, через освітню субвенцію), наявність кваліфікованих кадрів (зокрема, асистентів вчителя, вихователя і т.д.), належна та своєчасна оцінка особливих освітніх потреб дитини (що є функцією ІРЦ), а також розробка та реалізація ефективної індивідуальної програми розвитку. Якщо ці підзаконні акти є недостатньо ефективними, або їх виконання на місцях ускладнене через об'єктивні чи суб'єктивні причини (наприклад, проблеми з розподілом фінансування, недоукомплектованість ІРЦ фахівцями, формальний підхід до складання ІПР), то декларативні норми законів можуть не реалізовуватися повною мірою. Це явище можна охарактеризувати як розрив між «законодавчим оптимізмом»

та «імплементативною прірвою», де амбітні закони не підкріплені дієвими механізмами впровадження, контролю та ресурсним забезпеченням, що створює ризик формальної, а не змістовної інклюзії. Це підкреслює важливість не лише прийняття прогресивних законів, а й створення дієвих механізмів їх впровадження та контролю, а також наявності ефективної системи моніторингу та оцінки виконання законодавства про інклюзивну освіту на всіх рівнях.

Підзаконні нормативно-правові акти відіграють ключову роль у конкретизації та деталізації механізмів реалізації норм, закладених у законах України.

Постанови Кабінету Міністрів України (КМУ) регулюють широкий спектр питань, зокрема:

Порядок організації інклюзивного навчання на різних рівнях освіти: для дошкільної (Постанова № 530 від 10.04.2019) [75], загальної середньої (Постанова № 957 від 15.09.2021) [76], позашкільної (Постанова № 779 від 21.08.2019) [73], професійної (професійно-технічної) (Постанова № 636 від 10.07.2019) [77], фахової передвищої (Постанова № 1321 від 15.12.2021) [78] та вищої освіти (Постанова № 635 від 10.07.2019) [74]. Важливо відзначити, що у зв'язку з воєнним станом до Порядку організації інклюзивного навчання були внесені зміни Постановою КМУ № 483 від 26 квітня 2022 року [67], які, зокрема, зняли норму про граничну кількість дітей з ООП в інклюзивних класах, дозволили змішану форму навчання та подання копій документів для організації навчання ВПО.

Функціонування інклюзивно-ресурсних центрів регулюється «Положенням про інклюзивно-ресурсний центр» [58].

Фінансове забезпечення фіксується у документі «Порядок та умови надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» (наприклад, Постанова № 88 від 14.02.2017 [79]).

Регулювання діяльності спеціальних закладів освіти та навчально-реабілітаційних центрів декларується у таких актах: накази Міністерства освіти і науки України (МОН), що спрямовані на методичне забезпечення та організаційні аспекти інклюзивного навчання. Прикладом є Наказ МОН № 609 від 08.06.2018 [80],

яким затверджено «Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». МОН також видає численні методичні рекомендації та листи-роз'яснення [30].

Значна кількість підзаконних актів та часті зміни до них свідчать про динамічний характер процесу становлення системи інклюзивної освіти в Україні. З одного боку, це демонструє намагання держави оперативно реагувати на виклики. З іншого боку, така мінливість може бути симптомом системної нестабільності та реактивного управління. Часті оновлення можуть вказувати на потенційну фрагментарність або недостатню продуманість деяких початкових регуляцій, що вимагають постійних коректив. Це ускладнює роботу практиків, створює правову невизначеність і може свідчити про відсутність довгострокової, стабільної стратегії імплементації, де система реагує «ad hoc» на проблеми, що виникають, замість проактивного планування.

Ця постійна регуляторна амплітуда може призводити до виснаження ресурсів та зниження мотивації у педагогів і адміністраторів, які змушені постійно адаптуватися до нових вимог. Нерідко такі зміни вносяться без достатнього аналізу їхнього реального впливу на місцях, що може призвести до непередбачуваних наслідків та погіршення якості надання послуг. Для ефективної інклюзивної освіти потрібна передбачуваність і стабільність законодавчої бази, яка дозволить планувати роботу на довгострокову перспективу. Замість безперервних змін, необхідно зосередитися на послідовній реалізації чітко визначених стратегій. Це допоможе побудувати міцну та стійку систему, що забезпечить рівні можливості для всіх учнів. В іншому випадку, фрагментарність і хаотичність можуть підірвати саму ідею інклюзії. Для досягнення успіху у впровадженні інклюзивної освіти, держава має перейти від постійних змін до системної стабілізації. Тільки так можна забезпечити належний розвиток та підтримку для всіх учасників освітнього процесу. Це дозволить зосередитись на якості, а не на постійному пристосуванні до нових правил.

Порівняльний аналіз ключових положень міжнародних та вітчизняних нормативно-правових актів щодо інклюзивної освіти викладено у табл. 1.7.

Таблиця 1.7.

**Порівняльний аналіз ключових положень міжнародних та українських
нормативно-правових актів щодо інклюзивної освіти**

Критерій порівняння	Міжнародні акти (Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, ст. 24; Саламанкська декларація)	Законодавство України (ЗУ «Про освіту», ЗУ «Про повну загальну середню освіту», відповідні Постанови КМУ)
Право на освіту без дискримінації	Держави-учасниці визнають право осіб з інвалідністю на освіту без дискримінації й на основі рівності можливостей (Конвенція ООН, ст. 24). Кожна дитина має фундаментальне право на освіту (Саламанкська декларація).	Кожен має право на якісну та доступну освіту. Право на освіту гарантується незалежно від стану здоров'я, інвалідності (ЗУ «Про освіту», ст. 3). Інклюзивне навчання базується на принципах недискримінації (ЗУ «Про повну загальну середню освіту»).
Визначення інклюзивної освіти	Держави-учасниці забезпечують інклюзивну систему освіти на всіх рівнях (Конвенція ООН, ст. 24). Школи мають приймати всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших особливостей (Саламанкська декларація).	Інклюзивне навчання — система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників (ЗУ «Про освіту», ст. 1; ЗУ «Про повну загальну середню освіту», ст. 1).
«Розумне пристосування»	Держави-учасниці забезпечують, щоб для осіб з інвалідністю забезпечувалося розумне пристосування, з урахуванням їхніх індивідуальних потреб (Конвенція ООН, ст. 24.2.с).	Проектування, будівництво та реконструкція будівель, споруд, приміщень закладів освіти здійснюються з урахуванням принципів універсального дизайну та/або розумного пристосування (ЗУ «Про повну загальну середню освіту», ст. 20).

Індивідуальна підтримка	Держави-учасниці забезпечують, щоб особи з інвалідністю отримували необхідну підтримку в рамках загальної системи освіти для полегшення їхнього ефективного навчання (Конвенція ООН, ст. 24).	Для кожного учня з ООП складається індивідуальна програма розвитку (ІПР). Надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг (ЗУ «Про освіту», ст. 1; ЗУ «Про повну загальну середню освіту», ст. 20). Забезпечення допоміжними засобами для навчання (ЗУ «Про повну загальну середню освіту», ст. 20).
Роль батьків/опікунів	Батьки мають право пріоритету у виборі виду освіти для своїх малолітніх дітей (принцип, що може бути поширений і на вибір інклюзивного шляху).	ІПР розробляється групою фахівців із обов'язковим залученням батьків дитини. Заклади освіти утворюють інклюзивні класи за зверненням батьків. Батьки мають право на індивідуальний супровід дитини.
Підготовка педагогічних працівників	Держави-учасниці вживають належних заходів для найму педагогів, які володіють відповідними навичками, і для навчання фахівців та персоналу (Конвенція ООН, ст. 24).	Держава забезпечує підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання (загальна норма, деталізація в підзаконних актах та програмах).
Доступність освітнього середовища	Держави-учасниці вживають належних заходів для забезпечення доступу осіб з інвалідністю нарівні з іншими до фізичного оточення, транспорту, інформації та зв'язку (Конвенція ООН, ст. 90, застосовно до ст. 24).	Будівлі, споруди і приміщення закладів освіти та ІРЦ повинні відповідати вимогам доступності згідно з державними будівельними нормами і стандартами (ЗУ «Про повну загальну середню освіту», ст. 20).

Джерело: Сформовано автором на основі [86], [89], [160],[253]

Таблиця 1.8. наочно демонструє, що законодавство України значним чином

інкорпоровало основні принципи та вимоги провідних міжнародних документів у сфері інклюзивної освіти. Водночас, ключовим питанням залишається повнота та ефективність їх практичної реалізації. На рисунку 1.5. та в таблиці 1.9. представлені ключові глобальні та вітчизняні виклики інклюзивної освіти та їхній вплив на законодавче регулювання.

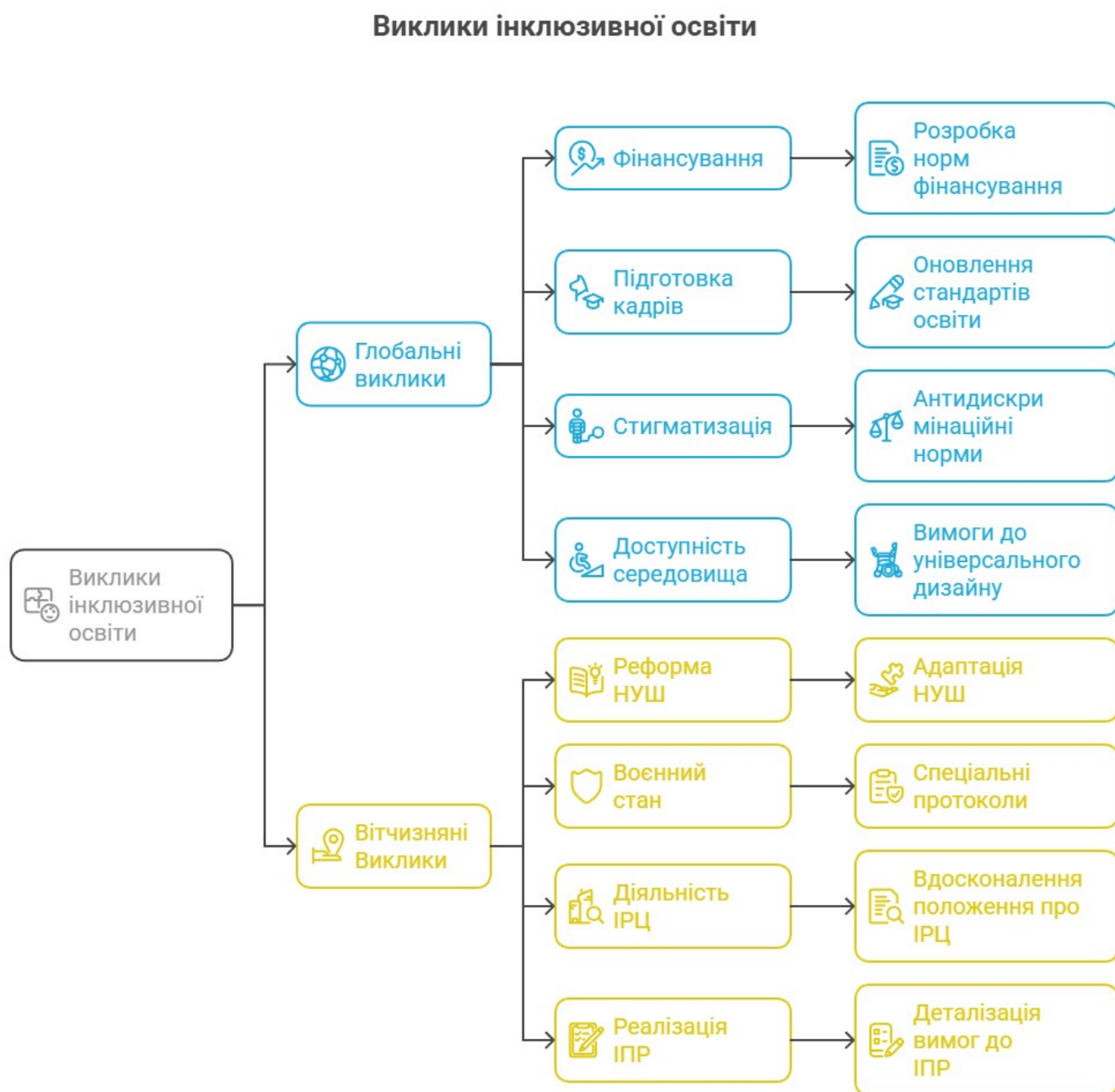


Рисунок 1.5. Виклики інклюзивної освіти. (Джерело: сформовано автором)

Виклики інклюзивної освіти та їхній вплив на законодавче регулювання

Категорія виклику	Назва виклику	Короткий опис суті виклику	Вплив на законодавче регулювання
Глобальний	Фінансування	Недостатність коштів, неефективний розподіл, потреба в моделях, що враховують потреби.	Необхідність розробки/вдосконалення норм щодо фінансування інклюзії, визначення джерел та механізмів розподілу коштів.
Глобальний	Підготовка кадрів	Дефіцит кваліфікованих вчителів, недостатня інтеграція інклюзивної педагогіки в освітні програми.	Потреба в оновленні стандартів педагогічної освіти, запровадженні обов'язкових модулів з інклюзії, розробці програм підвищення кваліфікації.
Глобальний	Стигматизація	Упередження, стереотипи, дискримінаційне ставлення до осіб з ООП.	Законодавче закріплення антидискримінаційних норм, підтримка інформаційних кампаній, освітніх програм для формування толерантності.
Глобальний	Доступність середовища	Архітектурні, інформаційні, комунікаційні бар'єри, брак адаптованих матеріалів.	Встановлення вимог до універсального дизайну, стандартів доступності, забезпечення допоміжними технологіями.
Вітчизняний	Реформа НУШ	Виклики інтеграції інклюзії в нову освітню парадигму (наповнюваність класів, роль асистента, ІПР).	Адаптація нормативних документів НУШ для кращого врахування потреб інклюзивної освіти, уточнення функцій учасників.
Вітчизняний	Воєнний стан	Безпека, ВПО, психологічна травма, обмежений доступ до освіти, адаптація освітнього процесу, руйнування інфраструктури.	Розробка спеціальних протоколів та норм для організації інклюзивного навчання в умовах війни (напр., Постанова КМУ №483), забезпечення підтримки ВПО, психологічної допомоги.
Вітчизняний	Діяльність ІРЦ	Неузгодженість НПА, ресурсне забезпечення (кадри, матеріально-технічна база), ефективність оцінки та надання послуг, навантаження в умовах війни.	Вдосконалення Положення про ІРЦ, чітке визначення нормативів, посилення методичної ролі, забезпечення ресурсами, адаптація до кризових умов.
Вітчизняний	Реалізація ІПР	Формалізм, неадекватні вимоги, труднощі впровадження, моніторинг якості, потреба в гнучкості та адаптації до умов війни.	Деталізація вимог до розробки та реалізації ІПР, розробка інструментів моніторингу, посилення відповідальності за якість, рекомендації щодо адаптації.

Джерело: сформовано автором

Глобальний рух до інклюзії не є монолітним; він адаптується до специфічних національних контекстів, формуючи мозаїку різноманітних підходів. Це стає очевидним з огляду на формування власного, унікального шляху розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Висновки до розділу 1

Державна політика у сфері інклюзивної освіти є складним, багатограним та динамічним об'єктом державного управління. Вона характеризується залученням широкого кола суб'єктів (від центральних органів влади до громадських організацій та батьків), наявністю розгалуженої нормативно-правової бази, що активно розвивається, та реалізується через комплекс конкретних механізмів, таких як стратегічне планування, фінансування, кадрове та методичне забезпечення, а також моніторинг. Саме ця системність, багатосуб'єктність та наявність управлінських механізмів обґрунтовують її статус як повноцінного об'єкта публічного управління.

Чіткий та узгоджений категорійно-термінологічний апарат є фундаментальною передумовою для ефективної політики. Критично важливим є розмежування понять «інтеграція» (адаптація людини до системи) та «інклюзія» (адаптація системи до потреб людини). Законодавство та освітня політика України демонструють значну конвергенцію з глобальними стандартами, зокрема в частині прийняття філософії інклюзії. Водночас, особливістю вітчизняного підходу є надзвичайно широке визначення категорії «людина з особливими освітніми потребами», що охоплює не лише інвалідність, а й різноманітні соціально-економічні та ситуативні фактори вразливості, що ставить перед системою управління складні завдання щодо надання адекватної підтримки.

Шлях від прогресивного законодавства до його ефективної реалізації є складним та сповненим викликів. Україна стикається з системними проблемами: недостатнім та нестабільним фінансуванням, дефіцитом кваліфікованих кадрів, труднощами у міжвідомчій координації та практичній імплементації індивідуалізованих підходів на місцях. Ці виклики були посилені повномасштабною війною, яка створила нові загрози для безпеки, доступності та якості освітніх послуг.

РОЗДІЛ 2

СУЧАСНІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ В СФЕРІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

2.1. Наукові підходи до аналізу державної політики на прикладі сфери інклюзивної освіти

Державна політика та державне управління є багатовимірними сферами, що вимагають глибокого теоретичного осмислення для ефективного формування та реалізації політик. Теоретичні рамки надають дослідникам та практикам розуміння для аналізу, пояснення та прогнозування поведінки акторів, інституцій та систем. Вони допомагають структурувати дослідження, виявляти причинно-наслідкові зв'язки та розробляти обґрунтовані рекомендації.

Інклюзивна освіта, як об'єкт державної політики, є надзвичайно складною. Вона не обмежується лише зміною навчальних програм, а передбачає фундаментальну трансформацію всієї освітньої системи, охоплюючи педагогічні підходи, фізичне середовище, соціальні взаємодії та культурні норми. Політика інклюзивної освіти за своєю суттю є багатогранною, оскільки торкається питань прав людини, соціальної справедливості, рівності, а також організаційних, фінансових та педагогічних аспектів. Її ефективна реалізація вимагає скоординованих зусиль на різних рівнях управління — національному, регіональному, місцевому — та залучення широкого кола зацікавлених сторін, включаючи уряд, освітян, батьків/опікунів, здобувачів, громадські організації та приватний сектор.

Враховуючи, що політика інклюзивної освіти являє собою складну соціальну проблему, яка вимагає трансформації всієї освітньої системи, стає очевидним, що вона зачіпає не тільки адміністративні процеси, але й глибокі соціальні норми, владні відносини та індивідуальні переконання. Традиційні або лінійні моделі державної політики, такі як класичні підходи, що можуть бути занадто жорсткими, виявляються недостатніми для повного охоплення цієї багатогранності. Навіть новіші підходи, як-от мережеве урядування, лише визнають множинність акторів, але не повністю розкривають глибину взаємодій. Ця внутрішня складність

інклюзивної освіти автоматично вимагає від дослідників та практиків відмови від універсальних або лінійних моделей політики. Замість цього, успішне дослідження та формування політики інклюзивної освіти потребує інтеграції різних теоретичних лінз, які дозволяють аналізувати як макро-рівневі парадигми управління, так і мікро-рівневі взаємодії на «вуличному рівні». Це означає, що методологія дослідження має бути настільки ж гнучкою та багатогранною, як і сам об'єкт дослідження.

Класична теорія державного управління виникла наприкінці 19-го - на початку 20-го століття, значною мірою під впливом ідей Вудро Вільсона, який підкреслював важливість ефективності та професіоналізації державної служби. Вона виступала за прагматичний підхід до бюрократії та просування на основі заслуг. Класична система передбачала суворе визначення обов'язків та цілей, а також централізований контроль над усіма задіяними функціями. Відомі принципи, такі як POSDCORB (planning, organizing, staffing, directing, coordinating, reporting, and budgeting — планування, організація, кадрове забезпечення, керівництво, координація, звітність, бюджетування), систематизували публічне управління [156].

Застосовність до інклюзивної освіти. У контексті інклюзивної освіти, класична теорія може забезпечити чіткість у визначенні цілей та відповідальності на центральному рівні, наприклад, через розробку стандартизованих навчальних програм або єдиних систем оцінювання для всіх учнів. При реалізації вона наголошує на ієрархічній структурі та чітких правилах, що може сприяти уніфікованому застосуванню політик по всій країні.

Виклики/обмеження. Однак, жорсткість та негнучкість цього підходу роблять його недостатньо адаптивним до унікальних потреб інклюзивної освіти. Він може обмежувати взаємодію із зацікавленими сторонами та не враховувати потреби різноманітних освітніх середовищ, потенційно пригнічуючи креативність педагогів. З 1980-х років уряди почали віддавати перевагу більш гнучким, ринковим моделям.

Теорія нового публічного управління (New Public Management - NPM) була створена у 1980-х роках з метою підвищення ефективності державної служби шляхом використання моделей управління, запозичених з приватного сектору. Вона заохочувала децентралізацію надання послуг, надаючи місцевим установам більшу

свободу у їхній діяльності. NPM прагнуло замінити дисциплінарний, академічний або моральний акцент традиційного державного управління на більш «ділову» перспективу [227].

Застосовність до інклюзивної освіти. NPM сприяє децентралізації прийняття рішень та підвищенню автономії шкіл, що дозволяє краще враховувати місцеві потреби та умови, а також заохочує конкуренцію між школами для підвищення якості послуг. При реалізації NPM збільшує відповідальність шкіл перед громадою та може сприяти інноваціям і гнучкості на місцевому рівні.

Виклики/обмеження. Проте, надмірний фокус на ефективності та ринкових механізмах може призвести до небажаних наслідків, таких як «економіка вартості учнів», де заклади освіти конкурують за «цінних» учнів, потенційно виключаючи тих, хто потребує більших ресурсів, наприклад, учнів з особливими освітніми потребами. Це може посилювати нерівність, якщо не супроводжується сильними регуляторними механізмами та фокусом на справедливості.

Постмодерна теорія державного управління пов'язана з капіталістичною моделлю кінця 20-го та 21-го століть. Вона схиляється до інклюзивних процесів та відмовляється від застарілих, виключних позитивістських відносин «влада-знання». Постмодерна теорія наголошує на розвитку складних комунікативних систем, підвищенні мультикультурної чутливості для охоплення культурного різноманіття та заохоченні спільних схем прийняття рішень для підвищення рівня участі [221].

Застосовність до інклюзивної освіти. У формуванні політики данна теорія сприяє деконструкції поняття «інвалідності» як дефіциту, заохочуючи переосмислення та переформулювання політик на основі визнання різноманітності, а не усунення дефіциту. Цей підхід підтримує розробку політик, що враховують множинні ідентичності та перетинання систем гноблення. При реалізації вона заохочує диференційоване навчання та створення гнучких педагогічних просторів, що є критично важливим для інклюзії. Теорія також підкреслює важливість участі громадян та зацікавлених сторін у прийнятті рішень, що дозволяє краще відповідати на потреби різноманітних спільнот.

Виклики/обмеження. Абстрактність та відмова від жорстких структур можуть

ускладнювати практичне застосування цієї теорії. Вона вимагає значної зміни мислення та готовності деконструювати усталені переконання.

Парадигма «урядування» (Governance Paradigm) виникла у 1990-х роках і характеризується глобалізацією, переосмисленням ролі уряду та деволуцією влади. Вона передбачає відхід від уряду як єдиного актора до залучення громадян, некомерційних організацій, бізнесу, партнерств та асоціацій урядів. У цій концепції функції управління виконуються різними акторами, а не лише урядом [148].

Застосовність до інклюзивної освіти. Ця парадигма підкреслює необхідність багаторівневого урядування, що включає вертикальну (між рівнями уряду: наднаціональний, національний, регіональний, місцевий) та горизонтальну (між квазіурядовими та неурядовими організаціями та акторами) дисперсію влади. Це є критично важливим для координації політик інклюзивної освіти між національним, регіональним та місцевим рівнями, а також з міжнародними організаціями. Такий підхід дозволяє адаптувати політику до місцевих умов, зберігаючи при цьому загальні принципи. При реалізації вона сприяє мережевому урядуванню, що дозволяє залучати різноманітні організації (урядові, приватні, громадянське суспільство) для вирішення складних проблем інклюзивної освіти, таких як брак ресурсів. Концепція також заохочує інклюзивне урядування, що інтегрує маргіналізовані групи в процес прийняття рішень.

Виклики/обмеження. Складність координації між численними акторами, потенційні конфлікти інтересів та питання підзвітності в децентралізованих мережах є значними викликами.

Кожна наступна парадигма державного управління виникала як реакція на обмеження попередніх, особливо щодо здатності адаптуватися до зростаючої складності суспільних викликів. Класична теорія державного управління, з її фокусом на ефективності та ієрархії [156], виявилася недостатньою для вирішення складних соціальних проблем. Нове публічне управління намагалося внести гнучкість та ринкові механізми [227]. Постмодернізм [221] та парадигма урядування [148] визнали множинність акторів, суб'єктивність знання та необхідність інклюзивних, мережевих підходів. Ця еволюція відображає зростаюче усвідомлення

того, що державні проблеми, особливо в таких чутливих сферах, як інклюзивна освіта, не можуть бути вирішені суто «зверху вниз» або через одну «оптимальну» модель. Для інклюзивної освіти це означає, що найбільш ефективні підходи будуть гібридними, поєднуючи елементи різних парадигм – наприклад, чітке визначення цілей (класична теорія) з децентралізованою реалізацією (NPM), активним залученням громадян (постмодернізм) та мережевою координацією (урядування). Це свідчить про те, що «досконалої» парадигми не існує, і успіх залежить від гнучкості та здатності інтегрувати сильні сторони різних підходів.

Цей розвиток також виявляє фундаментальну напругу між ефективністю та інклюзивністю. Класична теорія державного управління та NPM наголошують на ефективності та раціональності. Інклюзивна освіта ж, за своєю суттю, вимагає індивідуалізації, адаптації та забезпечення рівності можливостей для всіх, незалежно від «ефективності» в традиційному розумінні. Фокус на «ефективності використання державних коштів» може суперечити потребі у значних ресурсах для підтримки осіб з особливими потребами. Це створює фундаментальну напругу в політиці інклюзивної освіти: як досягти «ефективності» (використання ресурсів, результати) при одночасному забезпеченні «інклюзивності» (індивідуальні потреби, справедливість, участь всіх). Ця напруга є не просто адміністративним викликом, а глибоким філософським та ціннісним конфліктом, який має бути усвідомлений і вирішений на етапі формування політики. Нездатність вирішити цю напругу може призвести до «імітації інклюзії», де формальні структури існують, але справжня інклюзія не досягається.

Для глибокого аналізу формування та реалізації політики інклюзивної освіти необхідно звернутися до низки ключових теорій державної політики, кожна з яких пропонує унікальний погляд.

Теорія політичного циклу (*policy cycle theory*) є концептуальною моделлю, що описує процес розробки, реалізації та оцінки державної політики. Вона зазвичай складається з п'яти основних етапів: формування порядку денного, формулювання політики, прийняття політики, реалізація політики та оцінка політики. Деякі моделі також включають етап підтримки/продовження політики [252].

Застосовність до інклюзивної освіти. Ця теорія допомагає структурувати дослідження інклюзивної освіти, розбиваючи складний процес на керовані етапи. На етапі формування порядку денного визначаються проблеми інклюзивної освіти, що потребують уваги уряду, при цьому наукові результати та дослідження можуть слугувати основою для ініціювання нових політик. На етапі формулювання політики визначаються цілі, оцінюються потенційні наслідки та витрати, а також враховується реакція зацікавлених сторін, причому наука може бути інтегрована через оцінку впливу. Реалізація передбачає забезпечення необхідних ресурсів та знань для впровадження політики, а також її моніторинг. Нарешті, оцінка фокусується на визначенні ефективності та успішності політики, а також на виявленні будь-яких непередбачених ефектів.

Виклики/обмеження. Модель може бути занадто лінійною для складних, ітеративних процесів, які часто зустрічаються в інклюзивній освіті. Існує також проблема «розриву в реалізації» (implementation gap) між цілями політики та фактичними результатами на місцях.

Теорія коаліцій захисту інтересів (advocacy coalition framework - ACF) є теоретичною моделлю, розробленою для аналізу політичного процесу, особливо в складних та спірних сферах. Вона постулює, що процес політики керується ідеологічними та заснованими на переконаннях коаліціями, які прагнуть впливати на політику з часом. Ключові концепції включають політичні підсистеми (мережі акторів, що працюють над конкретною проблемою), системи переконань (глибинні, політичні, вторинні аспекти) та власне коаліції захисту інтересів (актори зі спільними переконаннями, що співпрацюють для впливу на політику) [181].

Застосовність до інклюзивної освіти. Ця теорія допомагає зрозуміти, як різні групи акторів, такі як ті хто навчається, ті хто навчає, неурядові організації, науковці, що мають подібні переконання, формують коаліції для впливу на політику інклюзивної освіти. «Глибинні переконання» щодо природи людини, ролі уряду та суспільних цінностей є критичними для формування інклюзивних політик. При реалізації ACF вивчає, як ці коаліції впливають на зміни та впровадження політики в підсистемах.

Виклики/обмеження. Складність фреймворку може ускладнювати емпіричну перевірку. Існує також ризик переоцінки стабільності систем переконань, що може призвести до недооцінки впливу короткострокової політичної динаміки.

Теорія множинних потоків (multiple streams framework - MSF) пояснює, як проблеми виходять на перший план політичного порядку денного та як формуються політики. Ця теорія передбачає, що три потоки — проблеми (питання, що потребують уваги), політики (потенційні рішення) та політика (політичні фактори, такі як громадська думка та партійні програми) — повинні збігтися в потрібний час, щоб політика була прийнята. Збіг цих потоків створює «політичне вікно», що є критичним моментом для дій політиків [189].

Застосовність до інклюзивної освіти. Ця теорія допомагає зрозуміти, як питання інклюзивної освіти (потік проблем) привертають увагу, як розробляються потенційні рішення (потік політик) та як політичні фактори (потік політики) поєднуються для створення «політичного вікна» для змін.

Виклики/обмеження. Акцент на ролі часу та контексту означає, що навіть життєздатні рішення можуть не призвести до дій без відповідного політичного клімату. Модель може бути менш корисною для пояснення поступових змін.

Інституціоналізм (institutional theory) — це широкий теоретичний підхід, що досліджує, як інституції (визначені як правила, норми та структури) формують поведінку організацій та окремих осіб у суспільстві. Він включає кілька основних напрямків:

а) *соціологічний інституціоналізм* фокусується на тому, як інституції створюють значення для окремих осіб та як організації відповідають макрокультурним «міфам» або «логікам» для підтримки легітимності. Він пояснює феномен ізоморфізму (примусовий, нормативний, міметичний), коли організації стають подібними одна до одної;

б) *раціональний вибір* розглядає інституції як «правила гри», що обмежують раціональну поведінку індивідів, які прагнуть максимізувати свою корисність;

в) *історичний інституціоналізм* наголошує на тому, як час, послідовності та залежність від попереднього шляху (path dependence) впливають на інституції та

формують поведінку. Це допомагає пояснити, чому певні практики зберігаються тривалий час.

Застосовність до інклюзивної освіти. Інституціоналізм допомагає зрозуміти, чому зміни в освітній політиці часто відбуваються повільно, оскільки вони вимагають змін у колективних переконаннях та усталених нормах. Ізоморфізм може пояснити, чому школи приймають подібні структури або політики інклюзії, навіть якщо вони не відповідають їхнім конкретним потребам. Легітимність є центральним поняттям: якщо реформа сприймається як легітимна ключовими зацікавленими сторонами, її шанси на успішну реалізацію зростають. Історичний інституціоналізм може пояснити стійкість сегрегованих систем освіти та труднощі їх трансформації [217].

Виклики/обмеження. Інституціоналізм може недооцінювати вплив індивідуальних рішень та бажань. Ізоморфізм може призвести до «символічної» інклюзії без глибоких структурних змін.

Теорія зворотного зв'язку політики (policy feedback theory) пояснює, як політики можуть мати довгострокові наслідки для політичних інститутів, соціальних структур та індивідуальної поведінки. Вона постулює, що політики можуть створювати «петлі зворотного зв'язку», які впливають на майбутні політичні рішення та соціальні результати [220].

Застосовність до інклюзивної освіти. Існуючі освітні політики, наприклад, сегрегаційні, можуть формувати очікування, розподіл ресурсів та інституційні структури, що ускладнює впровадження інклюзивних змін у майбутньому. І навпаки, успішні інклюзивні політики можуть створити позитивні петлі зворотного зв'язку, формуючи підтримку та інституційну спроможність для подальшої інклюзії.

Виклики/обмеження. Складність вимірювання довгострокових та непрямих ефектів політики.

Теорія соціального конструювання та дизайну політики (Schneider and Ingram's theory of social construction and policy design) підкреслює важливість розуміння того, як соціальні конструкції, динаміка влади та фреймінг впливають на політичний процес. Вона заохочує більш нюансоване та контекстуальне розуміння

формування політики, виходячи за рамки традиційних раціонально-вибірних моделей [204].

Застосовність до інклюзивної освіти. Теорія є вирішальною для аналізу того, як суспільні уявлення про людей з інвалідністю (наприклад, як «заслужуючих» чи «незаслужуючих» на допомогу, як «дефіцитних» чи «різноманітних») впливають на розробку політик інклюзивної освіти. Якщо група соціально конструюється як «незаслужуюча», політики можуть бути каральними або обмежувальними.

Виклики/обмеження. Вимагає глибокого аналізу соціальних та культурних наративів, що може бути складним.

Теорія бюрократії «вуличного рівня» Лінскі (Lipsky's street-level bureaucrat theory) фокусується на ключовій ролі працівників уряду на передовій, або «бюрократів вуличного рівня», у формуванні результатів політики. Вона постулює, що ці працівники, які відповідають за реалізацію політик та щоденну взаємодію з громадянами, мають значну дискреційну владу [262].

Застосовність до інклюзивної освіти. Вчителі, шкільні адміністратори та допоміжний персонал є ключовими «бюрократами вуличного рівня» в інклюзивній освіті. Їхні щоденні рішення, інтерпретації правил та взаємодія з учнями та батьками можуть суттєво змінити передбачуваний вплив політики. Може виникнути «розбіжність на вуличному рівні», коли політика змінюється від свого початкового задуму під час впровадження.

Виклики/обмеження. Дискреційна влада може призвести до нерівномірного застосування політики та «розриву в реалізації», якщо бюрократи не мають достатніх ресурсів, навчання або чіткого розуміння цілей політики.

Ці теорії не є взаємовиключними, а скоріше взаємодоповнюючими. Ефективне дослідження інклюзивної освіти потребує їхнього інтегративного застосування. Наприклад, розуміння того, як «глибинні переконання» (ACF) впливають на «політичне вікно» (MSF) для інклюзії, а потім, як «бюрократи вуличного рівня» (Ліпскі) інтерпретують ці політики в рамках існуючих «інституційних норм» (інституціоналізм), є набагато повнішим підходом, ніж використання однієї теорії. Це підкреслює необхідність «синтезуючих» підходів у дослідженнях, які

дозволяють охопити всю складність взаємодії між різними рівнями прийняття та реалізації рішень. Такий багатовимірний аналіз допомагає виявити приховані механізми, що впливають на успіх або невдачу інклюзивних ініціатив.

Теорія Ліпскі чітко вказує на значну дискреційну владу фронтових працівників. У контексті інклюзивної освіти, де кожен учень унікальний, жорстке дотримання правил може бути контрпродуктивним. Гнучкість у прийнятті рішень на місцях дозволяє краще адаптувати освітні послуги до індивідуальних потреб учнів, що є основою інклюзії. Проте, надмірна дискреція без належної підготовки та ресурсів може призвести до «розбіжності на вуличному рівні» та посилення нерівності. Це означає, що успіх інклюзивної освіти значною мірою залежить не лише від якості політики, розробленої на центральному рівні, а й від спроможності, підготовки, цінностей та ресурсів тих, хто безпосередньо взаємодіє з тими, хто навчається. Політика, яка не враховує або не підтримує «бюрократів вуличного рівня», приречена на провал, оскільки саме вони є тими, хто втілює теоретичні положення в життя. Це вимагає від політиків зосередження на «як» (how-to) реалізації, а не лише на «що» (what) політики, адже навіть найкращі ідеї можуть бути спотворені або втратити свою ефективність без адекватної підтримки та розуміння реальних умов на місцях. Ігнорування цього аспекту може призвести до розчарування та гальмування прогресу у сфері інклюзивної освіти. Саме тому критично важливим є інвестування у професійний розвиток та забезпечення належної підтримки педагогів, асистентів та інших фахівців. Вони є ключовими агентами змін у системі інклюзивної освіти. Лише через їхню належну підготовку та мотивацію можна досягти реального інклюзивного середовища. Необхідно створювати умови, за яких «бюрократи вуличного рівня» відчуватимуть себе уповноваженими та підтриманими. Це дозволить їм ефективно реалізовувати політику інклюзії на практиці. Зрештою, успіх інклюзивної освіти вимірюється не кількістю прийнятих законів, а реальними змінами в житті людей з ООП. У таблиці 2.1. розглянуто теорії державного управління, релевантні інклюзивній освіті.

**Огляд теорій державного управління та політики,
релевантних інклюзивній освіті**

Теорія	Основні положення	Застосовність до формування політики інклюзивної освіти	Застосовність до реалізації політики інклюзивної освіти	Ключові виклики/ обмеження
Класична теорія державного управління	Пріоритет ефективності, професіоналізації, ієрархії, чітких правил та контролю. Принципи POSDCORB.	Забезпечує чіткість цілей та відповідальності на центральному рівні (напр., стандартизовані програми).	Наголошує на ієрархічній структурі та правилах для уніфікованого застосування політик.	Жорсткість, негнучкість, обмежена адаптивність до місцевих умов, пригнічення креативності.
Нове публічне управління (NPM)	Використання моделей приватного сектору для ефективності, децентралізація послуг, «ділова» перспектива.	Сприяє децентралізації рішень, підвищенню автономії шкіл, врахуванню місцевих потреб, конкуренції.	Збільшує відповідальність шкіл перед громадою, сприяє інноваціям та гнучкості на місцевому рівні.	Фокус на ефективності може призвести до «економіки вартості учнів», посилення нерівності, якщо не супроводжується фокусом на справедливості.
Постмодерна теорія державного управління	Інклюзивні процеси, відмова від позитивістських відносин «влада-знання», мультикультурна чутливість, спільне прийняття рішень.	Сприяє деконструкції «інвалідності» як дефіциту, переформулюванню політик на основі різноманітності, врахуванню множинних ідентичностей.	Заохочує диференційоване навчання, гнучкі педагогічні простори, участь громадян та зацікавлених сторін.	Складність для практичного застосування через абстрактність, вимагає значної зміни мислення та деконструкції переконань.

Концепція «урядування» (governance paradigm)	Глобалізація, переосмислення ролі уряду, деволуція влади, залучення некомерційних організацій, бізнесу, партнерств.	Підкреслює необхідність багаторівневого урядування (вертикальна/горизонтальна дисперсія влади) для координації політик.	Сприяє мережевому урядуванню (співпраця уряд-приватний сектор-громадянське суспільство), залучає інклюзивне урядування.	Складність координації між численними акторами, потенційні конфлікти інтересів, питання підзвітності.
Теорія політичного циклу	Модель розробки, реалізації та оцінки політики: формування порядку денного, формулювання, прийняття, реалізація, оцінка.	Визначення проблем інклюзивної освіти, що потребують уваги; формулювання цілей, оцінка наслідків.	Забезпечення ресурсів та знань для впровадження; моніторинг та оцінка ефективності.	Може бути занадто лінійною для складних процесів; існує «розрив у реалізації» між цілями та результатами.
Теорія коаліцій захисту інтересів (ACF)	Політичний процес керується ідеологічними коаліціями; ключові концепти: політичні підсистеми, системи переконань, коаліції.	Допомагає зрозуміти, як групи акторів зі спільними переконаннями впливають на політику інклюзивної освіти.	Вивчає, як коаліції впливають на зміни та впровадження політики в підсистемах.	Складність для емпіричної перевірки; може переоцінювати стабільність переконань, недооцінюючи короткострокову динаміку.
Теорія множинних потоків (MSF)	Проблеми, політики та політичні фактори повинні збігтися в «політичне вікно» для прийняття політики.	Допомагає зрозуміти, як питання інклюзивної освіти привертають увагу та як політичні фактори створюють можливість для змін.	Менш застосовна для пояснення реалізації, більше для формування порядку денного.	Акцент на ролі часу та контексту; навіть життєздатні рішення можуть не призвести до дій без відповідного політичного клімату.

Інституціоналізм	Як інституції (правила, норми, структури) формують поведінку; ізоморфізм, раціональний вибір, залежність від шляху.	Пояснює повільність змін (колективні переконання); ізоморфізм пояснює подібність шкільних структур.	Легітимність як центральне поняття; історичний інституціоналізм пояснює стійкість сегрегованих систем.	Може недооцінювати вплив індивідуальних рішень; ізоморфізм може призвести до «символічної» інклюзії.
Теорія зворотного зв'язку політики	Політики мають довгострокові наслідки для інститутів, структур, поведінки; створюють «петлі зворотного зв'язку», що впливають на майбутні рішення.	Існуючі політики можуть формувати очікування та структури, що ускладнює або полегшує майбутні інклюзивні зміни.	Успішні інклюзивні політики можуть створювати позитивні петлі зворотного зв'язку, формуючи підтримку та спроможність.	Складність вимірювання довгострокових та непрямих ефектів політики.
Теорія соціального конструювання та дизайну політики	Як соціальні конструкції, динаміка влади та фреймінг впливають на політичний процес.	Вирішальна для аналізу того, як суспільні уявлення про осіб з ООП впливають на розробку політик інклюзивної освіти.	Допомагає зрозуміти, як ці конструкції впливають на реалізацію через сприйняття цільових груп.	Вимагає глибокого аналізу соціальних та культурних наративів, що може бути складним.
Теорія бюрократії «вуличного рівня» Ліпскі	Фокус на ролі фронтових працівників у формуванні результатів політики; значна дискреційна влада.	Менш застосовна для формування, більше для розуміння трансформації політики на практиці.	Вчителі та адміністратори як ключові «бюрократи вуличного рівня»; їхні рішення суттєво змінюють вплив політики.	Дискреція може призвести до нерівномірного застосування та «розриву в реалізації» без належної підтримки.

Джерело: узагальнено автором на основі [148],[156],[189], [221], [227], [252], [256], [262]

Таблиця 2.1. чітко вказує на конкретну релевантність кожної теорії до формування та реалізації політики інклюзивної освіти, допомагаючи визначити найбільш відповідні теоретичні лінзи для їхніх конкретних питань. Включення стовпця «Ключові виклики/Обмеження» спонукає до критичного осмислення кожної теорії, запобігаючи її спрощеному або некритичному застосуванню, а структурований формат сприяє порівняльному аналізу, слугуючи практичним інструментом для вибору теоретичних рамок.

Сучасні підходи до державного управління все більше відходять від традиційної ієрархічної моделі, визнаючи необхідність залучення широкого кола акторів. Це особливо актуально для інклюзивної освіти.

Багаторівневе урядування (Multi-level governance) - багаторівневе урядування описує розподіл влади вертикально (між рівнями уряду: наднаціональним, національним, регіональним, місцевим) та горизонтально (між квазіурядовими та неурядовими організаціями та акторами). Ця концепція виникла з досліджень європейської інтеграції, підкреслюючи взаємодію між різними рівнями та акторами у процесі прийняття рішень [224].

Застосовність до інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта вимагає складної координації між різними рівнями уряду (наприклад, національні закони про інклюзію, регіональні програми, місцеві шкільні політики) та міжнародними організаціями, такими як ЮНЕСКО чи Світовий банк. Багаторівневе урядування дозволяє адаптувати політику до місцевих умов, зберігаючи при цьому загальні принципи та стандарти.

Виклики/обмеження. Складність у забезпеченні узгодженості політик між рівнями, потенційні конфлікти юрисдикцій та проблеми підзвітності є значними викликами для ефективного функціонування багаторівневого урядування.

Мережеве урядування (Network governance) є формою управління, що наголошує на співпраці та взаємозв'язку у прийнятті рішень між різними зацікавленими сторонами, включаючи урядові структури, приватні організації та громадянське суспільство. Цей підхід визнає, що проблеми державної політики часто вимагають внеску та співпраці різноманітних акторів, що призводить до більш

гнучких та адаптивних відповідей на складні виклики [239].

Застосовність до інклюзивної освіти. Мережеве урядування є особливо ефективним для вирішення складних соціальних проблем, таких як інклюзивна освіта, де необхідна співпраця багатьох секторів для ефективних рішень. Воно сприяє обміну ресурсами та знаннями. Прикладами можуть бути співпраця шкіл з неурядовими організаціями, приватним сектором та батьківськими асоціаціями.

Виклики/обмеження. Успіх мережевого урядування значною мірою залежить від побудови довіри та підтримки відносин між різноманітними учасниками, що може бути складним. Можуть виникати конфлікти інтересів, якщо динаміка влади не керується належним чином. Брак ресурсів у мережах також може бути значною перешкодою.

Інклюзивне врядування (Inclusive governance) - це модель, що характеризується здатністю інтегрувати уряди, громадські організації та місцеві громади в рішення, що впливають на їхнє життя. Цей підхід активно сприяє соціальній справедливості через участь активістів, організацій та соціальних рухів [258].

Застосовність до інклюзивної освіти. Інклюзивне урядування прямо спрямоване на розширення прав і можливостей маргіналізованих груп та забезпечення того, щоб усі голоси були почуті в процесах планування та реалізації. Це є ключовим для інклюзивної освіти, яка за визначенням прагне включити всіх учнів, незалежно від їхніх характеристик.⁶ Воно забезпечує представницькі та ефективні державні політики, що призводять до справжньої та тривалої соціальної справедливості.

Виклики/обмеження. Незважаючи на переваги, можуть існувати дисбаланси влади, які можуть ставити маргіналізовані групи в не вигідне становище. Для покращення демократичних результатів та стабільності управління вимагається цілеспрямований підхід до змістовного включення.

Перехід від концепції «уряду» (government) до «урядування» (governance) є не просто термінологічною зміною, а фундаментальним зрушенням у розумінні того, як формується та реалізується політика. Традиційні моделі «уряду» припускають

централізований контроль. Однак, складність інклюзивної освіти, що вимагає глибокої адаптації до індивідуальних потреб, не може бути ефективно реалізована лише державними органами. Концепції багаторівневого та мережевого урядування визнають, що влада розпорошена, і рішення приймаються через взаємодію багатьох акторів. Інклюзивне урядування йде ще далі, роблячи участь маргіналізованих груп центральною. Для інклюзивної освіти це означає, що політика має бути спільно створена та спільно реалізована. Нездатність перейти до моделі урядування призведе до того, що інклюзивна освіта залишатиметься лише декларацією, а не реальною практикою, оскільки не буде залучено достатньо ресурсів, знань та легітимності від усіх необхідних сторін.

Ефективна реалізація політики інклюзивної освіти вимагає застосування специфічних принципів та концепцій, що враховують її складність та ціннісну основу.

Підходи «зверху вниз» та «знизу вгору» (top-down vs. bottom-up approaches).

Підхід «зверху вниз» починається з рішень на найвищих рівнях уряду, які «стікають» вниз по бюрократичній ієрархії. Він пропонує чіткий напрямок, але може бути жорстким. Натомість, підхід «знизу вгору» починається з низового рівня, де повсякденні працівники формують політику під час її впровадження. Цей підхід адаптується до місцевих потреб, але може бракувати послідовності [158].

Застосовність до інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта вимагає поєднання обох підходів. Підхід «зверху вниз» може забезпечити загальні стандарти та фінансування, тоді як «знизу вгору» дозволяє вчителям та школам адаптувати політику до індивідуальних потреб учнів та місцевого контексту.

Виклики/обмеження. «Розрив у реалізації» (implementation gap) може виникнути через брак ресурсів, опір зацікавлених сторін або нечіткі цілі політики. Політика, розроблена «зверху вниз», може бути незрозумілою або нереалізованою на місцевому рівні.

Теорія публічної цінності (Public value theory) введена Марком Муром, ця теорія описує цінність, яку організація або діяльність вносить у суспільство, розглядаючи її як еквівалент акціонерної вартості в державному управлінні. Основні

елементи включають: створення публічної цінності, легітимність та підтримку, а також операційну спроможність [147].

Застосовність до інклюзивної освіти. Політики інклюзивної освіти повинні бути спрямовані на створення публічної цінності, покращуючи результати для всіх хто вчиться, сприяючи соціальній згуртованості та забезпечуючи справедливий доступ. Легітимність та підтримка з боку громадян та зацікавлених сторін є ключовими для успіху реалізації. Операційна спроможність (достатньо людей, часу, ресурсів) є критичною для досягнення бажаних результатів.

Виклики/обмеження. Визначення «публічної цінності» може бути спірним у демократичному контексті. Низька операційна спроможність є поширеною проблемою в державному секторі.

Інклюзивна освіта міжнародно визнана як фундаментальне право людини для всіх, без винятку. Вона спрямована на подолання драматичної нерівності в суспільствах та вимагає детального аналізу свого значення, обсягу, а також бар'єрів та основних викликів. При формуванні політики, ці принципи вимагають активного руйнування ринкової логіки в освітніх системах та гарантування інклюзивної освіти через колективну відповідальність. Це включає запобігання та реагування на дискримінацію та переслідування, створення інклюзивного середовища та усунення бар'єрів. При реалізації вони забезпечують, щоб усі хто вчаться відчували себе безпечно, були прийняті та поважані, а ті хто вчать адаптували стилі викладання та надавали необхідні матеріали. Парадокс полягає в тому, що багато тих хто вчиться ще систематично сегрегуються. Це вимагає значних зусиль для подолання виключення та сегрегації, пов'язаних з різними факторами, такими як стать, соціальний клас, етнічна приналежність та інвалідність.

Критична теорія та критична педагогіка (Critical theory and critical pedagogy). Критична теорія досліджує владні структури та соціальні нерівності, що впливають на освітню політику. Вона фокусується на питаннях соціальної справедливості та рівності в освіті та аналізує, як політики увічнюють або кидають виклик існуючим владним динамікам. Критична педагогіка критикує домінуючі ідеології та інституційні домовленості, що підтримують несправедливість [206].

Застосовність до інклюзивної освіти. При формуванні політики, критична теорія допомагає деконструювати освітні дискурси індивідуальної та соціальної патології, що легітимізують концепцію «неідеального учня», наголошуючи на перетині різних форм гноблення (інвалідність, раса, соціально-економічне походження, стать). При реалізації вона заохочує критичне мислення, що є інструментом для рефлексії, постійного дослідження та конструктивного діалогу про відмінності. Вона підтримує педагогіки, що виходять за рамки дихотомій «нормальності» та «аномальності».

Виклики/обмеження. Критична теорія може бути складною для інтеграції в практичні освітні політики через свою критичну та часто радикальну природу.

Теорія людського капіталу (Human capital theory) розглядає освіту як інвестицію в навички та знання вона наголошує на економічній віддачі для окремих осіб та суспільства та постулює, що люди можуть збільшити свою продуктивну спроможність через більшу освіту та навчання навичкам [146].

Застосовність до інклюзивної освіти. Ця теорія обґрунтовує державні витрати на інклюзивну освіту, демонструючи її довгострокові економічні та соціальні переваги. Включена освіта сприяє розвитку сильних навичок читання та математики, вищій відвідуваності та меншій кількості поведінкових проблем для учнів з інвалідністю, що підвищує їхній людський капітал.

Виклики/обмеження. Критики стверджують, що теорія є надмірно спрощеною та змішує працю з капіталом. Фокус на продуктивності може ігнорувати інші важливі аспекти інклюзивної освіти, такі як соціальна інтеграція та добробут.

Навчання та адаптація політики (Policy learning and adaptation) - ця концепція пояснює, як політики та практики поширюються між різними політичними утвореннями. Вона наголошує на процесах, за допомогою яких ідеї та інновації в політиці приймаються, адаптуються або відхиляються іншими юрисдикціями. Політика адаптується до конкретних національних контекстів [137].

Застосовність до інклюзивної освіти. Країни адаптують політики інклюзивної освіти на основі міжнародних оцінок (наприклад, PISA) та найкращих практик, що вимагає контекстуальної адаптації. Це дозволяє уникнути «поверхневого

запозичення політики», яке може призвести до неефективних результатів.

Виклики/обмеження. Культурні розбіжності, соціально-економічна нерівність та відмінності в структурах управління можуть бути критичними бар'єрами для ефективної передачі політики.

Залучення заінтересованих сторін та співпраця (Stakeholder engagement and collaboration) є наріжним каменем розробки освітньої політики, особливо в демократичних суспільствах, де цінується інклюзивне формування політики [14]. Воно передбачає інтеграцію перспектив урядових органів, освітян, учнів, батьків та членів громади [216].

Застосовність до інклюзивної освіти. Залучення заінтересованих сторін забезпечує, що політики є більш всеосяжними, релевантними та прийнятними для тих, кого вони стосуються. Це підвищує легітимність політики, прозорість та підтримку громади. При реалізації воно сприяє формуванню відносин довіри та довгострокових партнерств. Залучення «незвичайних голосів» є критично важливим для інклюзивної освіти.

Виклики/обмеження. Залучення зацікавлених сторін може зіткнутися з логістичними, фінансовими та представницькими проблемами, а також з «культурою апатії», яка може перешкоджати активній участі.

Інклюзивна освіта визнана фундаментальним правом людини. Це переводить її з категорії «програмного вибору» до «морального та правового імперативу». Теорія публічної цінності [147] надає рамки для обґрунтування політики не лише економічними показниками, а й її внеском у суспільне благо, справедливість та демократію. Критична теорія [206] підсилює цей аспект, викриваючи владні дисбаланси та вимагаючи системних змін для досягнення справжньої справедливості. Це означає, що успішна політика інклюзивної освіти не може бути суто технічною або економічною. Вона повинна бути глибоко вкорінена в принципах прав людини, справедливості та рівності. Будь-яке дослідження або формування політики, що ігнорує ці ціннісні основи, ризикує створити неефективні або навіть шкідливі результати, які не відповідатимуть справжнім потребам суспільства та маргіналізованих груп. Це вимагає від політиків та дослідників не

лише аналізу «що працює», а й «що є правильним».

Теорія навчання та адаптації політики [137] підкреслює, що «запозичення політики» без «контекстуальної адаптації» призводить до провалу. Інклюзивна освіта, що є динамічною та залежить від унікальних потреб осіб з ООП, постійно вимагає гнучкості та модифікації. Залучення зацікавлених сторін є ключовим для збору зворотного зв'язку та забезпечення адаптації. Цей принцип вказує на те, що формування та реалізація політики інклюзивної освіти є не разовим актом, а безперервним, ітеративним процесом. Політика інклюзивної освіти не є кінцевою метою, а засобом для досягнення мети. Це вимагає створення інституційних механізмів для постійного моніторингу, оцінки та перегляду політики, а також культури, яка заохочує навчання на досвіді та готовність до змін. Саме тому необхідно постійно аналізувати ефективність впроваджених рішень та їх вплив на освітнє середовище. Такий підхід дозволяє своєчасно виявляти недоліки та оперативно вносити корективи, забезпечуючи відповідність політики реальним потребам. Без належного механізму зворотного зв'язку та готовності до змін, навіть найкращі наміри можуть призвести до несприятливих результатів. Отже, успіх інклюзивної освіти залежить від здатності системи до самовдосконалення та адаптації до постійно змінюваних умов.

Ключові принципи формування та реалізації політики в сфері інклюзивної освіти викладені у табл. 2.2.

Таблиця 2.2.

**Ключові принципи формування та реалізації політики
в сфері інклюзивної освіти**

Принцип/ Концепція	Опис	Значення для інклюзивної освіти	Практичні наслідки для політики
Підходи «Зверху Вниз» та «Знизу Вгору»	«Зверху вниз» – централізоване прийняття рішень, що «стікають» вниз. «Знизу вгору» – адаптація політики на місцевому рівні фронтовими працівниками.	Необхідність поєднання для забезпечення як послідовності (зверху вниз), так і адаптивності до місцевих потреб (знизу вгору).	Розробка політик, що передбачають гнучкість на місцях, але мають чіткі загальні цілі та фінансування.

Теорія публічної цінності	Фокус на цінності, яку уряд створює для суспільства, включаючи потреби громадян, легітимність та операційну спроможність.	Політики мають бути спрямовані на покращення результатів для всіх учнів, сприяння соціальній згуртованості та справедливості.	Оцінка політики не лише за ефективністю, а й за її внеском у суспільне благо. Забезпечення достатніх ресурсів та підтримки.
Права людини, справедливість та рівність	Інклюзивна освіта як фундаментальне право людини. Подолання нерівності та дискримінації.	Основоположні принципи, що мають пронизувати всі етапи політики. Забезпечення безпечного, поважного та адаптивного середовища для всіх.	Законодавче закріплення прав, усунення бар'єрів, адаптація методів викладання, боротьба з дискримінацією.
Критична теорія та критична педагогіка	Аналіз владних структур та соціальних нерівностей, деконструкція патологізуючих дискурсів.	Викриття системних упереджень та нерівностей у освіті. Сприяння критичному мисленню та діалогу про відмінності.	Розробка політик, що враховують множинні ідентичності та перетинання гноблення. Підтримка педагогів, що виходять за рамки «нормальності».
Теорія людського капіталу	Освіта як інвестиція в навички та знання, що підвищує продуктивну спроможність індивідів та суспільства.	Обґрунтування державних витрат на інклюзивну освіту через її довгострокові економічні та соціальні переваги.	Інвестиції в якісну інклюзивну освіту, що розвиває академічні та соціальні навички всіх учнів, включаючи учнів з інвалідністю.
Навчання та адаптація політики	Політики поширюються, але вимагають адаптації до місцевих контекстів, а не простого запозичення.	Необхідність контекстуальної адаптації міжнародних/національних практик інклюзивної освіти до унікальних місцевих умов.	Створення механізмів для постійного моніторингу, оцінки та перегляду політики. Культура, що заохочує навчання на досвіді.
Залучення зацікавлених сторін та співпраця	Інтеграція перспектив усіх, кого стосується політика (уряд, освітяни, батьки, учні, НУО, бізнес).	Забезпечення всеосяжності, релевантності та прийнятності політик. Підвищення легітимності, прозорості та підтримки.	Створення платформ для діалогу, залучення «незвичайних голосів», побудова довіри та довгострокових партнерств.

Джерело: узагальнено автором на основі [14],[137],[147],[206]

Таблиця 2.2. демонструє перетворення теоретичного розуміння на практичні

дії в політиці. Вона переводить академічні теорії в нормативні та практичні принципи, які повинні керувати політикою інклюзивної освіти, долаючи розрив між «що думати» і «як діяти». Вона явно виділяє основоположні принципи прав людини, рівності та справедливості, забезпечуючи їх центральне місце в розробці та реалізації політики. Чіткі принципи та їх наслідки забезпечують орієнтири, за якими можна оцінювати політику, сприяючи прозорості та підзвітності, а також підтримуючи цілісний підхід до інклюзивної освіти як фундаментальної зміни цінностей та практик у всій освітній системі.

2.2. Світові моделі реалізації державної політики в сфері інклюзивної освіти за типологізацією, рівнями інтеграції інклюзивних практик в суспільство, практиками співпраці в сфері інклюзивної освіти.

Ефективна реалізація державної політики інклюзивної освіти вимагає цілісного підходу, що охоплює різні взаємопов'язані аспекти. Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) виділяє п'ять ключових напрямів політики, які також знаходять відображення в рекомендаціях інших міжнародних організацій (див. рис. 2.1.).



Рисунок 2.1. Ключові напрямки державної політики в сфері інклюзивної освіти (Джерело: сформовано автором на основі [174], [224], [258])

Управління та дизайн системи - розробка системних політичних рамок, залучення всіх зацікавлених сторін, міжвідомча співпраця (наприклад, між міністерствами освіти, охорони здоров'я та соціальних служб).

Ресурсне забезпечення - праведливі механізми фінансування, що поєднують загальні асигнування та цільові фонди для підтримки учнів з особливими потребами та шкіл, які працюють у складних умовах.

Розбудова потенціалу - якісна підготовка вчителів (початкова та безперервна), навчання керівників шкіл, диверсифікація складу педагогічних працівників для кращого відображення різноманітності учнівського контингенту.

Заходи на рівні закладів освіти - адаптація ресурсів до індивідуальних потреб учнів, застосування різноманітних стратегій навчання, надання неакадемічної підтримки (наприклад, психологічної, соціальної), залучення батьків та громади.

Моніторинг та оцінювання - систематичне відстеження прогресу, оцінювання ефективності політик та програм, використання даних для вдосконалення практики.

Ці п'ять ключових напрямів політики є не ізольованими, а тісно взаємозалежними. Успіх в одній сфері часто залежить від прогресу в інших. Наприклад, ефективні заходи на рівні закладів освіти неможливі без належного ресурсного забезпечення та добре підготовлених освітян. Країна може мати досконалі структури управління, але якщо фінансування недостатнє або потенціал тих хто навчає низький, заходи на рівні закладів освіти зазнають невдачі. Аналогічно, моніторинг та оцінювання є корисними лише за наявності чітких цілей (управління) та спроможності реагувати на отримані дані. Це підкреслює необхідність скоординованих зусиль. Отже, розробка та впровадження ефективної політики вимагає цілісного підходу, де кожен компонент підсилює інші. Фрагментовані рішення, які не враховують цю взаємозалежність, часто призводять до неефективності та марної витрати ресурсів. Лише синхронізована робота в усіх напрямках може забезпечити сталий та всебічний розвиток системи. Тому стратегічне планування та міжвідомча співпраця є критично важливими для досягнення бажаних результатів.

Принцип ЮНЕСКО «Всі означає всі» [135] є амбітним та потужним, але його

практична реалізація є складною. Визначення та концептуалізація різноманітності, справедливості та інклюзії варіюються в різних освітніх системах, відображаючи їхню історію та пріоритети. Ця варіативність у визначеннях може ускладнювати порівняльний аналіз та перенесення моделей. Це означає, що хоча принцип «всі означає всі» є універсальним, його інтерпретація та операціоналізація залежать від контексту. Тому типологія моделей повинна визнавати цю різноманітність та уникати нав'язування єдиного «правильного» визначення, натомість зосереджуючись на тому, як різні системи прагнуть до ідеалу у своїх унікальних умовах.

Розробка типології світових моделей реалізації політики інклюзивної освіти є корисною для розуміння різноманітних підходів, що застосовуються у світі, та для виявлення найкращих практик, що можуть бути адаптовані для України. Авторські типології є багатовимірними. Важливо зазначити, що запропоновані типології представляють «ідеальні типи». Насправді більшість країн демонструватимуть характеристики кількох моделей або перебуватимуть у процесі переходу. Наприклад, країна може прагнути до повної інклюзії, але все ще мати залишки дуальної системи або стикатися з проблемами у міжсекторальній співпраці. Таким чином, типологія є інструментом для аналізу та розуміння тенденцій, а не жорсткої категоризації.

1. Моделі за рівнями інтеграції інклюзивних практик у суспільство та освітню систему.

Моделі всебічної/повної інклюзії спрямовані на системну реформу, за якої всі або переважна більшість учнів, включаючи тих, хто має значні порушення розвитку, навчаються у загальноосвітніх класах у школах за місцем проживання. Акцент робиться на трансформації основного освітнього середовища, навчальних програм та педагогічних підходів для задоволення різноманітних потреб. Спеціальні школи є мінімальними або відсутні. Цей підхід натхненний досвідом Фінляндії, Італії та ідеалами, що просуваються ЮНЕСКО. Рівень соціальної інтеграції є високим, оскільки освіта розглядається як спільний досвід, що сприяє соціальній згуртованості з раннього віку. Наприклад, законодавче закріплення права на

навчання у загальноосвітніх школах у Фінляндії [144], [127], італійська політика *integrazione scolastica* [176].

Моделі інтегрованого мейнстрімінгу. Особи з ООП переважно навчаються у загальних закладах освіти, але часто зі значною опорою на додаткову підтримку поза класом, спеціальні освітні підрозділи/класи в межах загальноосвітніх шкіл або залучення спеціалізованого персоналу. Ключовим є принцип «найменш обмежувального середовища» (LRE), що допускає континуум варіантів розміщення. Ця модель відображає аспекти законодавства США (IDEA) [203], [255] та Канади [145], [180]. Рівень соціальної інтеграції знаходиться на рівні від помірного до високого, з акцентом на участь у загальноосвітньому середовищі, але з потенціалом часткової сегрегації залежно від інтенсивності потреб у підтримці. Наприклад, мандат LRE в американському законі IDEA [203], канадський акцент на школах за місцем проживання з наданням підтримки [34].

Моделі дуальної системи демонструють співіснування загальноосвітньої системи та окремої системи спеціальної освіти (спеціальні школи та заклади). Можуть здійснюватися зусилля для посилення інтеграції або переведення тих хто навчається до загальноосвітніх шкіл, але чітко виражені окремі освітні шляхи залишаються домінуючими. Рівень соціальної інтеграції є змінним; може призводити до сегрегації, якщо спеціальна система є розгалуженою, а перехід до загальноосвітньої системи обмежений. Може відображати історичну спадщину або специфічні підходи до певних типів інвалідності. Швеція, наприклад, утримує спеціальні школи для учнів з тяжкими порушеннями, але в рамках ширшої філософії інклюзії.

2. Моделі за практиками співпраці в інклюзивній освіті Цей вимір фокусується на тому, як різні суб'єкти взаємодіють для об'єднання ресурсів, експертизи та забезпечення цілісної підтримки.

Державно-оркестрована міжсекторальна співпраця є формальною, часто законодавчо закріпленою співпрацею між міністерствами освіти та іншими урядовими відомствами (наприклад, охорони здоров'я, соціальних служб, зайнятості) на національному, регіональному та місцевому рівнях. Чітке

розмежування ролей та відповідальності. Наприклад, акцент ОЕСР на партнерстві між різними рівнями уряду та зі службами охорони здоров'я/соціальними службами [174]; обов'язкове надання заходів підтримки державою, місцевими органами влади та національною системою охорони здоров'я в Італії [171], [176].

Шкільно-громадсько-сімейна співпраця має сильний акцент на партнерстві на рівні місцевих закладів освіти, що залучає освітян, батьків/опікунів, громадські організації та місцеві служби підтримки. Ініціативи «знизу» часто відіграють значну роль. Наприклад, такий підхід характерний для Фінляндії, Канади та Італії.

Співпраця, керована неурядовими організаціями (НУО) та громадянським суспільством відіграє провідну роль в адвокації, наданні послуг, розбудові потенціалу та впливі на політику. Можуть заповнювати прогалини, залишені державними структурами, або виступати інноваторами. Наприклад, організація «Inclusive Education Canada» [199], що надає ресурси та займається адвокацією; НУО у Швеції [232], що пропонують адаптовану підтримку та співпрацюють зі школами.

3. Моделі за структурами управління та фінансування. Управління та фінансування є критично важливими факторами (або бар'єрами) для ефективної інклюзивної освіти. Структура управління впливає на послідовність політики та здатність реагувати на місцеві потреби, тоді як механізми фінансування визначають доступність ресурсів та справедливість їх розподілу.

Децентралізоване управління з місцевою автономією характеризується значними повноваженнями щодо прийняття рішень та відповідальністю за реалізацію політики й розподіл ресурсів які належать регіональним або місцевим (муніципальним) рівням. Національний уряд встановлює загальні рамки та стандарти. *Приклади:* Такий підхід мають Фінляндія [127], де «міське управління є відповідальністю місцевих органів влади... вони приймають рішення щодо розподілу фінансування, місцевих навчальних програм». У Норвегії «муніципалітети відповідають за базові соціальні послуги, включаючи початкову та нижчу середню освіту, і мають значну автономію у розподілі ресурсів». Швеція демонструє «шведську систему освіти, яка зараз є високо децентралізованою». У

Канаді «провінційні та територіальні уряди відповідають за освіту».

Централізоване управління з національним керівництвом. Національний уряд зберігає первинний контроль над формулюванням політики, навчальними програмами, стандартами та часто розподілом ресурсів. Регіональні/місцеві органи діють переважно як виконавці центральних директив. Наприклад, у США «IDEA встановлює мінімальні стандарти, яких повинні дотримуватися всі штати». Італія: «Держава має виключну законодавчу компетенцію щодо загальної організації системи освіти».

Хоча загальний рівень фінансування є вирішальним, механізми фінансування (наприклад, засновані на виявленні потреб на протидію подушного фінансування, блочне на протидію цільового) можуть суттєво впливати на справедливість, стигматизацію та автономію ще до розгляду загальної суми.

Фінансування на основі виявлення потреб (input-based funding). Ресурси розподіляються на основі ідентифікації та категоризації осіб з особливими освітніми потребами (наприклад, фінансування на основі діагнозу). Існує ризик стигматизації.

Подушне фінансування (throughput-based funding). Ресурси розподіляються у вигляді загальних сум школам/муніципалітетам на основі загальної кількості осіб з ООП, можливо, з коригуваннями на соціально-економічні фактори або загальну несприятливість умов. Сприяє шкільній автономії, потенційно зменшує стигматизацію.

Блочне фінансування проти цільового фінансування. Кошти надаються як загальний блоковий грант для гнучкого використання округами/закладами освіти або ж кошти спеціально призначені для інклюзивної освіти чи певних категорій осіб. *Приклади:* Британська Колумбія в Канаді використовує блочне фінансування для інклюзивної освіти, якого часто недостатньо; США через IDEA надає формульні гранти штатам.

Авторська типологія моделей політики інклюзивної освіти за рівнем інтеграції, основним способом співпраці, підходом до управління та фінансування викладена в табл. 2.3.

Таблиця 2.3.

Типологія моделей політики інклюзивної освіти

Архетип моделі	Ключові характеристики	Рівень інтеграції (А)	Основний спосіб співпраці (В)	Підхід до управління та фінансування (С)	Потенційні переваги	Потенційні виклики/слабкості	Ілюстративні приклади країн
Децентралізована повна інклюзія зі шкільно-громадською співпрацею	Системна реформа, більшість в мейнстрімі; місцева автономія; партнерство школи, сім'ї, громади; подушне або блочне фінансування з місцевим контролем.	Повна	Шкільно-громадсько-сімейна	Децентралізоване управління; місцева автономія у фінансуванні.	Висока адаптивність до місцевих потреб; сильна залученість громади; сприяння соціальній згуртованості.	Ризик нерівності між регіонами; залежність від місцевих ресурсів та спроможності; потреба у сильних національних стандартах.	Фінляндія
Централізований інтегрований мейнстрімінг з державно-оркестрованою співпрацею	Принцип LRE, континуум розміщень; національні стандарти та керівництво; формальна міжсекторальна співпраця; цільове	Інтегрований	Державно-оркестрована міжсекторальна	Централізоване управління (стандарти, політика); державне фінансування з можливим місцевим розподілом.	Забезпечення мінімальних стандартів по всій країні; чіткі механізми співпраці; потенціал для масштабних програм.	Менша гнучкість; ризик бюрократизації; можлива недостатня увага до місцевих особливостей.	США (аспекти IDEA)

	або формульне фінансування.						
Змішана модель з елементами дуальної системи та сильною роллю НУО	Співіснування мейнстріму та спецшкіл; активна роль НУО в адвокації та наданні послуг; фінансування може бути комбінованим.	Інтегрований/Дуальний	НУО та громадянським суспільством керована	Може бути децентралізоване або змішане управління; фінансування через державні гранти, НУО, місцеві бюджети.	Гнучкість через НУО; заповнення прогалин у державних послугах; сильна адвокація.	Ризик фрагментації послуг; залежність від фінансування НУО; можлива нерівномірність доступу до якісних послуг.	Канада (деякі аспекти), Швеція (деякі аспекти)
Комплексна інклюзія з обов'язковою міжсекторальною співпрацею на всіх рівнях	Законодавчо закріплена повна інклюзія; обов'язкова співпраця освіти, охорони здоров'я, соціальних служб; змішане фінансування.	Повна	Державно-оркестрована та шкільно-громадська	Змішане управління (державні стандарти, місцева імплементація); фінансування з різних джерел (державна, регіони).	Сильна правова база; цілісна підтримка дитини; високі показники включення.	Складність координації між відомствами; ресурсні обмеження; забезпечення однакової якості по всій країні.	Італія

Джерело: сформовано автором

Наступні приклади мають на меті проілюструвати застосування розроблених типологій на практиці та дослідити контекстуальні нюанси через аналіз конкретних національних моделей. Вибір країн здійснено таким чином, щоб представити різні архетипи моделей, географічну різноманітність та, за можливості, різні рівні економічного розвитку в межах наявних даних. Важливо пам'ятати, що інклюзивні освітні моделі в кожній країні не є статичними, а еволюціонували з часом під впливом історичних підходів до інвалідності, ширших соціальних реформ та міжнародних тенденцій. Наприклад, ранній та радикальний крок Італії до скасування спеціальних класів створив іншу траєкторію розвитку, ніж модель США, яка еволюціонувала з концепцією «найменш обмежувального середовища», що допускає континуум варіантів. Це означає, що розуміння поточної моделі країни вимагає розуміння її історичного шляху.

1. Фінляндія (модель всебічної інклюзії з децентралізованим управлінням).

Законодавство/політика: Фінський Закон про освіту закріплює принципи рівності, доступності та навчання у загальноосвітніх школах. Діє трирівнева система підтримки осіб з ООП.

Модель інтеграції: Сильний акцент на повній інклюзії в загальноосвітніх класах, розробці індивідуальних навчальних планів (ІНП) та гнучкому навчальному плані.

Співпраця: Орієнтована на заклади освіти, громаду та сім'ю; розвинена взаємна підтримка осіб з ООП. Команди з питань здоров'я та добробуту тих хто навчається відіграють важливу роль.

Управління та фінансування: Децентралізоване; місцеві органи влади відповідають за розподіл фінансування, розробку місцевих навчальних програм та практичну організацію навчання. Освіта на всіх рівнях є безкоштовною та фінансується державою. Передбачено додаткове фінансування для осіб з особливими потребами (іммігранти, учні з малозабезпечених сімей).

Підготовка педагогічних працівників: Високі вимоги до кваліфікації (ступінь магістра), акцент на інклюзивних практиках, безперервний професійний розвиток.

Досягнення: Висока якість освіти, рівність, позитивні результати учнів в

інклюзивних умовах.

Виклики: (Загальні виклики, що застосовуються) Забезпечення повної готовності освітян всіх рівнів, задоволення надзвичайно різноманітних потреб у межах загальноосвітнього середовища.

2. Канада (децентралізований інтегрований мейнстрімінг із вагомою співпрацею з НУО/адвокаційними групами)

Законодавство/політика: Освітні закони провінцій/територій, закони про права людини, ратифікація CRPD. Акцент на прийнятті всіх осіб до звичайного освітнього середовища з наданням підтримки.

Модель інтеграції: Інтегрований мейнстрімінг; учні навчаються у школах за місцем проживання з однолітками, отримуючи необхідні адаптації та підтримку. Важливо розрізняти: «Інтеграція $\neq$ Інклюзія» – інклюзія означає реконфігурацію систем.

Співпраця: Значна роль НУО, таких як «Inclusive Education Canada» (IEC) та «Inclusion Canada», в адвокації, наданні ресурсів для батьків, сімей, освітян.

Управління та фінансування: Високо децентралізоване на рівні провінцій/територій. Федеральна участь обмежена, але існує (наприклад, фінансування для територій, міжнародна освіта). Фінансування інклюзивної освіти часто є недостатнім; приклад Британської Колумбії показує, що блокове фінансування не покриває фактичних витрат, що призводить до раціонування послуг.

Підготовка педагогічних працівників: Варіюється залежно від провінції. Існують приклади спеціалізованих сертифікатів/дипломів та мікрокваліфікацій з інклюзивної/спеціальної освіти.

Досягнення: Сильна правозахисна діяльність, прихильність до навчання у школах за місцем проживання.

Виклики: Значний дефіцит фінансування, великі розміри класів/груп, навантаження на педагогічних працівників, «інклюзія без підтримки – це покинутість». Розрив між політичними намірами та практикою є поширеним явищем, хоча його причини та прояви різняться.

3. Італія (мандат на всебічну інклюзію з державно-оркестрованою та місцевою співпрацею).

Законодавство/політика: Конституція (1948 року), Закон 118/1971 (обов'язкова освіта для осіб з інвалідністю в загальноосвітніх школах), Закон 517/1977 (скасування спеціальних класів, введення посади вчителя підтримки), Рамковий закон 104/1992 (підтвердження принципів інклюзії, ІНП, співпраця).

Модель інтеграції: Одна з найперших і найповніших моделей повної інклюзії; всі хто навчаються приймаються до державних закладів освіти незалежно від походження/порушень. Акцент на індивідуальному плануванні (ІНП).

Співпраця: Обов'язкова співпраця між державою, місцевими органами влади (муніципалітети, провінції) та Національною системою охорони здоров'я. Школи, сім'ї, місцеві органи влади співпрацюють над ІНП. У школах діють робочі групи з питань інклюзії (GLI).

Управління та фінансування: Змішане; Держава має виключну компетенцію щодо загальної організації, мінімальних стандартів, персоналу, фінансування. Регіони та місцеві органи влади відповідають за операційні витрати, будівлі, професійну освіту, служби підтримки. Фінансування інклюзії є складним, існують критичні зауваження щодо моделей, заснованих на виявленні потреб. Заходи підтримки є обов'язковими для держави та місцевих органів влади.

Підготовка педагогічних працівників: Спеціальна підготовка для «педагогічних працівників підтримки» (*docenti di sostegno*). Загальна підготовка педагогічних працівників також охоплює питання інклюзії.

Досягнення: Високі показники включення до загальноосвітніх шкіл, піонерська модель.

Виклики: Обмеженість ресурсів, забезпечення сталої якості підготовки та роботи педагогічних працівників підтримки, ефективне впровадження ІНП у різноманітних контекстах.

4. Сполучені Штати Америки (федеральний мандат на інтегрований мейнстрімінг з реалізацією на рівні штатів)

Законодавство/політика: Закон про освіту для всіх дітей-інвалідів (1975),

перейменований на Закон про освіту осіб з інвалідністю (IDEA). Передбачає безкоштовну належну державну освіту (FAPE) у найменш обмежувальному середовищі (LRE).

Модель інтеграції: Інтегрований мейнстрімінг на основі LRE; континуум варіантів розміщення від загальноосвітніх класів з допоміжними засобами до окремих закладів, якщо потреби не можуть бути задоволені у звичайних класах.

Співпраця: IDEA передбачає участь батьків у розробці ІНП. Співпраця між загальними та спеціальними педагогами.

Управління та фінансування: Федеральний уряд встановлює мінімальні стандарти (IDEA) та надає фінансування (формульні гранти штатам через OSEP). Штати утримують та керують школами, встановлюють навчальні програми, стандарти для вчителів та розподіляють федеральні/штатні кошти. Значна відповідальність лежить на рівні штатів та місцевих органів влади.

Підготовка педагогічних працівників: Сертифікація визначається на рівні штату. Існують різноманітні програми для спеціальної та інклюзивної освіти. Тривають дебати щодо достатності підготовки для роботи в інклюзивних умовах.

Досягнення: Встановлено законне право на освіту для учнів з інвалідністю, розширено доступ до загальноосвітнього середовища.

Виклики: Послідовне визначення та впровадження LRE, забезпечення FAPE, адекватність фінансування, готовність вчителів до роботи з різноманітними учнями в інклюзивних умовах, нерівність у результатах. Дебати навколо тлумачення LRE та FAPE тривають.

5. Україна (система, що еволюціонує до інклюзії в умовах реформ та кризи)

Законодавство/політика: Закон «Про освіту» (рівний доступ, інклюзивне середовище, універсальний дизайн, розумне пристосування). Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти до 2029 року. Реформа «Нова українська школа» (НУШ) (модернізація, навички 21 століття, узгодження зі стандартами ЄС).

Модель інтеграції: Перехід до інклюзивної освіти, що дозволяє більшій кількості осіб з особливими освітніми потребами відвідувати звичайні заклади освіти. Мережа інклюзивно-ресурсних центрів (до повномасштабного вторгнення).

Співпраця: До повномасштабного вторгнення: інклюзивно-ресурсні центри підтримували педагогічних працівників; спеціалізовані асистенти (соціальні працівники, батьки). Зараз: організації громадянського суспільства заповнюють прогалини там, де державні можливості обмежені війною.

Управління та фінансування: Центральний уряд визначає державну політику (Верховна Рада, Кабінет Міністрів). До повномасштабного вторгнення: додаткове державне фінансування на адаптації, послуги, обладнання. Зараз: фінансування зменшено через війну ; міжнародна підтримка (наприклад, програма Світового банку LEARN) є критично важливою.

Підготовка педагогічних працівників: Реформа НУШ включає безперервний професійний розвиток, адаптацію до міждисциплінарних підходів. До повномасштабного вторгнення існувала підтримка з боку ресурсних центрів.

Досягнення: Певний прогрес до повномасштабного вторгнення; триваюча відданість реформі НУШ незважаючи на війну.

Виклики: Вплив війни (переміщення, освітні втрати, дефіцит фінансування, втрата експертів). Архітектурна доступність, професійна підготовка педагогічних працівників, готовність суспільства (проблеми, що існували до війни, загострилися). Подвійне навчання для біженців. Війна серйозно посилила вже наявні виклики.

Децентралізація управління, як видно на прикладах Фінляндії, Канади, Норвегії та Швеції, може сприяти місцевим інноваціям та оперативності реагування. Однак вона також може призвести до непослідовності та нерівності, якщо національні стандарти, нагляд та справедливий розподіл ресурсів є слабкими. Провінційна система Канади демонструє значні відмінності, а проблеми з фінансуванням у Британській Колумбії підкреслюють потенційні недоліки, якщо місцева спроможність або зобов'язання є недостатніми. Це означає, що ефективна децентралізація вимагає ретельного балансу між місцевою автономією та центральним керівництвом/підтримкою для забезпечення як справедливості, так і якості.

Порівняльний огляд національних кейс-стаді представлений у табл.2.4.

Порівняльний огляд національних кейс-стаді

Критерій	Фінляндія	Канада	Італія	США	Україна
Ключова законодавча база	Закон про освіту (рівність, доступність)	Провінційні/територіальні освітні акти, закони про права людини, CRPD	Конституція, Закон 104/1992 (інклюзія, ІНП, співпраця)	Закон про освіту осіб з інвалідністю (IDEA) (FAPE, LRE)	Закон «Про освіту», Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти до 2029 р., реформа НУШ
Домінуюча модель інтеграції	Повна інклюзія	Інтегрований мейнстрімінг	Повна інклюзія	Інтегрований мейнстрімінг (LRE)	Перехід до інклюзії
Ключові практики співпраці	Шкільно-громадсько-сімейна	Роль НУО, партнерство з батьками	Державно-оркестрована та місцева (школи, сім'ї, місцеві органи, система охорони здоров'я)	Участь батьків в ІНП, співпраця педагогів	ІРЦ (до війни), роль ГО в умовах війни
Підхід до управління та фінансування	Децентралізоване, місцева автономія; державне безкоштовне фінансування	Децентралізоване (провінції/території); блокове фінансування, часто недостатнє	Змішане (державні стандарти, місцева імплементація); фінансування з	Федеральні стандарти (IDEA), формульні гранти штатам; значна роль штатів та	Централізоване визначення політики; фінансування зменшене війною, міжнародна підтримка

			різних джерел, критика моделей на основі виявлення потреб	місцевих органів	
Акцент на підготовці тих хто вчить до інклюзії	Магістерський ступінь, інклюзивні практики, CPD	Спеціалізовані сертифікати/дипломи, мікрокваліфікації	Спеціальна підготовка «вчителів підтримки», загальна підготовка	Сертифікація на рівні штату, різноманітні програми	CPD в рамках НУШ, підтримка ІРЦ (до війни)
Відзначені досягнення в інклюзивній освіті	Висока якість, рівність	Сильна правозахисна діяльність, школи за місцем проживання	Високі показники включення, піонерська модель	Законне право на освіту, розширений доступ до мейнстріму	Значний прогрес до війни, відданість реформі НУШ
Стійкі виклики в реалізації	Забезпечення готовності всіх вчителів, задоволення надзвичайно різноманітних потреб	Дефіцит фінансування, великі класи, навантаження на вчителів	Ресурсні обмеження, якість підготовки вчителів підтримки, впровадження ІНП	Реалізація LRE, FAPE, адекватність фінансування, готовність вчителів	Вплив війни, архітектурна доступність, підготовка вчителів, готовність суспільства

Джерело: сформовано автором

Ефективність державної політики в сфері інклюзивної освіти залежить від низки взаємопов'язаних критичних факторів. Відсутність або слабкість будь-якого з них може суттєво підірвати загальні зусилля. Це явище можна описати як «феномен найслабшої ланки»: система настільки сильна, наскільки сильна її найслабша ланка. Наприклад, країна може мати досконале законодавство, але якщо підготовка педагогів є недостатньою або фінансування неадекватним, система не зможе задовольнити потреби осіб з ООП.

2.3. Ретроспектива вітчизняного досвіду формування та реалізації державної політики в сфері інклюзивної освіти

Розуміння історичної траєкторії становлення інклюзивної освіти в Україні є критично важливим, особливо в контексті поточних освітніх реформ, прагнень до європейської інтеграції та викликів, зумовлених воєнним конфліктом. Аналіз минулого досвіду дозволяє ідентифікувати як успішні практики, так і системні проблеми, що сприятиме формуванню більш ефективних стратегій на майбутнє.

Радянська ідеологія переважно розглядала інвалідність через медичну та дефіцитарну призму. Основний акцент робився на «виправленні» дефектів або, у випадку неможливості, на сегрегації осіб з інвалідністю від основного суспільного потоку. Існуюча система часто сприймала таких людей як тягар або «дефективні» елементи, а не як повноправних членів суспільства з власними правами. Це яскраво ілюструється описом умов у будинках інвалідів, де люди були фактично «замуровані», їм офіційно заборонялося мати дітей, а здобуття вищої освіти було майже нереальним. Метою радянської системи освіти для осіб з ООП було виховання «корисної суспільству» робочої сили, де пріоритет надавався суспільній користі, а не індивідуальним потребам та правам особистості. Головним завданням вважалося «зрівнювання їх з іншими», а не надання справжньої підтримки.

Основою спеціальної освіти в Українській РСР була «дефектологічна» модель, що передбачала розгалужену мережу спеціальних шкіл-інтернатів та закладів для різних категорій осіб з порушеннями розвитку. Дані свідчать про значні масштаби цієї системи: у 1939 році в УРСР налічувалося 129 спеціальних шкіл, де навчалося

14 тисяч учнів; до 1950-х років їх кількість зроста, охоплюючи 8 типів спеціальних закладів. У 1959/1960 навчальному році функціонувало 165 спеціальних шкіл (20 тис. дітей), а до 1968 року їх кількість зроста до 314 шкіл, де навчалося 53 тис. учнів. Це свідчить про значні державні інвестиції саме в сегреговану модель освіти.

Науково-педагогічне підґрунтя цієї системи забезпечувалося такими інституціями, як Інститут фізичної дефективності (пізніше Інститут дефектології) у Харкові. Вагомий внесок у розвиток вітчизняної олігофренопедагогіки зробив О.М. Граборов, автор першого україномовного посібника «Олігофренопедагогіка». Розвиток у таких закладах майстерень (швейних, столярних) та сільськогосподарського навчання підкреслював орієнтацію на трудову підготовку, що відповідало ідеологічній меті зробити осіб з ООП «корисними».

Державна система сегрегації та «дефектологічний» дискурс значною мірою формували суспільне ставлення до осіб з інвалідністю. Воно характеризувалося переважно жалістю, страхом або переконанням, що такі люди потребують спеціалізованого, окремого догляду, що часто призводило до їхньої невидимості у загальносуспільному житті. Сам термін «дефективні», поширений у той час, відображав цю медикалізовану та часто дегуманізуючу перцепцію.

Незважаючи на загальну спрямованість системи, деякі науковці, такі як Л.С. Виготський, пропонували більш прогресивні ідеї, навіть працюючи в радянському контексті. Його теорії підкреслювали роль соціальних чинників у розвитку вищих психічних функцій та ідею, що корекція і компенсація психофізичних порушень можливі через розвиток та залучення до соціально значущої діяльності. Виготський наголошував, що «виховання дефективних є в основі своїй соціальним». Це відрізнялося від суто біологічних чи медичних пояснень інвалідності. Праці І.П. Соколянського з навчання глухих та сліпоглухих дітей також демонстрували потенціал розвитку навіть в осіб зі складними порушеннями, сприяючи формуванню «оптимістичних підходів».

Існувала певна суперечність у радянській «дефектології». З одного боку, домінувала система, що характеризувалася сегрегацією, медикалізацією та прагненням зробити індивідів «корисними» для держави, що призводило до

широкої інституціоналізації та обмеження можливостей. З іншого боку, в рамках наукової «дефектології» такі вчені, як Виготський та Соколянський, розробляли теорії, що підкреслювали соціальну природу розвитку та потенціал компенсації, які, по суті, є фундаментальними для пізніших інклюзивних ідей. Ця внутрішня суперечність означала, що хоча практика була переважно сегрегаційною, деякі теоретичні основи існували в радянській науковій традиції, які пізніше могли бути (вибірково) використані або переосмислені прихильниками інтеграції та інклюзії, коли політичний клімат це дозволив. Це також означало наявність кадру спеціалістів, хоча й підготовлених в іншій парадигмі.

Ідеологія виступала рушійною силою освітньої структури. Головна мета радянської держави щодо осіб з інвалідністю полягала в тому, щоб зробити їх «корисними суспільству». Цей ідеологічний імператив безпосередньо формував структуру та спрямованість спеціальної освіти, що призвело до акценту на професійно-трудоному навчанні у спеціальних школах. Таким чином, розширення мережі спеціальних шкіл було зумовлене не стільки прагненням задовольнити індивідуальні потреби в цілому, скільки потребою держави в керованому та потенційно продуктивному сегменті населення. Глибоко вкорінена природа цієї ідеологічно зумовленої сегрегованої системи становитиме значний структурний та ментальний бар'єр для майбутніх реформ, спрямованих на інклюзію, яка пріоритезує індивідуальні права та різноманітні потреби над вузькими утилітарними цілями. Саме визначення «успіху» для цих дітей було пов'язане з працею, а не з ширшою соціальною участю.

Зі здобуттям незалежності Україна розпочала формування власної правової системи. Перший Закон України «Про освіту», ухвалений 23 травня 1991 року, став базою для подальших реформ [87]. Стаття 53 Конституції України гарантувала кожному право на освіту [41]. Ці ранні документи, хоча й не були прямо сфокусовані на інклюзії, заклали загальні правові основи для універсального доступу до освіти.

У цей період спостерігалися перші, часто спорадичні, спроби інтегрувати дітей з інвалідністю до загальноосвітніх закладів. Ці зусилля, ймовірно, були

зумовлені поєднанням зародкових демократичних ідеалів, активізацією батьківської спільноти та, можливо, економічним тиском на розгалужену систему спеціальних шкіл. В Україні, як і в європейських країнах, розвивалися три напрями допомоги дітям з відхиленнями у розвитку: благодійний, лікувально-педагогічний та педагогічний (школи, дитячі садки), що свідчило про певну диверсифікацію підходів.

Аналіз статистичних даних показує, що в період з 1991 по 2000 роки відбулося значне скорочення мережі спеціальних шкіл та їх наповнюваності. Наприклад, якщо у 1992 році в Україні функціонувало 409 спеціальних шкіл, де навчалося 78 тис. учнів, то ці показники суттєво зменшилися до кінця десятиліття.

З відкриттям суспільства та посиленням контактів з міжнародними ідеями, дискурс навколо інвалідності почав повільно змінюватися. З'явилися перші громадські організації та батьківські групи, які почали відстоювати права дітей з інвалідністю.

Скорочення мережі спеціальних шкіл у 1990-х роках є неоднозначним явищем. Хоча це можна інтерпретувати як ранній позитивний крок до деінституціоналізації та інтеграції, слід враховувати, що 1990-ті роки в Україні були періодом глибокої економічної кризи після розпаду СРСР. Тому це скорочення могло бути не лише результатом проактивної політики, спрямованої на інклюзію, але й наслідком зменшення державного фінансування, занепаду інституцій або загального системного розладу. Цей період міг являти собою «пасивну деінституціоналізацію», коли стара система слабшала через зовнішні тиски, а не через те, що на її місце прийшло повністю сформоване нове бачення інклюзивної освіти. Це могло призвести до вакууму послуг для багатьох дітей з ООП, потенційно залишивши їх без належної підтримки.

Фундаментальний, проте загальний характер раннього законодавства також є важливим аспектом. Перший Закон «Про освіту» (1991 року) та конституційні гарантії встановили загальне право на освіту. Однак, ці ранні закони, ймовірно, не мали конкретних механізмів, визначень та фінансових мандатів для інклюзивної освіти дітей з інвалідністю. Вони були спрямовані насамперед на створення

національної системи освіти. Періодизація, що визначає 1990–2000 роки як «передумови створення інклюзивної освіти», свідчить про фундаментальні, але ще не цілеспрямовані дії. Хоча ці початкові закони були символічно важливими, вони були необхідними, але недостатніми самі по собі для того, щоб спричинити парадигмальний зсув у бік інклюзії. Вони заклали загальну правову основу, на якій пізніше потрібно було будувати більш конкретні інклюзивні політики.

З початку 2000-х до середини 2010-х років міжнародні рамкові документи почали суттєво впливати на українську політику у сфері освіти осіб з ООП. Серед ключових документів – Всесвітня Декларація прав людини (1948), Декларація про права інвалідів (1975 року), Конвенція ООН про права дитини (ратифікована Україною у 1991 році), Саламанкська декларація (1994 року) та, що особливо важливо, Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (КПІ ООН, 2006, ратифікована Україною у 2009 році). Саламанкська декларація визнається першим міжнародним документом, що визначив термін «особа з особливими освітніми потребами» та закріпив принципи інклюзивної освіти; її переклад українською мовою свідчить про визнання її значущості. КПІ ООН набула чинності для України в березні 2010 року, а її стаття 24 безпосередньо стосується освіти та зобов'язує держави створювати інклюзивні освітні системи.

Ратифікація Україною КПІ ООН стала важливим кроком. Це поклало початок більш системним зусиллям з імплементації принципів інклюзії, хоча на початковому етапі це могли бути пілотні проекти та окремі ініціативи.

Затвердження наказом МОН №912 від 01.10.2010 Концепції розвитку інклюзивної освіти стало знаковою подією [71]. Цей документ наголошував на «рівному доступі до якісної освіти», «особистісно орієнтованих методах навчання», освіті як праві кожної дитини та повазі до відмінностей. Важливим аспектом Концепції став перехід від моделі інтеграції до моделі інклюзії. Якщо інтеграція передбачала пристосування дитини до освітнього процесу, то інклюзивне навчання, навпаки, трактує освітній процес як такий, що має змінюватися задля задоволення освітніх потреб будь-якої дитини. Серед принципів, закладених у Концепції, були повага до прав людини, відкритість, гнучкість, інноваційність, толерантність,

недискримінація, неперервність освіти та індивідуалізація.

У цей період спостерігається поступовий зсув в офіційній та науковій термінології від таких понять, як «діти з вадами розвитку» чи «інвалід», до більш нейтральних та особистісно-орієнтованих, як-от «особи з особливими освітніми потребами», «людина з обмеженими можливостями». Також у науковий обіг входять англomовні запозичення «інтеграція», «інклюзія», «сегрегація», «мейнстримінг».

Міжнародні зобов'язання стали каталізатором для формування внутрішньої політики. Ратифікація Україною Конвенції ООН про права дитини (1991 року) та, що більш важливо, Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (КПІ ООН) у 2009 році створила обов'язкові міжнародні зобов'язання. Стаття 24 КПІ ООН конкретно вимагає створення інклюзивних освітніх систем. «Концепція розвитку інклюзивної освіти» була затверджена в жовтні 2010 року, невдовзі після того, як КПІ ООН набула чинності для України (березень 2010 року). Саламанкська декларація (1994 року) також надала міцну концептуальну основу, що вплинула на українське мислення. Це демонструє чіткий причинно-наслідковий зв'язок, де міжнародні правозахисні рамки та зобов'язання України перед ними слугували основним рушієм та легітимізуючою силою для формального прийняття інклюзивної освіти як мети державної політики.

Концептуальний стрибок від інтеграції до інклюзії був знаковим. Концепція 2010 року чітко позначила перехід від «інтеграції» до «інклюзії». визначає інтеграцію як адаптацію людини до існуючої освітньої системи, тоді як інклюзія означає адаптацію системи для задоволення різноманітних потреб усіх осіб. / також обговорює ці терміни, зазначаючи, що хоча вони дещо синонімічні, «соціологічно інтеграція означає підготовку дитини до життя та роботи в колективі, тоді як інклюзія передбачає адаптацію суспільства, шкіл та їхньої загальної освітньої філософії до співіснування та співпраці з дітьми з особливими потребами». Це була не просто семантична зміна, а значний парадигмальний зсув у політичному мисленні. Він переклав тягар адаптації з окремої дитини на саму освітню систему.

Концепція 2010 року та міжнародні документи пропагували мову, орієнтовану

на особистість, та термін «особи з особливими освітніми потребами». Однак, зазначає, що такі терміни, як «інвалід», залишалися в офіційних юридичних документах (наприклад, Закон «Про реабілітацію інвалідів в Україні», 2005). Перехід до більш інклюзивної мови в ширшому науковому та суспільному дискурсі був поступовим. Це підкреслює поширене явище, коли політична та законодавча мова може розвиватися швидше, ніж глибоко вкорінені суспільні настрої та вже існуючі правові рамки.

З середини 2010-х років – по теперішній час відбувається побудова рамки для інклюзивної практики. Закон України «Про освіту» (№ 2145-VIII від 05.09.2017) став наріжним каменем сучасної інклюзивної освіти в Україні. Цей закон, а також подальші зміни до нього (наприклад, Закон № 2541-VIII від 06.09.2018), вперше на законодавчому рівні визначили такі ключові поняття, як «інклюзивне навчання», «особа з особливими освітніми потребами» та «індивідуальна програма розвитку». Разом із Законом «Про повну загальну середню освіту» (№ 463-IX від 16.01.2020), він зобов'язав школи створювати умови для навчання дітей з інвалідністю в інклюзивному середовищі.

У 2017 році уряд створив інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) як «нову службу системної підтримки та супроводу осіб з ООП». Для забезпечення їхньої роботи функціонує портал АС ІРЦ, що дозволяє сім'ям знаходити найближчий ІРЦ, дистанційно подавати заявку на комплексну оцінку та отримувати висновки. ІРЦ також готують звітну та аналітичну інформацію про свою діяльність. Однак, робота ІРЦ стикається зі значними викликами: часто один центр обслуговує значно більшу територію, ніж передбачено, у деяких громадах ІРЦ взагалі відсутні, що призводить до перевантаження наявних центрів. Існують проблеми з фінансуванням (оплата праці здійснюється з освітньої субвенції, яка скорочується) та труднощами у міжвідомчій взаємодії.

Важливими документами, що визначають стратегічні напрями розвитку, стали Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та, особливо, Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів

України від 07.06.2024 № 527-р. Остання спрямована на забезпечення гарантованих і якісних освітніх послуг для дітей з ООП, створення комфортного, безпечного і дружнього інклюзивного середовища, а також на прийняття багатоманітності людини та підвищення рівня підтримки.

Незважаючи на прогрес, існують серйозні виклики. Готовність тих хто навчає залишається проблемою: відзначається недостатня інклюзивна компетентність педагогів, низька якість підготовки майбутніх вчителів до роботи в умовах інклюзивної школи та потреба в постійній підтримці й професійному розвитку. Фінансування є ще одним болючим питанням; хоча уряд виділяв субвенції на інклюзивну освіту, їх обсяг, особливо в умовах війни, є недостатнім. Архітектурна доступність шкіл часто є лише частковою, а державні будівельні норми щодо доступності (ширина сходів, пандуси, тактильні елементи) не завжди виконуються. Дослідження якості інклюзивного навчання, проведене МОН у 2021 році, виявило численні проблеми: нечіткість нормативно-правової бази щодо обов'язків, потребу в підтримці вчителів та ІРЦ, низький рівень обізнаності батьків, недостатню матеріально-технічну базу, а також труднощі з розробкою індивідуальних програм розвитку (ІПР) та оцінюванням.

Повномасштабне вторгнення росії у 2022 році значно погіршило наявні проблеми та створило нові. Війна стала травматичним досвідом для всіх дітей, особливо для дітей з ООП, через обмежений доступ до безпечних укриттів, втрату корекційно-розвиткових послуг, регрес у навичках, погіршення психологічного стану та скорочення фінансування. Спроби просунути інклюзивну освіту до війни іноді були «спорадичними та несистемними», і ця ситуація, ймовірно, погіршилася. В умовах війни першочерговими завданнями стали відновлення освітнього процесу, забезпечення безпеки та надання психологічної допомоги учням і педагогам. Важливо, що війна призвела до появи нової категорії дітей, які потребують підтримки як особи з ООП через отримані психологічні травми.

Розрив між політикою та практикою розширюється зі збільшенням складності завдань. Цей період характеризувався значними законодавчими досягненнями: Закон «Про освіту» 2017 року, що визначив ключові інклюзивні терміни, та

всеосяжна Національна стратегія до 2029 року. Водночас численні звіти та аналізи вказують на стійкі та глибоко вкорінені проблеми з імплементацією. Чим детальнішими та амбітнішими стають політики (наприклад, Стратегія 2029 з її багат шаровими цілями), тим складнішою є їх практична реалізація, особливо в таких сферах, як міжвідомча координація, набір спеціалізованого персоналу та послідовне фінансування. Війна різко посилила цей розрив, виснажуючи ресурси та інфраструктуру.

ІРЦ виступають одночасно ключовою ланкою та вузьким місцем системи. ІРЦ були створені як «нова служба системної підтримки» і є центральними в процесі оцінки та підтримки дітей з ООП. Однак вони стикаються з критичними проблемами: нестачею кадрів, надмірним розширенням зон обслуговування, браком ресурсів та величезним тиском, особливо через ВПО. Якість їхніх оцінок та рекомендацій безпосередньо впливає на розробку індивідуальних програм розвитку (ІПР) та підтримку, яку діти отримують у закладах освіти. ІРЦ є важливою інституційною інновацією, але їхні поточні операційні проблеми роблять їх потенційним вузьким місцем в ефективному наданні інклюзивної освіти.

Війна є каталізатором системних слабкостей та переосмислення поняття «ООП». Повномасштабна війна серйозно вплинула на дітей з уже наявними ООП через переміщення, втрату послуг, недоступні укриття та травми. Крім того, сама війна створює нову когорту людей з ООП через психологічні травми, поранення та переміщення. Існуючі системні слабкості (дефіцит фінансування, брак спеціалістів, неадекватна інфраструктура) посилюються в умовах воєнного часу. Війна – це не просто зовнішній шок, вона фундаментально змінює ландшафт інклюзивної освіти в Україні.

Аналіз історичного шляху становлення інклюзивної освіти в Україні дозволяє виокремити декілька етапів, кожен з яких характеризується специфічними політичними підходами, законодавчими змінами та домінуючим суспільним сприйняттям осіб з особливими освітніми потребами (табл. 2.5.).

**Періодизація розвитку інклюзивної освіти
та суспільного сприйняття осіб з ООП в Україні**

Період (роки)	Домінуючий політичний підхід та ключові віхи	Домінуюче суспільне сприйняття осіб з ООП	Переважаюча термінологія щодо осіб з ООП	Ключові законодавчі/стратегічні документи
Етап 1: Радянська сегрегація та «дефектологічна» парадигма (до 1991)	Державно-контрольована, централізована система спеціальної освіти на основі «дефектології». Акцент на медичному діагнозі, сегрегації у спеціалізованих закладах (інтернатах), трудовій підготовці.	Домінування медичної моделі. Особи з інвалідністю часто розглядалися як «дефективні», що потребують «корекції» або ізоляції. Стигма та обмежена видимість у суспільстві. Сприйняття «іншості» та тягаря.	«Дефективні», «розумово відсталі», «сліпоглухонімі» тощо.	Відсутність специфічного законодавства про інклюзію; політика визначалася загальносоюзними нормативними актами та ідеологічними настановами.
Етап 2: Постнезалежний перехід та зародження усвідомлення потреб поза інституціоналізацією (1991 – початок 2000-х)	Початковий фокус на розбудові державності. Перший Закон «Про освіту» (1991), що встановлював загальні права. Скорочення мережі спецшкіл. Несміливі, часто неkoordinовані, ранні спроби «інтеграції».	Повільна ерозія радянських поглядів. Зростання впливу міжнародного дискурсу щодо інвалідності. Поява батьківської адвокації. Термінологія переважно медикалізована, але починаються сумніви. Сприйняття: все ще зосереджене на дефіцитах, але зі зростаючим усвідомленням потреб поза	«Діти з вадами розвитку», «діти-інваліди».	Конституція України (ст. 53), Закон України «Про освіту» (1991 року). Ратифікація Конвенції ООН про права дитини (1991 року).

		інституціоналізацією.		
Етап 3: Міжнародне узгодження та формальна концептуалізація інклюзії (початок 2000-х - середина 2010-х)	Значний вплив міжнародних договорів з прав людини. Ратифікація Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (КПІ ООН) (2009 року). Ухвалення «Концепції розвитку інклюзивної освіти» (2010 року), що знаменувало формальний перехід до інклюзивної моделі та розмежування «інклюзії» та «інтеграції».	Поступове впровадження термінів на кшталт «особи з особливими освітніми потребами» в офіційному та науковому дискурсі. Посилення публічного обговорення інклюзії, стимульоване ГО та міжнародними проєктами. Сприйняття: повільний рух від суто медичної моделі до соціальної/правозахисної, хоча суспільне прийняття та розуміння ще розвиваються. Ідея «рівних прав» набирає обертів.	«Особи з особливими освітніми потребами», «діти з особливими потребами».	Ратифікація КПІ ООН (2009 рік). Визнання принципів Саламанкської декларації. Концепція розвитку інклюзивної освіти (Наказ МОН №912 від 01.10.2010).
Етап 4: Системна реформа та інституціоналізація інклюзивних практик (середина 2010-х – початок 2022)	Знаковий Закон «Про освіту» (2017 року), що юридично закріпив «інклюзивне навчання», «особу з ООП» та «індивідуальну програму розвитку». Створення інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). Розробка та ухвалення Національних стратегій (напр., деінституціоналізації; розвитку інклюзивної освіти до 2029 року). Збільшення державного фінансування та уваги до механізмів	Термін «особа з ООП» стає стандартним в офіційному контексті. Більша медійна видимість питань інклюзії. Зростання очікувань щодо інклюзивності шкіл. Однак, зберігаються виклики у справжньому суспільному прийнятті, готовності вчителів та подоланні стереотипів. Сприйняття:	«Особа з особливими освітніми потребами (ООП)».	Закон України «Про освіту» (2017 року) та подальші зміни. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020 року). Постанови КМУ та накази МОН щодо створення ІРЦ, фінансування, порядку організації інклюзивного навчання. Національна стратегія розвитку

	імплементатії.	інклюзія як бажана мета та право, але часто супроводжується практичними занепокоєннями, тривогами щодо ресурсів та різним рівнем готовності серед освітян та громадськості.		інклюзивного навчання на період до 2029 року (2024 року).
Етап 5: Інклюзія під тиском: війна, стійкість та переосмислені потреби (початок 2022 – дотепер)	Адаптація наявних інклюзивних освітніх рамок до умов воєнного часу. Акцент на безпеці, травмо-інформованому підході, доступності дистанційного навчання та підтримці ВПО з ООП. Національна стратегія (до 2029) тепер функціонує в цій новій реальності.	Підвищена обізнаність про вразливість та травму. Потенціал для посилення емпатії, але також величезний суспільний стрес. Категорія «ООП» імпліцитно розширюється, включаючи дітей, травмованих війною. Сприйняття: складна суміш солідарності, надзвичайної потреби та занепокоєння за майбутнє. Фокус зміщується на негайну безпеку та базовий доступ, потенційно затьмарюючи довгострокові цілі розвитку інклюзії в деяких сферах.	«Особа з ООП», з додаванням контексту дітей, постраждалих від війни.	Адаптація існуючого законодавства; Розпорядження КМУ, накази МОН щодо організації освітнього процесу в умовах воєнного стану, підтримки ВПО. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року продовжує діяти з урахуванням нових викликів.

Джерело: сформовано автором [58], [66], [72], [86], [89], [253], [254]

Україна пройшла значний шлях трансформації у сфері освіти осіб з особливими освітніми потребами: від радянської сегрегаційної моделі, заснованої на «дефектології», до сучасного правозахисного підходу, що базується на принципах інклюзії. Ключовими віхами на цьому шляху стали ратифікація міжнародних договорів, зокрема Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, ухвалення Концепції розвитку інклюзивної освіти у 2010 році та, особливо, Закону «Про освіту» 2017 року, який заклав законодавче підґрунтя для системних змін. Створення мережі інклюзивно-ресурсних центрів та розробка Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання до 2029 року свідчать про державну відданість цій меті.

Висновки до розділу 2

Інклюзивна освіта є «складною соціальною проблемою», яка вимагає фундаментальної трансформації всієї освітньої системи. Традиційні лінійні моделі державної політики, такі як класична теорія, є недостатньо гнучкими для охоплення її багатогранності. Ефективний аналіз та формування політики вимагає інтеграції різних теоретичних підходів, поєднуючи макро-рівневі парадигми (наприклад, класична теорія, нове публічне управління, постмодернізм) та мікро-рівневі теорії (наприклад, теорія «бюрократії вуличного рівня»). «Досконалої» парадигми не існує, а успіх залежить від гнучкості та здатності інтегрувати сильні сторони різних підходів.

Реалізація політики на місцях є вирішальною і залежить від «бюрократів вуличного рівня». Теорія «бюрократії вуличного рівня» підкреслює ключову роль працівників «першої ланки» педагогічних працівників, фахівців, адміністраторів освітніх закладів та допоміжного персоналу. Їхні щоденні рішення, інтерпретації правил та наявні ресурси мають значний вплив на фактичні результати політики. Політика, яка не враховує та не підтримує цих ключових акторів, приречена на провал, що призводить до «розриву в реалізації» (implementation gap).

Міжнародний досвід демонструє різноманітність моделей, але спільні виклики. Не існує єдиної універсальної моделі інклюзивної освіти. Країни

використовують різні підходи, що варіюються від повної інклюзії (Фінляндія, Італія) до інтегрованого мейнстрімінгу (США) та змішаних систем. Водночас, ключові напрями політики, такі як ресурсне забезпечення, розбудова потенціалу педагогів, управління, заходи на рівні закладів освіти та моніторинг, є спільними для всіх. Спільними є і виклики: недостатнє фінансування, забезпечення якості підготовки педагогічних працівників та розрив між політикою та практикою.

Повномасштабна війна значно посилила наявні виклики та змінила сам ландшафт інклюзивної освіти в Україні. Війна призвела до скорочення фінансування, переміщення населення, освітніх втрат, руйнування інфраструктури та поглиблення психологічних травм у людей. Вона не лише загострила проблеми, що існували раніше (недостатня підготовка педагогів, архітектурна недоступність, розрив між політикою та практикою), але й створила нову, ширшу категорію людей з особливими освітніми потребами через травматичний досвід. Це вимагає адаптації інклюзивних підходів до умов надзвичайної ситуації.

РОЗДІЛ 3

ТРЕНДИ УДОСКОНАЛЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ В СФЕРІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

3.1. Аналіз стратегічних орієнтирів публічного управління сферою інклюзивної освіти.

Фундаментом для розбудови сучасної системи інклюзивної освіти в Україні є «Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року» [94], схвалена Кабінетом Міністрів України 7 червня 2024 року Розпорядженням № 527-р. Цей документ супроводжується операційним планом заходів з її реалізації на 2024-2026 роки, а до 1 листопада 2026 року має бути розроблений проєкт аналогічного плану на 2027-2029 роки. Такий довгостроковий горизонт планування та поетапний підхід до виконання свідчать про усвідомлення державою комплексності завдання та необхідності послідовних, виважених кроків для досягнення системних змін.

Стратегія ставить перед собою амбітну мету – створити освітню систему, здатну «охопити усі верстви населення, задовольнити потреби кожного, враховуючи все різноманіття проявів людських доль, щоб виховати, врешті-решт, свідомих і соціально активних, професійних і патріотичних громадян країни» [94]. Підкреслюється, що освіта має стати «всеохоплюючою, доступною для всіх незалежно». Ці цілі резонують з фундаментальними міжнародними документами, зокрема із Загальною декларацією прав людини, яка наголошує на праві кожної людини на освіту, спрямовану на всебічний розвиток особистості та повагу до прав людини.

Продовження терміну дії стратегії до 2029 року та запровадження поетапних операційних планів вказують на розуміння того, що трансформація освітньої системи є тривалим процесом, який вимагає не лише часу, але й постійної адаптації та вдосконалення на основі отриманого досвіду. Це також створює підґрунтя для залучення довгострокових інвестицій та сприяння формуванню стійкої культури інклюзії в освітніх закладах.

Сучасна Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання розрахована до 2029 року та передбачає реалізацію через послідовні операційні плани: перший на 2024-2026 роки, та наступний, що має бути розроблений, на 2027-2029 роки. Важливим елементом є вимога щорічного звітування міністерств та місцевих органів влади про хід виконання, що створює основу для моніторингу та підзвітності. Такий структурований підхід дозволяє здійснювати адаптивне управління стратегією, вносячи необхідні корективи з урахуванням викликів, що виникають (наприклад, війна), та уроків, засвоєних під час реалізації.

У контексті впровадження інклюзії в закладах освіти згадується поняття «рівні підтримки». Це свідчить про рух до більш диференційованої та індивідуалізованої системи надання допомоги учням відповідно до їхніх потреб, що є ознакою зрілих інклюзивних систем.

Знаковою віхою в еволюції підходів до підтримки дітей з ООП стала трансформація психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК) в інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ). Ця зміна відображає фундаментальний зсув парадигми: від моделі, що переважно фокусувалася на діагностиці та часто рекомендувала сегрегаційні форми навчання, до моделі, орієнтованої на надання ресурсів, інтеграцію та утвердження прав дитини в умовах загальноосвітнього простору. ІРЦ, як буде детальніше розглянуто нижче, покликані проводити комплексну оцінку потреб дитини в контексті її навчання у звичайній школі та забезпечувати необхідний супровід. Цей перехід є ключовим аспектом еволюції стратегії та свідчить про її узгодження з провідними міжнародними тенденціями в галузі інклюзивної освіти, де акцент зміщується з «виправлення дитини» на «адаптацію системи та надання підтримки».

Статистичні дані [101] свідчать про значне кількісне зростання інклюзивної освіти в Україні протягом останніх років. Спостерігається стійка позитивна динаміка щодо кількості учнів з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних умовах. Так, їхня чисельність зросла з 25 078 у 2020/2021 навчальному році до 32 686 у 2021/2022 н.р., 33 861 у 2022/2023 н.р., 40 354 у 2023/2024 н.р. Оперативна інформація станом на 01.01.2025 року вказує на 47 610 таких учнів.

Відповідно збільшувалася і кількість інклюзивних класів: з 18 681 у 2020/2021 н.р. до 23 216 у 2021/2022 н.р., 24 995 у 2022/2023 н.р., 29 321 у 2023/2024 н.р. Оперативні дані на 01.01.2025 року фіксують 33 397 інклюзивних класів. За даними на 2023/2024 навчальний рік, інклюзивне навчання було організовано у 7 342 закладах загальної середньої освіти, функціонувало 29 680 інклюзивних класів, в яких навчалася 40 144 учні, а кількість асистентів вчителя становила 27 020 осіб [53], [61], [101]. (Деякі розбіжності в цифрах між джерелами та ймовірно пов'язані з різним часом збору даних або методологією; дані є більш актуальними для відстеження динаміки).

Паралельно з розвитком інклюзивних класів, в Україні продовжує функціонувати система спеціальної освіти. Станом на 01.01.2025 року налічувалося 3 027 спеціальних груп у закладах дошкільної освіти, де виховувалося 34 531 дитина з ООП, та 728 спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти, в яких навчалася 6 179 учнів з ООП [61].

Таке швидке кількісне зростання є важливим показником реалізації державної політики. Однак настільки стрімке розширення може створювати навантаження на наявні ресурси (кваліфіковані педагоги, асистенти, навчально-методичне забезпечення) і потенційно ставити під загрозу якість інклюзії, якщо не супроводжується належним управлінням та інвестиціями.

Співіснування інклюзивної системи, що динамічно розвивається, та все ще значного сектору спеціальних шкіл і класів вказує на складний, можливо, перехідний етап на шляху України до всеосяжної інклюзії. Ця подвійна система може відображати різноманітні батьківські преференції, різну складність потреб дітей або нерівномірну готовність загальноосвітніх шкіл приймати всіх дітей.

Розширення мережі інклюзивно-ресурсних центрів є ключовим елементом розбудови інфраструктури підтримки. Кількість ІРЦ зросла з 627 станом на травень 2020 року до 694 у 2023/2024 навчальному році [53]. Це свідчить про зусилля, спрямовані на забезпечення доступності спеціалізованих послуг.

Незважаючи на позитивну динаміку розширення мережі ІРЦ, критично важливими факторами для забезпечення рівного доступу залишаються їхнє

географічне розташування, рівень укомплектованості кадрами та стабільність якості послуг у всіх регіонах. Особливу увагу слід приділяти сільським, віддаленим та постраждалим від конфлікту територіям, де доступ до кваліфікованої допомоги може бути ускладненим. Статистика щодо загальної кількості центрів не розкриває повною мірою цих аспектів.

Забезпечення учнів з ООП адаптованими навчальними матеріалами є необхідною умовою ефективного інклюзивного навчання. У 2024 році за кошти державного бюджету було надруковано 80 найменувань підручників для учнів 1, 2, 5, 6, 7, 9 та 10 класів з особливими освітніми потребами загальним накладом 535 809 примірників [53]. Це демонструє конкретні кроки держави у напрямку забезпечення учнів необхідними ресурсами.

Окрім друкованих видань, розвиваються й цифрові інструменти. Платформа «Всеукраїнська школа онлайн» містить функції, що можуть бути корисними для учнів з різними потребами, наприклад, транскрипти усного мовлення вчителя з синхронним підсвічуванням слів, що може допомогти учням з порушеннями слуху. Вчителі також мають можливість самостійно адаптувати тексти для легкого читання та використовувати інші ресурси для підтримки учнів.

Хоча друк адаптованих підручників та розвиток цифрових ресурсів є позитивними кроками, спектр особливих освітніх потреб надзвичайно широкий. Забезпечення матеріалами для всіх категорій учнів з ООП, включаючи допоміжні технології, альтернативні та додаткові засоби комунікації, що виходять за рамки підручників, залишається критично важливою сферою для подальшого розвитку та інвестування. Потреби учнів з порушеннями зору, слуху, інтелектуального розвитку, розладами аутистичного спектра, фізичними порушеннями вимагають різноманітних адаптацій та спеціалізованого обладнання. Для досягнення справді «всеохоплюючої» освіти, як це декларує стратегія, необхідний ширший арсенал адаптованих ресурсів.

Повномасштабна війна, розв'язана Російською Федерацією, кардинально змінила контекст розвитку інклюзивної освіти в Україні, надавши їй «особливої актуальності та нового змісту». Система освіти, зокрема професійно-технічна, зазнає

«надзвичайного стресу» через міграцію населення, динамічні економічні зміни та дефіцит фінансування, посилений оборонними потребами країни.

Особи з особливими освітніми потребами та їхні сім'ї були змушені покинути свої домівки, переїхавши в інші регіони України або за кордон. Багато хто з них зазнав психологічної травми. Сім'ї з дітьми з ООП часто змушені виїжджати за кордон, якщо мають таку можливість, оскільки адаптація освітнього матеріалу в поточних умовах стає складнішою для вчителів та асистентів. Організація навчання для дітей з ООП, які є внутрішньо переміщеними особами (ВПО) або біженцями за кордоном, має продовжуватися, часто в дистанційному форматі, із залученням асистентів учителя.

Війна фундаментально змінила ландшафт інклюзивної освіти, змістивши пріоритети в бік забезпечення негайної безпеки, надання психосоціальної підтримки та управління масштабним переміщенням населення. Це потенційно відволікає ресурси та увагу від довгострокових цілей розвитку, закладених у початковій стратегії, якщо не будуть знайдені додаткові цільові джерела фінансування та підтримки.

Вимушене переміщення осіб з ООП, в тому числі за кордон, створює надзвичайно складний виклик щодо забезпечення неперервності освіти та підтримки, яка б відповідала українським стандартам, водночас враховуючи освітні системи приймаючих країн. Існує значний ризик освітніх втрат та соціальної дезадаптації для цих дітей. Подвійне завдання – збереження зв'язку з українською освітньою системою та інтеграція в нове середовище – лягає важким тягарем на сім'ї та педагогів і може призвести до фрагментації освітнього досвіду цих дітей.

Люди з особливими освітніми потребами, які стали внутрішньо переміщеними особами (ВПО), становлять особливо вразливу групу. Вони могли пережити насильство, психотравмуючі ситуації, втрату близьких. Окрім психологічних травм, вони можуть стикатися з освітніми втратами, мовними бар'єрами (якщо раніше навчалися російською мовою) та матеріальними труднощами, такими як відсутність належних умов для онлайн-навчання, гаджетів, канцелярського приладдя.

Психолого-педагогічна підтримка молоді з числа ВПО, яка постраждала від

воєнних дій, є «життєво необхідною». Рекомендуються такі заходи, як організація адаптаційних візитів до закладів освіти, онлайн-зустрічей, призначення кураторів з числа учнів, а також діагностика освітніх втрат та надання додаткових консультацій для їх подолання. Онлайн-платформи, такі як «Всеукраїнська школа онлайн», адаптуються для підтримки учнів ВПО.

Приплив дітей ВПО з ООП створює додаткове навантаження на школи та ІРЦ у приймаючих громадах, які й без того можуть мати обмежені ресурси. Це вимагає цільової підтримки та виділення ресурсів саме цим громадам, щоб запобігти зниженню якості інклюзивної освіти як для місцевих, так і для переміщених дітей. Необхідні спеціальні пакети підтримки для ВПО в рамках загального фінансування інклюзивної освіти.

Фінансування інклюзивної освіти в Україні регулюється статтею 103-3 Бюджетного кодексу України та постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» [102]. Кошти субвенції можуть використовуватися, зокрема, на придбання спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку. Окремо існують державні соціальні допомоги особам з інвалідністю з дитинства та дітям з інвалідністю, однак це ширша соціальна підтримка, а не пряме фінансування освітніх потреб.

Незважаючи на існування механізму субвенції, питання його достатності, своєчасності виділення коштів та гнучкості для задоволення різноманітних потреб, що постійно змінюються (особливо в умовах війни)

Залежність фінансування інклюзивної освіти від субвенцій з державного бюджету робить його вразливим до загальних фіскальних тисків, особливо в умовах війни, коли оборонні видатки є пріоритетом. Тому диверсифікація джерел фінансування, включно з ефективнішим залученням міжнародної допомоги (наприклад, від Світового Банку та ЄС) безпосередньо на потреби інклюзивної освіти, стає критично важливою для забезпечення її сталості та подальшого розвитку.

Готовність педагогічних кадрів є одним із наріжних каменів успішної інклюзії. Визнається необхідність подолання суперечності між суспільним запитом на кваліфікованих фахівців для роботи з учнями з ООП та фактичним рівнем їхньої готовності.

Система неперервної професійної освіти відіграє вирішальну роль у формуванні та розвитку необхідних навичок у педагогів, включаючи навички саморегуляції та стресостійкості, що є особливо важливим в умовах війни. Існують ініціативи з навчання педагогів сучасним технологіям інклюзивного навчання, психолого-педагогічного супроводу, принципам універсального дизайну та розумного пристосування.

Виклик полягає не лише в початковій підготовці педагогічних працівників, а й у забезпеченні неперервного, практико-орієнтованого та гнучкого професійного розвитку, який би відповідав на актуальні потреби. Це включає навчання методам роботи з дітьми, що пережили травму війни, та ефективному використанню нових технологій і адаптованих матеріалів. Одноразові тренінги є недостатніми; потрібен системний підхід до підтримки педагогів та їхнього навчання впродовж усієї професійної діяльності.

Існують виклики, пов'язані із забезпеченням якості інклюзивної освіти. До них належать вища інтенсивність подачі матеріалу, подвійне навантаження на педагогічних працівників та складність адаптації навчальних матеріалів, що може негативно впливати на якість освітнього процесу.

Потенційні географічні диспропорції у доступі до якісних послуг також є предметом занепокоєння. Наприклад, зазначається, що ІРЦ у невеликих містах та сільській місцевості можуть потребувати більшої підтримки. Навіть на рівні вищої освіти існують прогалини: перевірка у 2023 році показала, що лише 11% закладів вищої освіти мали повну та вичерпну інформацію щодо умов доступності для навчання осіб з ООП.

Досягнення стабільної якості та рівності в наданні інклюзивних освітніх послуг у всіх регіонах та для всіх категорій учнів з ООП вимагає впровадження надійних механізмів забезпечення якості, стандартизованих протоколів надання

послуг (з можливістю індивідуалізації) та цільових заходів для подолання наявних диспропорцій (наприклад, між міською та сільською місцевістю). Без сильних механізмів моніторингу якості та підтримки, децентралізація впровадження може поглибити нерівність. Національна стратегія повинна включати чіткі стандарти надання інклюзивних послуг, механізми моніторингу їх дотримання та стратегії підтримки недостатньо забезпечених або менш ефективних регіонів/закладів.

Процеси євроінтеграції позитивно впливають на розвиток освітньої інклюзії в Україні, уможлиблюючи залучення провідних успішних практик. Європейське агентство з питань спеціальних потреб та інклюзивної освіти (EASNIE) надає статистичні дані та аналітику щодо систем інклюзивної освіти в країнах Європи.

Світовий Банк (через проєкти LEARN, UIHERP) [202], [215] та Європейський Союз (через механізм Ukraine Facility) [157] є значущими міжнародними партнерами, які надають фінансову та технічну підтримку освітньому сектору України, включно з аспектами, пов'язаними з відновленням та модернізацією.

Хоча міжнародна підтримка доступна, її ефективне спрямування на конкретні, науково обґрунтовані пріоритети інклюзивної освіти (наприклад, навчання педагогічних працівників роботі з травмою, створення доступної цифрової інфраструктури, розбудова потенціалу ІРЦ у постраждалих від конфлікту регіонах) вимагає сильної національної координації та стратегічного узгодження з Національною стратегією розвитку інклюзивної освіти. Важливо, щоб ця допомога доповнювала та посилювала національну стратегію, а не фінансувала розрізнені, нескоординовані проєкти.

Взаємодія з міжнародними організаціями, не лише відкриває доступ до передового досвіду, але й надає Україні платформу для обміну власним унікальним досвідом підтримки та адаптації інклюзивної освіти в умовах війни. Це потенційно може збагатити світову спільноту цінними уроками. Таким чином, Україна може виступати не лише як отримувач допомоги та знань, але і як контрибутор до глобального розуміння інклюзивної освіти в кризових контекстах, демонструючи інновації та стратегії стійкості, розроблені під час війни (наприклад, адаптація роботи ІРЦ, підтримка ВПО з ООП).

Національна рада з відновлення України від наслідків війни є ключовим органом, і питання інклюзивної освіти мають бути невід'ємною частиною її порядку денного (що впливає із загального фокусу на інклюзії в освіті). Програма Світового банку LEARN (2024-2027) [215] спрямована на покращення умов викладання та навчання і зміцнення управлінського потенціалу освітньої системи, що узгоджується зі Стратегічним планом дій Міністерства освіти і науки (МОН) та реформою «Нова українська школа» (НУШ). Механізм Ukraine Facility від ЄС (2024-2027) підтримує реформи на шляху до вступу в ЄС, фінансові потреби, відновлення, реконструкцію та модернізацію. Важливо, що щонайменше 20% безповоротної фінансової підтримки в рамках цього механізму буде спрямовано на потреби відновлення, реконструкції та модернізації органів місцевого самоврядування.

Інтеграція принципів та цілей інклюзивної освіти в ширші національні плани відновлення та програми євроінтеграції є надзвичайно важливою для забезпечення її пріоритетності та належного ресурсного забезпечення в процесі відбудови країни. Етап післявоєнного відновлення та модернізації надає унікальну можливість «відбудувати краще, ніж було», системно інтегруючи принципи універсального дизайну в усю відновлювану освітню інфраструктуру та впроваджуючи інклюзивну педагогіку в реформи навчальних програм і програми підготовки вчителів, що фінансуватимуться з фондів відновлення.

Забезпечення того, щоб специфічні потреби осіб з ООП, особливо тих, хто постраждав від війни (травми, переміщення, освітні втрати), були чітко враховані при розподілі коштів на відновлення (наприклад, згадані 20% для місцевих органів влади з Ukraine Facility), є критично важливим. Це вимагає активної адвокації та чітких механізмів відстеження того, як ці кошти приносять користь вразливим групам населення. Політика повинна гарантувати, що інклюзивна освіта та підтримка осіб з ООП є невід'ємними компонентами планування, розподілу та моніторингу коштів на відновлення як на національному, так і на місцевому рівнях.

Аналіз поточної ситуації, досягнень та викликів у сфері розвитку інклюзивної освіти в Україні дозволяє сформулювати низку стратегічних рекомендацій,

спрямованих на подальше вдосконалення політики, мобілізацію ресурсів та забезпечення сталого розвитку потенціалу системи.

Посилення спроможності та забезпечення якості роботи ІРЦ. Розробити та впровадити єдині стандарти якості надання послуг ІРЦ, включаючи вимоги до кваліфікації персоналу та матеріально-технічного забезпечення. Забезпечити регулярний моніторинг діяльності ІРЦ та механізми незалежної оцінки якості їхніх послуг. Надати цільову підтримку для розвитку ІРЦ у сільській місцевості, віддалених та постраждалих від конфлікту регіонах для забезпечення рівного доступу до послуг.

Удосконалення системи підготовки та професійного розвитку педагогічних кадрів. Інтегрувати поглиблені модулі з інклюзивної освіти, включаючи роботу з дітьми, що пережили травму, та використання сучасних асистивних технологій, до програм підготовки майбутніх педагогів. Забезпечити доступність та безперервність програм підвищення кваліфікації для педагогічних працівників та асистентів, з акцентом на практичних навичках, диференційованому викладанні та стратегіях роботи в умовах кризи. Розробити програми психологічної підтримки та профілактики професійного вигорання для педагогічних працівників, які працюють в інклюзивних класах, особливо в умовах війни.

Забезпечення достатності, гнучкості та прозорості фінансування. Провести ретельний аналіз адекватності існуючої моделі фінансування інклюзивної освіти, зокрема освітньої субвенції, з урахуванням реальних потреб та зростаючої кількості дітей з ООП. Розробити механізми більш гнучкого використання коштів на місцях для задоволення індивідуальних потреб учнів та оперативне реагування на виклики. Активізувати зусилля для залучення та ефективного використання міжнародної фінансової допомоги для цільової підтримки пріоритетних напрямів інклюзивної освіти.

Покращення доступності навчальних матеріалів та освітнього середовища. Розширити асортимент та збільшити накладі адаптованих підручників, посібників та дидактичних матеріалів для дітей з різними видами ООП. Інвестувати в розвиток цифрових освітніх ресурсів з універсальним дизайном та вбудованими функціями

доступності. Забезпечити системне впровадження принципів універсального дизайну та розумного пристосування при будівництві нових та реконструкції існуючих закладів освіти.

Посилення підтримки та інтеграції послуг для ВПО з ООП. Розробити та впровадити комплексні програми підтримки для дітей ВПО з ООП, що включають освітню, психосоціальну та матеріальну допомогу. Забезпечити координацію зусиль між освітніми установами, ІРЦ, соціальними службами та громадськими організаціями для надання інтегрованих послуг цим дітям та їхнім сім'ям.

Формування адаптивної стійкості системи інклюзивної освіти. Розробити політики та механізми, що дозволять системі інклюзивної освіти швидко адаптуватися до кризових ситуацій (таких як війна, пандемії тощо) та ефективно реагувати на непередбачувані виклики. Створити резерви ресурсів (кадрових, матеріальних, фінансових) для оперативного розгортання підтримки в умовах надзвичайних ситуацій. Інвестувати в розвиток різноманітних та гнучких моделей навчання (очне, дистанційне, змішане) для забезпечення неперервності освітнього процесу для всіх дітей, незалежно від обставин.

3.2. Інтегральна взаємодія в реалізації державної політики з питань інклюзивної освіти.

Термін «інтегральна взаємодія» в контексті реалізації державної політики позначає динамічну, багатоспрямовану та взаємозалежну систему відносин між різноманітними акторами, структурами, процесами та ресурсами, які спільно сприяють досягненню поставлених політичних цілей. Ключовими характеристиками такої взаємодії є узгодженість дій, ефективна співпраця та синергія зусиль. Успіх інклюзивної освіти не може бути відповідальністю окремого відомства чи інституції; він залежить від злагодженої та ефективної співпраці розгалуженої мережі учасників на національному, регіональному та місцевому рівнях. Саме фокус на «інтегральній взаємодії» дозволяє перейти від аналізу окремих компонентів політики до розуміння функціональних зв'язків між ними, адже ефективність системи визначається тим, наскільки добре її складові працюють разом, а не лише

ізолювано.

Ефективність взаємодії значною мірою залежить від спільних цінностей та принципів. В основі української політики інклюзивної освіти лежать вісім принципів інклюзивного навчання:

- безумовна цінність особистості (цінність людини не визначається її досягненнями чи здібностями. Кожна людина унікальна і заслуговує на повагу);
- здатність до відчуття та мислення (кожна людина, незалежно від особливостей, має здатність відчувати, сприймати та мислити);
- право на спілкування (кожен має право висловлювати свої думки, почуття та бути почутим. Ефективна комунікація є основою навчання та взаємодії);
- взаємозалежність (люди потребують один одного, інклюзивне середовище сприяє взаємодопомозі та підтримці);
- освіта через комунікацію (справжнє навчання відбувається через живу взаємодію та обмін досвідом);
- потреба в дружбі та підтримці (кожен потребує дружби з однолітками та їхньої підтримки для повноцінного розвитку та соціалізації).

Ці принципи доповнюються нормами Закону «Про освіту» [86], такими як недискримінація, врахування багатоманітності людини, ефективне залучення та включення. Разом вони формують ціннісне підґрунтя для побудови позитивних та ефективних взаємин, наголошуючи на емпатії, взаємоповазі, комунікації та взаємозалежності. Якщо ці принципи не знаходять реального втілення у повсякденній практиці, формальні механізми взаємодії можуть виявитися неефективними.

Існує певне напруження між амбітними цілями Національної стратегії (наприклад, якісна освіта для всіх) та практичними викликами, що фіксуються (наприклад, повідомлення про нижчий рівень знань учнів з ООП в інклюзивних класах або нестача ресурсів). Це вказує на те, що «інтегральна взаємодія», передбачена політикою, може зазнавати тиску через реалії на місцях. Система взаємодії має бути достатньо міцною, щоб долати ці розриви.

Крім того, конкретизація у Постанові КМУ № 957 [76] щодо складу класів на

основі рівнів підтримки є палицею з двома кінцями. З одного боку, це спрямовано на забезпечення керованості навчального процесу. З іншого – надто жорстке дотримання цих норм може призвести до фактичної сегрегації або труднощів із зарахуванням учнів, якщо школи не матимуть гнучкості. Це може спричинити тертя у взаємодії між ІРЦ, які рекомендують зарахування, та школами, які приймають учнів, потенційно затримуючи або унеможливаючи доступ до освіти та підживляючи принцип інклюзії. Механізми «інтегральної взаємодії» повинні передбачати шляхи вирішення таких колізій.

Матриця ключових стейкхолдерів, їхніх ролей та основних точок взаємодії в інклюзивній освіті представлена в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

**Інтегральна взаємодія в реалізації державної політики
з питань інклюзивної освіти.**

Стейкхолдер	Основні обов’язки в інклюзивній освіті	Ключові взаємозв’язки (З ким та з якою метою)
МОН	Розробка політики, нагляд, ініціювання змін	З ОМС/ОДА (скеровування політики, розподіл ресурсів); з КМУ (затвердження нормативних актів)
ОМС/ОДА	Створення умов, заснування ІРЦ, розподіл субвенцій, забезпечення доступності	З МОН (отримання директив); з ІРЦ (заснування, фінансування); із закладами освіти (забезпечення ресурсами)
ІРЦ	Комплексна оцінка, надання послуг, консультації, методична підтримка	З батьками (оцінка, консультації); із закладами освіти (рекомендації, розробка ІПР, послуги); з ОМС (звітність, фінансування); з командою супроводу (методична підтримка)
Заклади освіти	Створення інклюзивних класів, умов навчання за ІПР, надання послуг, адаптація середовища	З батьками (зарахування, ІПР, звітність про прогрес); з ІРЦ (отримання висновків, співпраця); з командою супроводу (реалізація ІПР)

Педагогічні працівники	Адаптація методів, диференціація, співпраця, участь в ІПР	З учнями з ООП; з асистентом вчителя (щоденна координація); з фахівцями (консультації); з батьками (обговорення прогресу)
Асистенти	Організація процесу, індивідуальна підтримка, моніторинг ІПР	З тим хто навчає (підтримка); з особами з ООП (безпосередня допомога); з командою супроводу (звітність)
Фахівці (психологи, логопеди тощо)	Надання корекційно-розвиткових послуг згідно з ІПР	З особами з ООП (надання послуг); з вчителями/асистентами (рекомендації); з батьками (консультації); з командою супроводу (участь у розробці ІПР)
Команди супроводу	Розробка та реалізація ІПР, адаптація середовища, співпраця з ІРЦ	Внутрішньоосвітня взаємодія всіх членів; з ІРЦ (методична підтримка, консультації); з батьками (спільна розробка ІПР)
Батьки	Ініціювання інклюзивного навчання, участь в ІПР, співпраця	Із закладом освіти (запит, співпраця); з ІРЦ (оцінка, консультації); з командою супроводу (участь у прийнятті рішень)
НУО	Адвокація, тренінги, реалізація проектів	З державними органами (адвокація); із закладами освіти (тренінги, проекти); з батьками (підтримка)

Джерело: сформовано автором на основі [76], [86], [93]

Ефективність інтегральної взаємодії залежить від наявності та функціонування конкретних механізмів, що забезпечують координацію, ресурсне забезпечення та спільне прийняття рішень.

Освітня субвенція для дітей з ООП є основним інструментом такого фінансування. Однак, як свідчать дані, чотириетапний процес її розподілу від державного до місцевих бюджетів є вразливим: затримки на будь-якому етапі

можуть зупинити фінансування. Наслідки таких затримок або дефіциту коштів є вкрай негативними: органи місцевого самоврядування змушені частково покривати витрати, школи накопичують борги перед фахівцями, або, що найгірше, скасовуються заняття для дітей з ООП. Це безпосередньо руйнує взаємодію та підриває цілі політики. Ефективність принципу «кошти ходять за дитиною» залежить від точності оцінки потреб (що вимагає взаємодії з ІРЦ) та прозорого, ефективного руху коштів. Інші аспекти фінансування, такі як видатки на обладнання для ІРЦ, ресурсних кімнат та загальні освітні ресурси, також опосередковано підтримують інклюзивне середовище, але їхня достатність та своєчасність є критичними. Фінансовий механізм субвенцій діє як своєрідна «нервова система» для інтегральної взаємодії. Збої в цьому потоці паралізують здатність місцевих акторів співпрацювати та надавати послуги, демонструючи прямий причинно-наслідковий зв'язок між макрорівневим фінансовим адмініструванням та мікрорівневою взаємодією при наданні послуг.

ІПР є нормативно закріпленим документом, що забезпечує індивідуалізацію навчання. Вона розробляється командою супроводу, підписується батьками, затверджується керівником закладу та переглядається щонайменше двічі на рік. ІПР визначає психолого-педагогічні та корекційні потреби/послуги. Асистент вчителя бере участь в оцінці виконання ІПР та відстеженні прогресу учня. Таким чином, ІПР є первинним формальним механізмом інтегральної взаємодії, що вимагає внеску та згоди від команди супроводу, включно з батьками. Якість ІПР та її неухильне виконання відображають ефективність цього колаборативного процесу. Вимога щодо регулярного перегляду забезпечує постійну взаємодію та адаптацію. Однак, хоча ІПР є ключовим інструментом для планової взаємодії, вона може перетворитися на бюрократичну перешкоду, якщо процес не є справді спільним або якщо бракує ресурсів для її реалізації. Її ефективність як інтерактивного механізму залежить від якості внеску всіх сторін та реальної підтримки.

Національна стратегія наголошує на необхідності ефективної міжвідомчої координації. На практиці, взаємодія команди супроводу школи з ІРЦ є прикладом

внутрішньосистемної взаємодії в освітній галузі. Проте, ефективна інклюзивна освіта часто потребує послуг, що виходять за межі шкільної системи (наприклад, медичних, соціальних). Хоча команда супроводу може залучати фахівців із соціального захисту, наявні дані не деталізують розгалужених механізмів такої ширшої координації. Відсутність формалізованої, стійкої міжвідомчої (наприклад, між МОН та МОЗ/Мінсоцполітики) та внутрішньовідомчої (наприклад, між різними департаментами МОН або ОМС) координації може призводити до дублювання зусиль, прогалин у наданні послуг або суперечливих рекомендацій, що перешкоджає інтегральній взаємодії. Хоча політика закликає до міжвідомчої координації, бракує доказів існування надійних, формалізованих механізмів взаємодії між освітнім сектором та іншими ключовими секторами, такими як охорона здоров'я та соціальний захист, на операційному рівні. Це вказує на потенційну системну слабкість у ширшій «інтегральній взаємодії», необхідній для цілісної підтримки дитини.

ІРЦ виконують роль інформаційних вузлів, надаючи інформаційну та методичну підтримку. Онлайн-портал ІРЦ полегшує батькам пошук центрів та запис на прийом, сприяючи початковій взаємодії. Однак, для всебічної ефективності потрібні більш комплексні системи. Наявні матеріали не деталізують всеохопних систем управління даними для відстеження прогресу учнів між різними службами або для полегшення комунікації між усіма стейкхолдерами, хоча заклик Національної стратегії до моніторингу опосередковано вказує на таку потребу. Чітка, доступна та своєчасна інформація є життєво важливою для ефективної взаємодії всіх учасників. Хоча портал ІРЦ є позитивним кроком для взаємодії батьків з ІРЦ, ширші системи для обміну релевантною інформацією між школами, ІРЦ та іншими службами підтримки могли б значно посилити інтегральну взаємодію.

Незважаючи на значний прогрес у формуванні нормативно-правової бази та інституційної структури інклюзивної освіти, існує низка викликів, що перешкоджають ефективній інтегральній взаємодії та узгодженій реалізації політики. Основні виклики для ефективної інтегральної взаємодії та відповідні стратегічні важелі для вдосконалення викладено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

**Основні виклики для ефективної інтегральної взаємодії
та відповідні стратегічні важелі для вдосконалення**

Виявлений виклик для взаємодії	Опис/Докази	Вплив на інтегральну взаємодію	Потенційний стратегічний важіль/Рекомендація
Недостатня міжвідомча координація	Обмежені докази формалізованих механізмів взаємодії між освітою, охороною здоров'я та соціальним захистом на операційному рівні.	Фрагментація послуг, дублювання зусиль, прогалини в підтримці дитини та сім'ї.	Розробити чіткі протоколи міжвідомчого обміну даними та координації послуг (Національна стратегія).
Затримки у фінансуванні через субвенції	Багатоетапний процес розподілу коштів призводить до затримок та скасування послуг.	Паралізує здатність місцевих акторів надавати послуги, зриває роботу фахівців, зменшує довіру до системи.	Оптимізувати та прискорити процес затвердження та перерахування субвенцій; посилити контроль за своєчасністю виплат на всіх етапах.
Брак підготовки вчителів до колаборативної практики	Вчителі почуваються не підготовленими до роботи в інклюзивних класах, бракує навичок командної роботи.	Неефективна комунікація в команді супроводу, труднощі у спільній розробці та реалізації ППР.	Включити обов'язкові модулі з колаборативних практик, спільного викладання та комунікації в програми підготовки та підвищення кваліфікації педагогів (Національна стратегія).
Фізична недоступність шкільних будівель	Менше 1% шкіл мають доступ до верхніх поверхів, незважаючи на законодавчі вимоги.	Обмежує участь учнів з порушеннями мобільності в освітньому процесі та соціальному житті школи, унеможливорює повноцінну взаємодію.	Впровадити цільове фінансування для архітектурної адаптації шкіл згідно з державними будівельними нормами (Національна стратегія).
Негативні суспільні стереотипи та упередження	«Поблажливе відношення», недостатнє сприйняття різноманіття.	Створює бар'єри для соціальної інклюзії, може призводити до занижених очікувань та формальної взаємодії.	Проводити тривалі інформаційні кампанії для підвищення обізнаності суспільства про важливість та переваги інклюзії (Національна стратегія).

Джерело: сформовано автором

Для подолання наявних викликів та побудови справді ефективної системи інклюзивної освіти в Україні необхідно зосередити зусилля на посиленні інтегральної взаємодії на всіх рівнях. Це вимагає не лише додаткових ресурсів, але й удосконалення процесів та культури співпраці.

Необхідно формалізувати міжвідомчі протоколи, переходячи від ситуативної співпраці до чітких, регулярних каналів комунікації та механізмів перенаправлення між освітніми, медичними та соціальними службами на місцевому та регіональному рівнях. Це допоможе усунути прогалини, виявлені раніше. Важливо посилити роль ІРЦ як координаційних центрів, надавши їм необхідні повноваження, ресурси та ІТ-інфраструктуру для ефективного зв'язку між сім'ями, школами та іншими надавачами послуг. Також слід розширити повноваження шкільних команд супроводу, забезпечивши їм виділений час для спільного планування, чітке керівництво та автономію для прийняття своєчасних рішень, що сприятиме справжній командній роботі.

Критично важливо впорядкувати фінансові механізми, зокрема, усунути вузькі місця в потоці субвенцій, щоб забезпечити своєчасне та прогнозоване фінансування для шкіл та фахівців. Необхідні цільові інвестиції в людські ресурси: розширення програм підготовки для вчителів, асистентів та фахівців з акцентом на колаборативні практики, спільне викладання, вирішення конфліктів та роботу з різними потребами, а також розробка чітких кар'єрних шляхів та стимулів для фахівців з інклюзивної освіти. Також слід забезпечити матеріально-дидактичні ресурси шляхом впровадження системи, орієнтованої на потреби, для забезпечення шкіл необхідними допоміжними технологіями, адаптованими матеріалами та доступною інфраструктурою.

Потрібні тривалі інформаційні кампанії для громадськості для активної зміни суспільних установок, боротьби зі стигмою та поширення розуміння переваг інклюзії для всіх. Важливо сприяти розвитку професійних навчальних спільнот, створюючи платформи для педагогів, фахівців та співробітників ІРЦ для обміну передовим досвідом, спільного вирішення проблем та формування почуття спільної відповідальності. Необхідно цінувати партнерство з батьками, активно залучаючи

їх як рівноправних партнерів до процесу розробки ІПР та управління школою, забезпечуючи, щоб їхні голоси були почуті та враховані.

Слід розробити єдину систему управління даними для безпечного відстеження потреб учнів, наданих послуг та результатів, що слугуватиме інформаційною базою для формування політики та практики. Ця система має сприяти належному обміну інформацією між ІРЦ, школами та відповідними відомствами. Необхідний регулярний моніторинг та оцінка ефективності взаємодії, що виходить за рамки простого підрахунку ресурсів (наприклад, кількості ІРЦ) і зосереджується на оцінці якості співпраці та її впливу на результати учнів. Це передбачає збір зворотного зв'язку від усіх стейкхолдерів. Ефективне управління даними та моніторинг є не просто бюрократичними вимогами, а критично важливими механізмами зворотного зв'язку для вдосконалення інтегральної взаємодії. Без знання того, що працює, що ні, та де знаходяться «вузькі місця», зусилля з покращення співпраці базуватимуться на припущеннях, а не на доказах.

Міжнародний досвід може запропонувати цінні ідеї. Наприклад, командний підхід Фінляндії [180] наголошує, що весь колектив освітнього закладу, а не лише фахівці, бере участь у вирішенні проблем учнів, сприяючи загальношкільному підходу до взаємодії та відповідальності. Канадська модель багаторівневої підтримки та вибору батьків [145] демонструє роль вчителів спеціальної освіти (SET) та освітніх асистентів (EA), які співпрацюють з класними керівниками; шкільні команди підтримки навчання (School-Based Learning Teams), що надають консультації; акцент на побудові програм на основі сильних сторін учнів, а не їхніх дефіцитів, що є філософським зрушенням, здатним позитивно вплинути на взаємодію; та право батьків обирати місце навчання, що забезпечує їхню активну роль у прийнятті рішень. Спільними рисами цих моделей є сильна командна робота, інтеграція фахової підтримки в загальноосвітнє середовище та фокус на індивідуальних потребах учня, що всебічно підтримується надійними механізмами взаємодії [180]. Ці міжнародні моделі пропонують не просто технічні рішення, а й різні філософії взаємодії, які можуть трансформувати її характер в Україні з проблемно-орієнтованої на потенційно-орієнтовану та з відповідальності

небагатьох на спільну справу.

Успіх політики інклюзивної освіти в Україні нерозривно пов'язаний із безперервними, синергетичними та спільними зусиллями всіх залучених сторін. «Інтегральна взаємодія» – це не абстрактне поняття, а практична життєва сила інклюзивної системи. Саме від якості цієї взаємодії залежить, наскільки ефективно будуть використовуватися ресурси, наскільки індивідуалізованою буде підтримка та наскільки сприятливим буде середовище для кожної дитини.

Аналіз свідчить про наявність в Україні міцної нормативно-правової бази та стратегічного бачення розвитку інклюзивної освіти, що закладає основи для взаємодії. Визначено ключових акторів – від центральних органів влади до батьків та громадських організацій – та їхні передбачувані ролі у цій інтерактивній мережі. Водночас, виявлено низку суттєвих викликів, що фрагментують або ускладнюють ефективну взаємодію. До них належать дефіцит ресурсів (фінансових, кадрових, матеріально-технічних), прогалини у професійній підготовці до спільної роботи, бар'єри доступності, негативні суспільні стереотипи та деструктивний вплив криз, зокрема війни. Ці фактори створюють розриви між політичними деклараціями та реальною практикою, ускладнюючи досягнення цілей інклюзії.

Побудова справді інтерактивної та інклюзивної системи – це тривалий процес, що вимагає сталої політичної волі, цілеспрямованого ресурсного забезпечення та культурних змін у напрямку співпраці. Кінцевим мірилом успішної «інтегральної взаємодії» є відчутне покращення доступу, якості освіти та соціальної інтеграції для людей з особливими освітніми потребами. Триваюча війна створює величезні виклики, але водночас може стати каталізатором інновацій у взаємодії. Відбудова та адаптація системи в умовах війни та у повоєнний період вимагатимуть ще більш гнучких, стійких та орієнтованих на громаду моделей співпраці. Стратегічне посилення інтегральних взаємодій у рамках реалізації політики інклюзивної освіти відкриває шлях до реалізації бачення України як країни, де кожна людина має можливість навчатися, розвиватися та реалізовувати свій потенціал.

3.3. Комплексна механізм реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти

Основа будь-якої державної політики — це її нормативно-правове та стратегічне підґрунтя. В Україні сфера інклюзивної освіти характеризується значним масивом законодавчих актів, що декларують прогресивні цілі. Однак при детальному аналізі стає очевидним, що цей фундамент містить у собі внутрішні суперечності, надмірну складність та неоднозначність, які закладають основу для подальших адміністративних дисфункцій на всіх рівнях виконання.

Якщо закони визначають «що» робити, то підзаконні акти мають пояснювати «як». Центральним документом, що регламентує практичну організацію інклюзивного навчання, є Порядок, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України № 957 від 15 вересня 2021 року [67]. Цей документ замінив попередні, менш деталізовані версії, і став своєрідним операційним посібником. Аналіз Постанови № 957 виявляє її подвійну природу. З одного боку, вона детально прописує механізми, які є критично важливими для якісної інклюзії: процедуру створення інклюзивних класів, обов'язковість формування команди психолого-педагогічного супроводу, вимоги до складання та виконання ІПР, визначення рівнів підтримки для осіб з ООП. З іншого боку, документ є надзвичайно прескриптивним і складним. Він покладає на школу величезний обсяг адміністративної та методичної роботи: організація регулярних засідань команди супроводу, розробка деталізованих ІПР, адаптація та модифікація навчальних програм, ведення додаткової документації. При цьому Постанова не супроводжується відповідним спрощенням загального адміністративного середовища, в якому функціонує школа. Вона створює нові, складні завдання, не усуваючи старих бюрократичних перепон. Саме ця невідповідність між високими вимогами Порядку та відсутністю сприятливих адміністративних умов для їх виконання є однією з першопричин «розриву у реалізації».

Показово, що самі державні органи визнають наявність глибоких системних проблем. Схвалена у червні 2024 року Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та операційний план її реалізації на

2024–2026 роки є, по суті, офіційним діагнозом стану системи [95]. У преамбулі до Стратегії прямо вказано на ключові виклики:

- недостатньо інклюзивне та безбар'єрне освітнє середовище;
- нерівний доступ до якісного інклюзивного навчання в територіальних громадах;
- низький рівень сприйняття суспільством багатоманітності людини [95].

Цілі, визначені Стратегією, — індивідуалізація навчання, соціальна інтеграція, підтримка педагогів, забезпечення гнучких переходів між рівнями освіти — слугують ідеальним еталоном, на тлі якого поточна дисфункціональна реальність виглядає особливо контрастно. Важливо, що перший етап реалізації Стратегії (2024–2026 роки) прямо націлений на «удосконалення нормативно-правової бази» та «забезпечення якісної оцінки потреб здобувачів освіти у додаткових сервісах та послугах» [95]. Це є прямим підтвердженням того, що існує розуміння: без усунення фундаментальних адміністративних вад подальший прогрес неможливий. Таким чином, Стратегія не лише окреслює майбутнє, а й легітимізує критичний аналіз теперішнього.

Замість створення чіткої та прозорої нормативної рамки, державні органи генерують регуляторний хаос, що паралізує ініціативу на місцях. Масштаб цієї проблеми ілюструє простий огляд спеціалізованих освітніх порталів та офіційних сайтів. Перелік нормативних документів, що регулюють інклюзивну освіту, налічує десятки позицій, виданих у різний час і різними інституціями. Постійний потік нових наказів, змін до постанов, листів МОН (наприклад, щодо створення робочих груп, інформатизації ІРЦ, затвердження методичних рекомендацій, які видаються по кілька разів на рік) [30] свідчить про реактивний, «клаптиковий» підхід до управління. Замість розробки єдиного, стабільного та зрозумілого кодексу практик, система реагує на проблеми, що виникають, шляхом створення нових і нових регуляцій. Це призводить до того, що адміністратор на місці (директор закладу освіти, керівник відділу освіти) змушений орієнтуватися у складному та мінливому правовому полі, де відповіді на прості операційні питання розпорошені по численних документах. Наприклад, чітке визначення функцій асистента вчителя

з'явилося у формі окремого листа МОН через багато років після того, як ця посада була впроваджена у школах, що роками створювало плутанину щодо його повноважень.

Керівники на місцях, боячись припуститися помилки у трактуванні складної норми, обирають одну з двох деструктивних стратегій: або повне ігнорування незрозумілих вимог, або їх суто формальне виконання. Це явище, відоме в теорії державного управління як «імітація діяльності», стає раціональною поведінкою в ірраціональному регуляторному середовищі. Плутанина щодо процедур фінансування, повноважень команди супроводу, алгоритмів оцінювання та адаптації програм є прямим результатом недосконалого та переобтяженого нормативного дизайну. Принцип «гроші ходять за людиною» є наріжним каменем сучасної освітньої політики і формально закріплений в українському законодавстві [30]. Його реалізація мала б забезпечуватися через цільову субвенцію з державного бюджету на надання підтримки особам з ООП, що регулюється статтею 103-3 Бюджетного кодексу України [103]. Однак адміністративний механізм, що лежить в основі цього принципу, є настільки складним, непрозорим і повільним, що перетворює гарантоване фінансування на ілюзію.

Найбільш переконливим доказом цієї дисфункції є аудиторські звіти Рахункової палати України. Вони з документальною точністю фіксують хронічну нездатність системи ефективно використовувати виділені кошти [91], [92]. Повідомлення з громад у 2024 році свідчать, що корекційно-розвиткові заняття з дітьми подекуди не проводились на початку семестру через те, що кошти субвенції не надійшли вчасно, а місцеві бюджети не мали ресурсів для покриття цих витрат [105]. Це є прямим доказом того, як адміністративна затримка на національному рівні безпосередньо позбавляє особу з ООП гарантованих їй послуг. Коріння цієї проблеми лежить у самій конструкції статті 103-3 Бюджетного кодексу [103]. Вона вимагає, щоб переліки фахівців, чия праця може оплачуватися з субвенції, та переліки спеціальних засобів корекції затверджувалися на центральному рівні — Кабінетом Міністрів та МОН. Цей централізований підхід за своєю природою є повільним та негнучким. Він не дозволяє оперативно реагувати на специфічні

потреби конкретної людини чи громади, створюючи затримки та бюрократичні перепони для закупівлі необхідного обладнання чи залучення унікального фахівця. Ненадійність та повільність центрального механізму змушує місцеві органи влади та школи уникати використання цих коштів або затягувати процедури, що призводить до їх накопичення та повернення до бюджету. Центральні органи, у свою чергу, можуть інтерпретувати низький рівень використання не як наслідок адміністративних бар'єрів, а як відсутність потреби, що може слугувати підставою для зменшення фінансування в майбутньому. Таким чином, система сама себе підриває, а головною проблемою стає не стільки обсяг фінансування, скільки його адміністративна доступність та прогнозованість.

Система моніторингу та звітності, що керується МОН та реалізується, зокрема, Державною службою якості освіти (ДСЯО), є третім стовпом національних дисфункцій. Вона орієнтована на збір кількісних показників, які легко порахувати, а не на оцінку якості освітніх послуг та реального прогресу особи з ООП [53]. Офіційна статистика МОН традиційно фокусується на показниках зростання: кількість інклюзивних класів, кількість шкіл, що надають інклюзивні послуги, відсоток охоплених дітей [102]. Ці цифри, безумовно, демонструють масштаб реформи, але нічого не говорять про те, що відбувається всередині цих класів. Чи отримує особа з ООП адаптовані матеріали? Чи працює з нею команда супроводу? На ці питання кількісна звітність відповіді не дає.

Показово, що сама ДСЯО у своїх стратегічних документах та публічних звітах поступово визнає обмеженість такого підходу. У планах діяльності на 2024–2026 роки Служба ставить собі завдання вивчати роботу команд психолого-педагогічного супроводу та досліджувати доступність та якість послуг для дітей з ООП [57]. Сама постановка таких завдань є непрямым визнанням того, що поточна система рутинного моніторингу не дає відповідей на ці питання. Регіональні моніторинги, як-от дослідження у Волинській області, де проводилось анкетування вчителів, батьків та учнів, є спробою зібрати якісні дані, але їх епізодичний характер лише підкреслює вади загальнодержавної системи [98].

Наслідком такого підходу є створення викривлених стимулів для місцевих

органів влади. Коли національна система оцінює успішність за кількістю відкритих інклюзивних класів, регіональні та місцеві департаменти освіти починають тиснути на школи, вимагаючи досягнення планових показників. Школи, не маючи реальних ресурсів, кваліфікованих кадрів та управлінської підтримки, вдаються до «імітаційної інклюзії»: особу з ООП формально зараховують, на папері створюється команда супроводу, але фактично жодної реальної підтримки не надається [125]. У результаті національна статистика демонструє вражаюче зростання, яке маскує стагнацію або навіть погіршення якості послуг на місцях.

Дисфункції управління на національному рівні (Міністерство освіти і науки України, суміжні міністерства) узагальнені в табл. 3.3.

Таблиця 3.3.

Дисфункції на національному рівні

Дисфункція	Прояв у практичній діяльності	Наслідок («Розрив»)
Дисфункція нормативної надмірності та неузгодженості	Створення великої кількості підзаконних актів, наказів, листів-роз'яснень, які часто суперечать один одному або є надто складними для інтерпретації на місцях.	Керівники на місцях або ігнорують складні норми, або виконують їх формально, боячись припуститися помилки. Виникає плутанина щодо фінансування, повноважень асистента, процедур оцінювання тощо.
Дисфункція «декларативного» фінансування	Принцип «гроші ходять за людиною» існує, але адміністративний механізм його реалізації (розрахунок та передача субвенції, її розподіл на місцях) є непрозорим, складним і запізнаним.	Громади та заклади освіти отримують кошти із запізненням, не в повному обсязі, або не можуть гнучко їх використовувати через жорсткі бюджетні коди. Закупівля спеціального обладнання чи оплата послуг корекційних педагогів перетворюється на бюрократичний квест.
Дисфункція формального моніторингу	Система звітності орієнтована на кількісні показники (кількість інклюзивних класів, охоплених осіб з ООП), а не на якість освітніх послуг. Моніторинг не передбачає ефективного зворотного зв'язку.	Регіони звітують про виконання, але за цими цифрами ховається імітація інклюзії: особа з ООП просто зарахована, але не отримує реальної підтримки, адаптованих матеріалів чи якісної роботи асистента.

Джерело: сформовано автором на основі [30], [91], [92], [103]

Однією з фундаментальних засад успішної інклюзії є комплексний,

міждисциплінарний підхід до особи з ООП, який вимагає тісної співпраці систем освіти, охорони здоров'я та соціального захисту [94]. Проте в українських реаліях ці відомства існують ізольовано, між ними відсутні обов'язкові та дієві протоколи взаємодії.

Найяскравіше ця проблема проявляється у функціонуванні інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). Офіс освітнього омбудсмена прямо вказує на відсутність чітких алгоритмів перенаправлення дітей між медичними закладами та ІРЦ [27]. Лікар, виявивши у дитини ознаки, що потребують психолого-педагогічної підтримки, не має формального зобов'язання та стандартизованої процедури для направлення родини до ІРЦ. І навпаки, фахівці ІРЦ, помітивши медичні аспекти проблеми, можуть лише рекомендувати батькам звернутися до лікаря. Ця відсутність зв'язку призводить до втрати дорогоцінного часу та унеможливорює раннє втручання.

Ключова вада системи полягає в тому, що висновок ІРЦ, який є результатом комплексної оцінки і містить рекомендації для закладу освіти, має юридично слабкий статус. Якщо для реалізації цих рекомендацій потрібні дії з боку інших відомств (наприклад, надання послуги соціального супроводу від центру соціальних служб або проведення додаткових обстежень у закладі охорони здоров'я), заклад освіти не має жодних адміністративних важелів, щоб змусити їх це зробити. Навіть у межах самої освітньої системи взаємодія є недосконалою. Дослідження ДСЯО визначили «взаємодію з ІРЦ» як один із головних викликів для шкіл [97]. Наради в Одеській області, де постійно обговорюється необхідність покращення «співпраці та взаємодії», свідчать про те, що ця співпраця не є автоматичною та налагодженою [49].

У результаті народжується «пастка рекомендаційного характеру». ІРЦ може бути «островом експертизи», що генерує якісні та обґрунтовані плани, але без адміністративних «мостів» до інших відомств ці плани залишаються на папері. Заклад освіти опиняється сам на сам із завданням, яке він не може виконати самотужки. Комплексна підтримка особи з ООП, що є серцевиною інклюзії, розпадається на низку нескоординованих і неповних дій.

Забезпечення інклюзивного навчання кваліфікованими кадрами — асистентами вчителя, корекційними педагогами (логопедами, дефектологами, психологами) є ще однією сферою, де адміністративні процедури створюють непереборні бар'єри. Місцеві органи управління освітою не мають стратегії кадрового планування, а існуючі процедури введення посад, їх тарифікації та атестації є забюрократизованими та негнучкими [50].

Наслідком є гострий кадровий голод. Ця проблема має не лише фінансові чи освітні, а й глибокі адміністративні корені. Ключовий регуляторний акт - Наказ МОН №1205 «Про затвердження Типових штатних нормативів закладів загальної середньої освіти» є яскравим прикладом застарілого підходу [81]. Він жорстко прив'язує кількість штатних одиниць (наприклад, лаборанта чи психолога) до кількості класів та учнів, а не до реальних, оцінених потреб дітей з ООП. Школа може мати висновки ІРЦ на п'ятьох дітей, які потребують інтенсивної роботи логопеда, але не матиме змоги ввести відповідну ставку, оскільки не відповідає формальним критеріям Наказу №1205 за кількістю класів.

Система встановлення посадових окладів є непрозорою і часто демотивує кваліфікованих фахівців. Наприклад, вчитель вищої категорії, який погоджується працювати асистентом вчителя, часто тарифікується за значно нижчим розрядом оскільки його основна кваліфікація формально не «зараховується» для цієї посади [2]. Численні обговорення на професійних форумах свідчать про повну плутанину серед освітян щодо правил атестації та тарифікації асистентів, що створює поле для суб'єктивних рішень та зловживань [118].

Таким чином, система сама блокує вирішення кадрової кризи. Адміністративні бар'єри на шляху створення посад та справедливої оплати праці є не менш значущими, ніж проблема підготовки нових фахівців у педагогічних університетах [2]. Заклади освіти не можуть найняти потрібних спеціалістів, навіть коли на це є кошти, і змушені або брати на роботу некваліфікований персонал, або перекладати додаткові обов'язки на вчителів, що призводить до їхнього професійного вигорання та зниження якості освітніх послуг.

На рівні територіальних громад видатки на інклюзію часто плануються не

на основі стратегічного аналізу потреб, а за «залишковим принципом» Про це свідчить кілька фактів. По-перше, нездатність багатьох громад самостійно фінансувати корекційно-розвиткові послуги у разі затримки державної субвенції [104] показує, що ці видатки не закладені як захищена, обов'язкова стаття місцевого бюджету. Вони розглядаються як зовнішнє зобов'язання, яке має покриватися державою. По-друге, характер закупівель, виявлений Рахунковою палатою (придбання обладнання без наявності фахівців, які б на ньому працювали), вказує на хаотичне, а не системне освоєння коштів [91], [92]. По-третє, експерти та практики, які консультують школи, незмінно описують процес отримання фінансування з місцевого бюджету на потреби інклюзії як «тривалий і важкий» бюрократичний квест [33], що свідчить про відсутність прозорого та пріоритетного механізму.

Наслідком такого підходу є відсутність системних інвестицій. Замість того, щоб розробити багаторічну програму з навчання педагогів, поступово адаптувати приміщення закладів освіти за принципами універсального дизайну чи системно закуповувати сучасні асистивні технології, кошти часто витрачаються поспіхом наприкінці фінансового року на «косметичні» рішення. Наприклад, може бути відремонтовано один кабінет або закуплено меблі, що створює видимість діяльності, але не вирішує глибинних проблем доступності та якості освітнього середовища.

Такий підхід підриває довгострокову стратегію розвитку інклюзивної освіти та перешкоджає створенню справді безбар'єрного простору. Він демонструє відсутність цілісного бачення і пріоритетів, призводячи до неефективного використання ресурсів. У результаті, замість якісних і стабільних змін, отримуємо фрагментарні та недостатні заходи, які не здатні забезпечити реальні потреби учнів з особливими освітніми потребами. Це, зрештою, гальмує прогрес у побудові інклюзивного суспільства.

Дисфункції на регіональному та місцевий рівні (Департаменти/відділи освіти ОДА, ОТГ) викладені в табл. 3.4.

Таблиця 3.4.

**Дисфункції на регіональному та місцевий рівні
(Департаменти/відділи освіти ОДА, ТГ)**

Дисфункція	Прояв у практичній діяльності	Наслідок («Розрив»)
Дисфункція міжвідомчої роз'єднаності	Відсутність сталих адміністративних протоколів взаємодії між управліннями освіти, охорони здоров'я та соціального захисту. Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), освітні заклади та медзаклади діють ізольовано.	Висновок ІРЦ носить рекомендаційний характер, але немає адміністративного механізму, який би зобов'язував та забезпечував виконання цих рекомендацій. Особа з ООП не отримує комплексного супроводу.
Дисфункція кадрового адміністрування	Процедури введення посад (асистент вчителя, корекційний педагог), їх тарифікації та атестації є забюрократизованими. Відділи освіти не мають стратегії підготовки та залучення фахівців, реагуючи на потреби постфактум.	Заклад освіти може мати потребу у фахівці, але не може ввести посаду через обмеження штатного розпису або тривалість погоджень. Це призводить до найму некваліфікованих людей або «навішування» обов'язків на звичайних вчителів.
Дисфункція залишкового ресурсного планування	Видатки на інклюзію плануються не на основі реального аналізу потреб громад, а за залишковим принципом. Закупівлі проводяться без стратегічного бачення, часто в кінці фінансового року.	Замість системного забезпечення (навчання освітян, закупівля адаптивних технологій) кошти витрачаються на «косметичні» рішення (наприклад, ремонт кабінету), які не вирішують суті проблеми.

Джерело: сформовано автором на основі [27], [33], [91], [92], [104]

Кінцевою точкою, де політика має перетворитися на щоденну практику, є заклад освіти та інклюзивно-ресурсний центр. Дослідження ДСЯО вказують на «організацію інклюзивного навчання» як на один із головних викликів для закладів освіти, що є прямим свідченням управлінського дефіциту [97]. Сам факт розробки Службою спеціальних «to-do-листів для директора» щодо якісної інклюзії [125] говорить про те, що ці практики не є поширеними та загальновідомими.

Команда психолого-педагогічного супроводу, яка має бути мозковим центром інклюзії в закладі освіти часто існує лише на папері. Без сильного

адміністративного лідерства з боку керівника закладу освіти, який би організовував регулярні засідання, чітко розподіляв обов'язки між членами команди (педагогом, психологом, асистентом і т.д.), встановлював дедлайни та контролював виконання рішень, її діяльність стає формальною. Керівників закладів освіти системно не навчають навичкам інклюзивного менеджменту (управління мультидисциплінарними командами, стратегічне планування ресурсів, управління змінами). Як наслідок, Індивідуальна програма розвитку (ІПР) перетворюється на документ, який не виконується, оскільки його реалізація адміністративно не організована.

Взаємодія з родиною особи з ООП є ще однією критичною точкою. Комунікація часто відбувається за моделлю «інформування», замість побудови партнерських стосунків. Батьки дітей з ООП у своїх відгуках та на форумах часто розповідають про необхідність постійно «боротися» за права своєї дитини, про відчуття ізоляції та нерозуміння з боку адміністрації та вчителів [118].

Наслідки такого комунікативного розриву є вкрай негативними. Батьки, не відчуваючи себе партнерами, втрачають довіру до закладів освіти та зневірюються в системі. Їхній унікальний ресурс — глибоке знання своєї дитини, її сильних сторін, потреб та особливостей — залишається невикористаним. ІПР, розроблена без реальної участі батьків, апріорі є неповноцінною та менш ефективною.

Найважливіша робота в інклюзії — адаптація та модифікація навчальних програм, методів викладання та критеріїв оцінювання відповідно до індивідуальних потреб особи з ООП — також зазнає невдачі через адміністративні прогалини. На рівні закладу освіти відсутні чіткі внутрішні процедури, які б регламентували цю діяльність, а педагоги не мають гарантованих адміністрацією ресурсів (перш за все, часу та методичної підтримки) для її виконання. Вимога адаптувати та модифікувати освітній процес є центральною у Постанові КМУ № 957, але документ не прописує, як саме заклад освіти має це організувати адміністративно [76]. Логічно було б виділяти у розкладі педагога спеціальні «методичні години» для роботи над адаптацією матеріалів для особи з ООП, проте на даний час такої норми немає.

Дисфункції інституційного рівня узагальнені в табл. 3.5.

Таблиця 3.5.

Дисфункції інституційного рівня

Дисфункція	Прояв у практичній діяльності	Наслідок («Розрив»)
Дисфункція внутрішнього менеджменту	Керівник закладу не володіє навичками управління інклюзивними процесами. Немає протоколів співпраці вчителя та асистента. Команда супроводу збирається формально.	Асистент перетворюється на «помічника для всього», а не цілеспрямованого фахівця. Індивідуальна програма розвитку (ІПР) стає формальним документом, бо її виконання адміністративно не організоване та не контролюється.
Дисфункція комунікативного розриву з батьками/опікунами	Взаємодія з батьками дитини з ООП будується за моделлю «інформування», а не партнерства. Адміністрація закладу освіти немає інструментів для роботи з опором інших батьків або педагогів.	Батьки/опікуни особи з ООП не відчують себе частиною команди, їхній запит ігнорується. Це призводить до конфліктів та зневіри в системі. ІПР створюється без реальної участі батьків/опікунів.
Дисфункція адаптаційної ригідності	Відсутність на рівні закладів освіти внутрішніх адміністративних процедур щодо адаптації/модифікації навчальних програм, критеріїв оцінювання. Педагоги не мають виділеного часу та методичної підтримки для цієї роботи.	Педагог, затиснутий вимогами програми та звітності, або ігнорує потреби особи з ООП, або робить адаптацію на власний розсуд, що не є системним рішенням.

Джерело: сформовано автором на основі [76], [118]

Для подання означених дисфункцій потрібен комплексний механізм державної політики у сфері інклюзивної освіти, унікальними елементами якого будуть:

кодекс практик інклюзивної освіти – єдиний, чіткий, лаконічний кодекс, який консолідує всі норми;

єдина цифрова картка здобувача освіти – захищена система, доступна для авторизованих фахівців систем освіти, охорони здоров'я та соціального захисту, має містити всю ключову інформацію: висновки ІРЦ, ІПР, історію наданих

корекційно-розвиткових та реабілітаційних послуг, результати оцінювання. Це дозволить ліквідувати паперову бюрократію, забезпечити спадкоємність підтримки при переході особи з ООП між закладами чи регіонами та надасть агреговані знеособлені дані для якісного планування на національному рівні;

типові обов'язкові протоколи міжвідомчої взаємодії мають чітко визначати ролі, відповідальність, терміни та алгоритми направлення пацієнтів/клієнтів/осіб з ОО між ІРЦ, закладами освіти, центрами первинної медико-санітарної допомоги та центрами надання соціальних послуг. Частина бюджетного фінансування відповідних департаментів (освіти, охорони здоров'я, соцзахисту) на регіональному рівні має бути прив'язана до показників ефективності виконання цих міжвідомчих протоколів;

Національна програма сертифікації з інклюзивного лідерства - програма для всіх чинних та майбутніх керівників закладів освіти, керівників місцевих органів управління освітою та директорів ІРЦ. Ця програма має бути обов'язковою і сфокусованою на практичних навичках: управління мультидисциплінарними командами, стратегічне планування ресурсів, партнерська взаємодія з батьками/опікунами, управління змінами та вирішення конфліктів.

Система моніторингу якісних показників інклюзивної освіти, у якій фокус на якісних результатах (outcomes), а не на кількісних (inputs). Це дозволить зосередитися на реальному впливі інклюзивних практик на життя тих, хто вчиться, та сприятиме постійному вдосконаленню системи. Такий підхід гарантує, що ресурси спрямовуються туди, де вони принесуть максимальну користь, забезпечуючи реальні зміни для осіб з ООП. Крім того, це створить міцну основу для подальшого розвитку та масштабування успішних практик на національному рівні. Лише за умови зосередження на якісних показниках можна досягти справжнього прогресу в інклюзивній освіті. Це забезпечить не просто відповідність формальним вимогам, а реальне покращення освітнього досвіду для кожного та кожної. Системний моніторинг результатів дозволить вчасно виявляти прогалини та коригувати стратегії.

Рамку якісного моніторингу інклюзивної освіти викладено у табл. 3.6.

Таблиця 3.6.

Рамка якісного моніторингу інклюзивної освіти

Сфера моніторингу	Поточний формальний індикатор	Пропонований якісний індикатор	Джерело даних	Обґрунтування зміни
Прогрес особи з ООП	Кількість дітей з ООП у закладі	Відсоток досягнутих або прогресуючих цілей ППР за семестр/рік	Аналіз ППР у закладі освіти, верифікація з боку ІРЦ	Зміщує фокус з простої наявності особи з ООП на її реальний розвиток.
Партнерство з батьками/опікунами	Кількість проведених батьківських зборів	Індекс задоволеності та партнерства батьків (щорічне анонімне опитування)	Опитування, що адмініструються ДСЯО	Вимірює якість взаємодії та довіри, а не формальне проведення заходів.
Спроможність педагогів	Кількість педагогів, що пройшли курси підвищення кваліфікації	Індекс впевненості та компетентності педагогів (самооцінювання та експертна оцінка)	Внутрішній моніторинг закладів освіти, професійні спільноти	Вимірює відчуття спроможності впроваджувати інклюзію, а не лише факт відвідування тренінгів.
Використання ресурсів	Відсоток використаної субвенції	Відповідність витрат потребам, визначеним в ППР; відсоток закупленого обладнання, що активно використовується в освітньому процесі	Фінансові звіти закладів освіти, зіставлені з ППР та даними спостережень	Вимірює ефективність та результативність витрат, а не сам факт витрачання коштів.

Джерело: сформовано автором

Запропоновані елементи є не просто набором рекомендацій, а частиною, цілісною візією, чия мета — трансформувати систему з такої, що пріоритезує бюрократичну процедуру та формальну звітність, на таку, що є гнучкою, підзвітною, орієнтованою на співпрацю та невпинно сфокусованою на єдиному критерії успіху — реальному, вимірюваному прогресі та добробуті кожної людини. Повна схема комплексного механізму реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти викладена на рис. 3.1.

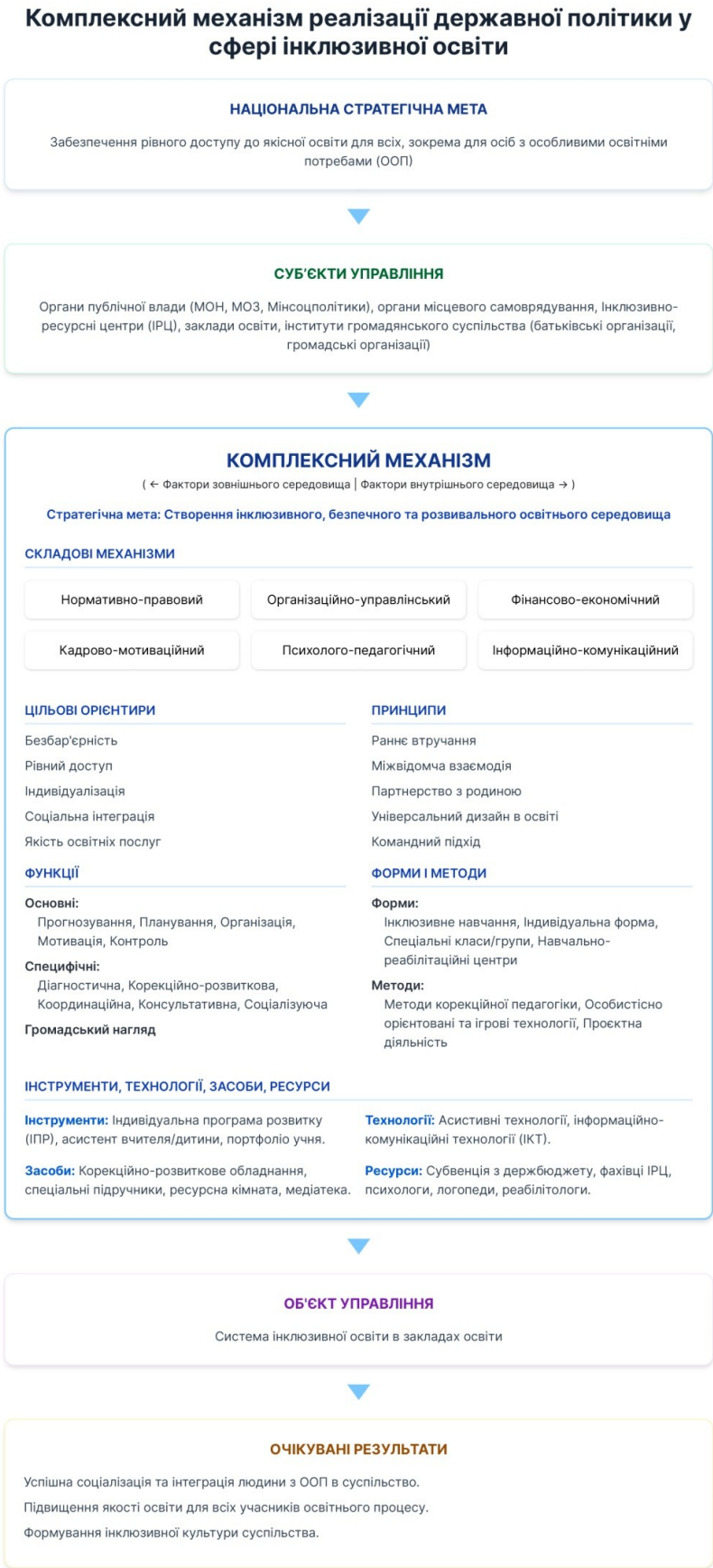


Рисунок 3.1. Комплексний механізм реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти (Джерело: сформовано автором)

Блок «Механізми». Механізми реалізації комплексного механізму управління інклюзивною освітою є сукупністю управлінських, нормативно-правових, організаційних, фінансових, кадрових і комунікаційних інструментів та процедур, які забезпечують цілісне, скоординоване та результативне функціонування системи інклюзивної освіти в межах державної політики.

Нормативно-правовий механізм реалізації державної політики в сфері інклюзивної освіти в Україні є системою законодавчих, підзаконних та локальних актів, які визначають принципи, інститути, процедури та інструменти забезпечення права осіб з особливими освітніми потребами на рівний доступ до якісної освіти. Це комплекс:

- конституційних та законних актів (Конституція України і її ст. 53, яка гарантує право кожного на освіту; Закон України «Про освіту» (2017 р.), в якому закріплено поняття інклюзивного навчання та принципи недискримінації; Закон України «Про загальну середню освіту» (2020 р.), в якому є окрема глава присвячена організації інклюзивного навчання; Закон України «Про дошкільну освіту», в якому розширено положення щодо підтримки дітей з ООП; Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), який передбачає інституалізацію інклюзивного освітнього середовища);

- підзаконних актів (Постанова КМУ № 872 (2017 р.) про створення Інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ); Постанова КМУ № 88 (2017 р.) про фінансування інклюзивної освіти через субвенції; Наказ МОН № 635 (2020 р.) про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО); Наказ МОН № 831 (2021 р.) про Порядок організації діяльності ІРЦ; Наказ МОН № 1048 (2018 р.) про методику комплексної оцінки розвитку дитини; Наказ МОН № 1225 (2018 р.) про затвердження стандартів професійної діяльності асистента вчителя;

- міжнародно-правових документів, які були інкорпоровані або ратифіковані Україною (Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006 р.), в якій ст. 24 гарантує інклюзивну освіту на всіх рівнях (ратифікована Україною у 2009 р.); Саламанкська декларація ЮНЕСКО (1994 р.), в якій інклюзія визнається

філософією системи освіти; Європейська хартія про інклюзивну освіту дітей з інвалідністю, яка слугує основою для державних стратегій);

- стратегічних та програмних документів (наприклад, Стратегія розвитку інклюзивної освіти в Україні до 2030 року; Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні до 2030 року (затверджена у 2021 р.), в якій є окремий розділ про інклюзивну освіту; План заходів МОН щодо розвитку інклюзивного освітнього середовища);

- місцевих нормативних актів, що приймаються на рівні закладу освіти (статути закладів освіти урахуванням інклюзії; індивідуальні програми розвитку дитини (ІПР); рішення команд психолого-педагогічного супроводу; Положення про інклюзивне середовище та команду супроводу в закладі).

У комплексному механізмі реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти функції нормативно-правового механізму полягають у легітимації інклюзії як обов'язкової частини освітнього процесу з відповідним гарантуванням фінансових (субвенція), людських (асистенти), інфраструктурних (безбар'єрність) ресурсів; у регулюванні взаємодії між органами управління освітою, ІРЦ, закладами освіти, батьками. Важливого значення мають також механізми контролю за якістю надання освітніх послуг, що в Україні потребує постійної адаптації до викликів війни, внутрішнього переміщення дітей з ООП, цифровізації освіти та кадрового дефіциту.

Організаційно-управлінський механізм реалізації державної політики в сфері інклюзивної освіти є системою інституцій, управлінських процесів, ресурсів та інструментів, що забезпечують практичну реалізацію права осіб з особливими освітніми потребами (ООП) на доступну, якісну, адаптовану до потреб освіту в умовах інклюзивного навчання. Зазначені складові організаційно-управлінського механізму були розглянуті нами у попередніх розділах. Зазначимо, що визначальними ознаками ефективного організаційно-управлінського механізму є міжсекторальна взаємодія (освіта, охорона здоров'я, соціальний захист); орієнтація на потреби дитини, а не категорію інвалідності; гнучкість освітнього маршруту; централізована політика та автономія закладів освіти; громадський контроль та партнерство з батьками. У наданій схемі комплексного механізму організаційно-

управлінський механізм реалізації інклюзивної освіти в Україні є багаторівневою системою, яка, попри досягнення, потребує посилення взаємодії суб'єктів, цифровізації процесів та кадрового підкріплення, особливо в умовах війни, міграції та зростання кількості дітей з ООП.

Фінансово-економічний механізм реалізації державної політики в сфері інклюзивної освіти — це система фінансових інструментів, джерел фінансування, нормативів і процедур, спрямованих на забезпечення доступу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до якісної освіти в умовах інклюзивного навчання. Він покликаний гарантувати не лише формальну доступність освіти, а й реальну рівність можливостей для всіх учасників освітнього процесу. Джерелами фінансування інклюзивної освіти є Державний бюджет (освітня субвенція), місцеві бюджети (кошти громад/регіонів), спонсорська/грантова допомога (міжнародні програми EU, UNICEF, GIZ, USAID), кошти закладу освіти. На сьогодні в реалізації фінансово-економічного механізму виникають численні економічні виклики та проблеми, що пов'язані із нерівномірністю фінансування між громадами з різними ресурсними можливостями, затримкою в отриманні субвенції, бюрократичними перепонами в громадах, нестачею підготовлених фахівців, недостатністю контролю за цільовим використанням субвенцій, відсутністю гнучких механізмів для нетипових освітніх ситуацій (діти ВПО, інвалідність без встановленої групи, тощо). Відтак подальше вдосконалення механізму потребує з боку держави і суспільства запровадження е-реєстру дітей з ООП для прозорого обліку й розподілу коштів, реалізацію «освітніх ваучерів» для додаткових послуг (реабілітація, логопедія), проведення місцевих конкурсів грантів на підтримку інновацій у сфері інклюзії та державних інвестиційних програм на переоснащення шкіл. Під час війни та відбудови важливо не лише зберегти, а й переосмислити фінансування як інструмент забезпечення інклюзивної освіти в державі.

Психолого-педагогічний механізм у комплексному механізмі реалізації державної політики в сфері інклюзивної освіти є комплексом взаємопов'язаних дій, методів, інституцій і спеціалістів, спрямованих на забезпечення повноцінного розвитку, навчання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у

зкладах освіти на рівні з іншими учасниками освітнього процесу. Він включає в себе психолого-педагогічний супровід, комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, індивідуальну програму розвитку (ІПР), фахову підтримку педагогів, педагогічні та психолого-корекційні інструменти, роботу з родиною. У комплексному механізмі цей механізм виконує функції індивідуалізації освітнього процесу, підтримки психічного здоров'я та розвитку дитини, соціалізації в колективі (навчальному класі, навчальній групі), профілактики емоційного вигорання педагогів, формування толерантного і безпечного середовища. Щоправда, на сьогодні реалізація психолого-педагогічного механізму ускладнюється нестачею психологів, логопедів, дефектологів, особливо в сільських громадах; перешкодою також є формалізація ІПР (без реального індивідуального підходу). На жаль у педагогів недостатньо часу для глибокого аналізу потреб дитини. Крім того, відчувається обмеженість методичних ресурсів з сучасної інклюзивної педагогіки.

Інформаційно-комунікаційний механізм реалізації державної політики в сфері інклюзивної освіти є системою різноманітних каналів, технологій, інституцій, які забезпечують поширення знань, обмін досвідом, зворотний зв'язок, цифрову взаємодію та суспільну підтримку впровадження інклюзії в освіті. Цей механізм сприяє прозорості, підзвітності, прийняттю інклюзії суспільством і практичному забезпеченню інформованості всіх учасників освітнього процесу (держави, тих, хто навчає і тих, хто навчається та їхніх батьків). У комплексному механізмі інформаційно-комунікаційний механізм виконує функції інформаційного забезпечення, а саме донесення змісту інклюзивної політики до всіх заінтересованих сторін, зокрема, педагогів, батьків, місцевої влади, тощо; комунікації між суб'єктами інклюзії (школа ↔ ІРЦ ↔ батьки ↔ громада); цифрової підтримки шляхом створення електронних платформ, ресурсів, сервісів; соціальної мобілізації з метою формування позитивного ставлення до інклюзивної освіти. У сучасних умовах реалізація цього механізму ускладнюється низьким рівнем цифрової компетентності частини освітян, відсутністю єдиного інформаційного центру для родин дітей з ООП, слабкою інтеграцією інструментів е-врядування в інклюзивній освіті. З огляду на це актуалізуються такі заходи, як-от створення національного

комунікаційного хабу інклюзивної освіти, запровадження «кабінету для сім'ї дитини з ООП» на освітньому порталі, тренінги з діджиталізації/цифровізації для освітян з інклюзивної педагогіки, залучення батьків до розробки ІПР через онлайн-сервіси тощо.

Блок «Цільові орієнтири» моделі комплексного механізму представляє ключові стратегічні цілі, напрями та очікувані результати, на досягнення яких спрямовані всі складові механізму інклюзії в освіті. Вони відображають державну освітню політику, принципи сталого розвитку та права людини.

Орієнтир на безбар'єрність державної політики у сфері інклюзивної освіти означає усунення будь-яких фізичних, інформаційних, психологічних, соціальних та інституційних бар'єрів, що обмежують рівний доступ осіб з особливими освітніми потребами до освіти, розвитку, самореалізації та участі в суспільному житті шляхом забезпечення рівного доступу до якісної освіти, формування інклюзивного соціального середовища, протидії дискримінації, підтримки самостійності та гідності кожної дитини, надання можливостей для максимальної реалізації потенціалу особистості.

Орієнтир на рівний доступ в контексті державної політики інклюзивної освіти означає забезпечення однакових прав, можливостей та умов для всіх здобувачів освіти (різних рівнів незалежно від стану здоров'я, інвалідності, соціального походження, мовної приналежності, місця проживання чи інших ознак) на здобуття якісної освіти шляхом забезпечення справедливості, недискримінації, гнучкості освітньої системи та розвитку людського капіталу.

Орієнтир на соціальну інтеграцію в контексті державної політики інклюзивної освіти означає цілеспрямоване включення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у загальне освітнє, соціальне та культурне середовище з метою забезпечення повноцінної участі в суспільному житті на рівні з однолітками з метою подолати ізоляцію та сегрегацію дітей з ООП, формувати суспільство рівних можливостей, розвивати у дітей навички емпатії, співпраці, недискримінації та допомогти дитині з ООП реалізувати свій потенціал як соціально активної особистості.

Орієнтир на якість освітніх послуг у сфері інклюзивної освіти означає, що кожна дитина (незалежно від наявності особливих освітніх потреб) має право отримувати якісну, повноцінну, доступну та ефективну освіту, яка відповідає державним стандартам і водночас враховує її індивідуальні можливості та потреби на основі відповідності освітнього процесу стандартам, задоволеності і тих, хто навчає і тих, хто навчається і їх батьків, прогресу у розвитку дитини відповідно до ППР, рівня професійної компетентності освітян, забезпечення ресурсами (кадри, матеріали, простір), відсутності дискримінації, булінгу, стигматизації.

Загалом у формуванні та реалізації державної політики актуалізується орієнтир на інклюзивну освіту, який уособлює орієнтацію освітнього процесу на унікальні особливості, потреби, здібності, інтереси та розвиток кожної дитини, що у контексті державної політики зобов'язує систему освіти не підганяти здобувача під стандарт, а адаптувати навчання під можливості кожного здобувача освіти.

Блок «Принципи» у моделі комплексного механізму важливу роль відіграють принципи його реалізації у досягненні інклюзивності освіти.

Перш за все, це *принцип раннього втручання* у сфері інклюзивної освіти, який означає своєчасне виявлення, діагностику та надання комплексної допомоги дітям з порушеннями розвитку або ризиком їх виникнення на ранніх етапах життя - з моменту народження до початку систематичного навчання. Це не лише педагогічний, а насамперед профілактичний та міждисциплінарний підхід, який дозволяє мінімізувати відставання в розвитку, уникнути ізоляції й забезпечити максимально повну участь дитини у подальшому освітньому процесі. Врахування принципу раннього втручання спрямоване на те, щоб забезпечити стартовий ресурс для розвитку дитини з порушеннями або ризиками, як результат запобігти ускладненню або поглибленню труднощів, сприяти ранній соціальній інтеграції, підтримати родину дитини, зменшити стрес і навчити взаємодіяти з фахівцями, закласти основу для успішної інклюзії у закладі освіти. Для України реалізація цього принципу ускладнюється відсутністю єдиного нормативного акту про раннє втручання як міжвідомчу політику, нестачею фахівців з раннього втручання у громадах, недостатнім фінансуванням із-за відсутності державної програми

підтримки (на 3 рок), пізнім зверненням батьків через їхню низьку обізнаність, відсутність чіткої взаємодії між медичними, соціальними та освітніми структурами.

По-друге, *принцип міжвідомчої взаємодії* у сфері інклюзивної освіти, який передбачає координовану, системну співпрацю різних державних, місцевих, громадських і професійних структур (освітніх, соціальних, медичних, психологічних) з метою забезпечення комплексної, ефективної та безперервної підтримки дитини з особливими освітніми потребами. Наприклад, команди психолого-педагогічного супроводу включають фахівців із різних закладів та установ, таких як-от міжвідомчі ради робочі групи при органах місцевого самоврядування; спільні навчальні заходи для представників органів управління освітою, охорони здоров'я, соціальної допомоги, Центрів раннього втручання. Така взаємодія різних суб'єктів сприяє забезпеченню комплексної допомоги (не лише освітньої), формуванню узгоджених рішень на користь дитини, скорочення часу на отримання відповідних послуг, підвищення довіри батьків до системи, сталість підтримки при переході між етапами (дитсадок → школа → профосвіта). Хоча, варто зазначити, що реалізація цього принципу стикається з численними викликами, зокрема, відсутністю чітких алгоритмів міжвідомчої взаємодії; «фрагментованістю» систем із-за того, що кожен працює у «своєму полі»; проблемами з передачею даних (відсутність єдиної бази); нерівномірністю залученості медичних та соціальних служб; перекладанням відповідальності між різними суб'єктами (органами публічної влади).

Принцип «партнерство з родиною» у реалізації комплексного механізму управління у сфері інклюзивної освіти передбачає визнання ролі родини як рівноправного учасника освітнього процесу та партнера держави у створенні умов для повноцінного розвитку, навчання і соціалізації дитини з особливими освітніми потребами. Він включає в себе, по-перше, співучасть родини у прийнятті рішень щодо планування, реалізації та оцінки індивідуальної освітньої траєкторії. Державна політика має передбачати механізми участі батьків у складанні ІПР (індивідуальної програми розвитку) та у процесах супроводу дитини. Успішна інклюзія можлива лише за умови врахування думки батьків як носіїв глибинного розуміння

індивідуальності дитини. По-друге, цей принцип включає партнерську взаємодію між публічними органами та родиною – заклади освіти, охорони здоров'я, соціальні працівники та інші інституції мають координувати зусилля з родиною для забезпечення комплексної підтримки дитини. Політика інклюзивної освіти має включати програми для підвищення обізнаності батьків, формування навичок адвокації, надання психологічної підтримки. Адже партнерство неможливе без обопільної відповідальності та довіри. Важливо, щоб родина не сприймалася як пасивний споживач послуг, а як активний суб'єкт політики.

Принцип «універсальний дизайн в освіті» (universal design for learning, UDL) полягає у проєктуванні освітнього середовища, програм і методик так, щоб вони були зручними, доступними та ефективними для всіх здобувачів освіти незалежно від їхніх індивідуальних можливостей, потреб чи особливостей. Він характеризується проактивністю (на відміну від адаптації), коли освітні програми створюються одразу з урахуванням різноманіття учнів, без потреби у подальших корекціях або пристосуваннях для окремих груп; гнучкістю викладання й навчання, коли матеріал подається у різних формах: візуальній, аудіальній, текстовій, динамічній, а ті, хто навчається, можуть обирати спосіб сприйняття та відтворення знань, який найбільше їм підходить; різними способами демонстрації знань - усно, письмово, за допомогою презентації, проєкту чи навіть відео; мотиваційною підтримкою, створенням середовища, яке сприяє внутрішній мотивації кожної дитини; доступністю середовища та ресурсів для участі всіх дітей без винятку. Базування державної політики у сфері інклюзивної освіти на засадах принципу «універсальний дизайн в освіті» сприяє системності і профілактиці виключення, адже дозволяє мінімізувати необхідність у спеціальних заходах для дітей з ООП (середовище вже з самого початку є інклюзивним); рівності у доступі до якісної освіти відповідно до Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю; оптимізації ресурсів, коли замість створення «паралельних» програм чи класів, інвестиції спрямовуються на підвищення якості освіти для всіх.

Принцип командного підходу комплексного механізму в реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти забезпечує комплексний, узгоджений і

міждисциплінарний супровід дитини з особливими освітніми потребами (ООП) в освітньому середовищі. Він передбачає спільну, координаційну роботу фахівців різного профілю, а також участь батьків і самої дитини в ухваленні рішень щодо її освітньої траєкторії. Принцип командного підходу сприяє єдиному баченню цілей розвитку дитини, базуючись на оцінці сильних і слабких сторін дитини; міждисциплінарності у поєднанні знань і методів з різних галузей для створення цілісного підходу до навчання та підтримки; регулярній комунікації у діях команди з постійного моніторингу успішності дитини, корегування ІПР та взаємодії через наради, зустрічі, спільні звіти; розподілі ролей та відповідальності та усвідомленні кожним членом «команди» своєї функції, що підвищує ефективність підтримки дитини; включенню родини як рівноправного учасника у прийнятті освітніх рішень. Своє практичне уособлення принцип командної роботи отримує під час формування команд супроводу у школах, використанні мультидисциплінарного підходу під час консультування ІРЦ, залучення громадських організацій до освітнього процесу, підвищення кваліфікації педагогів у сфері командної роботи та інклюзивної педагогіки.

Блок «Функції» складається з основних та специфічних управлінських функцій. Основні функції у контексті реалізації інклюзивної освіти дозволяють систематизувати підходи до впровадження державної політики у цій сфері та забезпечити ефективність управління освітою. Розглянемо їх.

Функція прогнозування передбачає аналіз сучасного стану інклюзивної освіти та визначення тенденцій її розвитку на майбутнє: аналіз демографічної ситуації (кількість дітей з ООП, регіональні особливості); оцінку ресурсного потенціалу освітньої системи (кадрового, фінансового, інфраструктурного); визначення потреб майбутнього (кількість ІРЦ, фахівців, методичних матеріалів); передбачення ризиків (опір змінам, нестача кваліфікованих кадрів, інфраструктурні бар'єри).

Функція планування є визначенням цілей, завдань і шляхів їх досягнення у сфері інклюзивної освіти: розробка стратегій та програм розвитку інклюзивної освіти; визначення ресурсів (бюджетних, кадрових, партнерських); планування заходів з підвищення кваліфікації педагогів; розроблення ІПР (індивідуальних

програм розвитку) у закладах освіти.

Функція організації передбачає забезпечення реалізації запланованих заходів через упорядкування діяльності усіх учасників: формування команд супроводу дитини з ООП; налагодження міжвідомчої взаємодії (освіта, охорона здоров'я, соціальний захист); створення інклюзивного середовища (архітектурна, інформаційна, емоційна доступність); координація дій ІРЦ, шкіл, місцевих органів влади.

Функція мотивації – це створення умов для заінтересованих учасників процесу у досягненні спільних інклюзивних цілей: заохочення педагогів до роботи в інклюзивному середовищі (премії, професійне зростання); підвищення соціального престижу фахівців у сфері інклюзії; залучення батьків як активних учасників освітнього процесу; розвиток культури прийняття та толерантності у школі.

Функція контролю передбачає систематичне спостереження, оцінку та корекцію процесів управління інклюзивною освітою: моніторинг якості освітніх послуг для дітей з ООП; звітування закладів освіти про реалізацію інклюзивних практик; зовнішнє оцінювання (інституційний аудит, перевірки МОН, Державною службою якості освіти); отримання зворотного зв'язку від батьків, учнів і педагогів; коригування індивідуальних освітніх маршрутів.

Специфічні функції у комплексному механізмі системи управління інклюзивною освітою, відіграють особливу роль, оскільки вони забезпечують не лише організаційно-адміністративний аспект, а й особистісно-орієнтований, адаптивний та підтримувальний характер освітнього процесу.

Діагностична функція спрямована на виявлення освітніх потреб, індивідуальних особливостей і потенціалу дитини з ООП: первинне оцінювання дитини ІРЦ (психолого-педагогічне обстеження); визначення рівня розвитку, труднощів у навчанні, мовленні, емоціях, поведінці; оцінка соціального середовища дитини; формування основи для Індивідуальної програми розвитку (ІПР).

Корекційно-розвиваюча функція орієнтована на професійну підтримку дитини з метою подолання труднощів, що перешкоджають успішному навчанню і соціалізації: реалізація корекційних занять (логопедичних, психолого-педагогічних,

сенсорної інтеграції тощо); адаптація навчальних матеріалів; застосування спеціальних педагогічних технологій; постійне оновлення та корекція ІПР відповідно до результатів дитини.

Координаційна функція забезпечує узгоджену взаємодію всіх учасників освітнього процесу з метою створення ефективного інклюзивного середовища: складання та контроль реалізації ІПР; спільне планування дій між школою, ІРЦ, родиною, соціальними та медичними службами; організація нарад, міжвідомчих зустрічей; внутрішньоорганізаційна комунікація між членами команди супроводу.

Консультативна функція забезпечує підтримку педагогів, батьків і навіть учнів шляхом надання фахових порад, рекомендацій та інформаційних матеріалів: консультації для освітян щодо адаптації програм, методик; поради батькам щодо розвитку дитини вдома; інформування про права дитини з ООП; сприяння у подоланні упереджень та налагодженні конструктивної комунікації.

Соціалізуюча функція спрямована на інтеграцію дитини з ООП у соціальне, освітнє та культурне середовище: створення безпечної, доброзичливої атмосфери в навчальній аудиторії; навчання однолітків принципам толерантності; участь дітей з ООП у гуртках, заходах, проєктах; розвиток навичок самостійності, комунікації, прийняття рішень.

Громадський нагляд у реалізації управління інклюзивною освітою є одним із механізмів демократичного контролю та підвищення ефективності впровадження інклюзивної політики. Його головна мета полягає у забезпеченні прозорості, підзвітності і відповідності дій державних і освітніх інституцій потребам дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та їхніх родин. Громадський нагляд є формою участі громадськості (батьків, громадських організацій, експертів, правозахисників) у спостереженні, оцінюванні та впливі на діяльність органів влади, закладів освіти та інших інституцій, які реалізують інклюзивну політику. Громадський нагляд в інклюзивній освіті передбачає моніторинг реалізації прав дітей з ООП, аналіз діяльності закладів освіти та ІРЦ, контроль за ефективним використанням бюджетних ресурсів, адвокацію інтересів дітей та сімей, інформаційно-просвітницьку діяльність. У цьому процесі суб'єктами громадського

нагляду виступають батьківські комітети; громадські організації (особливо ті, що працюють у сфері прав людей з інвалідністю); освітні омбудсмени; незалежні експерти та ЗМІ; громадські ради при місцевих органах влади.

Блок «Форми». Форми реалізації комплексного механізму управління інклюзивною освітою є організаційно-педагогічними моделями, які держава використовує для забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами (ООП) на якісну, доступну й адаптовану освіту. Вони відображають різні рівні включення дитини в освітній процес і відповідають принципам варіативності, гнучкості, безбар'єрності та індивідуалізації.

Інклюзивне навчання (інклюзивні класи/групи) є формою, при якій діти з ООП навчаються разом з однолітками у звичайних класах/групах закладів загальної середньої чи дошкільної освіти за підтримки фахівців. Його елементами є індивідуальна програма розвитку (ІПР); діяльність асистента вчителя/вихователя; корекційно-розвиваюча допомога; робота команд психолого-педагогічного супроводу. Інклюзивне навчання сприяє соціалізації, навчанню у природному середовищі, розвитку толерантності. Натомість у його реалізації спостерігається кадровий дефіцит, потреба у методичній підтримці, фізична недоступність середовища.

Індивідуальна форма навчання здійснюється за умов організації освітнього процесу індивідуально, тобто вдома або в закладі освіти, за спеціальним графіком, відповідно до ІПР, коли у дитини стан здоров'я, що унеможливорює відвідування навчального закладу чи тимчасові або постійні порушення функціонування. Таке навчання здійснюється за затвердженим планом, коли є можливість онлайн-супроводу, ІКТ-рішень, залучення мобільних педагогічних команд. Незважаючи на свої позитиви, а саме гнучкість та урахування стану дитини, індивідуальне навчання має обмеженість соціалізації, навантаження на батьків, складність комплексного супроводу.

Спеціальні класи або групи в загальноосвітніх або дошкільних закладах організовуються в межах звичайних закладів для дітей з певними порушеннями розвитку (зору, слуху, РАС тощо). Вони характеризуються тим, що освітні програми

адаптовані до типу порушення, в них працюють фахові спеціальні педагоги, можлива подальша інтеграція дитини в інклюзивний клас. Хоча наявними є концентрована підтримка, можливість гнучкого переходу в інші форми, таке навчання має ризик сегрегації, стигматизації, недостатньої інтеграції з загальноосвітнім середовищем.

Навчально-реабілітаційні центри (НРЦ) є спеціалізованими установами, які поєднують освітню, реабілітаційну, медичну та соціальну підтримку дітей з глибокими або комплексними порушеннями розвитку. Вони займаються тим, що здійснюють спеціальне навчання; надають комплексну допомогу (логопедичну, психологічну, фізичну); готують до подальшої соціалізації чи інклюзії. Демонструючи високий рівень спеціалізації, мультидисциплінарність, у той же час вони мають ризик ізоляції, обмежені можливості інтеграції у суспільство.

Блок «Методи» реалізації комплексного механізму управління інклюзивною освітою охоплюють багаторівневі педагогічні, психологічні, організаційні та управлінські дії, які сприяють ефективному включенню дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у навчальне середовище.

Методи корекційної педагогіки спрямовані на подолання або пом'якшення порушень у розвитку дитини, формування компенсаторних механізмів і сприяння повноцінній участі у навчанні. Вони включають таке: сенсомоторна корекція (вправи на розвиток моторики, координації); логопедичні методи (формування мовлення, корекція фонетико-фонематичних порушень); психокорекційні методи (розвиток емоційно-вольової сфери, самооцінки); соціально-побутове орієнтування (навчання практичним життєвим навичкам); методи арт-терапії (музика, малювання, казкотерапія) і розвиток емоційного інтелекту та комунікації. Ці методи впроваджуються через ІПР, контролюються командою супроводу, підтримуються через ІРЦ і потребують системної координації та ресурсного забезпечення.

Особистісно орієнтовані та ігрові технології ставлять особистість дитини в центр освітнього процесу та враховують її індивідуальні потреби, інтереси, темп розвитку. Вони включають діалогічне навчання як визнання права дитини на висловлення власної думки; індивідуалізацію навчального контенту як адаптацію

рівня складності; ігрові методи як особливо ефективні у початковій школі та ЗДО (дидактичні, рольові, драматизація, настільні, комп'ютерні ігри); інтерактивні вправи (вправи у групах, мікрогрупах, зворотний зв'язок); метод кейсів та моделювання ситуацій у формуванні життєвих навичок через практичні приклади. Такі методи інтегруються у внутрішню систему якості освіти, оцінюються через педагогічний моніторинг, та формують культуру інклюзії в освітньому середовищі.

Проектна діяльність є методом, що передбачає самостійне або групове вирішення певної проблеми чи досягнення цілі через створення результату, що має практичне або соціальне значення. Проектна діяльність здійснюється шляхом реалізації: освітніх проєктів (пошукові, дослідницькі, творчі); соціальних мікропроєктів (в рамках класу або школи — «школа без бар'єрів», «мій світ доступний»); інклюзивних STEAM-проєктів; батьківсько-дитячих проєктів. Реалізація проєктної діяльності є частиною внутрішньої політики інклюзивного закладу, її ефективність може бути індикатором активності шкільної громади.

Блок «Інструменти». Інструменти реалізації комплексного механізму управління інклюзивною освітою забезпечують практичне втілення цілей та принципів державної політики у сфері інклюзії. Вони є ключовими засобами персоналізації, підтримки, моніторингу й оцінки освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Індивідуальна програма розвитку (ІПР), як офіційний документ, визначає освітню траєкторію дитини з ООП, її потреби, сильні сторони, адаптації та підтримку. Структура ІПР: загальна інформація про дитину; результати комплексної оцінки з ІРЦ; світні цілі та очікувані результати; засоби і форми навчання (адаптації, модифікації); види корекційно-розвиткових занять; відповідальні особи, терміни, форми моніторингу. Програма забезпечує персоналізацію навчання, координацію дій команди супроводу, моніторинг динаміки розвитку. ІПР ухвалюється на засіданні команди психолого-педагогічного супроводу, оновлюється щонайменше раз на семестр. Керує процесом директор закладу або координатор інклюзивної освіти.

Асистент вчителя/асистент дитини - це фахівець, який забезпечує супровід

дитини з ООП у навчальному процесі, сприяючи її адаптації та взаємодії з іншими учасниками. Він/вона працює з усім класом, допомагає в організації інклюзивного навчального середовища, співпрацює з учителем у реалізації ІПР. Асистент дитини (у випадках, коли це передбачено) здійснює індивідуальний супровід дитини (мобільність, гігієна, поведінковий контроль); виконує функцію тьютора або помічника у виконанні завдань. Призначення, інструктаж, контроль та оцінювання діяльності асистента відбувається на рівні адміністрації ЗЗСО за погодженням з місцевим органом управління освітою.

Портфоліо учня з ООП є систематизованою збіркою індивідуальних досягнень дитини, яка дає змогу оцінити її прогрес, зусилля та розвиток у динаміці. Складові портфоліо: зразки робіт; фото та відео проєктів; відгуки педагогів, фахівців, батьків; самооцінка учня; документи, що підтверджують участь у заходах; проміжні результати за ІПР. Портфоліо веде асистент або вчитель, координується командою супроводу; є частиною системи внутрішнього оцінювання якості інклюзивної освіти.

Блок «Засоби». Засоби реалізації комплексного механізму управління інклюзивною освітою це матеріально-технічні, інформаційні та просторові ресурси, що створюють сприятливе, доступне й адаптоване середовище для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Вони є інструментами втілення державної політики у сфері інклюзії на практиці.

Корекційно-розвиваюче обладнання це спеціальні технічні й педагогічні засоби, призначені для проведення корекційно-розвиваючих занять, спрямованих на розвиток пізнавальних, мовленнєвих, сенсомоторних, емоційно-вольових функцій дитини. Як приклад, це логопедичні дзеркала, зонди, артикуляційні тренажери; сенсорні панелі, світлові столи, пісочниці; обладнання для розвитку дрібної моторики; обладнання для стимуляції просторової орієнтації, рівноваги (балансувальні доріжки, м'ячі, тунелі). Забезпечення закладів освіти цим обладнанням є обов'язковим завданням засновника. Якість і достатність обладнання підлягають моніторингу з боку управлінців і громадського нагляду.

Спеціальні підручники і дидактичні матеріали це адаптовані або модифіковані

навчальні ресурси, що враховують особливості розвитку, сприймання та потреби дитини з ООП. Їхніми видами є підручники шрифтом Брайля для дітей з порушеннями зору; посібники з великим шрифтом, малюнками, спрощеним текстом; аудіопідручники та електронні ресурси з озвученням; комунікативні картки (PECS) для невербальних дітей. Завданням для системи публічного управління у цьому контексті є включення до державного замовлення, централізоване постачання МОН, розробка в рамках науково-методичних центрів.

Ресурсна кімната це спеціально обладнане приміщення в закладі освіти, яке використовується для проведення індивідуальних або групових занять з дитиною з ООП, а також для її відпочинку, емоційного розвантаження чи соціалізації. Її зонами є сенсорна зона (відпочинок, заспокоєння), навчальна зона (заняття з педагогами), комунікативна зона (робота в парах, міні-групах), практична зона (набуття навичок самообслуговування). Ресурсна кімната це один із критеріїв доступності та готовності закладу до інклюзивного навчання. Її наявність передбачена методичними рекомендаціями МОН.

Медіатека є сучасним освітнім простом, який поєднує традиційну бібліотеку, мультимедійну зону, простір для самостійного або групового навчання, а також відпочинку, адаптований до потреб усіх учнів. Сюди включають: інтерактивні панелі, планшети, ноутбуки; електронні книги, навчальні платформи; простори для читання, творчості, командної роботи; місця з підвищеним рівнем доступності (зручні меблі, навігація, озвучення). Створення медіатек підтримується через державні та донорські проекти, є частиною політики «Нова українська школа», а також слугує індикатором інклюзивного освітнього середовища.

Блок «Технології». Технології реалізації комплексного механізму управління інклюзивною освітою забезпечують ефективну організацію освітнього процесу, доступність навчального контенту та підтримку індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами (ООП). Дві ключові групи таких технологій - асистивні та інформаційно-комунікаційні (ІКТ).

І. Асистивні технології (assistive technologies) це спеціальні технічні засоби, програми й пристрої, які допомагають дитині з ООП взаємодіяти з навчальним

середовищем, компенсувати або подолати порушення, що обмежують її доступ до освіти. Категоріями застосування цих технологій виступають такі групи дітей: для дітей з порушеннями зору електронні лупи, брайлевські дисплеї, аудіокниги, скрин-рідери; для дітей з порушеннями слуху слухові апарати, FM-системи, відеоізоображення з сурдоперекладом; для дітей з порушеннями мовлення/комунікації: альтернативні засоби комунікації (PECS, Tobii Dynavox, GoTalk); для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату: комп'ютерні маніпулятори, клавіатури з великими кнопками, програмне забезпечення з керуванням голосом або жестами. Зазначені технології спрямовані на забезпечення рівного доступу до інформації, підтримку самостійності та комунікації, стимулювання активної участі в освітньому процесі. Асистивні технології включаються до ІПР. Їх надання фінансується з освітньої субвенції. Відповідальність за забезпечення несе засновник закладу освіти, за ініціативи ІРЦ та заклади освіти.

2. *Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ)* є цифровими ресурсами, платформами та інструментами, які застосовуються для організації навчання, комунікації, моніторингу прогресу та збереження освітнього контенту в інклюзивному середовищі. Це можуть бути платформи онлайн-навчання (Google Classroom, Moodle, Всеукраїнська школа онлайн); мультимедійні матеріали з озвученням, субтитрами, інтерактивними завданнями; програми для адаптації контенту (Natural Reader, Grammarly, Google Translate); інтерактивні дошки, планшети, презентації; змарні сервіси для створення портфоліо, ІПР, спільного доступу до ресурсів; ІКТ-засоби для самонавчання (освітні ігри, тренажери, симуляції). Вони використовуються задля інклюзивний доступу до навчання в синхронному й асинхронному режимах. Вони здійснюють підтримку візуального, аудіального, тактильного сприйняття. У свою чергу, реалізується дистанційне навчання дітей з обмеженою мобільністю або здоров'ям. Впровадження ІКТ фіксується в стратегії розвитку закладу, підтримується через підвищення цифрової компетентності педагогів; заклади освіти можуть отримувати ІКТ-засоби через державні та донорські програми.

Блок «Ресурси». Ресурси реалізації комплексного механізму управління інклюзивною освітою це організаційно-фінансові, кадрові та спеціалізовані умови, які забезпечують стає функціонування інклюзивної системи освіти на всіх рівнях: від громади до держави. Вони підтримують ефективне впровадження ІПР, супровід дитини з ООП та створення безбар'єрного освітнього середовища.

Субвенція з державного бюджету це цільові трансферти з державного бюджету місцевим бюджетам на забезпечення освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах і групах. Призначення субвенції у забезпеченні таких напрямків, як-от: заробітна плата асистентів вчителів/вихователів; оплата корекційно-розвиваючих занять; придбання спеціального обладнання, засобів навчання, дидактики; підвищення кваліфікації педагогічних працівників; створення або оснащення ресурсних кімнат і медіатек. Субвенція розподіляється через органи місцевого самоврядування. Важливо, щоб громада ефективно планувала використання субвенції з урахуванням потреб закладів освіти.

Фахівці інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) є ключовою ланкою державної політики інклюзивної освіти. Їхні фахівці (психологи, логопеди, спеціальні педагоги (тифлопедагоги, сурдопедагоги, дефектологи), педагоги-реабілітологи, методисти з інклюзивної освіти) здійснюють комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, формують рекомендації щодо ІПР, консультують учасників освітнього процесу. Фахівці здійснюють первинну та повторну оцінку розвитку дитини, беруть участь у формуванні ІПР, надають рекомендації батькам і педагогам, проводять корекційно-розвиваючі заняття, підвищують інклюзивну компетентність педагогів. Функціонування ІРЦ забезпечується на рівні територіальних громад або районів. ІРЦ є підзвітними управлінням освіти та повинні співпрацювати з усіма закладами освіти.

Психологи, логопеди, реабілітологи в закладі освіти є фахівцями, які можуть бути частиною внутрішнього штату закладу освіти чи надаються за запитом, забезпечують безпосередню підтримку дитини з ООП у процесі навчання, розвитку, адаптації та соціалізації. Психологи здійснюють розвиток емоційно-вольової сфери,

поведінкову підтримку, участь у психолого-педагогічному супроводі. Логопеди працюють над корекцією мовленнєвих порушень. Реабілітологи вдосконалюють фізичний розвиток, формування рухових навичок, запобігання перевантаженню. Формами їхньої роботи є індивідуальні та групові заняття, консультації для батьків і педагогів, спостереження та участь у педагогічних радах. Заклади освіти можуть вводити посади таких фахівців у межах автономії або запрошувати фахівців за субвенційні кошти чи через партнерські угоди з ІРЦ.

У підсумку комплексний механізм реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти є актуальним, оскільки забезпечує не лише дотримання прав дітей з ООП, а й підвищення якості освіти, формування інклюзивного суспільства та зміцнення демократичних інституцій у контексті реформування й відновлення України.

Значення концептуальної моделі комплексного механізму реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти для системи публічного управління полягає в тому, що вона:

1. Формує системне бачення політики інклюзії. Модель забезпечує інтегроване уявлення про всі елементи, які впливають на успішну реалізацію інклюзивної освіти, від принципів і ресурсів до інструментів і очікуваних результатів. Це дозволяє органам публічного управління уникнути фрагментарності дій, бачити взаємозв'язки між секторами (освіта, охорона здоров'я, соцзахист), розробляти комплексні програми підтримки.

2. Сприяє стратегічному плануванню та прийняттю рішень. Модель виступає як аналітична рамка, що допомагає визначити пріоритети у сфері освіти, розраховувати потреби у ресурсах (фінансових, кадрових, технічних), формувати місцеві програми підтримки інклюзії, розробляти нормативно-правові акти або зміни до них.

3. Підвищує ефективність управління на всіх рівнях. Вона дозволяє чітко розподілити повноваження і зони відповідальності між центральними органами влади (МОН, Мінфін); місцевими органами врядування; керівниками закладів освіти; фаховими структурами (ІРЦ, команди супроводу). Це створює передумови

для уникнення дублювання функцій, зменшення управлінських «розривів», швидкої ідентифікації «вузьких місць» у політиці.

4. Забезпечує прозорість і підзвітність. Модель визначає чіткі індикатори оцінки ефективності управлінських рішень, а саме охоплення дітей з ООП інклюзивними класами, динаміку виконання ІПР, використання субвенційних коштів, наявність кадрового забезпечення. Це дозволяє організувати моніторинг і контроль, забезпечити підзвітність управлінських рішень, залучити громадськість до нагляду і планування.

5. Посилює потенціал децентралізації. У моделі закладено механізми, які дають змогу громадам розробляти власні програми підтримки інклюзії, оцінювати власну інституційну спроможність, приймати рішення на основі даних і зворотного зв'язку, координувати ресурси та фахівців між громадами. Вона дає змогу громадам стати повноцінними суб'єктами освітньої політики, а не лише адміністраторами бюджетних трансфертів.

6. Сприяє модернізації та інноваційності публічного управління. Концептуальна модель передбачає впровадження цифрових технологій управління (ІКТ, е-портالي ІПР, статистика), асистивних та адаптивних засобів, інноваційних форм управління (публічно-приватне партнерство, проєктне управління). Це робить систему гнучкою, адаптивною і клієнтоорієнтованою.

Реалізація концептуальної моделі комплексного механізму управління інклюзивною освітою на практиці відбувається через скоординовані управлінські, організаційні, кадрові та фінансові дії різних суб'єктів (від Міністерства освіти і науки України до конкретного освітянина в інклюзивному класі). Успішність реалізації залежить від чіткої взаємодії між рівнями влади, участі громади, професійної підготовки кадрів та ресурсного забезпечення.

Етапами практичної реалізації моделі можуть бути такі.

Етап нормативно-правового впровадження. Відбувається затвердження стандартів освіти, типових ІПР, положень про інклюзивне навчання (накази МОН № 1041, № 617 тощо). Наступним кроком є формування місцевих нормативних актів (розпорядження громад про організацію ІРЦ, фінансування асистентів тощо).

Прикладом є ухвалені рішення місцевих громад про створення комісії з інклюзивної освіти при місцевій раді для постійного моніторингу її якості.

Етап інституційного забезпечення. Він передбачає створення і функціонування інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) в громадах, організацію команд психолого-педагогічного супроводу у закладах освіти, відкриття ресурсних кімнат та медіатек.

Етап фінансово-економічної реалізації, який здійснюється шляхом надання державної субвенції громадам для оплати асистентів, спецобладнання, занять; бюджетного планування громад із закладенням коштів на підтримку інклюзії; залученням грантів, проєктів (наприклад, за підтримки UNICEF, ПРООН, МФ «Відродження»).

Етап кадрової реалізації відбувається із здійсненням таких кроків, як-от призначення асистентів вчителя та вихователя; стажування, курси, підвищення кваліфікації для педагогів з питань інклюзії; залучення вузькопрофільних фахівців (логопедів, психологів, реабілітологів). Наприклад, на базі Південноукраїнського Університету ім. К.Ушинського (м.Одеса) діє програма підготовки асистентів для шкіл області та громад.

Етап розширення застосування інструментів та засобів шляхом розробки та оновлення ІПР для дітей з ООП, використання портфоліо здобувача освіти як інструменту формуального оцінювання, впровадження ІКТ, асистивних технологій (читальні програми, комунікатори тощо). Прикладом може бути запровадження електронних систем ведення ІПР з доступом для батьків, асистентів і команди супроводу.

Етап розвитку командної та міжвідомчої взаємодії. Він передбачає спільну роботу команди супроводу дитини (вчитель, асистент, психолог, батьки, координатор ІРЦ) та взаємодію з закладами охорони здоров'я, соціальними службами, громадськими організаціями. У сучасних умовах правового режиму воєнного стану в Україні у громадах можуть створюватися команди з представників освіти, охорони здоров'я та соцзахисту з метою розробки індивідуальних маршрутів супроводу для дітей ВПО з ООП.

Етап оцінки та зворотного зв'язку, який реалізується шляхом поведіння внутрішнього контролю у закладах освіти (щоквартальна перевірка динаміки ППР) та зовнішнього аудиту Держслужбою якості освіти. На додаток практикується опитування батьків, здобувачів освіти, публічне звітування громади. Наприклад, Київська міська громада публікує щорічний «Індекс інклюзивності» за райони міста.

Висновки до розділу 3

В Україні закладено міцну нормативно-правову та стратегічну основу для розвитку інклюзивної освіти, ключовим елементом якої є «Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року». Спостерігається значне кількісне зростання: збільшилася кількість інклюзивних класів, осіб з особливими освітніми потребами (ООП) в них, а також розширилася мережа інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). Трансформація ПМПК в ІРЦ знаменувала важливий перехід від медичної до соціально-орієнтованої моделі підтримки дитини.

Ключові виклики, що перешкоджають ефективній взаємодії включають: проблеми з фінансуванням (Існуючий механізм освітньої субвенції є вразливим, що призводить до затримок, дефіциту коштів та, як наслідок, скасування розвиткові-корикційних занять для осіб з ООП), кадрові питання (Відчувається нестача кваліфікованих педагогічних працівників, а існуючі програми їх підготовки та підвищення кваліфікації не повною мірою відповідають практичним вимогам роботи в інклюзивному середовищі), недостатня міжвідомча координація (бракує формалізованих та сталих механізмів співпраці між освітньою, медичною та соціальною сферами, що призводить до фрагментації послуг), матеріально-технічні та інфраструктурні бар'єри (багато закладів освіти залишаються архітектурно недоступними. Існує потреба в розширенні асортименту адаптованих навчальних матеріалів та допоміжних технологій для всіх категорій осіб з ООП), вплив повномасштабної війни (війна кардинально змінила контекст, створивши надзвичайні виклики, пов'язані з внутрішнім переміщенням осіб з ООП, психологічними травмами, освітніми втратами та додатковим навантаженням на освітню систему).

Концепція «інтегральної взаємодії» наголошує, що успіх інклюзивної політики залежить не від окремих її компонентів, а від якості «інтегральної взаємодії» — злагодженої та синергетичної співпраці всіх учасників процесу на національному, регіональному та місцевому рівнях. Ефективність цієї взаємодії визначає, наскільки успішно ресурси трансформуються в якісні освітні послуги та сприятливе середовище для кожної дитини.

Для подолання наявних викликів необхідно зосередитися на посиленні інтегральної взаємодії через: формалізацію міжвідомчої співпраці та посилення ролі ІРЦ як координаційних центрів; вдосконалення фінансових механізмів для забезпечення їхньої своєчасності, гнучкості та прозорості; цільові інвестиції в людський капітал, зокрема в практико-орієнтоване навчання педагогів колаборативним методикам; системне забезпечення матеріально-технічної бази та впровадження принципів універсального дизайну; розвиток культури співпраці через інформаційні кампанії, професійні спільноти та партнерство з батьками; впровадження ефективних систем моніторингу та управління даними для прийняття рішень на основі доказів.

Таким чином, побудова ефективної інклюзивної системи в Україні є тривалим процесом, що вимагає не лише політичної волі та ресурсів, але й системного вдосконалення процесів співпраці між усіма зацікавленими сторонами. Попри величезні виклики, пов'язані з війною, етап відновлення надає унікальну можливість для системної інтеграції інклюзивних підходів. Кінцевим критерієм успіху політики є реальне покращення доступу, якості освіти та соціальної інтеграції для кожної особи з особливими освітніми потребами.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано нове вирішення наукового завдання, що полягає у розробці пропозицій та рекомендацій щодо вдосконалення державної політики у сфері інклюзивної освіти в Україні на основі комплексного аналізу її сучасного стану, ідентифікації ключових проблем та вивчення механізмів реалізації.

Обґрунтовано сутність державної політики в сфері інклюзивної освіти як об'єкту публічного управління. Зокрема, державна політика у сфері інклюзивної освіти тлумачиться як комплексна, багатогранна діяльність державних інституцій, спрямована на створення умов для реалізації права кожної людини на якісну освіту незалежно від її індивідуальних особливостей, шляхом системної трансформації освітнього простору. Вона охоплює широке коло питань, від встановлення освітніх стандартів та забезпечення фінансування до визначення стратегічних пріоритетів. Ця політика постає як багатогранна та динамічна система цілей, завдань, принципів, напрямів, механізмів та конкретних заходів, що розробляється та впроваджується широким колом суб'єктів публічного управління. Об'єктами управління в цій сфері є: система освіти, права осіб з особливими освітніми потребами (ООП), освітній процес та ресурси інклюзивної освіти. Суб'єктами державного управління є: центральні органи виконавчої влади (Кабінет Міністрів України, Міністерство освіти і науки України, Міністерство соціальної політики України), Верховна Рада України та Президент України, місцеві органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування, інклюзивно-ресурсні центри, заклади освіти, громадські організації, батьки та опікуни, академічні та науково-дослідні установи, міжнародні організації та донори, а також засоби масової інформації.

2. Уточнено понятійно-категоріальний апарат. Розкрито сутність та розмежовано ключові поняття, такі як «державна політика», «інклюзивна освіта», «інклюзивне освітнє середовище» в контексті державного управління. Встановлено, що державна політика у сфері інклюзивної освіти є комплексною, багатогранною діяльністю державних інституцій, спрямованою на створення умов для реалізації права кожної дитини на якісну освіту незалежно від її індивідуальних

особливостей, шляхом системної трансформації освітнього простору.

3. Проаналізовано нормативно-правове та організаційне забезпечення державної політики інклюзивної освіти в Україні. Виявлено, що на законодавчому рівні створено прогресивну основу для розвитку інклюзії, яка відповідає ключовим міжнародним стандартам. Водночас існують значні розриви між задекларованими нормами та практикою їх реалізації, що зумовлено недосконалістю механізмів фінансування, координації та контролю.

4. Узагальнено наукові підходи щодо аналізу державної політики з огляду на застосування у сфері інклюзивної освіти в Україні. До таких належать: класична теорія державного управління, нове публічне управління (NPM), постмодерна теорія державного управління, концепція «урядування» (Governance Paradigm), теорія політичного циклу (Policy cycle theory), теорія коаліцій захисту інтересів (advocacy coalition framework - ACF), теорія множинних потоків (Multiple streams framework - MSF), інституціоналізм (Institutional theory), теорія зворотного зв'язку політики (Policy feedback theory), теорія соціального конструювання та дизайну політики (Schneider and Ingram's theory of social construction and policy design), теорія бюрократії «вуличного рівня» Ліпські (Lipsky's street-level bureaucrat theory). Визначено, що відповідно до інклюзивної освіти ці теорії не є взаємовиключними, а скоріше взаємодоповнюючими. Ефективне дослідження інклюзивної освіти потребує їхнього інтегративного застосування. Наприклад, розуміння того, як «глибинні переконання» (ACF) впливають на «політичне вікно» (MSF) для інклюзії, а потім, як «бюрократи вуличного рівня» (Ліпські) інтерпретують ці політики в рамках існуючих «інституційних норм» (інституціоналізм), є набагато повнішим підходом, ніж використання однієї теорії.

5. Досліджено світові моделі реалізації державної політики в сфері інклюзивної освіти, а саме моделі: всебічної/повної інклюзії, інтегрованого мейнстрімінгу та дуальної системи. Розроблена авторська типологізація моделей політики інклюзивної освіти за рівнем інтеграції, основним способом співпраці, підходом до управління та фінансування. Авторська типологізація моделей політики інклюзивної освіти була застосована до цілого переліку національних

моделей інклюзивної освіти. Зроблено висновок, що модель реалізації державної політики в сфері інклюзивної освіти в Україні є унікальною системою що еволюціонує до інклюзії в умовах реформ, кризи та війни. Окрім глобальних викликів (фінансування, підготовка кадрів, стигматизація осіб з ООП, доступність середовища), реалізація державної політики в сфері інклюзивної освіти стикається з національними викликами (реформа НУШ, воєнний стан, особливості діяльності ІРЦ, реалізація ІПР).

6. Запропоновано періодизацію становлення інклюзивної освіти в Україні, зокрема виокремлено відповідні етапи на основі сприйняття людей з ООП в українському суспільстві. Серед таких: Етап 1. Радянська сегрегація та «дефектологічна» парадигма (до 1991 р.); Етап 2. Постнезалежний перехід та зародження усвідомлення потреб поза інституціоналізацією (1991 р. – початок 2000-х рр.); Етап 3. Міжнародне узгодження та формальна концептуалізація інклюзії (початок 2000-х рр. - середина 2010-х рр.); Етап 4. Системна реформа та інституціоналізація інклюзивних практик (середина 2010-х рр. – початок 2022 р.); Етап 5. Інклюзія під тиском: війна, стійкість та переосмислені потреби (початок 2022 р. – дотепер).

7. Проаналізовано стратегічні орієнтири публічного управління сферою інклюзивної освіти. Такими визначено: людиноцентризм (в центрі управлінських рішень та політик особистість з її потребами, можливостями та правами), безбар'єрність (усунення фізичних, інформаційних, соціальних та психологічних перешкод, які заважають особі вільно та повноцінно брати участь в освітньому процесі), рівний доступ (однакові можливості для всіх в отриманні якісної освіти), соціальна інтеграція (формування в суспільстві толерантності, емпатії та позитивного ставлення до різноманітності), якість освітніх послуг (публічне управління має забезпечити такі умови, щоб освітні послуги відповідали потребам всіх здобувачів освіти і водночас відповідали високим професійним стандартам).

Успішна реалізація державної політики в сфері інклюзивної освіти залежить від комплексного та системного підходу, оскільки всі стратегічні орієнтири публічного управління тісно взаємопов'язані. Для досягнення мети недостатньо

лише окремих кроків; необхідна одночасна робота над створенням міцної законодавчої бази, побудовою ефективної інституційної мережі, що включає інклюзивно-ресурсні центри та заклади освіти, а також забезпеченням стабільного і прозорого фінансування. Водночас ключовими факторами є постійні інвестиції у професійний розвиток педагогів та формування позитивної суспільної думки через інформаційні кампанії. В українському контексті, попри активне впровадження цих напрямів у межах Національної стратегії, викликами залишаються кадровий дефіцит, фінансові обмеження на місцях та ментальні бар'єри. Таким чином, подальший прогрес інклюзії безпосередньо залежатиме від послідовності державної політики, активної участі місцевих громад та готовності всієї освітньої спільноти до глибоких трансформацій.

8. Запропоновано комплексний механізм реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти. Серед його блоків виділено складові механізми: нормативно-правовий механізм, організаційно-управлінський механізм, фінансово-економічний механізм, психолого-педагогічний механізм та інформаційно-комунікаційний механізм. Цільові орієнтири: безбар'єрність, рівний доступ, соціальна інтеграція, якість освітніх послуг. Принципи: раннє втручання, міжвідомча взаємодія, партнерство з родиною, універсальний дизайн в освіті, командний підхід. Функції: прогнозування, планування, організація, мотивація, контроль, діагностична, корекційно-розвиваюча, координаційна, консультативна, соціалізуюча, громадський нагляд. Форми і методи: інклюзивне навчання, індивідуальна форма, спеціальні класи/групи, навчально-реабілітаційні центри; методи корекційної педагогіки, особистісно орієнтовані та ігрові технології, проектна діяльність. Інструменти, технології, засоби, ресурси: індивідуальна програма розвитку (ІПР), асистент вчителя/дитини, портфоліо учня; корекційно-розвиваюче обладнання, спеціальні підручники, ресурсна кімната, медіатека; асистивні технології, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ); субвенція з державного бюджету, фахівці ІРЦ, психологи, логопеди, реабілітологи. У сфері управління: впровадження ефективних систем моніторингу та управління даними для прийняття рішень, що базуються на доказах та оцінці ефективності політики.

Етапами практичної реалізації моделі у системі публічного управління та адміністрування запропоновано такі: етап нормативно-правового впровадження, етап інституційного забезпечення, етап фінансово-економічної реалізації, етап кадрової реалізації, етап розширення застосування інструментів та засобів, етап розвитку командної та міжвідомчої взаємодії, етап оцінки та зворотного зв'язку.

Таким чином, побудова ефективної інклюзивної системи в Україні є тривалим процесом, що вимагає не лише політичної волі та ресурсів, але й системного вдосконалення процесів формування та реалізації державної політики у цій сфері шляхом, зокрема, співпраці між усіма заінтересованими сторонами. Реалізація запропонованих заходів дозволить прискорити перехід від декларативного до реально дієвого інклюзивного освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ажажа М. А., Дашков А. О., Цикін Д. С. Нормативно-правові засади формування державної політики у сфері інклюзивної освіти. *Електронний журнал «Державне управління: удосконалення та розвиток»*. 2025. № 4. URL: <https://doi.org/10.32702/2307-2156.2025.4.9>.
2. Асистент вчителя: обов'язки, навантаження, оплата праці та відмінність від асистента дитини. *Офіційний веб-сайт Служби освітнього омбудсмена України*. URL: <https://eo.gov.ua/asystent-vchytelia-obov-iazky-navantazhennia-oplata-pratsi-ta-vidminnist-vid-asystenta-dytyny/2024/01/18/>.
3. Багно Я. Впровадження інклюзивної освіти в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку. *Освітні процеси у формальній та неформальній освіті*. 2024. № 6. С. 13–21.
4. Байтемірова Н. Що з інклюзивною освітою в Україні під час війни?. *Нова українська школа*. 2023. URL: <https://nus.org.ua/2023/02/02/shho-z-inklyuzyvnoyu-osvitoyu-v-ukrayini-pid-chas-vijny/>.
5. Безбар'єрна грамотність: освітній серіал. *Дія.Цифрова освіта*. URL: <https://osvita.diia.gov.ua/courses/bezbarerna-gramotnist>.
6. Білоус О., Константилюк С. Освіта дітей з особливими потребами: від радянської дійсності до сучасних тенденцій. Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами. 2023. URL: http://ua.inklusion-inklusiya.com/inclusion_in_school_and_society/education.html.
7. Бондар В. І., Синьов В. М. Видатний український дефектолог Іван Соколянський. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. № 12. С. 9–17.
8. Боровисюк Т. В., Фаін А. В. Інклюзивна освіта та толерантність: шлях до формування суспільства рівних можливостей. *Spiritual and intellectual upbringing and teaching youth in the xxi century*. 2023. С. 291–298. URL: <https://doi.org/10.58962/2708-4809.wsnos.2023.52>.

9. Бюджет на освіту: 2023 vs 2022. *Нова українська школа* | Веб-ресурс НУШ. URL: <https://nus.org.ua/2022/11/04/byudzheth-na-osvitu-2023-vs-2022/>.
10. Бюджетний кодекс України : Кодекс України від 08.07.2010 № 2456-VI : станом на 5 берез. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2456-17#Text>.
11. Відповідаємо на питання про навчання дітей з ООП: повторний рік, сімейна форма, відмова відкривати інклюзивний клас. *Нова українська школа* | Веб-ресурс НУШ. URL: <https://nus.org.ua/2024/05/21/vidpovidayemo-na-pytannya-pro-navchannya-ditej-z-oor-povtornyj-rik-simejna-forma-vidmova-vidkryvaty-inklyuzyvnyj-klas/>.
12. Вонсович С. Загальна теорія політики: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Под. нац. ун-т ім. Ів. Огієнка, 2024. 203 с.
13. Впроваджуємо інклюзію в закладі освіти : посібник. Київ : Держ. служба якості освіти України. Проєкт «Супровід уряд. реформ в Україні» (SURGe), 2023. 130 с. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/09/Inclusion_zaklad_osvity_SQE-SURGe_2023.pdf.
14. Газуда М., Ігнац В. Інклюзивна освіта як складова соціально-економічної політики держави. *Геополітика України: історія і сучасність*. 2024. № 2(33). С. 235–242. URL: [https://doi.org/10.24144/2078-1431.2024.2\(33\).235-242](https://doi.org/10.24144/2078-1431.2024.2(33).235-242).
15. Гедікова Н. Державна політика в галузі освіти України: проблеми та перспективи реалізації : дис. ... канд. наук з держ. упр. Одеса, 2017. 245 с.
16. Гренюк Л., Олексенко В., Фединяк Н. Інклюзивне навчання в умовах війни: адаптація та нові виклики для педагогів. *Молодь і ринок*. 2025. Т. 2, № 234. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/324600>.
17. Гутгарц К. Історія, сутність поняття, структура політики. *Prostopravo*. URL: https://ua.prostopravo.com.ua/derzhava/statti/scho_take_politika_.
18. Делія О. В. Державна і публічна політика: до питання методології вивчення. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2015. № 8. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=872>.

19. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання - E-schools. URL: <https://content.e-schools.info/shtun-shkola/library/Dti-z-osoblivimi-osvtnmi-potrebami-ta-organizacya-yih-navchannya.pdf>.
20. Довідник безбар'єрності – Без бар'єрів. Без бар'єрів. URL: <https://bf.in.ua/>.
21. Довідник Дія. Безбар'єрність. URL: <https://bf.diia.gov.ua/>.
22. Єфременко А. Г., Луканська Г. А., Багно Я. В. Особливості впровадження інклюзивної освіти в Україні: виклики, стратегії та перспективи розвитку. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка*. 2024. № 6. URL: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-6-03-02> (дата звернення: 22.06.2025).
23. Жаровська І. Правова політика держави (теоретико-правовий аналіз). *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія : юридичні науки*. 2020. Т. 7, № 4. С. 47–51. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2020_7_4_9.
24. Журавський С. Концептуальні засади формування та реалізації державної політики в галузі освіти. *Вісник Національної академії державного управління при Президенті України*. 2016. № 1. С. 312–320.
25. Закрасняна Ж. Загальна та музична інклюзивна освіта: теорія і практика (досвід різних країн). *Українське академічне вокально-хорове мистецтво: методико-педагогічний, історико-музикознавчий дискурси*. 2022. С. 41–71. URL: <https://doi.org/10.31866/978-966-602-363-9.41-71>.
26. З якими проблемами найчастіше стикаються молоді вчителі: результати опитування. *Нова українська школа | Веб-ресурс НУШ*. URL: <https://nus.org.ua/2024/02/17/z-yakymy-problemamy-najchastishe-stykayutsya-molodi-vchyteli-rezultaty-opytuvannya/>.
27. З якими проблемами стикаються ІРЦ під час взаємодії із закладами освіти, закладами охорони здоров'я, батьками та органами влади – роз'яснення від Офісу освітнього омбудсмена. *Нова українська школа | Веб-ресурс НУШ*. URL: <https://nus.org.ua/2024/03/08/z-yakymy-problemamy-stykayutsya-irts-pid-chas-vzayemodiyi-iz-zakladamy-osvity-zakladamy-ohorony-zdorov-ya-batkamy-ta-organamy-vlady-roz-yasnennya-vid-ofisu-osvitnogo-ombudsmena/>.

28. Інтегративна освіта: ідея, стратегія, результат. *Матеріали I Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції 8 квітня 2021 р.* URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/18577/3/inklyziv_conf_2021_novuj.pdf.
29. Інтегративна освіта - Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf>.
30. Інтегративна освіта – накази та листи МОН – нормативні документи. *Освіта. UA*. URL: <https://osvita.ua/legislation/tag-inkliuziya/>.
31. Інтегративне навчання | Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/tag/inklyuzivne-navchannya>.
32. Інтегративне навчання як проєкція розвитку соціально-правового суспільства. *Освітній портал - освіта в Україні, освіта за кордоном*. URL: <https://op.ua/pedclass/naukova-stattya/inklyuzivne-navchannya-yak-pro-kciya-rozvitku-socialno-pravovogo-suspilstva>.
33. Інтегративне освітнє середовище: де шукати фінансування?. *Освіторія Медіа*. URL: <https://osvitoria.media/experience/inklyuzivne-osvitnye-seredovyshe-z-chogo-pochaty-zminy-ta-de-shukaty-finansuvannya/>.
34. Інтегрозія по-канадськи. Як навчають дітей з ООП за океаном. *Нова українська школа | Веб-ресурс НУШ*. URL: <https://nus.org.ua/2019/02/27/inklyuziya-po-kanadsky-yak-navchayut-ditej-z-oor-za-okeanom/>.
35. Канадський досвід інтегрозії: як скласти індивідуальний навчальний план. *Освіторія Медіа*. URL: <https://osvitoria.media/experience/kanadskyj-dosvid-inklyuziyi-yak-sklasty-indyvidualnyj-navchalnyj-plan/>.
36. Колісниченко Н., Холод М. Механізми захисту та реалізації прав дітей з інвалідністю на освіту: пріоритет деінституалізації. *Теоретичні та прикладні питання державотворення*. 2023. № 27. С. 163–171. URL: <https://doi.org/10.35432/tisb272022316496>.

37. Колісніченко Н., Холод М. Сімейна (домашня) та інклюзивна освіта: досвід великої Британії для України. *Національні інтереси України*. 2024. № 4(4). URL: [https://doi.org/10.52058/3041-1793-2024-4\(4\)-503-510](https://doi.org/10.52058/3041-1793-2024-4(4)-503-510).
38. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Саммит-кн., 2009. 272 с.
39. Конвенція про права дитини. 1991. Т. 13. 145 с.
40. Конвенція про права осіб з інвалідністю. 2010. Т. 17. 772 с.
41. Конституція України : від 28.06.1996 № 254к/96-ВР : станом на 1 січ. 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-вр#Text>.
42. Кошиков Д. Поняття та класифікація функцій державної політики у сфері забезпечення економічної безпеки держави. *Право і безпека*. 2020. № 1(76). URL: <https://oaji.net/articles/2020/2258-1593612205.pdf>.
43. Кравченко О. О., Коваленко І. В. Державна політика у сфері інклюзивної освіти в умовах воєнного стану. *Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. 2022. № 6 (276). С. 44–49. URL: <https://journals.snu.edu.ua/index.php/VisnikSNU/article/download/620/592/603>.
44. Кульбіда С. Інклюзивна освіта осіб з особливими освітніми потребами у європейському досвіді. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. № 25. С. 108–123. URL: <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.259>.
45. Любунь Ю. Інклюзивна освіта: проблеми та перспективи. *Education and science of today: intersectoral issues and development of sciences*. 2024. URL: <https://doi.org/10.36074/logos-29.03.2024.089>.
46. Місія Всеукраїнського фонду “Крок за кроком”. *Всеукраїнський фонд «Крок за Кроком»*. URL: <http://archive.ussf.kiev.ua/about/>.
47. Назаренко О. Л. Державна політика у сфері освіти в умовах глобалізації. *Вісник Національного університету цивільного захисту України*. 2014. № 2. С. 200–204.
48. Найда Ю., Ткаченко Л. Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія : Навч.-метод. посіб. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/5617/1/Y_Naida_SGAS_SI.pdf.

49. Нарада з керівниками інклюзивно-ресурсних центрів Одеської області. *КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»*. URL: <https://oano.od.ua/uk/news-2654-9324>.
50. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (До 30-річчя незалежності України) / О. В. Аніщенко та ін. ; ред. В. Г. Кремень. Нац. акад. пед. наук України, 2021. URL: <https://doi.org/10.37472/naes-2021-ua>.
51. Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору. URL: <https://vysochanska-rada.dosvit.org.ua/static-pages/natsionalna-strategiya-zi-stvorenniya-bezbarnogo-prostoru-v-ukraini>.
52. Ногас Н. Державна політика у галузі освіти України: сутність та зміст. *Актуальні проблеми правознавства*. 2020. Вип. 1 (21). С. 87–95.
53. Освіта.UA. Основні освітні статистичні дані (2023/24 навчальний рік). URL: <https://osvita.ua/news/data/93396/>.
54. Освітній омбудсмен України. *Офіційний веб-сайт Служби освітнього омбудсмена України*. URL: <https://eo.gov.ua/>.
55. Отич О., Оржель О. Інклюзивна інфраструктура університету як чинник безбар'єрності вищої освіти. *NewInception*. 2024. № 1-2 (15-16). С. 36–47. URL: <https://doi.org/10.58407/ni.24.1-2.3>.
56. Охріменко О., Семеніхіна О. Професійна підготовка майбутніх бакалаврів спеціальної освіти до використання цифрових технологій в умовах інклюзивного освітнього простору. *Education. Innovation. Practice*. 2021. Т. 9, № 2. С. 48–55. URL: <https://doi.org/10.31110/2616-650x-vol9i2-006>.
57. Підвищення якості інклюзивного навчання: завдання Державної служби якості освіти до 2026 року. *ДСЯО України*. URL: <https://sqe.gov.ua/pidvishhennya-yakosti-inklyuzivnogo-navch/>.
58. Положення про інклюзивно-ресурсний центр : від 12.07.2017 № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п>.
59. Поступна О. В. Нормативно-правове регулювання інклюзивної освіти в Україні: ретроспективний аналіз. *Bulletin of the national university of civil protection of*

Ukraine. Series: Public administration. 2024. № 2(21)2024. URL: <https://doi.org/10.52363/2414-5866-2024-2-33>.

60. Поступна О. Зміст комплексного механізму публічного управління регіональними освітніми системами в Україні. *Наукові перспективи*. 2021. № 2 (8). URL: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2021-2\(8\)-212-223](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2021-2(8)-212-223).

61. Поступна О., Шведун В. Розвиток інклюзивної освіти в Україні через призму статистичних даних. *Вісник Національного технічного університету «ХПІ»*. Серія: актуальні проблеми розвитку українського суспільства. 2025. № 2 (2024). С. 119–123. URL: <http://aprus.khpi.edu.ua/issue/view/18866>.

62. Правила комунікації із людьми з інвалідністю - КНУ імені Тараса Шевченка. URL: <https://knu.ua/pdfs/equal-opportunities/Pamyatka-pro-pravyla-komunikaciyi-iz-lyudmy-z-invalidnistyu.pdf>.

63. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII : станом на 1 черв. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

64. Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України від 06.09.2018 № 2541-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19#Text>.

65. Про внесення змін до деяких Постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами : від 21.07.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-п>.

66. Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр : від 29.04.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493-2022-п>.

67. Про внесення змін до порядків, затверджених постановами Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 і від 15 вересня 2021 р. № 957 : Постанова Каб. Міністрів України від 26.04.2022 № 483. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/483-2022-п#Text>.

68. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 30.09.2020 № 898 : станом на 2 верес. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п#Text>.

69. Про загальну середню освіту : Закон України від 13.05.1999 № 651-XIV : станом на 18 берез. 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text>.

70. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 21.02.2018 № 87 : станом на 6 жовт. 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text>.

71. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ МОН України від 01.10.2010 № 912. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0912290-10#Text>.

72. Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти : Наказ МОН України від 01.08.2018 № 831. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0945-18#Text>.

73. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 21.08.2019 № 779 : станом на 28 лип. 2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-п>.

74. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 10.07.2019 № 635 : станом на 28 лип. 2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-п>.

75. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 10.04.2019 № 530. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-п>.

76. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 15.09.2021 № 957 : станом на 6 верес. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п>.

77. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 10.07.2019 № 636 : станом на 28 лип. 2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/636-2019-п>.

78. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах фахової передвищої освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 15.12.2021 № 1321. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1321-2021-п>.

79. Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами : Постанова Каб. Міністрів України від 14.02.2017 № 88 : станом на 1 січ. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-п#Text>.

80. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ МОН України від 08.06.2018 № 609. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text>.

81. Про затвердження Типових штатних нормативів закладів загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 06.12.2010 № 1205 : станом на 27 листоп. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1308-10#Text>.

82. Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних групах закладів дошкільної освіти : Наказ МОН України від 01.04.2019 № 423 : станом на 6 верес. 2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0403-19#Text>.

83. Про затвердження типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти відповідно до вимог концепції “Нова українська школа” : Наказ МОН України від 18.10.2019 № 1310. URL: <https://imzo.gov.ua/2019/10/21/nakaz-mon-vid-18-10-2019-1310-pro-zatverdzhennia-typovoi-prohramy-pidvyshchennia-kvalifikatsii-pedahohichnykh-pratsivnykiv-dlia-roboty-v-umovakh-inkliuzyvnoho-navchannia-v-zakladakh-zahal-noi-seredn-o/>.

84. Прокопенко Л. Державна освітня політика: поняття та сутність. *Public administration aspects*. 2023. Т. 11, № 1. С. 64–71. URL: <https://doi.org/10.15421/152309>.

85. Про Національну стратегію у сфері прав людини : Указ Президента України від 24.03.2021 № 119/2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/119/2021#Text>.
86. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 1 черв. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
87. Про освіту : Закон України від 23.05.1991 № 1060-XII : станом на 28 верес. 2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text>.
88. Про освіту : Закон Української РСР. *Відомості Верховної Ради УРСР*. 1991. 23 трав. С. 451.
89. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX : станом на 15 черв. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
90. Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я : Закон України від 03.12.2020 № 1053-IX : станом на 1 січ. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1053-20#Text>.
91. Про результати аудиту ефективності використання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами: звіт № 21-2 від 28.09.2021. - *Рахункова палата*. URL: https://rp.gov.ua/upload-files/Activity/Collegium/2021/21-2_2021/Zvit_21-2_2021.pdf.
92. Про результати аудиту ефективності використання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами: звіт № 23-1 від 11.09.2018. - *Рахункова палата*. URL: https://rp.gov.ua/upload-files/Activity/Collegium/2018/23-1_2018/Zvit_23-1_2018.pdf.
93. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : Розпорядж. Каб. Міністрів України від 14.04.2021 № 366-р : станом на 25 берез. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-p#Text>.

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

95. Пряме включення у клас: як зміниться інклюзія найближчими роками. «Інклюзивно-ресурсний центр» Нетішинської міської ради. URL: <https://irc-netushyn.miskrada.org.ua/news/10-42-59-31-07-2024/>.

96. Пухгал О. Г., Гомоляко О. В. Публічна та державна політика: єдність та відмінності. *Інвестиції: практика та досвід*. 2017. № 24.

97. Регіональний моніторинг щодо забезпечення якості організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти Волинської області. *ДСЯО України*. URL: <https://sqe.gov.ua/regionalniy-monitoring-shhodo-zabezp/>.

98. Софій Н., Стягунова О., Федоренко О. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами. Київ : УІРО, 2024. 40 с.

99. Соціальна інклюзія - КУ «Краснокутський Інклюзивно-Ресурсний Центр». URL: <https://krasnokutsk.irc.org.ua/socialna-inkluziya-14-44-10-17-04-2019/>.

100. Соціальна інклюзія та сталий сільський розвиток: на перетині політик. *Економічний простір*. URL: <https://prostir.pdaba.dp.ua/index.php/journal/article/download/1560/1503/>.

101. Статистичні дані : розділ. *Міністерство освіти і науки України : офіційний веб-сайт*. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/inkluzivne-navchannya/statistichni-dani>.

102. Стаття 103-3. Субвенція на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами - Бюджетний кодекс України | Protocol. *Протокол. Юридичний інтернет ресурс*. URL: https://protocol.ua/ua/byudgetniy_kodeks_ukraini_stattya_103_3_1/.

103. Субвенція для підтримки дітей з ООП: як відбувається розподіл коштів на проведення занять і чому в деяких громадах цього року виник дефіцит фінансування. *Нова українська школа | Веб-ресурс НУШ*. URL:

<https://nus.org.ua/2024/09/19/subventsiiya-dlya-pidtrymky-ditej-z-oop-yak-vidbuvayetsya-rozpodil-koshtiv-na-provedennya-zanyat-i-chomu-v-deyakyh-gromadah-tsogorich-vynyk-defitsyt-finansuvannya/>.

104. Субвенція для підтримки дітей з особливими освітніми потребами. *Офіційний веб-сайт Служби освітнього омбудсмена України*. URL: <https://eo.gov.ua/subventsiiia-dlia-pidtrymky-ditey-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy/2024/09/18/>.

105. Теоретичні основи політики та механізмів забезпечення ефективності освітньої діяльності в університетах у контексті євроінтеграції / О. Базелюк та ін. ; ред. Ж. Таланова. Ін-т вищ. освіти Нац. акад. пед. наук України, 2021. URL: <https://doi.org/10.31874/978-617-7644-54-4-2021>.

106. Титаренко Л., Холод М. Особливості публічної політики держави в умовах викликів війни. *Теоретичні та прикладні питання державотворення*. 2023. № 29. С. 131–139. URL: <https://doi.org/10.35432/tisb292023287859>.

107. Титаренко Л., Холод М. Публічне управління в контексті соціально-гуманітарного розвитку освітнього простору (в умовах війни). *Теоретичні та прикладні питання державотворення*. 2023. № 27. С. 61–70. URL: <https://doi.org/10.35432/tisb272022276800>.

108. Тихомиров Д. Співвідношення категорій державної діяльності, державного управління та державної політики. *Entrepreneurship, economy and law*. 2020. № 5. С. 201–207. URL: <https://doi.org/10.32849/2663-5313/2020.5.36>.

109. Тицька Я. О., Іванов С. В., Коротун О. В. Державна освітня політика: поняття та сутність. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право*. 2022. Т. 70. С. 34–38.

110. Тінін Д. Інклюзивна освіта в умовах сьогодення: актуальні питання забезпечення безбар'єрної освіти в Україні. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 12(18). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-12\(18\)-779-789](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-12(18)-779-789).

111. Тінін Д. Інклюзивна освіта в умовах сьогодення: актуальні питання забезпечення безбар'єрної освіти в Україні. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 12(18). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-12\(18\)-779-789](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-12(18)-779-789).

112. Толкованов В. С. Поняття «політика», «державна політика», «публічна політика»: теоретичний аналіз. *Аспекти публічного управління*. 2017. № 8 (46). С. 5–13. URL: <https://aspects.org.ua/index.php/journal/article/download/987/963/>.

113. Філіпчук В. О., Постригань Г. Ф. Сучасні підходи до визначення публічної політики. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія політичні науки*. 2021. № 6. С. 13–18. URL: <https://doi.org/10.31558/2617-0248.2021.6.3>.

114. Холод М., Колісніченко Н. Публічна політика з питань інклюзивних систем освіти: нормативно-правовий контекст міжнародної практики. *Теоретичні та прикладні питання державотворення*. 2024. № 31. С. 171–179. URL: <https://doi.org/10.35432/tisb312024308616>.

115. Хугерверф Е.-Я. Зміцнення національної екосистеми для надавання та використання асистивних технологій/альтернативної і допоміжної комунікації для дітей з інвалідністю в Україні. 2022. 44 с. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/41231/file/Report%20UKR_Ukraine_Country%20report%20AT%20AAC.pdf.

116. Цикін Д., Дашков А., Ажажа М. Інклюзивна освіта як інструмент соціальної згуртованості в умовах воєнного стану: комунікативний аспект. *Теоретичні та прикладні питання державотворення*. 2025. № 33. С. 387–394. URL: <https://doi.org/10.35432/tisb332025332703>.

117. Чекан О. Інклюзивна освіта в закладах дошкільної освіти: нормативно-правові зміни та перспективи впровадження. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2025. № 7. С. 39–43. URL: <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-7-7>.

118. Шлях до інклюзії. Мама дитини з РАС про навчання в садку і школі. *Нова українська школа | Веб-ресурс НУШ*. URL: <https://nus.org.ua/2019/04/11/shlyah-do-inklyuziyi-mama-dytyny-z-autyzmom-rozpovidaye-pro-navchannya-v-sadku-i-shkoli/>.

119. Шпаляренко Ю. Інклюзивна освіта в Україні: виклики та перспективи впровадження в закладах передвищої та вищої освіти. *Перспективи та інновації*

науки. 2024. № 11(45). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11\(45\)-1049-1056](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-1049-1056).

120. Штатні нормативи закладів загальної середньої освіти. – *Навчальні програми та матеріали для освітян/вчителів/педагогів*. URL: <https://prosvitcenter.org/for-communities/shtatni-normatyvy-zakladiv-zahalnoi-serednoi-osvity/>.

121. Щодо асистента учня (дитини) в закладах освіти: лист МОН від 19.08.2022 р. N 1/9540-22. *LIGA:ZAKON*. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS37395>.

122. Що особливого у фінській інклюзивній освіті. *Нова українська школа | Веб-ресурс НУШ*. URL: <https://nus.org.ua/2018/09/30/shho-osoblyvogo-u-finskij-inklyuzivnij-osviti/>.

123. Юлдашева С., Звекова В., Ткаченко І. Інклюзивна освіта: ключ до створення суспільства без обмежень. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 5(33). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-5\(33\)-1019-1031](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-5(33)-1019-1031).

124. Як в Україні впроваджують інклюзивну освіту. *Chas.News*. URL: <https://chas.news/current/ne-mozhna-buti-takoyu-tupoyu-bo-z-toboyu-nihto-druzhiti-ne-bude-yak-v-ukraini-vprovadzhuyut-inklyuzivnu-osvitu>.

125. Якісне інклюзивне навчання: to do list для директора школи. *ДСЯО України*. URL: <https://sqe.gov.ua/yakisne-inklyuzivne-navchannya-to-do-list-dlya-dir/>.

126. Як правильно називати дітей з інвалідністю: словник ... URL: <https://osvitoria.media/experience/ne-invalid-ne-autyst-i-ne-slipyj-komunikuyemo-pro-inklyuziyu-pravylno/>.

127. Як працює інклюзія у Фінляндії – на прикладі закладу профтехосвіти. *Нова українська школа | Веб-ресурс НУШ*. URL: <https://nus.org.ua/2023/11/26/yak-pratsyuje-inklyuziya-u-finlyandiyi-na-prykladi-zakladu-proftehosvity/>.

128. 5 principles of evidence-based policymaking. *eScribe Meetings*. URL: <https://www.escribemeetings.com/blog/5-principles-evidence-based-policymaking/>.

129. A Canada-Ukraine collaborative initiative for introducing inclusive education for children with disabilities in Ukraine: participant perspectives / T. Loreman et al.

School effectiveness and school improvement. 2016. Vol. 27, no. 1. P. 24–44. URL: <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1018912>.

130. AccessibleEU. *European Commission*. URL: https://accessible-eu-centre.ec.europa.eu/index_en.

131. Ainscow M., Booth T., Dyson A. *Improving schools, developing inclusion*. Routledge, 2006. 232 p. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203967157>.

132. Ainscow M., Booth T., Dyson A. Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International journal of inclusive education*. 2006. Vol. 10, no. 4--5. P. 295–308.

133. Ainscow M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*. 2020. Vol. 6, no. 1. P. 7–16. URL: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.

134. Alam A., Mohanty A. Cultural beliefs and equity in educational institutions: exploring the social and philosophical notions of ability groupings in teaching and learning of mathematics. *International journal of adolescence and youth*. 2023. Vol. 28, no. 1. P. 2270662. URL: <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2270662>.

135. All means all: connecting federal education policy and local implementation practice through evidence and equity / M. C. Schuh et al. *Inclusion*. 2018. Vol. 6, no. 1. P. 45–59. URL: <https://doi.org/10.1352/2326-6988-6.1.45>.

136. Anderson K. T., Holloway J. Discourse analysis as theory, method, and epistemology in studies of education policy. *Journal of education policy*. 2020. Vol. 35, no. 2. P. 188–221.

137. Anyebe A. A. An overview of approaches to the study of public policy. *International journal of political science*. 2018. Vol. 4, no. 1. URL: <https://doi.org/10.20431/2454-9452.0401002>.

138. Apple M. W. On doing critical policy analysis. *Education policy*. 2019. Vol. 33, no. 1. P. 276–287.

139. Arnăut A., Goraș-Postică V. Public policies in inclusive education in moldova republic. *Journal of pedagogy and psychology «paideia»*. 2013. Vol. 1, no. 1. P. 82–88. URL: <https://jppc.ro/en/index.php/jppc/article/download/27/21/>.

140. Bacchi C. Policy as discourse: What does it mean? Where does it get us?. *Discourse: studies in the cultural politics of education*. 2000. Vol. 21, no. 1. P. 45–57.
141. Ball S. Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of education policy*. 2016. Vol. 31, no. 5. P. 549–566.
142. Ball S. What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: studies in the cultural politics of education*. 2015. Vol. 36, no. 3. P. 306–313.
143. Barrenechea I., Beech J., Rivas A. How can education systems improve? A systematic literature review. *Journal of educational change*. 2023. Vol. 24, no. 3. P. 479–499. URL: <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09453-7>.
144. Basic education act (628/1998). URL: <https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>.
145. Bates T. B. Progress and challenges in digital teaching and learning in the Canadian HE system. *Journal of comparative & international higher education*. 2024. Vol. 16, no. 2. P. 105–116. URL: <https://doi.org/10.32674/jcihe.v16i2.5721>.
146. Becker G. S. Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. National Bureau of Economic Research, 1964. 187 p. URL: <https://www.nber.org/books-and-chapters/human-capital-theoretical-and-empirical-analysis-special-reference-education-first-edition>.
147. Benington J., Moore M. Public value :theory and practice. Warwick Business School, Warwick University, UK / Kennedy School of Government, Harvard University, USA, 2010. 345 p.
148. Bevir M. A theory of governance. University of California, Berkeley, 2013. 263 p. URL: <https://escholarship.org/uc/item/2qs2w3rb>.
149. Bøyum S. Fairness in education-a normative analysis of OECD policy documents. *Journal of education policy*. 2014. Vol. 29, no. 6. P. 856–870. URL: <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.899396>.
150. Brantlinger E. Who benefits from special education? Remediating (fixing) other people's children. *International journal of disability, development and education*. 2005. Vol. 52, no. 2. P. 167–185.

151. Bridging education and sustainable development: assessing future psychologists' perspectives / O. Stoliarchuk et al. *European journal of sustainable development*. 2023. Vol. 12, no. 3. P. 307–307. URL: <https://doi.org/10.14207/ejsd.2023.v12n3p307>.
152. Cairney P. Understanding public policy. Theories and issues. Bloomsbury Publishing, 2019. 296 p. URL: https://books.google.com.ua/books?id=Y_tGEAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false.
153. Cameron D. L., Lindqvist G. A comparative study of Norwegian and Swedish special educators' beliefs and practices. *European journal of special needs education*. 2018. Vol. 33, no. 3. P. 255–270.
154. Carrington S. Inclusive education. *Inclusive education*. Rotterdam, 2017. P. 233–248. URL: https://doi.org/10.1007/978-94-6300-866-2_15.
155. Chan C. K. Y. A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International journal of educational technology in higher education*. 2023. Vol. 20, no. 1. P. 38. URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3>.
156. Classical theory. *Unacademy*. URL: <https://unacademy.com/content/upsc/study-material/public-administration/classical-theory/>.
157. Collaborative action for inclusive education. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. URL: <https://www.european-agency.org/activities/CAFIE>.
158. Comparing top-down and bottom-up policy implementation models. *Public Administration Institute*. URL: <https://pubadmin.institute/public-policy-and-analysis/comparing-top-down-bottom-up-policy-implementation>.
159. Considerations for program planning: human rights, equity, and inclusive education. *Ontario Ministry of Education*. URL: <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/program-planning/considerations-for-program-planning/human-rights-equity-and-inclusive-education>.
160. Convention on the rights of persons with disabilities : Sixty-First Session of The General Assembly By Resolution of 12.12.2006 no. A/res/61/106. URL:

<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>.

161. Convention on the Rights of the Child : General Assembly resolution of 20.11.1989 no. 44/25. URL: <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>.

162. Daun-Barnett D. J., St. John E. P. Public policy and higher education. Reframing strategies for preparation, access, and college success. Taylor & Francis Limited, 2024. Vol. 2. URL: <https://doi.org/10.4324/9781315622453>.

163. Declaration of the Rights of the Child : UN. General Assembly (14th sess. : 1959). URL: <https://digitallibrary.un.org/record/195831?v=pdf>.

164. Declaration on the Rights of Disabled Persons : General Assembly resolution of 09.12.1975 no. 3447. URL: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-disabled-persons>.

165. Demir T., Reddick C. G. Understanding politics and administration in a comparative context: a research note on the politics-administration dichotomy. *Turkish public administration annual*. 2012. Vol. 38. P. 1–26. URL: http://www.fau.edu/spa/pdf/Demir_PoliticsandAdministration_New_MS.pdf.

166. Denny E., Zittoun P. The new public policy: between governance and democracy. Palgrave Macmillan, 2022. 291 p.

167. Denny S., Zittoun P. Handbook of teaching public policy. Edward Elgar Publishing, 2024. URL: https://books.google.com.ua/books/about/Handbook_of_Teaching_Public_Policy.html?id=Nw7wEAAAQBAJ&redir_esc=y.

168. Devecchi C., Others. Inclusive classrooms in Italy and England: the role of support teachers and teaching assistants. *European journal of special needs education*. 2012. Vol. 27, no. 2. P. 171–184.

169. Dictionary of public policy / M. P. Howlett et al. Edward Elgar Publishing, 2022. URL: https://books.google.com.ua/books/about/Dictionary_of_Public_Policy.html?id=BN6pzgEACAAJ&redir_esc=y.

170. Dolowitz D. P., Marsh D. Learning from abroad: the role of policy transfer in contemporary policy-making. *Governance*. 2000. Vol. 13, no. 1. P. 5–24.
171. Dovigo F. Inclusive education in Italy: a journey of transformations. *Italian journal of sociology of education*. 2020. Vol. 12, no. 1. P. 148–166.
172. École inclusive. *éduscol* | *Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche* | *Dgesco*. URL: <https://eduscol.education.fr/1137/ecole-inclusive>.
173. Ensuring equity and inclusion in educational policies. *PublicSchoolWORKS*. URL: <https://corp.publicschoolworks.com/resource/ensuring-equity-and-inclusion-in-educational-policies/>.
174. Equity and inclusion in education: finding strength through diversity. Paris : OECD Publishing, 2023. 188 p. URL: https://www.oecd.org/en/publications/equity-and-inclusion-in-education_e9072e21-en.html.
175. European accessibility act. *Directive (eu) 2019/882 of the European parliament and of the Council*. URL: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/disability/union-equality-strategy-rights-persons-disabilities-2021-2030/european-accessibility-act_en.
176. Ferri B. A. Different pathways to inclusion: the ideology and practice of integrazione scolastica in Italy and the U.S. *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*. 2015. Vol. 12, no. 2. P. 11–22.
177. Ferri B. A. Italian and American progress toward inclusive education: common concerns and future directions. *Life span and disability*. 2014. Vol. 17, no. 1. P. 119–136.
178. Field S., Kuczera M., Pont B. No more failures: ten steps to equity in education. Paris : OECD Publishing, 2007. 160 p. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264032606-en>.
179. Financing of inclusive education: mapping country systems for inclusive education. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016. 52 p.

180. Flood T. Finland & Canada: what can we learn?. URL: <https://www.allfie.org.uk/news/inclusion-now/inclusion-now-52/finland-canada-can-learn/>.
181. Gabehart K. M., Weible C. M. Advocacy coalition framework. *Encyclopedia of public policy*. 2023. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-90434-0_5-2.
182. Giangreco M. F. Integrazione scolastica in Italy: implications for American schooling of children with disabilities. URL: <https://scholarworks.uvm.edu/cessfac/24/>.
183. Glavič P. Identifying key issues of education for sustainable development. *Sustainability*. 2020. Vol. 12, no. 16. P. 6500. URL: <https://doi.org/10.3390/su12166500>.
184. Global education monitoring report 2020: inclusion and education: all means all. Paris : UNESCO, 2020. 522 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi>.
185. Graham P., Hoffman J. Introduction to political theory. Taylor & Francis Group, 2022. 382 p.
186. Groessler A. A system dynamics view on the obtrusiveness of formal models in public policy making. *Proceedings of the 24th international conference of the system dynamics society*. Nijmegen, The Netherlands, 2006. URL: <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/87043/87043-a.pdf?sequence=3>.
187. Guidance for the classroom-based assessment of multilingual learners: assessing languages, literacies and learning across the curriculum / C. Benson et al. UNESCO, 2024. 45 p.
188. Hill M., Varone F. Implementing public policy. New York : Routledge, 2021. 325 p.
189. Hoefer R. The multiple streams framework: understanding and applying the problems, policies, and politics approach. *Journal of policy practice and research*. 2022. Vol. 3, no. 1. P. 1–5. URL: <https://doi.org/10.1007/s42972-022-00049-2>.
190. Hoti E. Overcoming challenges and promoting positive education in inclusive environments. *Education sciences*. 2024. Vol. 14, no. 11. P. Art. 1169. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/11/1169>.

191. Howlett M. Canadian public policy: selected studies in process and style. University of Toronto Press, 2013. 240 p.
192. Howlett M. Designing public policies: principles and instruments. Taylor & Francis Group, 2023. 516 p.
193. Hrynevych L., Others. The new Ukrainian school reform: achievements, developments and challenges. *European journal of education*. 2023. Vol. 58, no. 4. P. 542–560. URL: <https://doi.org/10.1111/ejed.12582>.
194. Inclusion and inclusive practice in Australia. *Inclusive education*. First published 2016. | New York : Routledge, 2016. | Series: Routledge, 2016. P. 160–173. URL: <https://doi.org/10.4324/9781315691152-25>.
195. Inclusion: defining definitions. *Inclusive education*. First published 2016. | New York : Routledge, 2016. | Series: Routledge, 2016. P. 27–33. URL: <https://doi.org/10.4324/9781315691152-12>.
196. Inclusion - exclusion. *Cap-able*. URL: <https://cap-able.com/understanding-disability-inclusion/inclusion-exclusion/>.
197. Inclusive development, recovery and peacebuilding. *UNDP*. URL: <https://www.undp.org/ukraine/inclusive-development-recovery-and-peacebuilding>.
198. Inclusive education. Country reports. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. URL: <https://www.european-agency.org/activities/country-reports>.
199. Inclusive education Canada. URL: <https://www.inclusiveeducation.ca/>.
200. Inclusive education for all: a global report. Odense, Denmark : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016.
201. Inclusive education: the way of the future, general presentation of the 48th session of the ICE. *UNESDOC Digital Library*. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565_eng.
202. Inclusive education. *The World Bank*. URL: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/inclusive-education>.
203. Individuals with disabilities education act (IDEA): Public law 108-446. URL: <https://www.congress.gov/bill/108th-congress/house-bill/1350>.

204. Ingram H., Schneider A. L., Deleon P. Social construction and policy design. *Theories of the policy process*. 2nd ed. New York, 2019. P. 34–93.
205. Jann W., Wegrich K. Paradigms in public policy. *Handbook of public policy*. 2006. P. 45–61. URL: <https://www.peterlang.com/document/1054031>.
206. Kellner D. Critical theory and pedagogy: towards the reconstruction of education. Lang AG International Academic Publishers, Peter, 2022.
207. Knill C., Tosun J. Public policy: a new introduction. Bloomsbury Publishing, 2020. Vol. 2. 296 p.
208. Kogan M., Bauer M. Higher Education Policies: Historical Overview. *Transforming Higher Education*, 2006. 266 p.
209. Kogan M. Educational policy-making. A study of interest groups and parliament. Taylor & Francis, 2018. URL: <https://doi.org/10.4324/9781351040945>.
210. Learning in inclusive education research: re-mediating theory and methods with a transformative agenda / A. J. Artiles et al. *Review of research in education*. 2006. Vol. 30. P. 65–108.
211. Lee S. Law, public policy, and education: understanding the complexities. *Number analytics blog*. URL: <https://www.numberanalytics.com/blog/law-public-policy-education-complexities>.
212. Legal frameworks and state policy in education: a theoretical analysis / I. Zhukova et al. *Multidisciplinary reviews*. 2024. Vol. 8. 2024spe072. URL: <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe072>.
213. Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. URL: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>.
214. Leimanis A., Palkova K. Ethical guidelines for artificial intelligence in healthcare from the sustainable development perspective. *European journal of sustainable development*. 2021. Vol. 10, no. 1. P. 90–102. URL: <https://doi.org/10.14207/ejsd.2021.v10n1p90>.

215. Lifting education access and resilience in times of need in Ukraine program (LEARN). *The World Bank*. URL: <https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/project-detail/P504171>.
216. Luyinda A. Stakeholder engagement in educational policy development. URL: https://www.researchgate.net/publication/385904915_Stakeholder_Engagement_in_Educational_Policy_Development.
217. Mahmud R. Understanding institutional theory in public policy. *Dynamics of public administration*. 2017. Vol. 34, no. 2. P. 135. URL: <https://doi.org/10.5958/0976-0733.2017.00011.6>.
218. McEwen A. Public policy in a divided society. schooling, culture and identity in northern ireland. Taylor & Francis, 2018. URL: <https://doi.org/10.4324/9780429443770>.
219. Mercer T., Ayres R., Head B. Learning policy, doing policy. Interactions between public policy theory, practice and teaching. ANU Press, 2021. URL: <https://doi.org/10.22459/LPDP.2021>.
220. Mettler S., Sorelle M. Policy feedback theory. *Theories of the policy process*. Fourth edition. | Boulder, CO : Westview Press, 2017., 2018. P. 103–134. URL: <https://doi.org/10.4324/9780429494284-4>.
221. Miller H. T., Fox C. J. Postmodern public administration. Taylor & Francis, 2006. 172 p.
222. Milling P. M. Kybernetische Überlegungen beim Entscheiden in komplexen Systemen. *Entscheiden in komplexen Systemen* / ed. by P. M. Milling. Berlin, 2000. P. 11–26.
223. Moreno G. A., Diaz-Ramirez A., Squires V. The “how to” of inclusive policy design. *Worldbank*. URL: <https://blogs.worldbank.org/en/education/how-inclusive-policy-design>.
224. Multi-level governance. *OECD*. URL: <https://www.oecd.org/en/topics/multi-level-governance.html>.

225. Nasionalism: character education orientation in learning development / D. A. Pradana et al. *Budapest international research and critics institute-journal (BIRCI-journal)*. 2020. Vol. 3. P. 4026–4034. URL: <https://doi.org/10.33258/BIRCI.V3I4.1501>.
226. Navarro-Mateu D., Al. E. The role of primary school support staff in Italy: a case for re-thinking their professional characteristics. *European journal of special needs education*. 2023. P. 1–16. URL: https://eprints.soton.ac.uk/484557/1/The_role_of_primary_school_support_staff_in_Italy_a_case_for_re_thinking_their_professional_characteristics.pdf.
227. New public management (NPM). *EBSCO Information Services, Inc.* URL: <https://www.ebsco.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/new-public-management-npm>.
228. Nilholm C., Göransson K. What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European journal of special needs education*. 2017. Vol. 32, no. 3. P. 450–464.
229. Notoprayitno M. I., Jalil F. Legal culture perspective in implementation of inclusive education in indonesia. *3rd international conference on special education (ICSE 2019)*. 2019. P. 244–249. URL: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icse-19/125928840>.
230. Okonkwo I. C., Odelola D. A. An overview of approaches to the study of public policy. *International journal of political science (IJPS)*. 2018. Vol. 4, no. 1. P. 8–17. URL: <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijps/v4-i1/2.pdf>.
231. Pabel K., Bachtler J. Inclusive governance: empowering communities and regions for transformative change. *Frontiers in political science*. 2024. Vol. 6. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/political-science/articles/10.3389/fpos.2024.1478126/full>.
232. Paulsrud D., Nilholm C. Confronting the idealised ‘Nordic model’ in education: the case of Sweden. *European journal of special needs education*. 2024. P. 1–15. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2024.2425501>.

233. Persons with disabilities - European Commission. URL: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/disability/persons-disabilities_en.

234. Pesonen H., Al. E. The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *Journal of research in special educational needs*. 2019. Vol. 19, no. 1. P. 17–28.

235. Peters B. G. Advanced introduction to public policy. Edward Elgar Publishing, 2021. 232 p. URL: https://books.google.com.ua/books/about/Advanced_Introduction_to_Public_Policy.html?id=vRodEAAQBAJ&redir_esc=y.

236. Peters B. G., Erkkila T., Maravic P. V. Public administration: research strategies, concepts, and methods. 2015. 214 p.

237. Principles of Evidence-Based Policymaking. *Urban Institute*. URL: https://www.urban.org/sites/default/files/publication/99739/principles_of_evidence-based_policymaking.pdf.

238. Public policy & administration theories. *Walden University*. URL: <https://academicguides.waldenu.edu/library/ppatheory/theories>.

239. Pu C., Zou Y. Understanding new advances in network governance: a systematic literature review. *Public performance & management review*. 2024. P. 1–36. URL: <https://doi.org/10.1080/15309576.2024.2434237>.

240. Pukhkal O., Homoliako O. Public and state policy: unity and differences. *Investments: practice and experience. Public administration*. 2017. Vol. 24. P. 106–112. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ipd_2017_24_20.

241. Quinlan F., Lally C. Special educational needs and disabilities. *UK Parliament*. URL: <https://post.parliament.uk/special-educational-needs-and-disabilities/>.

242. Robinson S. C. Trust, transparency, and openness: How inclusion of cultural values shapes Nordic national public policy strategies for artificial intelligence (AI). *Technology in society*. 2020. Vol. 63. P. 101421. URL: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101421>.

243. Separate special education needs provision in early childhood and school education - Eurydice. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/germany/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and-school-education>.

244. Slee R. Inclusive education as a human right. *Oxford research encyclopedia of education*. 2020. URL: <https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1243>.

245. Socio-Legal aspect of the strategic development of inclusive higher education and social entrepreneurship / M. Bublyk et al. *Social and legal aspects of the development of civil society institutions*. 2019. Vol. 58. URL: <https://ssrn.com/abstract=3425483>.

246. Special educational needs and disabilities - POST. URL: <https://post.parliament.uk/special-educational-needs-and-disabilities/>.

247. Special education needs provision within mainstream education. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/germany/special-education-needs-provision-within-mainstream-education>.

248. Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities : General Assembly of 20.12.1993. URL: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/standard-rules-equalization-opportunities-persons-disabilities>.

249. Susanto A. 130 years of public administration paradigms. *Public administration and public affairs*. 2024. P. 1–13. URL: https://www.researchgate.net/publication/368667259_130_Years_of_Public_Administrati_on_Paradigms.

250. The Dakar Framework for Action: Education for All: meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action) : World Education Forum of 28.04.2000. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>.

251. The funding of school education: connecting resources and learning. Paris : OECD Publishing, 2017. 160 p. URL: https://www.oecd.org/en/publications/the-funding-of-school-education_9789264276147-en.html.

252. The policy cycle. *European Geosciences Union (EGU)*. URL: <https://www.egu.eu/policy/cycle/>.

253. The Salamanca statement and framework for action on special needs education : UNESCO of 10.06.1994.

254. Universal declaration of human rights : the United Nations General Assembly Resolution of 10.12.1948 no. 217 A. URL: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.

255. U.S. Department of Education. Individuals with disabilities education act (IDEA): official website. URL: <https://www.ed.gov/laws-and-policy/individuals-disabilities/idea> (date of access: 01.10.2023).

256. Walker W., Fisher G. Public policy analysis. A brief definition. RAND, 2009. URL: <https://www.rand.org/pubs/papers/P7856.html>.

257. Welin L. A development of social norms in the Swedish educational system: A sociolegal study on how juridification processes in the Swedish educational system influence social norms in the lifeworld of teachers, students, parents and principals in elementary schools. 2021. URL: <https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=9058943&fileId=9058944>.

258. What does “inclusive governance” mean? Clarifying theory and practice. OECD publishing, 2020. 34 p. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/03/what-does-inclusive-governance-mean_8b38bb2b/960f5a97-en.pdf.

259. What is public administration? History, impact, and theories. *Point Loma Nazarene University*. URL: <https://www.pointloma.edu/resources/accelerated-undergraduate/what-public-administration-history-impact-theories>.

260. Whitburn B., Moss J., O’mara J. Inclusive education, subjectivities and the posts. *Inclusive education*. Rotterdam, 2017. P. 31–43. URL: https://doi.org/10.1007/978-94-6300-866-2_3.

261. Wilson W. The study of administration. *Political science quarterly*. 1887. Vol. 2, no. 2. URL: <https://doi.org/10.2307/2139277>.

262. Yates D., Lipsky M. Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services. *The American political science review*. 1982. Vol. 76, no. 1. P. 145. URL: <https://doi.org/10.2307/1960475>.

ДОДАТКИ

Додаток А
СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, які відображають основні результати дисертації

Статті Scopus:

1. Zhukova I., Motuz T., Vatkovska M., Kholod M., Kurtakova H. Legal frameworks and state policy in education: a theoretical analysis. *Multidisciplinary Reviews*. 2024. Vol. 8. 2024spe072. URL: <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe072>

Статті у зарубіжних періодичних наукових виданнях:

2. Kolisnichenko N., Kholod M. Inclusive education within the frameworks of social inclusion: the challenges for public policy formation and realization. *Věda a perspektivy*. 2024. No. 10(41). URL: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-10\(41\)-41-51](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-10(41)-41-51)

Статті у наукових фахових виданнях України:

1. Колісніченко Н., Холод М. Сімейна (домашня) та інклюзивна освіта: досвід Великої Британії для України. *Національні інтереси України*. 2024. № 4 (4). URL: [https://doi.org/10.52058/3041-1793-2024-4\(4\)-503-510](https://doi.org/10.52058/3041-1793-2024-4(4)-503-510)

2. Холод М., Колісніченко Н. Публічна політика з питань інклюзивних систем освіти: нормативно-правовий контекст міжнародної практики. *Теоретичні та прикладні питання державотворення*. 2024. № 31. С. 171–179. URL: <https://doi.org/10.35432/tisb312024308616>

3. Колісніченко Н., Холод М. Механізми захисту та реалізації прав дітей з інвалідністю на освіту: пріоритет деінституалізації. *Теоретичні та прикладні питання державотворення*. 2023. № 27. С. 163–171. URL: <https://doi.org/10.35432/tisb272022316496>

4. Титаренко Л., Холод М. *Особливості публічної політики держави в умовах викликів війни*. Теоретичні та прикладні питання державотворення. 2023. № 29. С. 131–139. URL: <https://doi.org/10.35432/tisb292023287859>

5. Титаренко Л., Холод М. *Публічне управління в контексті соціально-гуманітарного розвитку освітнього простору (в умовах війни)*. Теоретичні та

прикладні питання державотворення. 2023. № 27. С. 61–70. URL: <https://doi.org/10.35432/tisb272022276800>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

1. Kholod M. Intersectoral cooperation in the system of support for people with SEN in Ukraine // *Молодіжна наука: інновації та глобальні виклики*: збірник тез за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених – Полтава: НУПП імені Юрія Кондратюка, 2024. С.261-262. URL: https://nupp.edu.ua/uploads/files/0/events/conf/2024/mnigv/zbirnik_tez_konferencii_2024_ost.pdf
2. Холод М. Створення інклюзивного майбутнього для навчання іноземним мовам: роль управлінських інновацій // *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Актуальні проблеми інноваційної педагогічної діяльності в закладах вищої освіти”* 23 квітня 2024 р. – Одеса: ОДАУ, 2024. С. 120–121. URL: <https://osau.edu.ua/wp-content/uploads/2024/07/ODAU-Zbirnyk-konf-230424.pdf>
3. Холод М. В., Колісніченко Н. М. Публічне управління в освітій галузі: виклики сьогодення // *Соціально-гуманітарні виміри розвитку українського суспільства в невизначених умовах повоєнного часу*. Матеріали Регіональної науково-практичної конференції, 30 листопада 2022 р. – Одеса: Навчально-науковий інститут публічної служби та управління Національного університету «Одеська політехніка», 2022. – С 189-192. URL: https://op.edu.ua/sites/default/files/publicFiles/studolympconf/materialy_konferenciyi.pdf
4. Kholod M. Advantages and disadvantages of inclusive education policy in Australia: lessons for Ukraine // *Сучасний менеджмент : моделі, стратегії, технології* : матеріали XXIII Всеукр. щоріч. студент. наук.-практ. конф. за міжнарод. участю. 28 квіт. 2022 р. – Одеса : ДУ «Одеська політехніка», 2022. – С.190-191. URL: https://op.edu.ua/sites/default/files/publicFiles/studolympconf/xxiii_konferenciya_suchasn_yy_menedzhment_modeli_strategiyi_tehnologiyi_2022.pdf
5. Kholod M. Inclusive education in Europe: formation and realisation of public policy // *Contribuția tinerilor cercetători la dezvoltarea administrației publice*: Materiale

ale Conferinței științifico-practice internaționale, ediția a VIII-a, 25 februarie 2022 - Chișinău, 2022. P.65-69. URL: <https://cutt.ly/JwvtalQJ>

6. Попов С. А., Холод М. В. Інклюзивна освіта як об'єкт публічного управління // Публічне управління: традиції, інновації, глобальні тренди : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. за міжнар. участю. 8 жов. 2021 р. – Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2021. – С.182-183. URL: [http://www.oridu.odessa.ua/\[90\]/buk/27102021.pdf](http://www.oridu.odessa.ua/[90]/buk/27102021.pdf)

Додаток Б
Довідки й акти про впровадження та участь у науково-дослідних роботах



УКРАЇНА
 УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ, МОЛОДІ, СПОРТУ ТА КУЛЬТУРИ ВИКОНАВЧОГО
 КОМІТЕТУ БЕРЕЗІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСТІ
« БЕРЕЗІВСЬКИЙ ІНКЛЮЗИВНО - РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР »
БЕРЕЗІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСТІ
 вулиця Грушевського, 5А, м.Березівка, Одеська область, 67300, E-mail: 0485620768birts@ukr.net,
 КОД ЄДРПОУ 42829608

27.06.2025 № 01-04/6

На № _____ від _____

ДОВІДКА

Про використання результатів
 дисертаційного дослідження Холод Марії Володимирівни на тему
 «Формування та реалізація державної політики в сфері інклюзивної освіти»,
 виконаного на кафедрі соціально-гуманітарних наук
 Навчально-наукового інституту публічної служби та управління
 Національного університету «Одеська політехніка»

В діяльності Березівського інклюзивно-ресурсного центру Березівської міської ради Одеської області враховано рекомендації щодо посилення ефективності реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти через поліпшення інтеграційних зв'язків взаємодії, інформаційну підтримку інклюзивної освіти, адаптацію до викликів війни та використання моніторингу якісних показників виконання ІПР, що викладені в дисертаційному дослідженні Холод Марії Володимирівни на тему «Формування та реалізація державної політики в сфері інклюзивної освіти».

В.о. директора



Ірина КУЗЬМАКОВА



УКРАЇНА
БЕРЕЗІВСЬКА МІСЬКА РАДА ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСТІ
ВИКОНАВЧИЙ КОМІТЕТ
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ, МОЛОДІ, СПОРТУ ТА КУЛЬТУРИ

Вул. Грушевського, 5А, м. Березівка, Одеська область, 67300, тел./факс 2-07-68,
 E-mail: upr.osvita.ber.mr@gmail.com КОД ЄДРПОУ 42140037

01/08-07/305 № 25.06.2025

На № _____ від _____

ДОВІДКА

Про використання результатів
 дисертаційного дослідження Холод Марії Володимирівни на тему
 «Формування та реалізація державної політики в сфері інклюзивної освіти»,
 виконаного на кафедрі соціально-гуманітарних наук
 Навчально-наукового інституту публічної служби та управління Національного
 університету «Одеська політехніка»

В діяльності Управління освіти, молоді, спорту та культури виконавчого комітету Березівської міської ради Одеської області враховано науково-практичні рекомендації щодо посилення ефективності реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти через удосконалення механізмів інтегральної взаємодії, інформаційну підтримку обізнаності щодо інклюзивної освіти та формування адаптивної стійкості системи інклюзивної освіти до викликів війни, що викладені в дисертаційному дослідженні на тему «Формування та реалізація державної політики в сфері інклюзивної освіти», підготовленого Холод Марією Володимирівною на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування».

Начальник Управління освіти, молоді,
 спорту та культури виконавчого комітету
 Березівської міської ради Одеської області



[Signature] Оксана ІЩЕНКО



АСОЦІАЦІЯ ДОСЛІДНИКІВ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ

неприбуткова громадська організація
офіс 135К, 5, вул. Дюківська, м. Одеса, 65029, Україна
ЄДРОПУ 25997827, зареєстрована 02.05.2001

ASSOCIATION OF PUBLIC ADMINISTRATION RESEARCHERS
5, Diukivska Street, Office 135K, Odesa, 65052, Ukraine,
DUNS 364552248, CCR (NCAGE) – A0JHJ, SAM registration

тел./tel. +380487059764; +380634808158
E-mail: aparukr2001@gmail.com

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Холод Марії Володимирівни на тему:

«Формування та реалізація державної політики в сфері інклюзивної освіти»

23 квітня 2025 р.

№ 40

Асоціація дослідників державного управління засвідчує факт впровадження результатів дисертаційного дослідження Холод Марії Володимирівни на тему: «Формування та реалізація державної політики в сфері інклюзивної освіти» було впроваджено в практичну діяльність Асоціації в межах дослідницьких та експертно-аналітичних проєктів. У дисертації проведено поглиблений аналіз впливу повномасштабної війни на формування та реалізацію державної політики у сфері інклюзивної освіти в Україні, виявлено специфічні виклики та адаптаційні механізми системи; обґрунтовано та запропоновано концепцію «інтегральної взаємодії» як ключового чинника ефективності реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти, що передбачає динамічну, багатоспрямовану та взаємозалежну систему відносин між усіма стейкхолдерами. Результати дослідження, викладені у трьох розділах роботи, були використані:

1. При формуванні програм з розвитку соціально-гуманітарної сфери, зокрема освіти, при розробці стратегічних документів розвитку сектору інклюзивної освіти. Зокрема, було використано аналітичні матеріали з Розділу 3 щодо формування моделі реалізації комплексного механізму управління в сфері інклюзивної освіти.

2. В аспекті вдосконалення організаційно-управлінських механізмів врегулювання питань інклюзивної освіти у контексті глобальних та національних особливостей (Розділ 2), а також для актуалізації інструментів взаємодії між різними суб'єктами публічного управління.

3. Під час обговорення питань інклюзії (матеріали з Розділу 2 і Розділу 3).

4. Окремі положення та аналітичні висновки було включено до публічних виступів на вітчизняних та міжнародних форумах.

Впровадження результатів роботи сприяло: підвищенню ефективності управлінських рішень на місцевому рівні щодо підтримки сфери освіти та принципів інклюзивності; формуванню пропозицій до стратегій розвитку вітчизняної освіти; активізації взаємодії між публічними структурами.

Заступник голови



О.О.Долженков



УКРАЇНА

КАЛИНІВСЬКА СЕЛИЩНА РАДА

вул. Центральна, 57, смт Калинівка, Фастівський район, Київська область, 08623,
тел./факс: (04571) 4-13-00, тел.: 4-11-30

E-mail: kalinovkapossoveto@ukr.net, сайт: www.kalynivskarada.gov.ua, код згідно з ЄДРПОУ 04359873

від 26.04.2023 № 56/02-31
На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про використання результатів дисертаційного дослідження
Холод Марії Володимирівни
на тему «Формування та реалізація державної політики в сфері інклюзивної
освіти», виконаного на кафедрі соціально-гуманітарних наук Навчально-
наукового інституту публічної служби та управління Національного
університету «Одеська політехніка»**

Наукові результати, висновки і рекомендації, Холод Марії Володимирівни, отримані в дисертаційному дослідженні «Формування та реалізація державної політики в сфері інклюзивної освіти» будуть впроваджені в практику діяльності Калинівської селищної ради Фастівського району Київської області для покращення діяльності Калинівської селищної територіальної громади в сфері інклюзивної освіти.

Взято на розгляд впровадження інноваційних форм та методів формування та реалізації інклюзивної освіти.



Селищний голова

Юлія ОЛЕКСЕНКО



Довідка

про використання результатів дисертаційної роботи
Холод Марії Володимирівни
**Формування та реалізація державної політики
в сфері інклюзивної освіти**
у науково-дослідницькій діяльності Національного університету
«Одеська політехніка»

Довідка видана в тому, що у науково-дослідницькій діяльності Національного університету «Одеська політехніка» використані наступні наукові результати, отримані у дисертаційній роботі Холод Марії Володимирівни:

- теоретично обґрунтовано доцільність запровадження сучасних інновацій в системі публічного управління в умовах глобалізаційних змін та кризових явищ в аспекті формування та реалізації державної політики в сфері інклюзивної освіти;
- сформульовано методологічні основи запровадження сучасних інновацій в системі публічного управління в умовах глобалізаційних змін та кризових явищ в аспекті запровадження зарубіжного досвіду формування та реалізації державної політики в сфері інклюзивної освіти;
- обґрунтовано напрямки розвитку підходів, методів та інструментарію публічного управління та адміністрування щодо запровадження зарубіжного досвіду формування та реалізації державної політики в сфері інклюзивної освіти.

Дисертацію виконано згідно тематичного плану НДР ОНПУ за період 2024 року.

Холод Марія Володимирівна брала участь, як виконавець на громадських засадах за держбюджетною науково-дослідницькою роботою № 216-185 – «Сучасні інновації в системі публічного управління в умовах глобалізаційних ризиків та кризових явищ» (№ ДР 0122U002247).

Проректор

Дмитро ДМИТРИШИН



ДОВІДКА

Центр підвищення кваліфікації кадрів Національного університету «Одеська політехніка» засвідчує, що результати дисертаційного дослідження на тему: «Формування та реалізація державної політики в сфері інклюзивної освіти», підготовленого Холод Марією Володимирівною на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування», були використані під час реалізації короткострокових програм підвищення кваліфікації публічних службовців, зокрема: при розробці змісту навчальних модулів, присвячених формуванню та реалізації соціально-гуманітарної політики та механізмам публічного управління; у навчальних матеріалах щодо ролі інклюзії у сучасному управлінні; під час проведення занять для посадових осіб органів державної влади та місцевого самоврядування.

Використання результатів дослідження сприяло посиленню практичної орієнтації навчального процесу, підвищенню обізнаності службовців щодо сучасних підходів у сфері державного управління на засадах інклюзії та розширенню змісту професійної підготовки кадрів публічної служби.

Т.в.о. директора Центру _____

[Handwritten signature]

Дар'я КОСТЕНКО

«*20*» *червня* 2025 року





Довідка
про використання результатів дисертаційної роботи
Холод Марії Володимирівни
**«Формування та реалізація державної політики
в сфері інклюзивної освіти»**
у науково-дослідницькій діяльності
Національного університету «Одеська політехніка»

Надана довідка підтверджує, що дисертаційне дослідження Холод Марії Володимирівни «Формування та реалізація державної політики в сфері інклюзивної освіти» виконане відповідно до планів, затверджених Міністерством освіти і науки України і є складовою частиною кафедральної науково-дослідницької роботи за темою **«Публічне управління соціальним та гуманітарним розвитком України у посткризовому світі»**, № державної реєстрації 0122U002142.

Проректор



Дмитро ДМИТРИШИН

ДОВІДКА
про участь у науково-дослідних роботах

Видана Холод Марії Володимирівни
(прізвище, ім'я, по батькові)

з підтвердженням про те, що вона дійсно брала участь у виконанні науково-дослідної роботи за комплексним науковим проектом

“Державне управління та місцеве самоврядування”
(назва проекту)

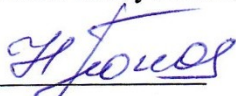
ОРІДУ Національної академії державного управління при Президентові України, а саме: згідно наказу №1-н від 12 квітня 2021 року “Про бюджетні

Вказується рівень участі здобувача (виконавець, відповідальний виконавець, НДР 2021 року”, у виконанні науково-дослідної роботи “Реінжиніринг управлінських процесів та управлінські інновації в органах публічної влади на регіональному рівні в умовах децентралізації»,

керівник, співвиконавець тощо, номер наказу про затвердження виконавців) у виконанні науково-дослідної як виконавець пункту 3,5 та Баз практик, номер державної реєстрації
0120U101245

роботи (назва науково-дослідної роботи, номер державної реєстрації)

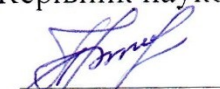
Перший заступник директора


(підпис)

М.П. Попов

(ініціали, прізвище)

Керівник науково-дослідної роботи


(підпис)

Л.Л. Приходченко

(ініціали, прізвище)