

НАДОЛУЖЕННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ МИКОЛАЇВСЬКОЇ ОБЛАСТІ: РЕЗУЛЬТАТИ ЯКІСНОГО ТА КІЛЬКІСНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Короткий виклад дослідження



ВСТУП

Дослідження присвячено одній з найбільш вразливих груп української освіти — дітям з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах воєнного стану, тривалого дистанційного навчання та повернення до очного формату.

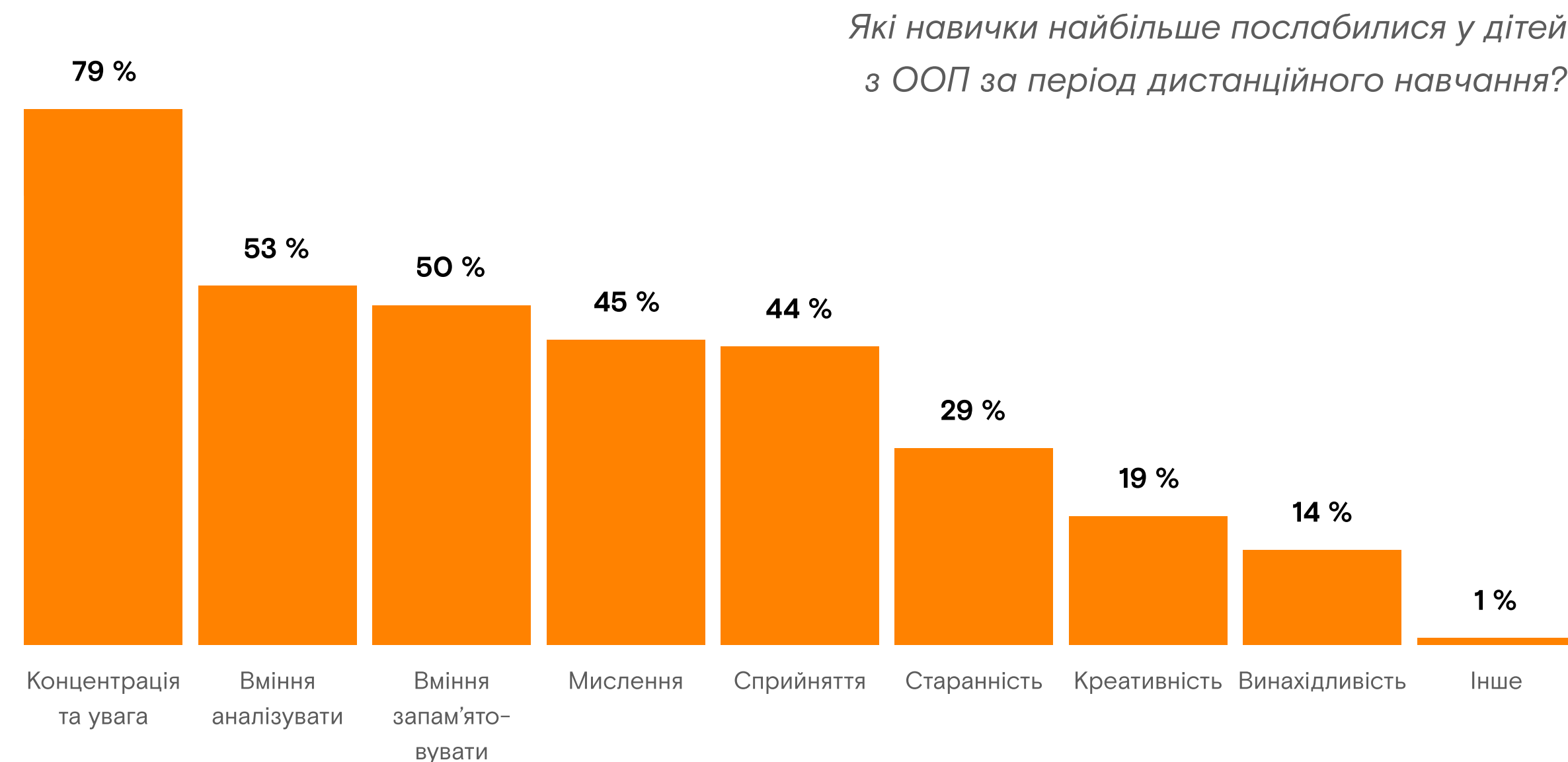
Його цінність полягає в тому, що воно одночасно описує академічні, соціальні, емоційні та інституційні бар'єри. Така багатовимірна концепція добре узгоджується із сучасною міжнародною літературою: освітні втрати дітей з інвалідністю та іншими особливими освітніми потребами в період криз майже ніколи лише академічні; вони містять перерви в наданні послуг, погіршення соціальної участі, нестачу адаптаційних заходів, нерівний доступ до підтримки та підвищене навантаження на родини й школи (Bani Odeh & Lach, 2024; Dvorsky et al., 2023; Sonnenschein et al., 2022).



КОРОТКИЙ ВИКЛАД ДОСЛІДЖЕННЯ

Дослідження поєднало 8 фокус-груп і онлайн-опитування 371 респондентки / респондента з освітніх закладів Миколаївської області. Опитування тривало з 15 по 30 жовтня 2025 року, заявлена гранична похибка вибірки— 4,7 % без урахування дизайн-ефекту.

За оцінками освітян, представників адміністрації, найпоширенішими труднощами серед усіх учнів учнів — зниження концентрації та уваги (78 %), втрата мотивації (64 %) і прогалини в знаннях з базових предметів (63 %). Для дітей з ООП профіль складніший: труднощі розуміння й засвоєння матеріалу (48 %), зниження концентрації (46 %), проблеми пам'яті й відтворення інформації (40 %) та брак базових навичок (35 %).



Вплив війни респонденти оцінили як значний або дуже значний у 94% випадків, що узгоджується з міжнародними та гуманітарними даними: діти з інвалідністю в умовах воєнних дій та масштабних збоїв в освітньому процесі зазнають непропорційно сильного впливу через поєднання стресу, переміщення, перерв у наданні послуг і бар'єрів у доступі до навчання (UNICEF, n.d.).

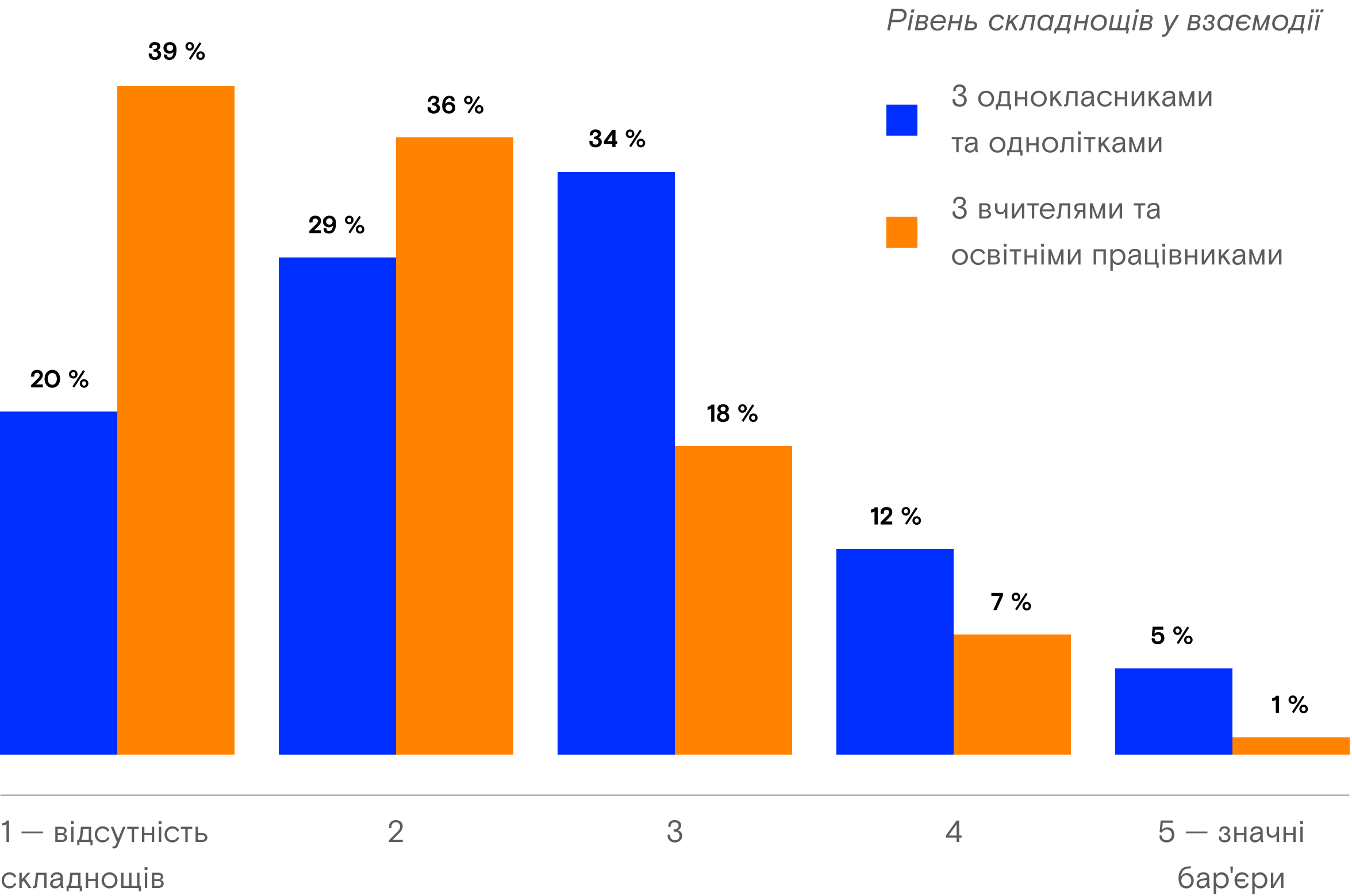
Повернення до очного навчання більшість опитаних оцінила як радше успішне (85 %), але конкретні виклики нікуди не зникли: 66 % вказали на труднощі із засвоєнням матеріалу, 46 % — на проблеми із соціалізацією, 38 % — на складність адаптації до класного середовища. Отже, «повернення» ще не означає «відновлення»; проблема лише змінила форму, але залишилася невирішеною по суті.

У блоці, присвяченому соціальній взаємодії найпомітнішим є те, що бар'єри у стосунках з однолітками є вищими, ніж із педагогами: значні труднощі у взаємодії з однокласниками зазначено у 17 % випадків, тоді як з учителями та іншими працівниками освіти — у 8 %. Це цілком узгоджується з науковими оглядами, які доводять, що соціальна участь, прийняття ровесницями та якість повсякденних контактів є одним із центральних вузлів інклюзії, а не другорядним «додатком» до академічного навчання (de Boer et al., 2012; Wang et al., 2025).

У межах кількісного компонента респонденти оцінювали за 5-ти бальною шкалою рівень складності (тобто наявність бар'єрів) у взаємодії з:

- ▶ однокласниками та однолітками;
- ▶ учителями та іншими працівниками освіти.

Отримані результати розподілилися таким чином:



Отже, майже половина опитаних фіксує наявність певних труднощів (від помірних до значних) саме у взаємодії дітей з ООП із однолітками, тоді як стосунки з педагогічним колективом оцінюють як більш безбар'єрні.

Учасники фокус-груп конкретизували характер труднощів, які виникають у взаємодії дітей з ООП із навколишнім середовищем (зокрема з батьками, однолітками та педагогами), та виділили такі основні бар'єри:

1. несприйняття дітей із особливими освітніми потребами з боку однокласників та їхніх батьків;
2. нетолерантне ставлення (упередженість, булінг або ігнорування) з боку однолітків;
3. деструктивна або непередбачувана поведінка самих дітей з ООП, зумовлена їхнім ментальним чи фізичним станом;
4. непрофесійна поведінка вчителя або вибір невдалого (неадаптованого) підходу до дитини;
5. пасивність батьків, їхнє небажання включатися в освітній процес, допомагати дитині та здійснювати належний контроль дома.

ДИЗАЙН ДОСЛІДЖЕННЯ І МЕЖІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Якісний компонент: 3 фокус-групи з педагогами та іншими працівниками освіти, 2 — з батьками й опікунами, 3 — з адміністрацією закладів.

Кількісний компонент: онлайн-опитування 371 представника та представниці освітньої сфери.

Така методологічна структура є цілком доречною для опису загальної ситуації в освіті і контекстуальних бар'єрів, однак вона не дає підстав трактувати результати як пряме вимірювання когнітивних чи психологічних змін у самих дітей. Це принципове обмеження дослідження: воно фіксує опосередковані оцінки дорослих

(проксі-оцінки), а не об'єктивні тестові або клінічні показники дітей. Тому твердження на кшталт «погіршилася пам'ять» чи «послабилося мислення» коректніше інтерпретувати як суб'єктивні повідомлення дорослих про труднощі із засвоєнням, концентрацією уваги та відтворенням матеріалу, а не як встановлений нейропсихологічний факт.

ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ

1.

ПРОФІЛЬ ОСВІТНІХ ВТРАТ

У дослідженні найчіткіше простежується трикомпонентний профіль втрат:

- ▶ по-перше, когнітивно-академічний — труднощі з концентрацією уваги, засвоєнням матеріалу, пам'яттю, читанням, письмом та арифметикою;
- ▶ по-друге, соціально-поведінковий — погіршення комунікативних навичок, навичок командної взаємодії та самоорганізації;
- ▶ по-третє, інституційний — брак ресурсних кімнат, асистентів, профільних фахівців і фахівчинь, адаптованих матеріалів, безбар'єрної інфраструктури й належно підготовленого персоналу.

Такий профіль повністю відповідає сучасним науковим оглядам. У дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю збої в освітньому процесі під час пандемії чи інших криз асоціювалися не лише з академічним відставанням, а й із призупиненням надання спеціальних послуг, деструктивними змінами в поведінці, підвищеним навантаженням на родину, труднощами із саморегуляцією та зниженням рівня залученості в навчання (Dvorsky et al., 2023; Sonnenschein et al., 2022).



2.

ПОВЕРНЕННЯ ДО ОЧНОГО НАВЧАННЯ НЕ ЛІКВІДУВАЛО НАСЛІДКИ ДИСТАНЦІЙНОГО ПЕРІОДУ

Попри те, що 85 % опитаних оцінюють повернення до очного формату як успішне, деталізовані показники свідчать про складний транзитний період.

Зокрема, респонденти фіксують труднощі із засвоєнням матеріалу (66 %), проблеми у сфері соціалізації та спілкування (46 %), а також складність адаптації до середовища класу (38 %).

Таке співвідношення вказує на те, що суб'єктивне сприйняття «успішності» відновлення навчання співіснує з великим масивом невирішених проблем.

Подібний розрив між загальною адаптаційною оцінкою та наявністю конкретних бар'єрів є типовим для наукових джерел: заклади освіти спроможні відновити відвідуваність, проте часто не в змозі забезпечити якість залученості учнів, надання спеціальних послуг чи соціальну інклюзію в докризовому обсязі (Dvorsky et al., 2023; Sonnenschein et al., 2022). Водночас існують дані, що за умови системно розробленої моделі дистанційного або гібридного навчання результати можуть бути кращими, ніж очікувалося. Тобто сам по собі онлайн-формат не є апріорі неефективним — вирішальне значення має архітектура та якість організації підтримки (Allen et al., 2024).

3.

СОЦІАЛЬНА УЧАСТЬ Є ОКРЕМИМ, А НЕ ПОХІДНИМ ВИМІРОМ ПРОБЛЕМИ

Результати дослідження чітко демонструють, що **взаємодія з однолітками є більш уразливою сферою, ніж комунікація з педагогами**. Матеріали фокус-груп додатково розкривають такі проблеми, як нетолерантне ставлення, несприйняття дітей з ООП однокласниками та їхніми батьками, а також труднощі із залученням до учнівського колективу й загальною соціальною адаптацією.

Це один із найбільш вагомих висновків результатів дослідження, який цілком узгоджується з міжнародними науковими даними. Тематичні огляди доводять, що суто фізична присутність дитини в інклюзивному класі ще не гарантує її соціальної участі; саме прийняття ровесниками, можливість повноцінного спілкування та реальної спільної діяльності є ядром інклюзії (de Boer et al., 2012; Wang et al., 2025).

Крім того, експериментальні дані свідчать, що практики взаємодопомоги та підтримки з боку однолітків (рівний-рівному) здатні суттєво покращити академічні й соціальні навички навіть учнів із тяжкими порушеннями розвитку. Тобто соціальна підтримка ровесниць є не другорядним чинником, а науково обґрунтованим і доказово ефективним інструментом інклюзивного процесу (Carter et al., 2016).

4.

**ВІЙНА ПРАЦЮЄ ЯК МУЛЬТИПЛІКАТОР
УЖЕ НАЯВНИХ БАР'ЄРІВ**

Респонденти пов'язують погіршення ситуації не лише з дистанційним форматом як таким, а й з постійними повітряними тривогами, вимушеним тривалим перебуванням в онлайн-режимі, погіршенням емоційного стану дітей, пережитим травматичним досвідом, внутрішнім переміщенням та регулярними зривами навчального процесу в окремих громадах. Загалом 94 % опитаних визначили вплив війни як значний або дуже значний.

Цей висновок є методологічно обґрунтованим і змістовно узгоджується з офіційними оцінками UNICEF щодо становища дітей з інвалідністю в Україні: війна суттєво посилює уразливість цієї категорії через загрозу насильства, вимушене переміщення, хронічний стрес, перебої в наданні спеціальних послуг, а також труднощі з доступом до безпечних та адаптованих умов навчання (UNICEF, n.d.).

5.

**НАЙПЕРСПЕКТИВНІШІ МЕХАНІЗМИ НАДОЛУЖЕННЯ —
НЕ УНІВЕРСАЛЬНІ, А ДИФЕРЕНЦІЙОВАНІ**

Автори дослідження не зводять вирішення проблем до однієї «універсальної практики». У межах фокус-груп респонденти виділили такі методи, як інтерактивне й візуалізоване подання матеріалу, ігрові форми роботи, залучення асистентів, додаткові спеціалізовані заняття, адаптація навчальних програм, регулярне повторення матеріалу та активне включення батьків. Для дітей з порушеннями слуху — супровід асистента або тьютора (63 %) та корекційно-розвивальні заняття (56 %); для дітей з порушенням мовлення — переважно корекційно-розвивальні заняття (68 %); для дітей з інтелектуальними порушеннями — допомога асистента або тьютора (62 %) та індивідуальні заняття з педагогом (56 %).

Це добре відповідає логіці сучасної інклюзивної освіти: найбільш ефективними зазвичай є не «загальні» рішення, а багатокомпонентні індивідуалізовані моделі підтримки. Такий підхід повністю відповідає логіці сучасної інклюзивної освіти: найефективнішими зазвичай є не уніфіковані рішення, а багатокомпонентні індивідуалізовані моделі підтримки. Вони гармонійно поєднують адаптацію навчального середовища, спеціальні дидактичні матеріали, фахову допомогу, родинну участь і дієві механізми соціальної інклюзії (Bani Odeh & Lach, 2024). Однак тут потрібна методологічна обережність: наявність асистента сама по собі не гарантує успішної інтеграції, якщо модель підтримки ізолює дитину від однолітків замість того, щоб розширювати її участь у житті класу.

ПОРІВНЯННЯ З ПОДІБНИМИ ДОСЛІДЖЕННЯМИ

У міжнародному науковому контексті результати дослідження є найближчими до праць, які вивчали освітній досвід дітей з особливими потребами в періоди пандемічних та інших масштабних кризових збоїв. Зокрема, огляд Dvorsky et al. (2023) засвідчив, що учнівська молодь із ООП зазнала особливо сильного негативного впливу через призупинення надання спеціальних освітніх послуг, труднощі із саморегуляцією, зниження рівня залученості в навчання та ускладнення соціальних контактів. Опитування батьків, яке провели Sonnenschein et al. (2022) так само зафіксувало глибоке занепокоєння довгостроковими наслідками переривання спеціальної освіти. У описовому огляді Bani Odeh and Lach (2024) провідними бар'єрами було визначено доступність послуг, суспільне ставлення, брак ресурсів та специфіку шкільного середовища.

Наше дослідження фактично відтворює аналогічну модель викликів, але в специфічних українських реаліях, де базові бар'єри додатково посилюються постійними безпековими ризиками, загрозами для життя та нестабільністю освітнього процесу.

Водночас існує й важливий контрапункт. Дослідження *Allen et al. (2024)* показало, що за умови ретельно організованої моделі дистанційного навчання для учнів із порушеннями розвитку (дизонтогенезом) можна досягти дуже високих показників відвідуваності та цілком прийнятного рівня залученості.



Це означає, що ключова проблема полягає не в самій онлайн-формі як такої, а в тому, наскільки вона структурована, ресурсно забезпечена та спеціально спроектована під потреби конкретних категорій дітей. Для інтерпретації результатів нашого дослідження це принципово важливо: воно не доводить, що дистанційний формат «завжди шкодить», але переконливо демонструє, що в реальних умовах війни та гострого дефіциту ресурсів він часто супроводжується серйозними освітніми й соціальними втратами.

ВИСНОВКИ

Результати дослідження переконливо демонструють, що освітні втрати дітей з ООП у Миколаївській області мають не лише академічний, а й соціально-емоційний та інституційний характер. Центральна проблема полягає не просто в тому, що учні мають відставання від навчальної програми, а в тому, що рівень їхньої залученості в освітній процес знизився комплексно — через труднощі із засвоєнням матеріалу, порушення соціальних контактів із ровесниками, гострий дефіцит ресурсів, нерівний доступ до спеціальних послуг та безпосередній вплив чинників війни.

Найбільш значущий практичний висновок полягає в тому, що **надолуження освітніх втрат для дітей з ООП має будуватися не за принципом короткострокового академічного «ремонту», а як комплексна міждисциплінарна система підтримки. Вона повинна охоплювати адаптацію навчального середовища, спеціалізовані заняття, педагогічну індивідуалізацію, супровід сім'ї, соціальну інклюзію та фахову психологічну допомогу.** Саме така логіка цілком відповідає як даним цього звіту, так і міжнародній доказовій базі (Bani Odeh & Lach, 2024; Carter et al., 2016; Wang et al., 2025).



ОБМЕЖЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Попри вагомість отриманих результатів, дослідження має кілька принципових методологічних обмежень.

По-перше, звіт базується виключно на оцінках дорослих учасників освітнього процесу. Отже, він якісно фіксує суб'єктивно сприйняті труднощі, але не дає підстав для категоричних висновків про об'єктивний рівень когнітивного зниження, клінічний стан чи точний масштаб фактичних навчальних втрат у дітей.

По-друге, не випадковий характер відбору респондентів зумовлює ризик виникнення систематичної похибки (зсуву вибірки), що безпосередньо визначено в методологічному описі звіту.

По-третє, отримані результати не делімітовані достатньою мірою за типами нозологій, рівнями надання підтримки, віковими категоріями учнів, формами навчання чи типами територіальних громад. Через це певна частина фінальних висновків має узагальнений характер.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Allen, L. L., Vitale, J., Hess, B., & Müller, E. (2024). *Exploratory study of a K–12 special education online learning model for students with developmental disabilities*. *Journal of Online Learning Research*, 10(3), 349–378. doi:10.70725/201078rkissd. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1455957.pdf>

Bani Odeh, K., & Lach, L. M. (2024). *Barriers to, and facilitators of, education for children with disabilities worldwide: A descriptive review*. *Frontiers in Public Health*, 11, 1294849. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1294849>

Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Biggs, E. E., Bolt, D. M., Born, T. L., Brock, M. E., Cattey, G. M., Cooney, M., Hochman, J. M., Huber, H. B., Lequia, J. L., Lyons, G., Riesch, L. M., Shalev, R. A., Vincent, L. B., & Wier, K. (2016). *Randomized evaluation of peer support arrangements to support the inclusion of high school students with severe disabilities*. *Exceptional Children*, 82(2), 209–233. <https://doi.org/10.1177/0014402915598780>

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). *Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379–392. doi:10.1080/1034912X.2012.723944.

Dvorsky, M. R., Shroff, D., Bonds, W. B. L., Steinberg, A., Breaux, R., & Becker, S. P. (2023). *Impacts of COVID-19 on the school experience of children and adolescents with special educational needs and disabilities*. *Current Opinion in Psychology*, 52, 101635. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101635> .

Sonnenschein, S., Stites, M. L., Grossman, J. A., & Galczyk, S. H. (2022). *“This will likely affect his entire life”: Parents' views of special education services during COVID-19*. *International Journal of Educational Research*, 112, 101941. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101941> .

UNICEF, (2022). *Ukraine war response: Children with disabilities*. <https://www.unicef.org/emergencies/ukraine-war-response-children-disabilities>

Wang, Z., Huang, J., Wang, L., & Liu, C. (2025). *Social participation for students with special needs in inclusive schools: A scoping review*. *International Journal of Developmental Disabilities*, 71(5), 643–662. doi: 10.1080/20473869.2023.2277602 .

War Child, AUFCR, & Montessori UA. (2025, April). *Невидимі на передовій: Інвалідність та дитинство у воєнній Україні. Потреби та бар'єри, з якими стикаються діти з інвалідністю та їхні сім'ї в постраждалих від війни громадах України*. https://www.warchild.net/documents/367/Invisible_at_the_Frontline_ua.pdf

Надолуження освітніх втрат у дітей з особливими освітніми потребами Миколаївської області: За результатами якісного та кількісного дослідження. (2025).

Аналітичний звіт ГО «Навчай для України».

Над звітом працювали: Інна Степанець, Ольга Казакова.

Бриф підготувала:

Ольга Казакова

Редактура:

Ольга Івашура