

Inclusive Education in Slovakia: Between Declared Goals and Practice

UDC: 376 (437.6)

DOI: <https://doi.org/10.15421/172591>**Klyuchkovych Tetyana**Ph.D., Assoc. Prof., <https://orcid.org/0000-0003-3702-1086>, tetyana.klyuchkovych@uzhnu.edu.ua*Uzhhorod National University (Uzhhorod, Ukraine)*

Abstract.

Relevance. Inclusion is considered one of the key directions of the modernization of the educational policy of the Slovak Republic and the fulfillment of the state's international obligations. Inclusive education is enshrined in national legislation and strategic documents, which, in general, correspond to European normative standards. At the same time, there is a noticeable gap between the declared goals and the practical implementation of the inclusive approach, which determines the relevance of research into the problems and challenges in this field.

Research results. Based on international comparative reviews and the results of the inspection conducted by the State School Inspectorate for the 2023–2024 academic year, a number of difficulties and barriers to the effective introduction and functioning of inclusive education have been identified. The main barriers include: the persistence of segregation practices in the education system; a shortage of qualified teaching staff and specialists in the field of inclusion; excessive bureaucratization of procedures and the complexity of organizing support measures; infrastructural barriers that limit the accessibility of the educational environment for children with disabilities; insufficient development of inclusive values in society and a limited manifestation of empathy in school collectives, among others.

Conclusions. It is concluded that inclusive education in Slovakia is currently at the stage of formal institutionalization: the legal framework and strategic orientations correspond to European standards, yet their practical implementation remains contradictory. The effective advancement of inclusive approaches requires systemic changes in personnel policy, financing, the development of school infrastructure, and the transformation of pedagogical culture. Progress in this direction is not only a condition for ensuring equal opportunities but also an important factor in democratization and the integration of Slovakia into the European educational space.

Keywords: Slovakia, educational policy, inclusion, children with special educational needs, inclusive pedagogy, school education, barriers.

Інклюзивна освіта в Словаччині: між задекларованими цілями та практикою

Ключкович Тетяна*ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)*

Анотація.

Актуальність. Інклюзія розглядається як один із ключових напрямів модернізації освітньої політики Словачької Республіки та виконання міжнародних зобов'язань держави. Інклюзивна освіта закріплена на рівні національного законодавства та стратегічних документів, що загалом відповідає європейським нормативним стандартам. Водночас спостерігається розрив між задекларованими цілями та практичною реалізацією інклюзивного підходу, що зумовлює актуальність дослідження проблем і викликів у цій сфері.

Результати дослідження. На основі міжнародних порівняльних оглядів та результатів перевірки Державної шкільної інспекції за 2023–2024 навчальний рік виокремлено низку труднощів і бар'єрів для ефективного впровадження змін у функціонування інклюзивної освіти. До основних бар'єрів належать: збереження сегрегаційних практик у системі освіти; нестача кваліфікованих педагогічних кадрів і спеціалістів у сфері інклюзії; надмірна бюрократизація процедур і складність організації підтримувальних заходів; інфраструктурні бар'єри, що обмежують доступність освітнього середовища для дітей з інвалідністю; недостатня сформованість інклюзивних цінностей в суспільстві та обмежений прояв емпатії у шкільних колективах та ін.

Висновки. Зроблено висновок, що інклюзивна освіта у Словаччині перебуває на етапі формальної інституціоналізації: нормативно-правова база та стратегічні орієнтири відповідають європейським стандартам, проте їх практичне втілення залишається суперечливим. Ефективне впровадження інклюзивних підходів вимагає системних змін у кадровій політиці, фінансуванні, розвитку шкільної інфраструктури та трансформації педагогічної культури. Просування в цьому напрямі є не лише умовою забезпечення рівних можливостей, а й важливим чинником демократизації та інтеграції Словаччини в європейський освітній простір.

Ключові слова: Словаччина, освітня політика, інклюзія, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна педагогіка, шкільна освіта, бар'єри

Вступ.

Модернізація освітньої політики у Словачкій Республіці (СР) значною мірою пов'язана з утвердженням принципів інклюзії. Інклюзія постає не лише як інструмент забезпечення рівного доступу до якісного навчання для всіх дітей, але і як важливий чинник утвердження прав людини, соціальної інтеграції та дотримання демократичних стандартів у суспільстві. Важливість проблеми полягає в тому, що інклюзія у Словаччині виходить за межі суто педагогічного завдання і набуває характеру широкого суспільного виклику.

Протягом останнього десятиліття Словаччина активно долучалася до міжнародних ініціатив у сфері інклюзії та закріпила цей принцип у національному законодавстві. Водночас практичні результати реалізації інклюзивної політики залишаються суперечливими. Відповідно до даних європейських та національних моніторингових досліджень, задекларовані цілі реалізуються в освітній практиці Словаччини лише частково, що підкреслює потребу у всебічному аналізі зазначеної проблеми. Такий аналіз дозволяє не лише оцінити рівень відповідності освітньої політики Словаччини європейським стандартам, але й ідентифікувати ключові бар'єри, які обмежують ефективність її впровадження.

Метою дослідження є з'ясування проблем і труднощів практичної реалізації інклюзивного підходу в системі шкільної освіти Словаччини з урахуванням національних законодавчих та європейських нормативних орієнтирів.

Аналіз попередніх публікацій засвідчує багатовимірність вивчення інклюзивної освіти у Словаччині, де поєднуються теоретичні розробки, орієнтовані на дискурсивне осмислення політики, та емпіричні дослідження, спрямовані на виявлення бар'єрів і можливостей у практичній реалізації інклюзивного підходу. Наприклад, О. Кацак і М. Стругал аналізують суперечності між гуманістичним та неоліберальним дискурсами інклюзії, а також виокремлюють виклики та труднощі у практичній реалізації інклюзивного підходу в освіті (Kaščák & Strouhal, 2023). Ґрунтуючись на теоретичних засадах соціального конструктивізму, Й. Мішколці, Л. Ковачова, М. Кубанова аналізують вплив суспільних уявлень про учнів і батьків ромської етнічної меншини на розробку інклюзивної освітньої політики в Словаччині (Miškolci et al, 2017). З погляду сьогодення Й. Мішколці, Г. Вадурова, Л. Гайзлерова здійснюють критичний порівняльний аналіз політики Чехії та Словаччини у сфері інклюзивної освіти після розпаду Чехословаччини, виявляючи системні труднощі та перешкоди, що заважають реальному впровадженню інклюзивних підходів (Miškolci et al, 2025).

Міжнародні порівняльні огляди (Eurydice, EASNIE, UNESCO, Education and Training Monitor)

оцінюють поточний стан розвитку інклюзивної освіти у Словаччині та послідовно наголошують на необхідності поступального руху у таких взаємопов'язаних напрямках: таргетоване ресурсне вирівнювання (зокрема між регіонами); нарощування кадрового потенціалу; розбудова системи підтримувальних послуг для дітей з особливими освітніми потребами (ООП); забезпечення достовірного моніторингу та рівного доступу до якісної освіти. Важливо, що у зв'язку з триваючою війною в Україні впроваджуються додаткові заходи соціальної підтримки, спрямовані на інтеграцію українських дітей у шкільне середовище (UNESCO, 2023; Eurydice, 2024). Попри наявність значного масиву різнопланових публікацій, у науковому полі все ще бракує мікрорівневих досліджень (школа/клас), що дозволили б простежити, як задекларовані у нормативних документах принципи інклюзії реалізуються у щоденній педагогічній практиці.

Результати дослідження.

Державна політика Словаччини у сфері освітньої інклюзії розвивається під впливом міжнародних зобов'язань (Саламанкська декларація 1994 р., Лісабонська стратегія 2000 р., Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю 2010 р.) та поступово інституціоналізується на національному рівні (Ключкович, 2022, с. 281-283). Принцип інклюзії нормативно закріплений у «Законі про виховання та освіту» (Zákon, 2008), де він трактується не лише як підтримка осіб з особливими потребами, а і як комплексний підхід, що охоплює всіх учасників освітнього процесу – учнів, педагогів, батьків – та пов'язується з різними напрямками державної політики, зокрема молодіжною, соціальною та політикою зайнятості.

У 2021 р. було ухвалено рамковий документ «Стратегія інклюзивного підходу у вихованні та освіті до 2030 р.» (Stratégia, 2021), який став важливим етапом подальшого розвитку інклюзивної освіти. Зокрема у ньому визначено шість ключових напрямів розвитку: інклюзивний навчальний процес, консультативну систему в освіті, десегрегацію, дебар'єризацію шкільного середовища, підготовку педагогічних кадрів та соціальну дестигматизацію (Stratégia, с. 10-40). Документ орієнтує державну політику на побудову цілісної системи інклюзивної освіти, яка базується на підтримці кожного учня і потребує спільного визнання та підтримки всіма учасниками освітнього процесу. Важливо підкреслити, що реалізація положень «Стратегії» тісно пов'язана з низкою інших урядових документів. Зокрема, у 2021 р. уряд затвердив «План відновлення і стійкості», в межах якого передбачено реалізацію реформ та інвестицій у сфері інклюзивної освіти (Plán obnovy, 2021).

Водночас динаміка впровадження інклюзії у Словаччині значною мірою зумовлена не стільки

внутрішніми соціально-політичними процесами, скільки зовнішнім тиском, насамперед з боку ЄС і міжнародних організацій. Вирішальним чинником у цьому контексті стало залучення фінансових ресурсів ЄС (Kaščák & Strouhal, 2023, с. 203).

Ефективність програм і проєктів у сфері інклюзії значною мірою залежить від наявності стабільного та довгострокового фінансового забезпечення. У програмній заяві уряду СР на 2023–2027 рр. наголошується, що саме створення сталої системи фінансування заходів підтримки є ключовою передумовою для повноцінного впровадження інклюзивної освіти на всіх рівнях (Programové vyhlásenie vlády SR 2023–2027, с. 42). У такий спосіб інклюзія у Словаччині розглядається як системна трансформація, що поєднує політико-управлінські, освітні й суспільні виміри.

Водночас, попри сучасну нормативну базу та спроектовані механізми реалізації, практичне втілення інклюзивних підходів у Словаччині зіштовхується із низкою бар'єрів, які істотно знижують результативність освітньої політики. Зокрема, дослідження міжнародних організацій акцентують на цілому комплексі проблем, що охоплюють інституційний, кадровий, інфраструктурний і соціальний аспекти.

За даними Європейської Комісії рівень інклюзивності у словацьких школах залишається низьким і неоднорідним, що свідчить про суттєві відмінності в доступності та якості освітніх послуг для різних груп учнів. Для дітей з неблагополучних сімей, маргіналізованих ромських громад і дітей з інвалідністю держава ще не створила належні інституційні умови для когнітивного, фізичного, соціального та емоційного розвитку; дошкільна освіта та догляд у таких випадках здебільшого забезпечуються соціальними службами (European Commission, 2024, с. 8).

Згідно з даними EASIE, у Словаччині спостерігається збереження маргіналізації дітей з ООП, що проявляється в обмеженому залученні їх до навчання у звичайних класах. Хоча офіційні показники загальної інклюзії у Словаччині перевищують 94 % для всіх школярів, ситуація для дітей з ООП є кардинально іншою. Частка учнів із ООП, які фактично інтегровані у звичайні класи, залишається критично низькою: 9,74 % у початковій школі (ISCED 1); 14,15 % у нижчій (базовій) середній школі (ISCED 2); 8,41 % у старшій (повній) середній школі (ISCED 3). Ці цифри демонструють, що більшість дітей з ООП навчаються у відокремлених умовах – у спеціальних школах, класах або окремих підрозділах, що формально перебувають у структурі звичайних шкіл, але не забезпечують реальної інтеграції (EASIE, 2025). У Словаччині зберігається розгалужена мережа спеціальних шкіл і класів, яка поглинає більшість дітей з ООП. Це спадщина

медико-дефектологічної моделі ХХ століття, яка лише частково трансформувалася.

Словаччина належить до країн з найбільшими відмінностями в результатах навчання залежно від соціально-економічного статусу школярів, що вказує на проблеми у сфері рівності та якості в системі освіти. Індекс ізоляції, який вимірює концентрацію у школах Словаччини учнів з соціально-економічно неблагополучного середовища, є одним із найвищих у ЄС – 0,28 у 2022 р. (European Commission, 2024, с. 10).

Попри нормативно задекларовані принципи інклюзії, експерти констатують збереження сегрегаційних практик, зокрема закоріненість етнічної сегрегації в системі освіти Словаччини (Miškolci et al, 2025, с. 15). Це суттєво ускладнює формування та реалізацію інклюзивної політики, сприяє ізоляції дітей у спеціальних класах і школах, фактично легітимуючи нерівність під виглядом соціальної підтримки.

Однією з найскладніших проблем у сфері суспільного сприйняття інклюзії є стійкі стереотипи щодо дітей ромської етнічної меншини (Miškolci et al, 2017; Kaščák & Strouhal, 2023). У словацькому суспільстві вони часто пов'язані з уявленнями про «низьку навчальну мотивацію» ромських дітей, їхню «нездатність до успішної соціалізації» та «схильність до девіантної поведінки». Подібні упередження відтворюються не лише у побутовому дискурсі, а й у педагогічному середовищі, де іноді формують занижені очікування щодо навчальних досягнень учнів з ромських громад. Як наслідок, стереотипізація стає бар'єром для їхньої інтеграції в освітній процес, закріплює практики сегрегації та обмежує можливості повноцінної участі ромських дітей у шкільному житті.

У 2019 р. Єврокомісія надіслала Словаччині обґрунтований висновок із вимогою дотримання правил ЄС щодо рівності, закріплених у Директиві про расову рівність, яка забороняє дискримінацію за ознакою етнічного походження, зокрема у сфері освіти. У Словаччині непропорційно багато ромських дітей спрямовуються до спеціальних шкіл чи окремих класів, що фактично відтворює практики їхньої сегрегації. Попри заходи, вжиті Словаччиною після офіційного попередження у 2015 р., Єврокомісія оцінила їх як недостатні, наголосивши, що дискримінація у шкільній освіті й надалі залишається серйозною проблемою (Infringements decisions, 2019). Дані ЄС послідовно засвідчують високий рівень відокремлення ромських дітей у спеціальні класи/школи. Понад 60% ромських дітей навчаються у закладах, де всі або більшість вихованців належать до цієї ж етнічної групи, що підтверджує стійкість сегрегаційних практик у Словаччині (European Commission, 2024, с. 10).

Сегрегація та обмежений доступ до якісної

освіти дітей із маргіналізованих ромських громад залишається складною і тривалою проблемою, яку визнають органи державної влади Словаччини, зокрема і під впливом постійного тиску з боку інституцій ЄС. З метою подолання цих структурних бар'єрів у 2021 р. уряд ухвалив «Стратегію рівності, інклюзії та залучення ромів на період до 2030 року» (Stratégia rovnosti, 2021). Цей документ визначає базові принципи та стратегічні орієнтири державної політики, спрямованої на ліквідацію практик сегрегації ромських громад, досягнення прогресу у сфері соціальної інтеграції ромів, забезпечення недискримінації, трансформації суспільних установок і покращення міжетнічного співіснування (Stratégia rovnosti, 2021, с. 4). Особливий акцент зроблено на сфері освіти, де передбачено системне впровадження інклюзивних практик. На виконання стратегічних цілей були розроблені плани дій на 2022–2024 і 2025–2027 роки, які містять конкретні заходи та передбачають механізми моніторингу їх реалізації. Чи зможуть ці заходи забезпечити реальне досягнення цілей інклюзії, зокрема подолання сегрегації та створення рівних можливостей для дітей із маргіналізованих ромських громад, покаже подальший досвід їхньої практичної реалізації. Це значною мірою залежатиме не лише від формальної імплементації, а й від ефективності міжвідомчої координації, рівня залучення місцевих громад і шкільних колективів, належного фінансового та кадрового забезпечення, а також від готовності суспільства до прийняття інклюзивних практик.

Підготовка та професійний розвиток педагогів охоплюють різні напрями, однак одним із ключових викликів залишається дефіцит фахівців, здатних ефективно працювати в інклюзивному середовищі. Законодавство передбачає залучення асистентів учителів, шкільних психологів і спеціальних педагогів, проте їхня кількість є недостатньою для реального покриття потреб системи освіти. Університетські акредитовані програми підготовки педагогів включають курси з інклюзивної педагогіки, а післядипломне навчання здебільшого забезпечується Методично-педагогічним центром та іншими акредитованими організаціями (European Agency, 2020). Водночас педагогічні факультети лише частково інтегрували дисципліни з інклюзії у свої освітні програми, а систематичне підвищення кваліфікації вчителів значною мірою обмежується браком фінансування (European Commission, 2019, с. 5).

Попри формальне закріплення інклюзивних принципів у законодавстві, більшість шкіл у Словаччині зіштовхується з обмеженими можливостями для їхньої повноцінної реалізації. Освітні заклади країни характеризуються значними відмінностями у ресурсному забезпеченні, особливо між великими міськими центрами та сільськими громадами. Це проявляється у нерівному доступі

до сучасних навчальних матеріалів, технічного обладнання та адаптованої інфраструктури.

Отже, моніторинги міжнародних організацій підтверджують суперечливий характер практичного впровадження інклюзивної освіти у Словаччині.

Наявність значних труднощів і бар'єрів підтверджується також результатами моніторингів, проведених на загальнодержавному рівні. Зокрема, на це вказують результати перевірки Державної шкільної інспекції, проведеної у 2023–2024 н.р. (ŠŠI, 2024). Моніторинг охопив 11 початкових шкіл у різних регіонах країни. Оцінювання умов інклюзивної освіти здійснювалося із застосуванням індексу інклюзії, який розраховувався на основі індикаторів у трьох сферах: формування інклюзивної культури, розбудова інклюзивної політики та розвиток інклюзивної практики. За підсумками перевірки загальний індекс інклюзії склав 60,7%, що свідчить про загально задовільний рівень забезпечення інклюзивної освіти (ŠŠI, 2024, с. 4-5). Водночас результати продемонстрували наявність численних слабких місць і бар'єрів, які ускладнюють формування справді інклюзивного освітнього середовища.

За даними інспекції, майже 27% учнів у вибірці належали до категорії дітей з ООП. Серед них найбільш чисельну групу становили діти з соціально вразливого середовища, далі – учні з проблемами здоров'я, а також обдаровані школярі. Особливої уваги заслуговує факт, що серед «інших вразливих груп» з'являються діти іноземців та мігрантів, які стикаються з мовним бар'єром. Попри те що їхня частка наразі є незначною (менш як 2%), поява цієї групи відображає новий вимір інклюзії та створює додаткові виклики для словацької школи (ŠŠI, 2024, с. 7). Ця статистика засвідчує, що інклюзія – це не питання маргінальної меншості, а структурний виклик для словацької освіти, адже фактично кожен четвертий учень має потребу в додатковій підтримці.

Шкільна місія та візія задекларовані в усіх освітніх програмах і спрямовані на створення середовища, в якому кожен учень почувався б бажаним та прийнятим. Інклюзивний підхід у цих документах сформульовано у загальних рисах: він зосереджений на врахуванні потреб усіх здобувачів освіти та спрямуванні навчальної діяльності на розвиток їхньої ціннісної орієнтації відповідно до гуманістичних принципів. Директори всіх шкіл чітко підтвердили реалізацію інклюзивного підходу (ŠŠI, 2024, с. 9), але експертні перевірки виявили значні проблеми на рівні практичної організації загальної шкільної освіти.

Суттєвими перешкодами для створення інклюзивних умов є брак спеціалізованого персоналу та педагогічних кадрів, здатних забезпечити підтримку учнів з різними освітніми потребами (ŠŠI, 2024, с. 15). Хоча більшість учителів

підвищували кваліфікацію у сфері інклюзивної освіти, під час безпосередніх спостережень не завжди було зафіксовано застосування ними знань і навичок, здобутих у процесі навчання. Показово, що попри офіційні заяви директорів про реалізацію інклюзивного підходу, вчителі з 72,7% шкіл визнають свою професійну неготовність сприймати та навчати всіх учнів без винятку (ŠŠI, 2024, с. 9).

У більшості закладів освіти зберігаються кадрові труднощі із забезпеченням повноцінної роботи психолого-педагогічних команд супроводу (ŠŠI, 2024, с. 8). Асистенти вчителів працюють більш ніж у половині перевірених шкіл, однак їхня діяльність здебільшого зводиться до виконання функцій «технічної допомоги», без стимулювання самостійності учнів і без активної співпраці з учителями у процесі оцінювання результатів навчання (ŠŠI, 2024, с. 16). Це, своєю чергою, знижує ефективність навчання і використання ресурсів.

Отже, на рівні політики та організаційних документів інклюзія у школах Словаччини декларується як стратегічний пріоритет, проте у щоденному навчальному процесі нерідко переважає формалізм, що істотно знижує результативність впровадження інклюзивних підходів.

У звіті інспекції акцентовано на недоліках шкільної політики та практичної реалізації інклюзії. Майже половина шкіл мають неповну документацію стосовно учнів з ООП, індивідуальні освітні програми не оновлюються належним чином. У двох третинах шкіл не здійснюється педагогічна діагностика, попри формальне декларування (ŠŠI, 2024, с. 5-6). Інспекція також зафіксувала бюрократизацію процедур: надмірна складність оформлення підтримувальних заходів створює додаткові перепони як для батьків, так і для педагогів, затягує надання необхідної допомоги та демотивує учасників освітнього процесу.

Окремим викликом виявився шкільний клімат і взаємодія в учнівському колективі. Соціологічне опитування продемонструвало низький рівень емпатії та готовності учнів співпрацювати з однолітками, які мають ООП: три чверті школярів не виявляють готовності допомагати таким однокласникам і загалом демонструють відсторонене чи формальне ставлення (ŠŠI, 2024, с. 12). Це свідчить про глибоку соціальну дистанцію та проблеми з формуванням культури співучасті й солідарності вже на рівні початкової школи.

Суттєвою проблемою залишаються масові пропуски занять і низька успішність серед соціально вразливих груп, передусім учнів з маргіналізованих ромських громад. Високий рівень невинуватених прогулів пояснюється комплексом чинників: браком мотивації та стимулюючого сімейного середовища, страхом невдачі, напруженими відносинами між учителями та учнями, а також конфліктами всередині учнівського колективу. Тривалі пропуски

поглиблюють відставання в навчанні й істотно зменшують шанси цих учнів на успішну соціалізацію та самореалізацію в майбутньому (ŠŠI, 2024, с. 7-8). Таким чином, інклюзія наштовхується на бар'єр, який має не лише педагогічну, а й соціально-економічну природу.

Інший комплекс проблем пов'язаний з інфраструктурним забезпеченням, браком ресурсів та відсутністю належної безбар'єрності освітнього середовища. Понад 70% навчальних закладів залишаються архітектурно малодоступними: безбар'єрні умови обмежуються лише входом до будівлі, а внутрішні приміщення залишаються непридатними для дітей з інвалідністю (ŠŠI, 2024, с. 18). Така ситуація фактично сприяє фізичній ізоляції учнів з інвалідністю, обмежуючи їхню автономність і можливість повноцінної участі у навчально-виховному процесі.

Важливо, що у звіті Державної шкільної інспекції окреслено низку рекомендацій та ініціатив, спрямованих на вдосконалення інклюзивного навчання. Серед ключових напрямів удосконалення виокремлено: забезпечення шкіл кваліфікованими фахівцями; поширення кращих практик інклюзії між освітніми закладами; регулярне визначення потреб учнів за допомогою педагогічної діагностики; розвиток комунікаційних центрів у співпраці з органами місцевого самоврядування; спрощення бюрократичних процедур, пов'язаних із веденням документації щодо учнів з ООП та ін. (ŠŠI, 2024, с. 19-20). Ці пропозиції відображають потребу у зміні управлінської логіки: від формального контролю – до підтримки та створення реальних можливостей для кожної дитини. Розв'язання виявлених проблем і труднощів вимагає не лише додаткових ресурсів чи прийняття нових нормативних актів, а передусім трансформації педагогічної культури. Інклюзія має стати не декларативним принципом, а щоденною практикою школи, що гарантує кожному учню реальний доступ до якісної освіти.

Висновки.

Розвиток освітньої політики Словаччини впродовж останнього десятиліття характеризується стратегічною орієнтацією на інклюзію, що виявляється у впровадженні міжнародних стандартів та послідовному вдосконаленні нормативно-правової бази. Водночас словацька інклюзивна освіта перебуває радше на етапі формальної інституціоналізації. З одного боку, законодавча база та урядові стратегії відповідають сучасним європейським стандартам і вимогам; з іншого – практична реалізація інклюзивної політики стикається з низкою структурних труднощів і внутрішніх суперечностей. До найбільш проблемних аспектів належать: збереження сегрегаційних практик у системі освіти; нестача кваліфікованих педагогічних кадрів і спеціалістів у сфері інклюзії; надмірна бюрократизація процедур і складність організації

підтримувальних заходів; інфраструктурні бар'єри, що обмежують доступність освітнього середовища для дітей з інвалідністю; недостатня сформованість інклюзивних цінностей у суспільстві та шкільних колективах. Ефективне подолання цих викликів потребує системних кроків: від кадрової політики та фінансування – до трансформації педагогічної культури та виховання емпатії серед учнів.

Функціонування інклюзивної освіти у

Словаччині залишається складним і багаторівневим процесом, що потребує комплексної підтримки на рівні шкіл, муніципалітетів і державної політики. Успішний поступ у цьому напрямі є не лише умовою забезпечення рівного доступу до якісної освіти, але й важливим чинником зміцнення демократичної культури та інтеграції країни до європейського освітнього простору.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

- Ключкович, Т. (2022). Інклюзивна освіта в Словаччині: нормативні основи та пріоритети розвитку. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 54(1), 280-285. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/54-1-42>
- EASIE. (2025). *European Agency Statistics on Inclusive Education. 2025 school year Country Report – Slovakia*. <https://www.european-agency.org/activities/data>
- EASNIE. (2020). *European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Country information for Slovakia*. <https://www.european-agency.org/country-information/slovakia>
- European Commission. (2019). *Education and Training Monitor 2019 – Slovakia. Luxembourg*. Publications Office of the EU.
- European Commission. (2024). *Education and Training Monitor 2024 – Slovakia. Luxembourg*. Publications Office of the EU.
- Eurydice. (2024). *Slovensko: Podpora a poradenstvo vo vzdelávaní*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sk/eurypedia/slovakia/podpora-poradenstvo-vo-vzdelavani>
- Infringements decisions. (2019). *October infringements package: key decisions*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/inf_19_5950
- Kaščák, O., & Strouhal, M. (2023). Inclusion discourses in contemporary Slovak education policy – From the individual to the community and from right to performance. *European Journal of Education*, 58(2), 197-208. <https://doi.org/10.1111/ejed.12556>
- Miškolci, J., Kováčová, L. & Kubánová, M. (2017). Trying to Include but Supporting Exclusion Instead? Constructing the Roma in Slovak Educational Policies. *European Education*, 49(1), 71-88. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1280337>
- Miškolci, J., Vaňurová, H., & Gajzlerová, L. (2025). Comparative critical policy analysis of inclusive education in Czech Republic and Slovakia 30 years post-Czechoslovakia. *Journal of Education Policy*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/02680939.2025.2474930>
- Plán obnovy. (2021). Bratislava: MFSR.
- Programové vyhlásenie vlády SR 2023–2027. Retrieved from <https://www.nrsr.sk/web/Dynamic/DocumentPreview.aspx?DocID=535376>
- ŠŠI. (2024). *Štátna školská inšpekcia. Podpora inkluzívneho vzdelávania žiakov základných škôl v SR v školskom roku 2023/2024*. Bratislava: ŠŠI.
- Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní. (2021). Bratislava: MŠVVŠ SR.
- Stratégia rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030. https://www.romovia.vlada.gov.sk/site/assets/files/1113/strategia_2030.pdf?csrt=17736951778881547220
- UNESCO. (2023). *Slovakia's education responses to the influx of Ukrainian refugees*. <https://www.unesco.org/en/ukraine-war/education/slovakia-support>
- Zákon z 22. mája 2008 O výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov. <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>

REFERENCES

- EASIE. (2025). *European Agency Statistics on Inclusive Education. 2025 school year Country Report – Slovakia*. <https://www.european-agency.org/activities/data>
- EASNIE. (2020). *European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Country information for Slovakia*. <https://www.european-agency.org/country-information/slovakia>
- European Commission. (2019). *Education and training monitor 2019 – Slovakia. Luxembourg*. Publications Office of the EU.
- European Commission. (2024). *Education and Training Monitor 2024 – Slovakia. Luxembourg*. Publications Office of the EU.
- Eurydice. (2024). *Slovakia: Educational support and guidance*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sk/eurypedia/slovakia/podpora-poradenstvo-vo-vzdelavani>
- Infringements decisions. (2019). *October infringements package: key decisions*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/inf_19_5950
- Kaščák, O., & Strouhal, M. (2023). Inclusion discourses in contemporary Slovak education policy – From the individual to the community and from right to performance. *European Journal of Education*, 58(2), 197-208. <https://doi.org/10.1111/ejed.12556>
- Klyuchkovych, T. (2022). Inclusive education in Slovakia: normative bases and development priorities. *Humanities science current issues*, 54(1), 280-285. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/54-1-42>
- Law of 22 May 2008 on Upbringing and Education and on the Amendment to Some Other Acts. <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>
- Manifesto of the Government of the Slovak Republic 2023–2027. <https://www.nrsr.sk/web/Dynamic/DocumentPreview.aspx?DocID=535376>

- Miškolci, J., Kováčová, L. & Kubánová, M. (2017). Trying to Include but Supporting Exclusion Instead? Constructing the Roma in Slovak Educational Policies. *European Education*, 49(1), 71-88. <https://doi.org/110.1080/10564934.2017.1280337>
- Miškolci, J., Vaďurová, H. & Gajzlerová, L. (2025). Comparative critical policy analysis of inclusive education in Czech Republic and Slovakia 30 years post-Czechoslovakia. *Journal of Education Policy*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/02680939.2025.2474930>
- Recovery and Resilience Plan. (2021). Bratislava: MFSR.
- ŠŠI. (2024). *State School Inspectorate. Support for Inclusive Education of Primary School Pupils in the Slovak Republic in the 2023/2024 School Year*. Bratislava: ŠŠI.
- Strategy for equality, inclusion and participation of Roma until 2030. https://www.romovia.vlada.gov.sk/site/assets/files/1113/strategia_2030.pdf?csrt=17736951778881547220
- Strategy of Inclusive Approach in Upbringing and Education. (2021). Bratislava: MSVVS SR.
- UNESCO. (2023). *Slovakia's education responses to the influx of Ukrainian refugees*. <https://www.unesco.org/en/ukraine-war/education/slovakia-support>