



Оксана Глушко – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка (методологія, методи дослідження, методи оцінювання); реформаційні та інноваційні процеси в освіті у країнах ЄС та в Україні, інтеграція освіти і науки в європейський освітній простір; трансформація освіти на компетентнісні засади; національне виховання, національна ідентичність.

 glushko.oks74@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0101-9910>

УДК 373.014-056(100)+(4-672.4)+(477)
<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2026-3-44-55>

Подано до редакції: 27.05.2026
Прийнято після рецензування: 17.06.2026
Затверджено до друку: 20.08.2026
Опубліковано: 30.09.2026

ЕВОЛЮЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ ІНКЛЮЗІЇ В ОСВІТІ: МІЖНАРОДНІ СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ ВРАЗЛИВИХ ГРУП УЧНІВСТВА

Анотація. Статтю присвячено аналізу еволюції міжнародних підходів до інклюзії: від медичної моделі сприйняття відмінностей до соціальної, що базується на дотриманні прав людини та усуненні системних бар'єрів. Досліджено шлях від ізольованої інтеграції до сучасних підходів до повної інклюзії, а також визначено її роль у формуванні активного громадянського суспільства та подоланні структурної нерівності. Для досягнення згаданої мети застосовано метод аналізу ключових документів міжнародних організацій та Європейського Союзу, які регулюють правове поле та визначають напрями розвитку Європейського освітнього простору. Констатовано, що інклюзивна освіта безпосередньо сприяє соціальній інтеграції, забезпеченню рівності та зміцненню відчуття належності до спільноти.

У результаті дослідження визначено, що сучасна інклюзія розглядається як динамічний процес створення справедливих умов для всіх учасників освітнього процесу. Аналіз концептуальних положень міжнародних документів засвідчує зміщення акценту з уніфікованих стандартів на індивідуальні потреби та траєкторії розвитку кожного учня. У широкому розумінні інклюзія постає як стратегія залучення кожної особистості, незалежно від її відмінностей, до повноцінної життєдіяльності громади.

На глобальному та європейському рівнях розвиток інклюзивної освіти детермінований низкою стратегічних документів та декларацій, що формують її правовий і концептуальний фундамент. Зокрема, Саламанська декларація (ЮНЕСКО, 1994 р.) стала глобальним каталізатором трансформації освітніх систем, утвердивши інклюзію як засадничий принцип. Згідно з нею, усі діти, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних чи мовних особливостей, мають право на спільне навчання в закладах загальної освіти. Ключова зміна парадигми полягає в тезі про те, що саме заклади освіти повинні адаптуватися до розмаїття потреб учнів, а не навпаки. Зроблено висновок, що сьогодні інклюзивна освіта є базовим елементом побудови справедливого суспільства, гарантуючи кожній людині можливість брати активну участь у житті громади, розкривати власний потенціал та робити внесок у суспільне благо. Глобальні та геополітичні виклики зумовлюють необхідність при-

скороної гармонізації вітчизняної системи освіти з ключовими векторами розвитку Європейського освітнього простору, де інклюзія постає стратегічним пріоритетом.

Ключові слова: вразливі групи учнівства; діти з особливими освітніми потребами; інклюзивна освіта; концепції інклюзії; міжнародні організації; ЄС; Україна.

Постановка проблеми. Сучасні глобальні виклики та воєнні реалії України зумовлюють докорінну зміну статусу інклюзивної освіти: вона еволюціонує з вузькоспеціалізованої методики для осіб з особливими освітніми потребами (ООП) у стратегічний інструмент національної безпеки та соціальної стійкості. Традиційні моделі забезпечення права на освіту сьогодні виявляються недостатніми для реагування на безпрецедентну кризу, що вимагає розбудови середовища, здатного гарантувати кожному учаснику не лише доступ до закладу, а й психологічну безпеку та якісну соціальну інтеграцію.

Для України, яка синхронізує свій розвиток із Європейським освітнім простором (ЕТ 2030), це завдання ускладнюється екзистенційними викликами повномасштабної війни (Глушко & Шпарик, 2025). Категорія вразливості в українському соціумі набула нових масштабів: мільйони внутрішньо переміщених осіб та дітей, які зазнали тяжких психологічних травм, потребують відходу від медично орієнтованих підходів. Ключовим стає перехід до «широкої інклюзії», де системне усунення бар'єрів розглядається як базова умова збереження людського капіталу.

Вихідна точка модернізації освітньої галузі полягає в переході до «педагогіки належності», де розмаїття учнів сприймається не як тягар чи переобтяження, а як стратегічний ресурс для сталого розвитку суспільства. Водночас особливої уваги потребує спроможність національної правової бази забезпечити ці задекларовані цінності в умовах повоєнного відновлення. Актуалізується потреба у ґрунтовному дослідженні, що синтезує глобальний досвід і практичні орієнтири підтримки вразливих груп. У цьому аспекті інклюзія розглядається як етичний імператив, покликаний зміцнити суспільну згуртованість на засадах поваги до людської гідності та забезпечення кожному права на повноцінну життєдіяльність у соціумі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Глобальний характер гуманістичних трансформацій у сучасному освітньому просторі зумовлює активне наукове переосмислення засад інклюзивного навчання на різних методологічних рівнях. Фундаментальною основою світового інклюзивного дискурсу є праці Р. Слі (Slee, 2019), в яких обґрунтовано концепцію «педагогіки причетності / належності» (pedagogy of belonging) як дієвого механізму протидії системному виключенню та маргіналізації учнівства. Концептуальний розвиток зазначеної теорії продовжено в дослідженнях Л. Флоріан (Florjan, 2021), що фокусується на «інклюзивній педагогіці» як динамічній системі якісної взаємодії, що перезавантажує традиційне розуміння середовища закладу освіти задля задоволення потреб кожного здобувача.

Стратегічний вектор розвитку інклюзивної освіти, закладений у засадничих міжнародних документах ООН, ЮНЕСКО та Європейського Союзу, свідчить про докорінну зміну освітньої філософії. Декларативні положення та програмні орієнтири, відображені в цих нормативних актах, а також в аналітичних звітах Європейського агентства з особливих потреб та інклюзивної освіти (European Agency for Special Needs and Inclusive Education), обґрунтовують незворотність переходу від вузького, суто медичного трактування інклюзії до соціальної моделі та концепції «широкої інклюзії».

Світоглядно-порівняльний погляд на зазначену проблематику, зокрема крізь призму євроінтеграційних орієнтирів розвитку сучасної школи, ґрунтовно представлений у працях В. Кременя (2025), О. Локшиної (2024) та О. Топузова (2023; 2025). Науковці акцентують

увагу на важливості гармонізації українського освітнього простору з вимогами Стратегічної рамки європейського співробітництва у сфері освіти та навчання (до 2030 року) та необхідності розроблення дієвих системних рішень для подолання значних освітніх втрат у воєнний та повоєнний періоди.

Контекст інтеграційних процесів ґрунтовно розкривається у сучасних дослідженнях О. Глушко (2025) та О. Шпарик (Глушко & Шпарик, 2025). Науковці теоретично обґрунтовують стратегічну необхідність синхронізації українського законодавства та педагогічної практики з європейськими стандартами широкої інклюзії. У їхніх працях доведено доцільність розбудови модернізованої мережі інклюзивно-ресурсних центрів, упровадження універсального дизайну в освіті та розгортання багаторівневої системи підтримки учнівства як ключових передумов успішного входження України в Європейський освітній простір.

Водночас, попри висвітлення окремих аспектів інклюзивного навчання у вітчизняному науковому дискурсі, все ще бракує цілісних розвідок, присвячених застосуванню сучасних міжнародних стратегій підтримки вразливих груп у системі загальної середньої освіти України в специфічних умовах екзистенційних викликів, що й зумовлює актуальність цього дослідження.

Мета дослідження – проаналізувати еволюцію концептуальних підходів міжнародних організацій до розвитку широкої інклюзії в освіті та виокремити провідні стратегії підтримки вразливих груп учнівства в умовах сучасних глобальних викликів.

Методи дослідження. Теоретико-методологічну основу дослідження становлять концептуальні положення порівняльної педагогіки щодо глобальних тенденцій розвитку освіти та інституційного реформування інклюзивного середовища на засадах дитиноцентризму. Для досягнення поставленої мети застосовано низку взаємодоповнюваних методів: порівняльно-педагогічний, ретроспективний, історико-педагогічний та нормативно-правовий. Їх комплексне застосування дало змогу простежити еволюцію інклюзивних моделей від медичної до соціальної у програмних документах ООН, ЮНЕСКО та ЄС.

Термінологічний аналіз спрямовано на понятійно-категоріальне обґрунтування сутності «широкої інклюзії». Метод наукового проектування допоміг адаптувати виокремлені міжнародні орієнтири підтримки вразливих груп до реалій вітчизняної загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. Вірогідність наукових результатів підтверджується системним критичним аналізом репрезентативного масиву автентичних джерел – від міжнародного законодавства до аналітичних звітів провідних світових інституцій.

Результати та обговорення

Розуміння поняття «інклюзія»

Концепція інклюзивної освіти є поліаспектною і наразі розвивається у двох ключових напрямках. Традиційне вузьке трактування фокусується переважно на інтеграції дітей із особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір (Колупаєва & Таранченко, 2019). Натомість широке розуміння інклюзії виходить за межі медичної моделі та охоплює підтримку всіх без винятку груп учнів, які перебувають під загрозою маргіналізації, зокрема через соціоекономічний статус, етнічне походження чи міграційний досвід (European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE], 2016; 2021).

Формування цієї парадигми тривало кілька десятиліть, упродовж яких відбувся фундаментальний перехід до соціальної моделі сприйняття відмінностей, що базується на безумовному дотриманні прав людини та усуненні системних бар'єрів. У межах згаданої методології інклюзія визначається як стратегія залучення кожної особистості – незалежно від її фізичних,

інтелектуальних чи соціокультурних особливостей – до повноцінної життєдіяльності громади. За визначенням Р. Слі, інклюзивна освіта є системним зобов'язанням суспільства гарантувати право всіх дітей на рівний доступ, активну участь та успіх у навчанні. Це досягається не просто через формальну присутність учнів у класах, а завдяки послідовному викоріненню будь-яких форм виключення, що призводить до трансформації освітнього простору (Slee, 2018, р. 8). Відтак, справжня інклюзія починається там, де школа змінюється заради дитини, а не дитина підлаштовується під школу.

Вагомий внесок у практичну реалізацію цієї стратегії зробили британські дослідники Т. Бут та М. Ейнскоу, які в засадничій праці «Індекс інклюзії» обґрунтовували принципово новий погляд на розвиток закладу освіти (Booth & Ainscow, 2002). Автори запропонували розглядати інклюзію не як вузькоспеціалізовану допомогу, а як безперервний процес мінімізації бар'єрів для навчання та залученості всіх здобувачів. Для цього вони розробили цілісну тривимірну модель (відому як «трикутник Бута – Ейнскоу»), яка передбачає одночасне реформування трьох взаємопов'язаних вимірів:

- *створення інклюзивної культури*: засадничий ціннісний фундамент школи, спрямований на формування спільноти, де кожен учасник (учень, педагог, батьки) почувається прийнятим та значущим;
- *розроблення інклюзивної політики*: організаційний вимір, що інтегрує інклюзивні підходи у стратегічне планування та щоденне управління закладом для забезпечення рівного доступу до ресурсів;
- *розвиток інклюзивної практики*: безпосередня реалізація концепції в освітньому процесі, де навчання організовується так, щоб долати індивідуальні бар'єри та активізувати потенціал кожного учня (Booth & Ainscow, 2002, р. 7).

Подальше теоретичне розширення цієї моделі бачимо у працях А. Дайсона й Г. Сквайрса (2016), що визначають інклюзію як неперервний рух, спрямований на протидію дискримінації та всіх форм виключення через утвердження спільних гуманістичних цінностей. У сучасному дискурсі сутність інклюзії остаточно переосмислюється як якісний, а не кількісний показник. Акцент зміщується з індивідуальних дефіцитів дитини на системну трансформацію освітнього простору, де інклюзивний процес визначається не фізичною присутністю певної кількості дітей у класі, а передусім якістю їхньої взаємодії, персоналізованим усуненням бар'єрів та сприйняттям відмінностей як цінного ресурсу для спільного розвитку (Florian, 2014). Логічним продовженням цієї думки є положення Л. Флоріан про універсальну цінність інклюзивної компетентності вчителя. Дослідниця обґрунтовує необхідність відходу від надання ізольованої, вузькоспеціалізованої допомоги окремим категоріям дітей на користь створення універсального освітнього ресурсу, доступного для кожного учня без будь-яких упереджень (Florian, 2021).

Розвиваючи цей підхід, Р. Слі наголошує, що інклюзивна освіта є динамічним процесом «без меж і бар'єрів». Автор переміщує фокус із «корекції дефіцитів» дитини на створення етичного простору належності (belonging), де головним критерієм успіху школи виступає рівень захищеності та залученості найбільш вразливих учнів (Slee, 2019). За такого підходу школа стає осередком соціального розвитку, де належність до спільноти визнається базовою передумовою сталого майбутнього кожного здобувача. Логічним завершенням цієї концептуальної еволюції є підхід М. Маїнарді, який розглядає інклюзію у трьох площинах: як фундаментальне право, як динамічний показник соціального статусу особи та як пріоритетний вектор стратегічного розвитку школи. За такого підходу інклюзивна освіта остаточно перетворюється з організаційної форми навчання на етичний імператив, що гарантує справедливий доступ до самореалізації в єдиному середовищі (Mainardi, 2023).

У ширшому соціокультурному розумінні інклюзія ґрунтується на визнанні безумовної цінності кожної особистості, що тісно пов'язано з глобальними критеріями соціальної рівності, дотримання прав людини та сталого розвитку суспільства (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005). Такий підхід охоплює комплексне відчуття поваги до відмінностей, можливість повноцінного дозвілля, безперешкодного здобуття освіти, доступу до ринку праці з конкурентною заробітною платою, а також безпосередню участь у всіх аспектах життєдіяльності з дотриманням принципів гідності. Як зазначає С. Халдер (2023), інклюзія має сприйматись як фундаментальна філософія досягнення високої якості життя для кожного, отже, забезпечення повноправної соціальної участі кожної особистості стає світовим орієнтиром (World Bank, 2013). На особливу увагу в цьому контексті заслуговує сучасна концепція ЮНЕСКО, що орієнтує на системне усунення структурних бар'єрів на інституційному рівні, віддаючи пріоритет якісній перебудові самої системи, а не просто механічній інтеграції окремих учнів у неадаптоване освітнє середовище (UNESCO, 2025). Водночас традиційні підходи виявляються недостатніми в умовах сучасних суспільних криз, що вимагає впровадження гнучких стратегій стійкості освітньої політики (EASNIE, 2021; 2022).

Аналіз теоретичних засад дає змогу констатувати, що сучасна наукова думка остаточно закріпила перехід від медичної до соціальної моделі освіти. Специфікою цієї еволюції є утвердження широкого розуміння інклюзії, де об'єктом трансформації постає не дитина, яку потрібно «пристосувати» до норми, а сама освітня система, що має стати гнучкою та адаптивною (Глушко, 2025). Отже, інклюзія трансформується у стратегічний орієнтир розвитку суспільства, де повага до суб'єктності учня та прийняття розмаїття як норми постають засадничими критеріями дитиноцентризму (Кремень, 2025). Саме ці ціннісно-методологічні трансформації стали підґрунтям для формування сучасної міжнародної нормативно-правової бази, закріпленої у ключових глобальних документах.

Міжнародно-правовий фундамент інклюзивної освіти

Теоретико-методологічні основи інклюзії почали формуватися в 1970-х роках у США та країнах Європи, проте офіційне міжнародне визнання ця парадигма здобула в 1990-х роках. Сучасна модель інклюзивної освіти пройшла шлях від вузького трактування (інтеграція дітей з ООП) до широкого розуміння як системного реформування для забезпечення якості навчання всіх здобувачів.

Концептуальний поворот у становленні інклюзії відбувся з прийняттям *Саламанської декларації* (1994 р.), яка на міжнародному рівні закріпила принцип адаптації освітнього середовища до потреб дитини, а не навпаки. Цей документ ініціював перехід від медичної моделі, зосередженої на «дефіциті» учня, до соціально-правової парадигми, що акцентує увагу на гнучкості системи навчання. Стверджуючи необхідність трансформації школи відповідно до розмаїття учнівських запитів, Саламанська декларація заклала фундамент дитиноцентризму. Такий підхід забезпечує адаптивність освітнього простору до індивідуальних особливостей кожного здобувача, реалізуючи загальний заклик «освіта для всіх» та визнаючи антропологічну різноманітність як суспільну норму (UNESCO, 1994; 2020).

Наступним етапом інституціоналізації згаданих підходів став *Амстердамський договір* (1997 р.): він вивів принципи інклюзії на рівень загальнообов'язкових правових норм. Зокрема, у статті 13 (у початковій редакції – ст. 6а) було переосмислено погляд на рівність, а Співтовариству делеговано повноваження активно протидіяти дискримінації за різними ознаками: від статі та етносу до інвалідності й віку (Treaty of Amsterdam amending., 1997). У контексті інклюзії це означало перехід від «вузькопрофільної» підтримки окремих категорій

осіб до формування універсальних правових гарантій захисту кожної особистості. Такий підхід заклав фундамент для сприйняття інклюзії в освіті не як вияву гуманізму чи милосердя, а як прямого обов'язку держави щодо забезпечення рівних умов для всіх громадян. Було створено юридичне підґрунтя для подальших директив ЄС, які зобов'язали країни-члени не лише декларувати рівність, а й упроваджувати дієві інструменти її реалізації в усіх соціальних інституціях.

Варто наголосити, що на межі тисячоліть розуміння інклюзії істотно розширилося: вона почала розглядатися не лише як гуманітарне питання, а і як необхідна умова економічного поступу. Цю зміну зафіксовано під час *Лісабонського саміту* (2000 р.), що інтегрував інклюзивні підходи у загальну стратегію соціальної згуртованості Європи. Саміт знаменував собою стратегічний поворот у переосмисленні доступу до систем освіти як універсального права. У межах побудови економіки знань освіта трансформувалася у ключовий інструмент подолання бідності та маргіналізації (European Council, 2000).

Того ж року *Хартія основних прав Європейського Союзу* остаточно закріпила інклюзію як невід'ємну складову європейської правової ідентичності. Статті 21 Хартії (принцип недискримінації) та 26 (інтеграція осіб з інвалідністю у життя громади) сформували цілісну концепцію «суспільства для всіх». У цей період інклюзія трансформується з вузькопедагогічної теми у вагомий чинник стратегії економічної стабільності ЄС. Такий підхід утвердив людське різноманіття як норму буття, забезпечуючи реалізацію прав кожного здобувача освіти (European Parliament, 2000).

Еволюція інклюзивного підходу тривала у сфері професійної підготовки з прийняттям *Копенгагенської декларації* (2002 р.), яка змістила фокус на створення безбар'єрного доступу до професійної освіти (*VET*) для вразливих груп (European Commission, 2002). Паралельно *Мадридська декларація* (2002 р.) стала важливим етапом модернізації європейської соціальної політики, ініціювавши фундаментальну зміну парадигми: перехід від медичної моделі до соціальної та правозахисної. Документ, напрацьований у межах Європейського конгресу з питань інвалідності в Мадриді, заклав ідеологічне підґрунтя для руху за рівні права. Ключовим положенням цих ініціатив стала неприпустимість дискримінації в освіті, яка визнається базовим інструментом соціальної інклюзії. Замість ізоляції концепція утверджує ідею рівного доступу до знань, проголошуючи пріоритетність адаптації суспільства та його інституцій до потреб особистості. Ці принципи, закладені Мадридською декларацією, згодом набули відображення у підсумкових документах профільних європейських інституцій (European Disability Forum, 2003).

Подальший розвиток загальноєвропейської політики, який потребує окремої уваги, відбувся із затвердженням Стратегічної програми «*Освіта і навчання 2020*» (ET 2020) у 2009 р. Якщо на початковому етапі документ робив акцент на підвищенні якості освіти та сприянні соціальній згуртованості, то спільний звіт Ради та Комісії 2015 р. суттєво змінив ці орієнтири. До переліку пріоритетів було офіційно додано інклюзивну освіту, рівність та недискримінацію, що свідчило про остаточне визнання цієї сфери стратегічно значущою для забезпечення стабільності й демократичної стійкості європейського суспільства (Council of the European Union & European Commission, 2015).

У той самий період статус інклюзії як глобального напрямку було остаточно закріплено в *Інчонській декларації «Освіта 2030»* (2015 р.). Документ визначив стратегічні орієнтири для світової спільноти на десятиліття, закликаючи держави забезпечити якісну освіту на засадах рівноправності. Важливим акцентом Декларації став перехід до концепції навчання впродовж усього життя, де інклюзія розглядається як фундаментальна передумова для реалізації

потенціалу кожної особистості та утвердження соціальної справедливості. Цей міжнародний документ закріпив роль інклюзії як ключового чинника оновлення всієї освітньої галузі, змістивши акцент із формальної рівності на соціальну справедливість та забезпечення прав людини. Відповідно до положень документа ефективність освітньої системи має оцінюватися не за кількісними показниками залучення учнів, а за якістю інклюзивного середовища, що гарантує кожній дитині можливість самореалізації незалежно від будь-яких зовнішніх чинників. Отже, Інчхонська декларація, проголосивши принцип «нікого не залишати поза увагою» (leave no one behind), визначила інклюзивність засадничою складовою розвитку освіти в глобальному масштабі (UNESCO, 2016). У цей період відбувається остаточний перехід до «широкого» розуміння інклюзії. Вона починає сприйматись як право на якісну освіту для всіх без винятку, де подолання бар'єрів стосується не лише фізичних порушень, а й будь-яких ознак соціальної чи культурної вразливості.

Проголошення *Європейського стовпа соціальних прав* під час саміту в Гетеборзі (2017 р.) стало завершальним етапом визнання інклюзії як засадничого права. Перше положення цього документа чітко наголошує, що кожен має право на якісну та інклюзивну освіту, навчання та професійну підготовку впродовж усього життя для підтримки та здобуття навичок, що дають змогу брати повноцінну участь у житті суспільства. Таким чином, інклюзія трансформується з формального «доступу до закладу» в гарантоване право на якісний результат навчання. У межах цього підходу інклюзивна освіта більше не сприймається як спеціальна допомога для окремих категорій осіб, а постає фундаментальною основою побудови дитиноцентричної системи освіти. Такий погляд передбачає створення гнучкого освітнього середовища, здатного адаптуватися до розмаїття, де інклюзивність є не просто вимогою закону, а базовою умовою соціальної згуртованості. Отже, Гетеборзький саміт остаточно закріпив статус інклюзивної освіти як невід'ємного соціального права (European Parliament, 2017).

Сучасний етап розвитку інклюзивної освіти (з 2021 р.) характеризується переходом від загальних декларацій до впровадження конкретних практичних механізмів. Прийняті офіційні документи на рівні ЄС, а саме *Стратегія «Союз рівності: Стратегія щодо прав осіб з інвалідністю на 2021–2030 роки»* (European Commission, 2021) та *Резолюція Ради ЄС про стратегічні рамки Європейського освітнього простору до 2030 року* (Council of the European Union, 2021), свідчать про фундаментальну зміну орієнтирів: інклюзія трансформується з автономного напрямку в наскрізний принцип на всіх рівнях освітньої системи. За такого підходу соціокультурне різноманіття (*diversity*) розглядається як стратегічний ресурс для всебічного розвитку особистості (Локшина, 2024).

Зокрема, у контексті розвитку шкільної освіти згадана стратегія Європейської комісії визначає низку стратегічних орієнтирів, спрямованих на:

- удосконалення професійної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному середовищі;
- посилення гнучкості навчальних програм задля запобігання будь-яким формам ізоляції чи сегрегації учнів;
- забезпечення комплексної доступності інфраструктури закладів освіти;
- практичне впровадження принципів Універсального дизайну для навчання (Universal Design for Learning, UDL), розвиток цифрової доступності та інтеграцію допоміжних технологій задля подолання бар'єрів у освітньому процесі (European Commission, 2021).

Отже, ключова тенденція сучасної освітньої політики в контексті трансформаційних процесів полягає у переході до «широкого» розуміння інклюзії як динамічного процесу створення справедливих і сприятливих умов для кожного учня, де відмінності розглядаються як

ціннісний ресурс для спільного навчання. Сьогодні інклюзія в широкому розумінні постає як інструмент забезпечення соціальної справедливості, де успішність освітньої системи визначається її здатністю адаптуватися до потреб найбільш вразливого учасника.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Аналіз міжнародних і європейських нормативно-правових документів, а також теоретичних засад дослідження доводить, що інклюзія є невід’ємною складовою сталого розвитку та базовою умовою соціальної згуртованості сучасного суспільства. Еволюція концепції інклюзивної освіти продемонструвала послідовний перехід від медичної до соціальної моделі – від вузькоспеціалізованої інтеграції осіб з особливими освітніми потребами до цілісної стратегії глобальної трансформації освітнього простору. Сьогодні «широка інклюзія» постає фундаментальним інструментом забезпечення соціальної справедливості через докорінну модернізацію суспільних та освітніх інститутів. Вона визначається як якісний, а не кількісний показник, за якого успішність системи оцінюється не чисельністю залучених дітей, а сутнісним характером їхньої взаємодії, усуненням бар’єрів та готовністю інституцій адаптуватися до потреб усіх здобувачів освіти.

Системний розвиток широкої інклюзії вимагає одночасного реформування тривимірного простору закладу освіти за трьома взаємозалежними напрямками: створення інклюзивної культури як ціннісного фундаменту, розроблення гнучкої інклюзивної політики на рівні управління та розгортання інклюзивної практики через упровадження принципів універсального дизайну для навчання. У межах нашого дослідження показано, що реалізація цього підходу забезпечує відхід від надання ізольованої, вузькопрофільної допомоги окремим категоріям учнів на користь розбудови універсального й безпечного освітнього середовища, де відмінності сприймаються як цінний ресурс для спільного розвитку.

В умовах євроінтеграції України та екзистенційних воєнних викликів імплементація цих міжнародних стандартів є не просто виконанням юридичних зобов’язань, а фундаментальною передумовою збереження людського капіталу. Стратегія інклюзивності виступає базовим підґрунтям повоєнного відновлення суспільства на засадах дитиноцентризму та поваги до людської гідності. Перспективним напрямом подальших розвідок є обґрунтування конкретного організаційно-педагогічного інструментарію, моделей безперервного професійного розвитку педагогів та практико-орієнтованих механізмів упровадження європейських стратегій «широкої інклюзії» в освітню практику України з урахуванням специфіки модернізації національної школи.

Використані джерела

- Глушко, О. З. (2025) Інтеграція української інклюзивної освіти в європейський простір: інноваційні практики та стратегічні орієнтири розвитку. *Проблеми сучасного підручника*, 2(35), 166–183. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-35-166-183>
- Глушко, О., & Шпарик, О. (2025). Європейські орієнтири в шкільній освіті України: аналіз змістового аспекту. *Проблеми сучасного підручника*, 1(34), 72–88. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-34-72-88>
- Колупасва, А. А., & Таранченко, О. М. (2019). *Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі* (Навчально-методичний посібник). Ранок.
- Кремень, В. (2025). *Освіта, ідеї, роздуми, досвід: Статті, доповіді, виступи, інтерв’ю* (зібрання тв. у 5 т.), (т. 5). Грамота.
- Локшина, О. (2024). Європейський освітній простір як інтеграційна перспектива української освіти. *Український педагогічний журнал*, (2), 6–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-6-19>
- Топузов, О., Локшина, О., Джурило, А., & Шпарик, О. (2023). Європейський дослідницький простір як орієнтир розвитку освіти і науки в Україні. *Український педагогічний журнал*, (4), 5–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-5-19>

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Council of the European Union. (2021). Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030). *Official Journal of the European Union*, 64(C 66), 1–21. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/ALL/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/ALL/?uri=CELEX:32021G0226(01))
- Council of the European Union & European Commission. (2015). *2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020): New priorities for European cooperation in education and training*. Official Journal of the European Union, C 417/04. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex-%3A52015XG1215%2802%29>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2016). *Early school leaving and learners with disabilities and/or special educational needs: A review of the research evidence focusing on Europe* (A. Dyson & G. Squires, Eds.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Early%20School%20Leaving%20Literature%20Review.pdf>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). *Key principles – supporting policy development and implementation for inclusive education* (V. J. Donnelly & A. Watkins, Eds.). https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key_principles_EN_0.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Inclusive education and the pandemic – aiming for resilience: Key European measures and practices in 2021 publications* (L. Muik, M. Presmanes Andrés, & M. Bilgeri, Eds.). <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-education-and-pandemic-aiming-resilience>
- European Commission. (2002). *Copenhagen Declaration on enhanced cooperation in European vocational education and training*. Cedefop. <https://www.cedefop.europa.eu/en/content/copenhagen-declaration>
- European Commission. (2021). *Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021–2030*. European Commission. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484>
- European Council. (2000). *Presidency conclusions: Lisbon European Council*, 23 and 24 March 2000. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- European Disability Forum. (2003, May 24). *Resolution on the outcomes of the European Year of People with Disabilities*. https://sid.usal.es/idos/F8/FDO7175/resolution_outcomeeypd.pdf
- European Parliament. (2000). Charter of Fundamental Rights of the European Union. *Official Journal of the European Communities*, C 364/01. https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf
- European Parliament. (2017, November 17). *European Pillar of Social Rights*. Proclaimed at the Social Summit for Fair Jobs and Growth in Gothenburg, Sweden. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1226&langId=en>
- Florian, L. (Ed.). (2014). *The SAGE handbook of special education: Two volume set* (2nd Ed.). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446282236>
- Florian, L. (2021). The universal value of teacher education for inclusive education. In A. Köpfer, J. J. W. Powell, & R. Zahnd (Eds.), *Handbuch Inklusion international: Globale, nationale und lokale Perspektiven auf inklusive Bildung* (pp. 89–105). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742446>
- Halder, S. (2023). What, why, and how of inclusion. In S. Halder & G. Squires (Eds.), *Inclusion and diversity: Communities and practices across the world* (pp. 26–33). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003379034>
- Halder, S., & Squires, G. (Eds.). (2023). *Inclusion and diversity: Communities and practices across the world*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003379034>
- Mainardi, M. (2023). Inclusive education: Genesis and challenges of a great ethical and educational imperative! *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(1), 200–207. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-19>
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909–922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Topuzov, O. (2025). Reform of general secondary education “New Ukrainian School”: strategic benchmarks and implementation achievements. *Education: Modern Discourses*, (8), 6–15. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2025-8-01>

- Treaty of Amsterdam amending the Treaty on European Union, the Treaties establishing the European Communities and certain related acts. (1997). *Official Journal of the European Communities*, C 340, 1–144. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:11997D/TXT>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (2020). *Final report of the International Forum on Inclusion and Equity in Education – Every learner matters, Cali, Colombia, 11–13 September 2019*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651>
- UNESCO. (2025, February 21). *What you need to know about inclusion in education*. <https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know?hub=70285>
- World Bank. (2013). *Inclusion matters: The foundation for shared prosperity*. World Bank Group.

References

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. (in English).
- Council of the European Union & European Commission. (2015). *2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020): New priorities for European cooperation in education and training*. Official Journal of the European Union, C 417/04. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex-3A52015XG1215%2802%29> (in English).
- Council of the European Union. (2021). Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030). *Official Journal of the European Union*, 64(C 66), 1–21. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/ALL/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/ALL/?uri=CELEX:32021G0226(01)) (in English).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2016). *Early school leaving and learners with disabilities and/or special educational needs: A review of the research evidence focusing on Europe* (A. Dyson & G. Squires, Eds.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Early%20School%20Leaving%20Literature%20Review.pdf> (in English).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). *Key principles – supporting policy development and implementation for inclusive education* (V. J. Donnelly & A. Watkins, Eds.). https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key_principles_EN_0.pdf (in English).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Inclusive education and the pandemic – aiming for resilience: Key European measures and practices in 2021 publications* (L. Muik, M. Presmanes Andrés, & M. Bilgeri, Eds.). <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-education-and-pandemic-aiming-resilience> (in English).
- European Commission. (2002). *Copenhagen Declaration on enhanced cooperation in European vocational education and training*. Cedefop. <https://www.cedefop.europa.eu/en/content/copenhagen-declaration> (in English).
- European Commission. (2021). *Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021–2030*. European Commission. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484> (in English).
- European Council. (2000). *Presidency conclusions: Lisbon European Council*, 23 and 24 March 2000. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (in English).
- European Disability Forum. (2003, May 24). *Resolution on the outcomes of the European Year of People with Disabilities*. https://sid.usal.es/idos/F8/FDO7175/resolution_outcomeeypd.pdf (in English).
- European Parliament. (2000). Charter of Fundamental Rights of the European Union. *Official Journal of the European Communities*, C 364/01. https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf (in English).

- European Parliament. (2017, November 17). *European Pillar of Social Rights*. Proclaimed at the Social Summit for Fair Jobs and Growth in Gothenburg, Sweden. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1226&langId=en> (in English).
- Florian, L. (2021). The universal value of teacher education for inclusive education. In A. Köpfer, J. J. W. Powell, & R. Zahnd (Eds.), *Handbuch Inklusion international: Globale, nationale und lokale Perspektiven auf inklusive Bildung* (pp. 89–105). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742446> (in English).
- Florian, L. (Ed.). (2014). *The SAGE handbook of special education: Two volume set* (2nd Ed.). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446282236> (in English).
- Halder, S. (2023). What, why, and how of inclusion. In S. Halder & G. Squires (Eds.), *Inclusion and diversity: Communities and practices across the world* (pp. 26–33). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003379034> (in English).
- Halder, S., & Squires, G. (Eds.). (2023). *Inclusion and diversity: Communities and practices across the world*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003379034> (in English).
- Hlushko, O. Z. (2025) Intehratsiia ukrainskoi inkluzivnoi osvity v yevropeyskyi prostir: innovatsiini praktyky ta stratehichni oriientyry rozvytku. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 2(35), 166–183. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-35-166-183> (in Ukrainian).
- Hlushko, O., & Shparyk, O. (2025). Yevropeyski oriientyry v shkilnii osviti Ukrainy: analiz zmistovoho aspektu. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 1(34), 72–88. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-34-72-88> (in Ukrainian).
- Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2019). *Navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkluzyivnomu seredovyshchi: navchalno-metodychnyi posibnyk*. Ranok (in Ukrainian).
- Kremen, V. (2025). *Osvita, idei, rozdumy, dosvid: Stati, dopovidi, vystupy, interviu* (in 5 vols.), (vol. 5). Hramota (in Ukrainian).
- Lokshyna, O. (2024). Yevropeyskyi osvitnii prostir yak intehratsiina perspektyva ukrainskoi osvity. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (2), 6–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-6-19> (in Ukrainian).
- Mainardi, M. (2023). Inclusive education: Genesis and challenges of a great ethical and educational imperative! *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(1), 200–207. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-19> (in English).
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909–922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366> (in English).
- Topuzov, O. (2025). Reform of general secondary education “New Ukrainian School”: strategic benchmarks and implementation achievements. *Education: Modern Discourses*, (8), 6–15. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2025-8-01> (in English).
- Topuzov, O., Lokshyna, O., Dzhurylo, A., & Shparyk, O. (2023). Yevropeyskyi doslidnytskyi prostir yak oriientyr rozvytku osvity i nauky v Ukraini. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (4), 5–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-5-19> (in Ukrainian).
- Treaty of Amsterdam amending the Treaty on European Union, the Treaties establishing the European Communities and certain related acts. (1997). *Official Journal of the European Communities*, C 340, 1–144. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:11997D/TXT> (in English).
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (in English).
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (in English).
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> (in English).
- UNESCO. (2020). *Final report of the International Forum on Inclusion and Equity in Education – Every learner matters, Cali, Colombia, 11–13 September 2019*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651> (in English).
- UNESCO. (2025, February 21). *What you need to know about inclusion in education*. <https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know?hub=70285> (in English).
- World Bank. (2013). *Inclusion matters: The foundation for shared prosperity*. World Bank Group. (in English).

Oksana Hlushko – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher at the Department of Comparative Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: comparative education (methodology, research methods, assessment methods); reform and innovation processes in education in the EU countries and Ukraine; integration of education and science into the European Education Area; transformation of education towards competency-based approaches; national education, national identity.

EVOLUTION OF THE CONCEPT OF INCLUSION IN EDUCATION: INTERNATIONAL STRATEGIES FOR SUPPORTING VULNERABLE STUDENT GROUPS

Abstract. The article analyzes the evolution of international approaches to inclusion, from the medical model of perceiving differences to the social model based on respect for human rights and the elimination of systemic barriers. The study traces the transition from segregated integration to contemporary approaches to full inclusion and identifies its role in fostering active civil society and addressing structural inequality. To achieve this objective, the study employs an analysis of key documents of international organizations and the European Union that regulate the legal framework and define the directions for the development of the European Education Area. It is established that inclusive education directly contributes to social integration, the promotion of equality, and a strengthened sense of belonging to the community.

The study demonstrates that contemporary inclusion is understood as a dynamic process of creating equitable conditions for all participants in the educational process. An analysis of the conceptual provisions of international documents indicates a shift in emphasis from uniform standards towards the individual needs and developmental trajectories of each learner. In a broader sense, inclusion is viewed as a strategy for engaging every individual, regardless of their differences, in the full and meaningful life of the community.

At the global and European levels, the development of inclusive education is shaped by a range of strategic documents and declarations that establish its legal and conceptual foundations. In particular, the Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (UNESCO, 1994) became a global catalyst for transforming education systems by establishing inclusion as a fundamental principle. According to the Statement, all children, regardless of their physical, intellectual, social, or linguistic characteristics, have the right to learn together in mainstream educational settings. The key paradigm shift lies in the principle that educational institutions should adapt to the diversity of learners' needs rather than requiring learners to adapt to the existing system. The study concludes that inclusive education is now a fundamental element in building a just society, ensuring that every individual has the opportunity to participate actively in community life, realize their potential, and contribute to the common good. Global and geopolitical challenges necessitate the accelerated alignment of Ukraine's education system with the key development vectors of the European Education Area, where inclusion has emerged as a strategic priority.

Keywords: vulnerable student groups; children with special educational needs; inclusive education; concepts of inclusion; international organizations; EU; Ukraine.