

4. Liashko, V. (2024). Postiinyi rozvytok, innovatsii ta zaluchennia mizhnarodnoho dosvidu u medychnu sferu [Continuous development, innovation and involvement of international experience in the medical field]. MOZ Ukrainy. <https://moz.gov.ua/uk/postijnij-rozvitok-innovacii-ta-zaluchennja-mizhnarodnogo-dosvidu-u-medichnu-sferu---cili-dlja-derzhavi-na-najblizhchi-roki--#!> [in Ukrainian].

5. Bjørnerås, A. B., Langørgen, E., Witsø, A. E., Kvam, L., Myhr, D., Andersen, J. M. R., ... Horghagen, S. (2023). Disabled student ambassadors promote inclusion in Norwegian higher education: building competencies and strategies for the future. *Disability & Society*, 40(2), 354–378. <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2279490> <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.2023.2279490#d1e593> [in English].

6. Cohen, A., Steinert, Y., & Ruano Cea, E. (2022). Teaching Medical Students to Teach: A Narrative Review and Literature-Informed Recommendations for Student-as-Teacher Curricula. *Academic medicine : journal of the Association of American Medical Colleges*, 97(6), 909–922. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004608> [in English].

7. Dosvid zabezpechennia bezbariernosti osvity v NMU predstavly na mizhnarodnomu konhresi [The experience of ensuring barrier-free education at the NMU was presented at an international congress]. (2025). NMU imeni O.O. Bohomoltsia. <https://nmuofficial.com/news/dosvid-zabezpechennya-bezbar-yernosti-osvity-v-nmu-predstavly-na-mizhnarodnomu-kongresi/> [in Ukrainian].

8. Bezbariernist ta inkluzyvnist v zakladakh vyshchoi medychnoi osvity [Accessibility and inclusion in higher medical education institutions]. MOZ Ukrainy. <https://moz.gov.ua/storage/uploads/894a9107-90f1-4f30-877e-90e149e20a0f/Безбар'єрність-в-ХНМУ.pdf> [in Ukrainian].

**УДК 376:167.7:37.013.74]:37-027.543**

**Ірина Орленко,**

доктор філософії PhD, доцент кафедри спеціальної  
та інклюзивної освіти

ДЗ «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»,  
докторант Інституту спеціальної педагогіки і  
психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

E-mail: [irinaorlenko901@gmail.com](mailto:irinaorlenko901@gmail.com),

ORCID ID 0000-0002-6322-0217

Researcher ID N-2205-2018

**Iryna Orlenko,**

Doctor of Philosophy PhD, Associate Professor of the special

department and inclusive education and rehabilitation  
Southern Ukrainian National Pedagogical University  
named after K.D. Ushinsky, Odesa, Ukraine,  
doctoral student of the Mykola Yarmachenko Institute,  
National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Державний заклад  
Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського  
вулиця Старопортофранківська, 26,  
Одеса, Одеська область, 65000, Україна

State institution  
South Ukrainian National  
Pedagogical University named after K. D. Ushynskiy  
Staroportofrankivska street, 26,  
Odesa, Odesa region, 65000, Ukraine

## **ПОРІВНЯННЯ ІНКЛЮЗИВНИХ СИСТЕМ ОСВІТИ ЗА КОМПЛЕКСНОЮ АНАЛІТИЧНОЮ МОДЕЛЛЮ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД**

## **COMPARISON OF INCLUSIVE EDUCATION SYSTEMS USING A COMPREHENSIVE ANALYTICAL MODEL: INTERNATIONAL EXPERIENCE**

**Анотація.** Статтю присвячено порівнянню систем інклюзивної освіти Фінляндії, Швеції, Австрії, Чехії, Нідерландів, Ізраїлю та України за комплексною аналітичною моделлю, що охоплює контекстуальний, екосистемний і результативний виміри. Метою цього дослідження є здійснення системного, багатовимірного аналізу інклюзивних освітніх моделей різних країн світу за комплексною аналітичною моделлю Л. Прохоренко та О. Орлова з метою визначення ефективних підходів, інституційних рішень та практик, які можуть бути адаптовані для модернізації української інклюзивної освіти.

У статті показано вплив геополітичних умов, соціальної політики, рівня цифровізації та євроінтеграційних процесів на формування інклюзивних практик, а також роль університетів, муніципальних структур, мобільних мультидисциплінарних команд і механізмів фінансування «гроші ходять за дитиною». Виокремлено ключові тенденції формування інклюзивних практик, якими є раннє втручання, універсальний дизайн навчання, широке використання

асистивних технологій, партнерство з батьками й міжвідомча координація. Показано, що українська модель розвивається в умовах війни, внутрішнього переміщення, кадрового дефіциту та нерівності ресурсів, проте має значний потенціал модернізації. Визначено, що найефективніші моделі світу характеризуються поєднанням трьох таких компонентів, як стійкого соціально-політичного контексту, розвиненої екосистеми підтримки та позитивних соціально-економічних результатів. Україна зараз перебуває в умовах надзвичайних викликів, але саме міжнародний досвід дає такі цінні орієнтири, як мультидисциплінарність, інноваційність, раннє втручання, цифровізація та партнерство з батьками. Окреслено напрями адаптації міжнародного досвіду через посилення системи ранньої підтримки, розвиток регіональних мереж та науково-методичних центрів, запровадження гнучкого фінансування й інтеграції психосоціальної підтримки в освітній процес для дітей з ООП.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, міжнародний досвід, аналітична модель, особливі освітні потреби, універсальний дизайн навчання, діти з ООП.

**Abstract.** The article examines and compares the inclusive education systems of Finland, Sweden, Austria, Czechia, the Netherlands, Israel, and Ukraine using a comprehensive analytical model that encompasses contextual, ecosystem, and outcome dimensions. The aim of this study is to conduct a systemic, multidimensional analysis of inclusive educational models in different countries based on the analytical framework developed by L. Prokhorenko and O. Orlov, in order to identify effective approaches, institutional solutions, and practices that can be adapted to modernize Ukraine's inclusive education system.

The article demonstrates the influence of geopolitical conditions, social policy, the level of digitalization, and European integration processes on the development of inclusive practices, as well as the role of universities, municipal structures, mobile multidisciplinary teams, and “funding following the child” mechanisms. It highlights key trends shaping inclusive practices, including early intervention, universal design for learning, extensive use of assistive technologies, strong parental partnerships, and interagency coordination. It is shown that the Ukrainian model is evolving under conditions of war, internal displacement, staff shortages, and resource inequality, yet it possesses considerable potential for modernization.

The study establishes that the most effective global models are characterized by the combination of a stable socio-political context, a well-developed support ecosystem, and positive socio-economic outcomes. Although Ukraine currently faces extraordinary challenges, international experience provides valuable benchmarks such as multidisciplinary, innovation, early intervention, digitalization, and active parental involvement. The article outlines directions for adapting international practices by strengthening early support systems, developing regional networks and

research-methodological centers, implementing flexible funding mechanisms, and integrating psychosocial support into the educational process for children with special educational needs.

**Key words:** inclusive education, international experience, analytical model, special educational needs, universal design for learning, children with SEN.

**Актуальність дослідження.** Сучасний розвиток інклюзивної освіти в Україні відбувається в умовах глибоких суспільних трансформацій, зумовлених війною, внутрішнім переміщенням населення, економічними та соціальними кризами. Ці обставини створюють унікальний контекст, у якому система освіти має не лише забезпечувати навчальні потреби дітей з особливими освітніми потребами (ООП), а й виконувати функцію психосоціальної підтримки, стабілізуючого середовища та безпечного простору для розвитку.

Водночас українська інклюзивна система стикається з такими проблемами: дефіцитом фахівців, нерівністю ресурсного забезпечення громад, недостатньою цифровізацією, фрагментарністю міжвідомчої взаємодії та зростаючою кількістю дітей із комплексними порушеннями розвитку і травматичним досвідом. У цих умовах особливої значущості набуває глибокий аналіз міжнародного досвіду, який дозволяє оцінити ефективність різних моделей інклюзії, виявити універсальні закономірності та інституційні рішення, релевантні для українського контексту [3].

Порівняльне дослідження інклюзивних систем Фінляндії, Швеції, Австрії, Чехії, Нідерландів та Ізраїлю є актуальним з огляду на необхідність модернізації української моделі інклюзії відповідно до європейських стандартів та практик доказової педагогіки. Розвинені країни демонструють високий рівень міждисциплінарності, цифровізації, партнерства з батьками та раннього втручання – стратегічних напрямів, важливих і для України. Потреба у вивченні моделей, які довели свою ефективність у кризових і багатокультурних умовах (Ізраїль, Нідерланди). Їхній досвід є надзвичайно важливим для України, яка також працює в умовах нестабільності. Розуміння ролі університетських та дослідницьких центрів у розвитку інклюзії, характерної для Австрії та Чехії, може допомогти Україні вибудувати системний підхід до підготовки спеціалістів.

Важливість впровадження технологічних та асистивних рішень, які є ключовими у Нідерландах, Канаді, Швеції, Австрії. Необхідність формування системи раннього втручання, яка є одним з найпотужніших інструментів Фінляндії та Ізраїлю [2].

Отже, актуальність дослідження визначається як зовнішніми умовами (євроінтеграція, глобальні освітні тренди), так і внутрішніми потребами України, яка шукає оптимальні шляхи реформування інклюзивної освіти в умовах воєнних і післявоєнних викликів.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Інклюзія сьогодні є невід’ємною частиною державної політики України. Водночас актуалізація інклюзивної освіти в українському освітньому просторі зумовлює необхідність осмислення й адаптації наукових підходів з урахуванням національного законодавства, соціокультурних умов і сучасних викликів розвитку системи освіти України. Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзивних принципів у систему освіти ґрунтовно репрезентовані в працях провідних зарубіжних учених, зокрема J. Deppeler, T. Booth, H. Levin, K. Lynch, J. Crocket, J. Orring, V. Persson, K. Rabren, D. Pritchard, M. Friend, M. Takala, D. Harvey та ін. У їхніх дослідженнях інклюзія розглядається як цілісна соціально-педагогічна парадигма, що поєднує ідеї рівності освітніх можливостей, соціальної справедливості, міждисциплінарної взаємодії та системної підтримки осіб з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього простору.

Вагомий внесок у наукове осмислення проблем становлення й розвитку інклюзивного навчання зробили вітчизняні дослідники В. Засенко, А. Колупаєва, Е. Данілавічуте, З. Шевців, А. Шевцова, Ю. Найда, Т. Сак, Н. Софій, С. Семак, Л. Прохоренко, Г. Соколова, Н. Ярмола та ін. Їхні праці зосереджені на аналізі нормативно-правових засад інклюзивної освіти в Україні, психолого-педагогічних умов її реалізації, підготовці педагогічних кадрів, а також на розробленні моделей супроводу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в закладах різних рівнів [6].

Окремий науковий інтерес становлять порівняльні дослідження систем освіти осіб з особливими освітніми потребами в європейських країнах та в

Україні, представлені у працях А. Король, О. Мартинчук, В. Шевченко, О. Орлова, Л. Прохоренко та ін. У цих дослідженнях окреслено спільні тенденції та національні особливості впровадження інклюзії, визначено чинники ефективності освітньої політики, а також виявлено можливості адаптації європейського досвіду до українського соціокультурного й освітнього контексту [4].

Узагальнюючи результати наукових розвідок, бачимо, що європейська практика реалізації освіти осіб з особливими освітніми потребами базується на визнанні рівності їхніх прав і свобод, гуманістичній спрямованості освітнього процесу, створенні безбар'єрного та інклюзивного освітнього середовища, високому рівні громадянської свідомості та принциповій недопустимості будь-яких форм дискримінації. Саме ці положення визначають концептуальні орієнтири розвитку сучасної інклюзивної освіти та слугують підґрунтям для подальших наукових і практичних досліджень у цій сфері.

**Метою цього дослідження** є здійснення системного, багатовимірного аналізу інклюзивних освітніх моделей різних країн світу за комплексною аналітичною моделлю Л. Прохоренко та О. Орлова (2025) з метою визначення ефективних підходів, інституційних рішень та практик, які можуть бути адаптовані для модернізації української інклюзивної освіти [5].

**Методи дослідження** – теоретичні методи що, спрямовані на формування теоретичних узагальнень і визначення закономірностей досліджуваного явища: вивчення наукових праць, нормативно-правових актів та практичних рекомендацій, що стосуються інклюзивних освітніх моделей різних країн світу.

Порівняння сучасних інклюзивних систем освіти різних країн потребує методологічної рамки, яка дозволяє врахувати багатовимірність освітнього простору, відмінності соціальних контекстів та специфіку політик у сфері підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Саме такою є комплексна аналітична модель, запропонована Л. Прохоренко та О. Орловим (2025), яка поєднує три ключові сфери аналізу: контекстуальну, екосистемну та результативну. Цей підхід дає змогу розглядати освітню систему не ізольовано, а

як соціально-політичний та економічний феномен, що формується під впливом низки внутрішніх і зовнішніх факторів [4].

**Результати дослідження.** Нижче здійснено детальний порівняльний аналіз інклюзивних моделей Фінляндії, Швеції, Австрії, Чехії, Нідерландів, Ізраїлю та України через призму зазначених трьох блоків.

Контекстуальний блок порівняння включає геополітичні фактори.

*Геополітичні фактори.* У країнах Північної Європи (Фінляндія, Швеція) система інклюзивної освіти історично формувалася в умовах політичної стабільності, соціальної рівності та високої довіри до державних інституцій. Саме ці чинники створили сприятливий ґрунт для тривалих інвестицій у раннє втручання, психологічну підтримку та мультидисциплінарні команди.

Австрія та Чехія рухалися шляхом європейської інтеграції, завдяки чому інклюзивна політика тісно пов'язана з університетською освітою та науковими центрами, які фактично виконують роль системних координаторів.

Нідерланди, з іншого боку, демонструють модель, де ключову функцію відіграють муніципальні об'єднання шкіл, що забезпечують гнучкість і адаптивність політик до потреб дітей.

Ізраїль має унікальний контекст, позначений тривалими безпековими ризиками, що суттєво вплинуло на структуру соціальних та освітніх послуг: інклюзія тісно інтегрована з медичними, соціальними та муніципальними програмами.

Україна сьогодні перебуває у стані збройного конфлікту, що формує безпрецедентну кількість дітей, які мають освітні та психосоціальні потреби. Інклюзивна політика набуває подвійного значення: державного зобов'язання та гуманітарної необхідності.

*Екосистемний блок порівняння.* Цей блок є ключовим у моделі, адже аналізує внутрішню побудову системи, її інституції, політики, мережі взаємодії та практичні інструменти підтримки.

*Нормативно-правова база.* У Фінляндії та Нідерландах нормативна база чітко зобов'язує школи забезпечити дитині «належне місце навчання». У Швеції законодавство формує державну відповідальність за доступність послуг. У Чехії

та Австрії основу формують європейські стандарти та університетські програми. Україна активно розбудовує законодавчу сферу, однак на практиці інклюзія залежить від спроможності громади та наявності фахівців.

*Інституційна структура цих країн.* У Фінляндії Student Welfare Services забезпечують присутність психолога, логопеда та спеціального педагога в кожному закладі. У Швеції державна агенція SPSM координує ресурсні центри на національному рівні. У Австрії та Чехії основними центрами впливу є університети та дослідницькі інститути, які одночасно навчають фахівців і формують політику. У Нідерландах регіональні консорціуми шкіл організують мобільні мультидисциплінарні команди. У Ізраїлі мережа мобільних команд підтримки, ресурсні кімнати, міжвідомчі муніципальні структури. В Україні інклюзивно-ресурсні центри є основними координаторами оцінки потреб дитини, однак мають обмежені кадрові та технологічні ресурси.

*Фінансування.* Країни з найрозвиненішими моделями (Нідерланди, Ізраїль, Фінляндія) використовують механізм «гроші ходять за дитиною», що дозволяє ефективно покривати потреби конкретних учнів. В Україні фінансування істотно залежить від рівня громади, що створює значну нерівність у доступі до інклюзивних послуг.

*Педагогічні та технологічні інструменти.* У Чехії та Австрії значну роль відіграють EdTech-рішення та універсальний дизайн. У Фінляндії акцент робиться на ранній діагностиці та превентивних методах. В Ізраїлі широко впроваджуються застосунки для мовленнєвого розвитку та когнітивної підтримки. Нідерланди мають найпотужнішу систему асистивних технологій у Європі. Україна лише частково інтегрувала цифрові інструменти; їх застосування суттєво різняться між закладами.

Результативний блок порівняння включає соціальні і економічні результати.

*Соціальні результати.* У скандинавських країнах інклюзивна освіта сприяє значному зниженню стигматизації, формуванню культури прийняття та партнерства. Діти з ООП мають високий рівень соціальної інтеграції. В Австрії та Чехії унікальність полягає в тому, що університетські центри забезпечують

стандарти якості інклюзивних практик на загальнодержавному рівні. Нідерланди досягли високої соціальної адаптації дітей завдяки обов'язковому індивідуальному освітньому плану. В Україні результати нерівномірні. У громадах з ресурсами та підготовленими фахівцями спостерігається якісний прогрес, однак у більшості регіонів воєнні умови уповільнили розвиток інклюзивної системи.

*Економічні результати.* Раннє втручання у Фінляндії та Ізраїлі довело економічну доцільність, оскільки знижує навантаження на системи охорони здоров'я та соціального захисту в довгостроковій перспективі. В Україні економічні результати поки не є стабільними через відсутність системної оцінки ефективності.

*Основні виклики.* Спільні для всіх країн, це кадровий дефіцит логопедів, психологів, спеціальних педагогів; зростання кількості дітей з комплексними порушеннями розвитку; потреба у міжвідомчій координації. Унікальні для України виклики, це вплив війни, травматичний досвід у дітей; масова внутрішня міграція сімей та руйнування інфраструктури.

Порівняння систем інклюзивної освіти за аналітичною моделлю Л. Прохоренко та О. Орлова (2025) показало, що найефективніші моделі світу характеризуються поєднанням трьох компонентів: стійкого соціально-політичного контексту, розвиненої екосистеми підтримки та позитивних соціально-економічних результатів. Хоча Україна перебуває в умовах надзвичайних викликів, саме міжнародний досвід дає цінні орієнтири: мультидисциплінарність, інноваційність, раннє втручання, цифровізація та партнерство з батьками. Ці принципи можуть стати підґрунтям для побудови сучасної, гнучкої та гуманістичної моделі інклюзивної освіти в Україні у післявоєнний період [5].

Розглянемо детальніше освітні системи цих країн за комплексною аналітичною моделлю.

*Фінляндія: модель превентивної та ранньої інклюзії.*

*Контекстуальний вимір.* Фінляндія є однією з найбільш соціально орієнтованих держав Європи, і це визначально впливає на інклюзивну політику.

Соціальна рівність, довіра до інститутів та високий рівень державних інвестицій створили умови для переходу від інтеграційних до інклюзивних підходів. Важливо, що політична стабільність та послідовність реформ забезпечили сталість нормативних рішень і ресурсних моделей. Культурно-філософська основа освіти Фінляндії ґрунтується на ідеї «школи для всіх», де дитина не має бути адаптована до системи – навпаки, саме система адаптується до дитини [7].

*Екосистемний вимір.* Ключовим елементом є трирівнева модель підтримки, яка складається з універсальної підтримки (усі діти), інтенсифікованої підтримки (тимчасові труднощі) та спеціальної підтримки (учні з ООП). Організація інклюзії базується на системі Student Welfare Services – команді психолога, логопеда, соціального педагога і спеціального вчителя, які працюють у кожній школі. Другий надважливий компонент – центри ранньої підтримки (Early Support Centres), що працюють із дітьми від 1,5 року. Рання діагностика зменшує кількість складних випадків у школах. Фінляндія активно використовує цифрові інструменти, зокрема платформу Wilma, де зберігаються дані про розвиток дитини, корекційні заходи, комунікацію з батьками та результати моніторингу.

*Результативний вимір.* Фінська модель демонструє один з найвищих рівнів соціальної інтеграції учнів з ООП у Європі. Рання підтримка значно скорочує потребу у спеціальному навчанні на старших рівнях. Позитивним є також економічний ефект: мінімізація витрат на соціальний захист у майбутньому.

Швеція: державна система централізованої інклюзивної підтримки.

*Контекстуальний вимір.* Швеція має змішану соціально-демократичну модель, орієнтовану на загальнодоступність послуг. Країна послуговується принципом «соціальної рівності як основи демократичного суспільства». Це створило природний ґрунт для інклюзії.

*Екосистемний вимір.* Інклюзивна система координується Державною агенцією спеціальної педагогіки SPSM. Це один з найпотужніших у світі інституційних центрів зі створення методик, навчання педагогів та дистанційного супроводу. Ключовими компонентами системи є централізовані ресурсні центри; онлайн-курси для педагогів; відеоконсультації для шкіл, навіть

у віддалених регіонах; мобільні команди, які виїжджають у громади. Швеція широко використовує адаптивні цифрові платформи, що дозволяє педагогам отримувати рекомендації щодо адаптацій у режимі реального часу [9].

*Результативний вимір.* Шведська система забезпечує рівний доступ до спеціалізованих послуг незалежно від регіону. Показники стигматизації дітей з ООП – одні з найнижчих у Європі. Висока мобільність служб забезпечує оперативну підтримку.

Австрія: модель «освіта – наука – практика».

*Контекстуальний вимір.* Австрія водночас зберігає традиційність підходів і активно впроваджує інновації. Країна має розвинену мережу педагогічних університетів і дослідницьких центрів, що формують основу інклюзивної політики.

*Екосистемний вимір.* Ключова особливість – університетські інклюзивні хаби. Так, наприклад, Pädagogische Hochschule Oberösterreich (PH OÖ) готує педагогів різних спеціальностей; має власний Центр інклюзивної педагогіки; проводить практичні тренінги для вчителів, логопедів, психологів. Johannes Kepler University (JKU) працює над інноваціями у сфері EdTech; створює цифрові інструменти AAC; координує міжнародні проєкти Erasmus+. Дослідницький центр FZIB проводить польові дослідження; створює методичні матеріали; формує базу даних кращих практик інклюзії [2].

*Результативний вимір.* Австрійська модель забезпечує високий рівень професійної підготовки педагогів, а інклюзія реалізується на науково обґрунтованій основі. Гнучкість університетських програм дає змогу швидко адаптуватися до змін.

Чехія: інклюзивна модель універсального дизайну освіти.

*Контекстуальний вимір.* До 2016 року Чехія мала сегреговану систему спеціальних інтернатів. Реформи освіти та орієнтація на ЄС сприяли переходу до інклюзивної моделі.

*Екосистемний вимір.* Центральну роль відіграють університетські центри адаптації, зокрема, Teiresiás Centre (Masaryk University), що підтримує студентів із порушеннями зору, слуху, ОРА, ДПР; адаптує навчальні матеріали; інтегрує

цифрові технології; навчає викладачів; виконує функцію національного методичного центру. Модель базується на універсальному дизайні навчання (UDL), що передбачає доступність матеріалів, середовища, комунікації [1].

*Результативний вимір.* Чеська модель демонструє високі цифрові компетентності педагогів та ефективне використання технологій для адаптації навчальних матеріалів. Система суттєво підвищила доступність освіти для студентів з ООП.

Нідерланди: система регіональних об'єднань шкіл та інклюзивних технологій.

*Контекстуальний вимір.* Нідерланди мають високий рівень урбанізації та мобільності населення. Це визначило необхідність децентралізації інклюзивних політик.

*Екосистемний вимір.* У 2014 році набув чинності закон Wet Passend Onderwijs, який встановив обов'язок шкіл забезпечувати дитині відповідне місце навчання. Школи об'єднані в samenwerkingsverbanden – регіональні партнерства, що формують політику підтримки; розподіляють фінанси; організують мультидисциплінарні мобільні команди; проводять оцінку потреб дитини. Нідерланди є лідером у використанні EdTech та assistive technology. Це і лабораторії Inclusive Technology Labs (Утрехт), програми AAC, адаптивні електронні підручники [8].

*Результативний вимір.* Ця модель забезпечує високий рівень індивідуалізації та швидкої реакції на потреби дитини. Водночас Нідерланди успішно інтегрують дітей із мігрантських родин та мультикультурних спільнот.

*Ізраїль: інтегрована муніципальна система інклюзивної підтримки.*

*Контекстуальний вимір.* Ізраїль має складний соціальний контекст, що включає як військові ризики, так і мультикультурність. Це зумовило тісну взаємодію освіти, медицини та соціальних служб.

*Екосистемний вимір.* Модель включає три ключові компоненти:

1) Законодавчу базу. Оновлений Закон про спеціальну освіту (2018) дає батькам право вибору між інклюзією та спеціальним навчанням.

2) Муніципальні команди підтримки (Va'adat Hasiyum). До складу входять психолог, логопед, учитель, соціальний працівник, представник муніципалітету.

3) Система раннього втручання. Національна служба Sherut LeMenahel поєднує дитячі садки, медичні центри та школи.

Важливо, що Ізраїль інтегрує EdTech-стартапи (мовленнєві тренажери, програми для читання, когнітивні тренажери), що робить підтримку мобільною та гнучкою.

*Результативний вимір.* Модель демонструє високий рівень практичної реалізації інклюзії. Ресурсні кімнати та мобільні команди дозволяють забезпечити підтримку навіть у перевантажених районах. Однак існує територіальна нерівність між центром та периферією.

*Україна: інклюзія в умовах воєнних трансформацій.*

*Контекстуальний вимір.* Україна перебуває у стані війни, що змінило структуру потреб дітей. Зросла кількість дітей з травматичним досвідом, ПТСР, порушеннями розвитку, мовленнєвими та емоційними труднощами.

*Екосистемний вимір.* Ключовими елементами є: мережа ІРЦ у громадах; індивідуальна програма розвитку; асистент учителя; командний супровід; міжвідомча взаємодія, асистент дитини. Водночас система має певні виклики, що пов'язані з нестачею фахівців (логопеди, психологи, корекційні педагоги), обмеженістю технічними засобами і програмами, зростання кількості дітей з ООП на тлі війни.

*Результативний вимір.* Позитивні зміни: ІРЦ стали базою для комплексної оцінки розвитку, кількість дітей, залучених до інклюзії, зросла, підготовка педкадрів розширюється. Водночас результати не є однорідними. Громади з достатнім ресурсом демонструють вищу якість інклюзивних практик, тоді як периферійні території мають обмежений доступ до фахівців.

Отже, на основі проведеного порівняльного аналізу освітніх систем, можна зробити наступні висновки. Україна має інституції для ранньої підтримки (ІРЦ, медичні центри), однак вони використовуються фрагментарно. Досвід Фінляндії демонструє, що інвестиції в ранній вік суттєво зменшують кількість складних випадків у школах, підвищують соціальну адаптацію та економлять ресурси

системи. Австрійська та чеська моделі показують, що інклюзія є ефективною, коли університети виконують не лише освітню, але й дослідницьку, методичну та координаційну функції. Україні важливо створити мультидисциплінарні дослідницькі лабораторії, програми перепідготовки фахівців. Модель  *Samenwerkingsverbanden*  (Нідерланди) може бути адаптована в Україні у регіональних об'єднаннях ІРЦ та закладів освіти, спільних мобільних команд, колективного фінансування асистивних технологій. Щодо впровадження цифрових та асистивних технологій (Швеція, Нідерланди, Чехія) Україні необхідно розробити національну платформу інклюзивних сервісів, забезпечити ІРЦ та школи технологіями ААС, створити цифрові інструменти моніторингу динаміки розвитку дитини. Модель Ізраїлю демонструє, що ефективність інклюзії залежить від координації освіти, медицини та соціальних служб. Україна може впровадити міжвідомчі команди супроводу на рівні громади; регулярні міжсекторальні консиліуми; єдиний маршрут дитини з ООП. Питання підготовки та супервізії фахівців (Фінляндія, Австрія) є дуже актуальними, що можна вирішити через практичні тренінги, супервізійні програми для педагогів, психологів, асистентів. Нідерландська модель «гроші ходять за дитиною» може бути адаптована у вигляді ваучера на інклюзивну підтримку, цільових субвенцій для громад з низьким ресурсом.

Варто зазначити, що жодна з розглянутих країн не має такого масштабного досвіду роботи з дітьми, які пережили війну. З цього болючого питання доцільно буде інтегрувати програми психосоціальної підтримки в освітній процес, створити мережу фахівців з травмофокусованих практик, забезпечити педпрацівників відповідними компетентностями.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Порівняльний аналіз доводить, що українська система інклюзивної освіти має потенціал до швидкого розвитку, однак потребує стратегічного переосмислення. Найефективніші світові моделі інклюзії поєднують раннє втручання, міжвідомчу взаємодію, науково-методичну підтримку, цифрові інструменти та гнучке фінансування. Адаптація цих принципів до українських умов сприятиме створенню стійкої, сучасної та

гуманістичної системи інклюзивної освіти, здатної відповідати на виклики воєнного та післявоєнного періодів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дуб, Н.Є. (2025). Досвід організації інклюзивної освіти в країнах ЄС. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 82. Том 1. С. 120–123
2. Greba, I., Levrints, M. (2022). Міжнародний досвід реалізації інклюзивної освіти на прикладі країн Європи. *Витоки педагогічної майстерності*. № 29. С. 81–86. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2022.29.264259>
3. Кремень, В.Г., Луговий, В.І., & Топузов, О.М. (Ред.). (2021). Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія / Нац. акад. пед. наук України. Київ : КОНВІ ПРИНТ. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
4. Орлов, О., Прохоренко, Л., Попович, І., & Волошина, О. (2025). Багатовимірний аналіз національних освітніх систем в глобальному контексті: сучасні моделі та підходи. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 118(2), 87–108. <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.232>
5. Орлов, О., & Прохоренко, Л. (2025). Комплексна аналітична модель для міжнародних порівняльних досліджень освітніх систем. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 119(3), 163–178. <https://doi.org/10.33189/ectu.v119i3.272>
6. Прохоренко, Л., Орлов, О., & Прохоренко, Д. (2024). Освіта осіб з особливими потребами в країнах Європи та Україні: порівняльний контент-аналіз. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 113 (1), 7–41. <https://doi.org/10.33189/ectu.v113i1.163>
7. Finland. Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education Eastern and South Eastern Europe. 2007. 12 p. URL: <https://bit.ly/3jpPmBn> (last accessed: 01.12.2025)
8. Lundah, L. (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative & International Education*. Vol. 11(1). P. 3–12.
9. Takala, M., & Ahl, A. (2014). Special Education in Swedish and Finnish Schools: Seeing the Forest or the Trees? *British Journal of Special Education*. Vol. 41, No. 1. P. 59–81.

## REFERENCES

1. Dub, N.Ie. (2025). Dosvid orhanizatsii inkluzyvnoi osvity v krainakh YeS [Experience in organizing inclusive education in EU countries]. *Innovatsiina pedahohika*. Vypusk 82. Tom 1. 120–123.
2. Greba I., & Levrints M. (2022). Mizhnarodnyi dosvid realizatsii inkluzyvnoi osvity na prykladі krain Yevropy [International experience in implementing inclusive education using the example of European countries.]. *Vytky pedahohichnoi maisternosti*. № 29. S. 81–86. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2022.29.264259>

3. Kremen, V.H., Luhovyi, V.I., & Topuzov, O.M. (Red.). (2021). Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini: monohrafiia [National report on the state and prospects of education development in Ukraine: monograph] / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy. Kyiv : KONVI PRINT. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>

4. Orlov, O., Prokhorenko, L., Popovych, I., & Voloshyna, O. (2025). Bahatovymirnyi analiz natsionalnykh osvitnykh system v hlobalnomu konteksti: suchasni modeli ta pidkhody [Multidimensional analysis of national education systems in a global context: modern models and approaches]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 118(2), 87–108. <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.232>

5. Orlov, O., & Prokhorenko, L. (2025). Kompleksna analitychna model dlia mizhnarodnykh porivnialnykh doslidzhen osvitnykh system [A comprehensive analytical model for international comparative studies of educational systems]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 119(3), 163–178. <https://doi.org/10.33189/ectu.v119i3.272>

6. Prokhorenko, L., Orlov, O., & Prokhorenko, D. (2024). Osvita osib z osoblyvymy potrebamy v krainakh Yevropy ta Ukraini: porivnialnyi kontent-analiz [Education of persons with special needs in European countries and Ukraine: a comparative content analysis.]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 113 (1), 7–41. <https://doi.org/10.33189/ectu.v113i1.163>

7. Berhanu, G. (2014). Special Education Today in Sweden. Advances in Special Education. Vol. 28. P. 209–241. doi:10.1108/S0270-401320140000028014.

8. Finland. Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education Eastern and South Eastern Europe. 2007. 12 p. URL: <https://bit.ly/3jpPmBn> (last accessed: 01.12.2025)

9. Takala, M., & Ahl, A. (2014). Special Education in Swedish and Finnish Schools: Seeing the Forest or the Trees? British Journal of Special Education. Vol. 41, No. 1. P. 59–81.

***Матеріал надійшов до редакції 14.12. 2025 р.***

**УДК 376:316.422(477)**

**Леся Прохоренко,**

доктор психологічних наук, професор,

член-кореспондент НАПН України

e-mail: [lesya-prohor@ukr.net](mailto:lesya-prohor@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0001-5037-0550>

Researcher ID: O-8044-2016