

## ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА У ІНШИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

### COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE AND IN OTHER EUROPEAN COUNTRIES

В статті зосереджено увагу на порівняльній аналізі систем інклюзивної освіти в Україні, Великій Британії, Італії, Австрії, Фінляндії та Швеції. Визначено, що спільними поняттями для систем інклюзивної освіти усіх країн є поняття «універсального дизайну» середовища, поняття «безбар'єрності» та «соціальна модель» поняття «дитина з особливими освітніми потребами», яка стверджує, що причина проблеми – це не порушення розвитку особи чи стан її здоров'я, причина проблеми – це бар'єри у зовнішньому середовищі, які оточують особу (система як проблема). Проаналізована історія становлення та ключові аспекти інклюзивної освіти в цих країнах, нормативно-правова база, що забезпечує інклюзивну освіту, методи та стратегії, які використовуються для забезпечення доступності та рівності в навчанні дітей з особливими освітніми потребами. В статті розглянуто також виклики, з якими стикаються інклюзивні системи у досліджуваних країнах. Розглянуто досвід і підходи до інклюзивної освіти в Україні та обраних країнах Європи та розкрито спільні та унікальні характеристики. Зокрема, звернуто увагу на підходи, які пов'язані з інтеграцією дітей з особливими освітніми потребами у звичайні школи, так і на підходи, які передбачають одночасне існування спеціальних закладів освіти та загальних закладів з інклюзивними класами. В статті описані виклики, з якими зустрічаються окремі країни, що забезпечує можливість врахування їх у інклюзивній системі освіти України. Звернуто увагу, що інклюзивна система освіти України є досить молодю, але має власні чіткі алгоритми роботи із учнями з ООП, організації навчального процесу в інклюзивних класах, які часто враховують досвід інших країн, але її зберігають свою унікальність через певні історичні та традиційні моменти.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, спеціальні класи, індивідуальне навчання.

The article focuses on the comparative analysis of inclusive education systems in Ukraine, Great Britain, Italy, Austria, Finland and Sweden. It was determined that common concepts for the inclusive education system of all countries are the concept of "universal design" of the environment, the concept of "barrier-free" and the "social model" of the concept of "child with special educational needs", which claims that the cause of the problem is not a developmental disorder, a person or his state of health, the reason is the barriers in the external environment that surround the person (the system as a problem). The history of formation and key aspects of inclusive education in these countries, the legal framework that ensures inclusive education, methods and strategies used to ensure accessibility and equality in the education of children with special educational needs are analyzed. The article also considers the challenges faced by inclusive systems in the studied countries. The experience and approaches to inclusive education in Ukraine and selected European countries are reviewed, and common and unique characteristics are revealed thus, attention was paid to the approaches that are related to the integration of children with special educational needs in a regular school, as well as to the approaches that involve the simultaneous provision of special educational institutions and general institutions with inclusive classes. The article describes the challenges faced by individual countries, which ensure the possibility of taking them into account in the inclusive education system of Ukraine. It is noted that the inclusive education system of Ukraine is quite young, but it has its own clear algorithms for working with students with SEN, organizing the educational process in inclusive classes, which often take into account the experience of other countries, but also retain their uniqueness due to certain historical and traditional moments.

**Key words:** inclusive education, special educational needs, special classes, individual education.

УДК 377.4

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.33>

**Мандюк А.Р.,**

аспірант кафедри фізики і методики викладання  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

**Войтків Г.В.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри фізики і методики викладання  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Освіта є ключовим елементом суспільного прогресу та розвитку, а інклюзивна освіта стає більш актуальною в сучасному світі, де розмаїття людських потреб вимагає відповідних підходів. Зокрема, демократизація суспільства якісно вплинула на перегляд та переоцінку форм отримання освіти для дітей з особливими потребами. Одним із таких на сьогодні стало, власне, інклюзивне навчання, яке має на меті інтегрування дітей з особливими потребами у масові загальноосвітні заклади та отримання знань, вмінь і навичок протягом того ж самого періоду, що і їх здорові однолітки. Основна концепція інклюзії ґрунтується

на ідеї, що життя та діяльність дітей з обмеженими можливостями повинні максимально наближатися до умов та стилю життя навколишнього середовища, в якому вони перебувають. Важливо додати, що інклюзія – це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах і відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно враховувало й пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останні дослідження та публікації в галузі інклюзивної освіти в Україні та за її межами (І. Ковальчук, Ю. Заєць, І. Кучерак, Г. Шмідт, Е. Свенсон та ін.) показують, що концепт інклюзивної освіти

є невід'ємною частиною сучасної освітньої системи [6, 7, 13, 16]. Важливим досягненням у напрямку удосконалення інклюзивних освітніх питань стало використання «соціальної моделі» для визначення особи із особливими освітніми потребами (ООП), яка стверджує, що причина проблеми – це не порушення розвитку особи чи стан її здоров'я, причина проблеми – це бар'єри у зовнішньому середовищі, які оточують особу (система як проблема) [13]. Такий підхід сприяв покращенню взаємовідносин батьків учнів із ООП з педагогічними працівниками та акумуляцію зусиль, усіх осіб, що супроводжують учня на створення безбар'єрного навчального середовища, що сприяє розвитку та навчанню. Спільним поняттям для інклюзивних освітніх систем всіх країн є поняття Універсального дизайну середовища (УДН). Якісно організований УДН може проактивно задовольнити потреби всіх учнів.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на велику кількість досліджень в галузі інклюзивного навчання, інклюзивна освіта в Україні є ще досить молодою, тому дослідження кращих європейських інклюзивних практик та їх впровадження у систему освіти України є актуальним питанням сучасної науки та освіти.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Тому завданнями нашого дослідження є розгляд підходів до імплементації, фінансування, доступність та якість освітніх послуг для людей з особливими потребами в різних країнах та виокремлення їх проблемних моментів для можливості проектування розвитку інклюзивної освіти в Україні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Порівнюючи впровадження інклюзивної освіти в Україні та інших європейських країнах, насамперед, варто згадати про нормативно-правову базу, пов'язану із наданням освітніх послуг у країнах Європи та Україні. Конвенція ООН, як міжнародний правовий документ, що визначає права дітей в державах-учасниках про права дитини, проголошує, що право людей з інвалідністю на інтеграцію в суспільство є ключовим принципом міжнародних стандартів у галузі прав людини. Вона визначає сумісну освіту як основу для соціальної інтеграції. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб із особливими потребами (прийнята Всесвітньою конференцією з питань освіти осіб з особливими потребами 7–10 червня 1994 року) заявляє про те, що особи, які мають особливі потреби в освіті, повинні мати доступ до навчання в звичайних школах, належить створити їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих у першу чергу на дітей з метою задоволення цих потреб [4]. Ґрунтовною є думка, що звичайні школи з інклюзивною

орієнтацією є найбільш ефективним інструментом протидії дискримінації на ґрунті інвалідності та обмеженості. Хоча у розвинених країнах інтегровані школи стали реальністю та буденністю, в Україні цей підхід в освіті перебуває на стадії впровадження та розвитку.

Так само, як у більшості країн світу, в Україні концепція інклюзивної освіти застосовується, переважно, до осіб з особливими потребами. За даними на 1 січня 2013 року їх кількість в Україні становила приблизно 2,74 мільйони, що складала майже 6% від загальної кількості населення країни [12], а станом на 2023 рік перевищила позначку у 3 мільйони, що безпосередньо пов'язано із повномасштабним вторгненням (кількість українців з інвалідністю зросла на 300 тисяч). Україна імплементує більшість світових документів, які пов'язані із цим питанням, але також має і свою правову базу. Порівняльна характеристика інклюзивної освіти в Україні та інших європейських країнах полягає в розгляді ключових аспектів, таких як підходи до імплементації, фінансування, доступність та якість освітніх послуг для людей з особливими потребами.

Зокрема, підходи до імплементації інклюзивної освіти в Україні та Європі можуть варіюватися в залежності від законодавчого середовища (як було згадано раніше), освітніх практик, та рівня готовності суспільства. На основі опрацьованої літератури можна зробити висновок, що їх (підходи до імплементації) доречно розділити на кілька складових: підходи, підтримка та навчання вчителів, участь громади та доступність необхідних ресурсів. Наприклад, В. Давиденко у статті «Впровадження інклюзивної освіти у Великій Британії: проблеми, шляхи вирішення» стверджує, «що однією з найбільших перепон до успішності інклюзії у Великобританії англійські педагоги вбачають у діяльності британського уряду» [4, 5]. А у період з 2000 по 2013 рік уряд Великої Британії розвиває політику впровадження інклюзії «зверху-вниз», який теж не дав очікуваних результатів, оскільки не розглядав конкретні питання на місці, у загальноосвітніх школах, а лише вибірково та поверхнево визначав, кому виділяти кошти. Отже, приклад британського уряду показує, що попри певну ініціативність, таку як будівництво нових спеціальних шкіл, варто звертати увагу на діяльність місцевої влади, адже саме вона безпосередньо впливає на ситуацію та комфорт дітей з особливими потребами. Через це недопрацювання, для деяких дітей інклюзія обмежується лише включенням у загальноосвітні школи без належного підходу до їхнього навчання. Проблема недостатнього фінансування визнається як значуща перешкода для успішної імплементації інклюзивних практик, і ставиться під сумнів ефективність заходів, що здійснюються місцевими владами.

Не меншою проблемою також є питання нестачі педагогічних кадрів їхня фахова компетенція у цих питаннях. Вчителі висловлюють готовність підтримати інклюзію, особливо коли це стосується осіб з легкими фізичними та розумовими вадами [14], однак не всі педагоги ділять такий погляд на інклюзивний підхід, коли йдеться про дітей із важкими проблемами у поведінці. Попри це зараз у Великій Британії привілеюється забезпечення освіти особам із спеціальними освітніми потребами у стандартних навчальних закладах та розглядається як взаємно-корисний процес. Цей підхід сприяє розпізнаванню унікальності кожної особи і є важливою частиною формування громадянської свідомості. Внаслідок проведеного реформування у всіх областях країни створено управління освітою, яке включає в себе структурний підрозділ – управління служби підтримки. Ці органи несуть відповідальність за матеріальне та організаційне забезпечення інклюзивного навчання учнів із психофізичними особливостями розвитку. Спеціалісти цих служб взаємодіють із закладами, де отримують освіту діти із спеціальними освітніми потребами. Навчальні установи мають своїх фахівців-координаторів із питань спеціальної освіти, які безпосередньо працюють із дітьми, у яких немає складних порушень розвитку. Вони надають додаткові корекційно-реабілітаційні послуги учням із обмеженими психофізичними можливостями, залучаючи до цього роботи позашкільні медичні, психологічні та соціальні служби. Крім того, вони консультують вчителів та надають підтримку батькам.

Ще однією країною, яка має досвід у впровадженні концепцій інклюзивної освіти та навіть вважається лідером є Італія. Країна стала однією з перших, яка визнала, що інтегроване та інклюзивне навчання є найбільш сприятливою формою освіти для дітей з обмеженими можливостями. Під тиском громадськості 1971 р. в Італії було ухвалено новий «Закон про освіту», який законодавчо закріпив право батьків на вибір навчального закладу, визначав статус масових шкіл, де навчаються всі діти з проблемами в розвитку забезпечив державну підтримку щодо здобуття освіти дітям з особливостями психофізичного розвитку [12], а за шість наступних років було додано ще кілька важливих положень:

- діти з особливостями розвитку мають ходити до школи поблизу дому та навчатися у класах разом зі своїми однолітками;
- кількість дітей у класі не може перевищувати 20 учнів, серед яких не більше 2 з особливими потребами;
- закриття (обмеження) «спеціальних» класів;
- забезпечення кваліфікованою підтримкою за узгодженими програмами;

- створення вакансій «спеціальних педагогів» у класах із суміжним навчанням.

З інтерв'ю Моніки Феррари для українського видання «Радіо Свобода» [9] можемо дізнатися ще кілька практичних деталей: педагоги часто практикують групові заняття, де у кожній групі є лідер, який допомагає дитині з особливими потребами, також таких дітей не оцінюють за звичною шкалою, а лише дають словесні та письмові коментарі, педагогічний колектив концентрується на індивідуальному підході до кожного такого учня (особливо через вчителів-асистентів).

Такий підхід призводить до того, що на сьогодні в країні понад 90 % дітей і особливостями психофізичного розвитку здобувають освіту в закладах загального типу та демонструють хороші результати. За даними 2014–2015 навчального року, італійські школи відвідують понад 230 тисяч дітей з особливими потребами. Найбільша частина з них (37 відсотків) – учні початкової школи [9].

Інклюзивна освіта у Фінляндії є однією з передових моделей в світі і визначається високим стандартом якості та врахуванням потреб кожного учня. На основі наукової та нормативної літератури можна зробити кілька висновків щодо ключових аспектів її впровадження та існування. По-перше, використання інклюзивного підходу у Фінляндії вважається ключовим принципом організації базової освіти, а основні принципи інклюзивної освіти окреслені в законодавстві і чітко визначають наміри створення освітнього середовища, яке сприяє інтеграції [3]. По-друге, у концепції розвитку інклюзії є певні визначені положення, такі як командний підхід у вирішенні проблемних питань, навчання дітей базується на вирішенні своїх індивідуальних завдань, відповідно до їх можливостей, фахові консультації та супровід усіх учасників процесу, компенсаторні індивідуальні засоби та необхідне обладнання надаються за рахунок держави. Усі ці аспекти реалізуються у кількох формах: включення дітей з особливостями розвитку в загальні класи, організація навчання у змішаних класах, де предмети викладаються як вчителем-предметником, так і фахівцем з інклюзії одночасно (кількість учнів до 25 осіб), навчання в невеликих групах з частковим відривом від класу або без відриву від нього, реалізація диференційованого спеціального навчання в спеціальних класах, де зазвичай навчаються діти з більш важкими порушеннями, при участі 2–3 фахівців і асистента (кількість учнів обмежена до 10 осіб). У всіх формах кожен учень з особливостями розвитку працює за індивідуальним навчальним планом, а по закінченню школи отримує відповідну довідку. Попри це, у країні також існують спеціалізовані школи, спрямовані на учнів із значними порушеннями в поведінці та розумовому розвитку де навчаються діти, що потребують посиленої підтримки через серйозні затримки.

Головна особливість інклюзивної освіти в Фінляндії полягає в тому, що сфера спеціальної педагогіки тісно переплетена з загальною освітою. У міжнародній педагогічній теорії та практиці термін «спеціальна педагогіка» використовується у широкому розумінні, оскільки він відповідає сучасним гуманістичним цінностям у глобальній освітній системі, таким як коректність, толерантність та повага до кожної людини, а у Фінляндії визначення спеціальної педагогіки передбачає індивідуально орієнтовану інструкцію, спрямовану на задоволення особистих потреб конкретної дитини з обмеженими можливостями. Отже, у фінській інклюзивній школі фокус зміщено з адаптації учнів на освітнє середовище, а головною фігурою в реалізації інклюзивної освіти є педагог. З цим безперечно пов'язані і певні труднощі, такі як брак кадрів, а також недостатня розробленість методичного супроводу інклюзивних практик навчання проявляється у тому, що навчальні програми включають лише загальні принципи викладання предметів, залишаючи вчителів самостійно вибирати методику навчання, враховуючи ці принципи. Уряд Фінляндії намагається вирішити ці питання чітким розподілом обов'язків та впровадженням спільного викладання, яке має на меті об'єднати зусилля вчителів та полегшити навантаження на кожну конкретну людину.

Також важливим є підкреслення досвіду успішної реалізації інклюзивного навчання для дітей з особливостями психофізичного розвитку у Швеції. У 1980-ті роки в загальноосвітній системі Швеції в основному використовувалося інклюзивне навчання як метод освіти для дітей з особливими освітніми потребами. З того часу всі учні почали відвідувати загальноосвітні школи, а багато корекційних і спеціальних шкіл були ліквідовані для створення на їхній базі ресурсних центрів [6]. У 1989 р. було ухвалено новий «Закон про середню освіту», у якому інклюзивне навчання визначено основною формою здобуття освіти неповносправними [8, 15]. На основі цього закону та інших нормативно-правових документів, з 1995 року в Швеції існують лише чотири види спеціальних шкіл: для дітей із помірно розумовою відсталістю, легкою розумовою відсталістю, труднощами в навчанні та для тих, у кого є комплексні порушення [3, 8, 10]. Сучасні тенденції в шведській освіті направлені на повну ліквідацію спеціальних шкіл і створення на їхній базі ресурсних центрів. У загальних рисах освіта для неповносправних дітей у Швеції схожа до інших систем у Європі, але варто згадати про кілька важливих компонентів:

- кожній сім'ї, яка виховує дитину з особливостями розвитку, держава надає радників для супроводу та підтримки дитини;
- у країні існує спеціальна комісія, яка відповідає за процес прийому дітей з особливими освіт-

німи потребами в школу. Вона детально розглядає проблеми учнів і приймає одне з наступних рішень: відправити учня/ученицю до спеціалізованої школи (з розрізненими програмами для різних видів порушень), прийняти дитину до звичайної школи або рекомендувати направлення на лікування;

- великий пласт роботи також проведено і у галузі навчання педагогів. В рамках нової програми підготовки вчителів, запровадженої у 2011 році, всі майбутні педагоги отримують навчання в галузі спеціальної освіти;

- у школах Швеції велика увага приділяється протидії та запобіганню дискримінації, а також формуванню соціальної згуртованості.

Насамкінець, варто зазначити, що хоч реформи в галузі освіти, проведені протягом часу у Швеції мають багато позитивних рис, проте і призвели до певного погіршення якості освіти, хоч сприяли інклюзивним процесам. Одночасно з іншими змінами відбулася децентралізація системи освіти, що переклала відповідальність за шкільну освіту на місцеве самоврядування. Якість навчання в класах почала падати, а кількість учнів з обмеженими можливостями здоров'я безперервно збільшувалася. Інклюзивна освіта дітей часто стикається з проблемами через недостатнє фінансування та недостатню кваліфікацію педагогів, які працюють у звичайних класах. Відзначається відсутність достатньої кількості фахівців у галузі спеціальної освіти, а також недостатній інтерес до професії вчителя через низькі зарплати [10].

Україна визнає важливість розвитку інклюзивної освіти та враховує свої унікальні умови, такі як різниця в економічних, етнографічних умовах та менталітеті. Країна активно формує свій власний шлях у впровадженні інклюзивного навчання. Перші кроки у напрямку інклюзивної освіти в Україні були зроблені у 1998 році, коли Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» запустив програму «Залучення дітей з особливими потребами в освітнє середовище» [1]. Ця програма спрямована на створення ефективної моделі для успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами в рамках загальноосвітніх навчальних закладів.

Світовий досвід реабілітації дітей з фізичними чи розумовими вадами підтверджує, що надання їм права на освіту та максимальний розвиток є важливим для повноцінного життя та благополуччя суспільства. Як відносно молода держава, Україна поки не має значних та добре напрацьованих кейсів інклюзивної освіти, але переймаючи європейський та американський досвід активно розвиває цей напрямок, спрямовуючи його на створення доступних та рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Основні напрями розвитку інклюзивної освіти в Україні включають:

- інтеграція дітей з ООП в звичайні класи: діти із спеціальними потребами включаються до звичайних класів, забезпечуючи їм можливість отримати освіту разом із своїми ровесниками;
- індивідуалізація навчання: застосування індивідуальних програм та підходів для кожного учня із спеціальними потребами, що враховує їхні індивідуальні можливості та обмеження;
- підготовка педагогічних кадрів: педагогічні працівники почали проходити підготовку з інклюзивної освіти для ефективної роботи з дітьми з особливостями розвитку, отримуючи гранти закордоном та переймаючи іноземний досвід;
- співпраця із батьками та громадськістю: почастишало залучення батьків, громадських організацій та експертів для спільного розв'язання проблем та вдосконалення інклюзивної освіти.

Поряд з позитивними тенденціями в галузі інклюзивної освіти, важливим залишається завдання об'єднання зусиль і створення умов для координації дій всіх спеціалістів (медиків, педагогів, психологів, соціальних працівників), які готові до активної взаємодії. Також важливо розробити додаткові освітні програми, враховуючи інтелектуальні та фізичні можливості дітей. Перехід на нові форми організації навчально-виховного процесу, обумовлений зміною змісту освіти, також потребує належної підготовки. Ще одним вектором покращення інклюзії в Україні може стати розроблення ефективних механізмів оцінювання успішності інклюзивної освіти та її впливу на розвиток дітей, оскільки станом на сьогодні комплексних даних про це немає.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, інклюзивна освіта в Європі та Україні відображає глобальний тренд спрямований на створення рівних та доступних можливостей для навчання дітей з різними освітніми потребами. Різні моделі інклюзивної освіти демонструють, що інтеграційна модель є найуспішнішою. Україна, розвиваючи інклюзивну освіту, стикається з викликами внаслідок економічних обмежень та соціокультурних і організаційних обмежень. Проте, українська система намагається створити позитивні зміни через впровадження інтеграції в звичайні класи та індивідуальні форми навчання. Перспективи подальших досліджень пов'язані із дослідженням методик роботи з учнями із різними нозологіями.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Головань Л. П. Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами. *Бористен*. 2012. Вип. 10. С. 14–17.

2. Давиденко Г. В. Впровадження інклюзивної освіти у Великій Британії: проблеми, шляхи вирішення. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2014. Вип. 11. С. 27–38.

3. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського союзу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2015. 40 с.

4. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ, 2019. 300 с.

5. Інклюзивна освіта у Швеції. *Електронний архів наукових публікацій Українського державного університету імені Михайла Драгоманова* : веб-сайт. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/29467/Khanzeruk.pdf> (дата звернення: 02.01.2024).

6. Ісаксен Л. Інклюзивна освіта в Норвегії: виклики та досягнення. *Освітній аналіз*. 2017. Вип. 3. С. 205–220.

7. Ковальчук О. Інклюзивна освіта в Європі: найкращі практики та перспективи для України. *Наукові дослідження в освіті*. 2019. Вип. 5. С. 112–129.

8. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ, 2009. 272 с.

9. Міріам – наш скарб: як працює інклюзивна школа в Італії. *Радіо Свобода* : веб-сайт. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/28903443.html> (дата звернення 02.01.2024).

10. Не інклюзивні, а звичайні класи. Як працює інклюзивна освіта у Норвегії та Швеції. *Нова українська школа* : вебсайт. URL: <https://nus.org.ua/articles/ne-inklyuzivni-a-zvyhajni-klasy-yak-pratsyuyey-inklyuzivna-osvita-u-norvegiyi-ta-shvetsiyi/> (дата звернення 02.01.2024).

11. Освітній досвід Фінляндії. Що особливого у фінській освіті? *Нова українська школа* : вебсайт. URL: <https://nus.org.ua/articles/shho-osoblyvogo-u-finskij-inklyuzivnij-osviti/> (дата звернення 02.01.2024).

12. Про становище інвалідів в Україні : національна доповідь М-ва праці та соціальної політики України від 18 груд. 2007 р. № 1228. Київ, 2008. 198 с.

13. Універсальний дизайн для навчання. *Understood* : веб-сайт. URL: <https://www.understood.org/articles/the-difference-between-universal-design-for-learning-УДН-and-traditional-education>

14. Ходкінсон А. Концепції та хибні уявлення про інклюзивну освіту: критичний аналіз знань і розуміння інклюзії вчителями останнього року навчання. *Дослідження в освіті*. 2005. Вип. 73. С. 15–29.

15. Шведська модель інклюзивної освіти. *Інклюзивна освіта* : веб-сайт. URL: [https://inkluz5.blogspot.com/2017/04/blog-post\\_66.html](https://inkluz5.blogspot.com/2017/04/blog-post_66.html) (дата звернення 02.01.2024).

16. Шмідт Х. Інклюзивна освіта в Німеччині: стратегії та перспективи. *Журнал Інклюзивної Педагогіки*. 2016. Вип. 4. С. 78–94.