

Нерівності в доступі до освіти: досвіди забезпечення резильєнтності систем освіти у Східній Європі, на Кавказі та в Центральній Азії

Аналітичний звіт

Автор_ки: Юлія Назаренко,
Аліна Хелашвілі

Керівниця проєкту:
Тетяна Жерьобкіна

Координаторка проєкту:
Ольга Сацук

Рецензентка: Марина Шевцова

Коректура: Роксолана Машкова

Верстка: Олександр Прима

Цей звіт підготував аналітичний центр Cedos у рамках проєкту «Підвищення стійкості освіти у Східній Європі, на Кавказі та в Центральній Азії шляхом поширення знань і доказових даних», який є частиною ініціативи «Обсерваторія стійкості освітньої системи» Глобального партнерства з обміну знаннями та інноваціями в галузі освіти (GPE KIX), спільної ініціативи з Центром досліджень міжнародного розвитку (International Development Research Centre, IDRC).

Cedos — це незалежний аналітичний центр, урбаністичне бюро та спільнота, що працює над питаннями соціального і просторового розвитку з 2010 року. Ми віримо, що кожна людина має право на гідний рівень життя. Тому метою Cedos є пошук системних причин соціальних проблем і розробка стратегій їх вирішення. Наш підхід базується на дослідженнях. Ми вивчаємо суспільні процеси та державні політики, поширюємо критичне знання, просуваємо і втілюємо прогресивні зміни, навчаємо і посилюємо спільноту прихильниць цих змін. У своїй роботі ми керуємося цінностями гідності, рівності, солідарності, партисипативності, якості та емпатійності.

Сайт Cedos: <https://cedos.org.ua/>

IDRC у межах діяльності Канади у сфері міжнародних справ і розвитку підтримує та фінансує дослідження й інновації у країнах, що розвиваються, щоб сприяти глобальним змінам. IDRC інвестує у високоякісні дослідження в країнах, що розвиваються, поширює знання серед дослідниць і політиків для їх ширшого використання та впливу, а також мобілізує глобальні партнерства, щоб сприяти створенню більш сталого й інклюзивного світу.

Глобальне партнерство з обміну знаннями та інноваціями в галузі освіти (Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange, GPE KIX) — це спільна ініціатива GPE та IDRC, метою якої є забезпечення країн-партнерів наявними та використаними доказами й інноваціями, необхідними для пришвидшення доступу, підвищення результатів навчання та гендерної рівності через справедливий, інклюзивний та стійкий системи освіти, що відповідають вимогам 21 століття.

Сайт KIX: <https://www.gpekix.org/>

У цьому звіті ми використовуємо іменник з відділеним «_» гендерованим закінченням для позначення особи, гендер як_ої невідомий чи не має значення в нинішньому контексті, або групи осіб різного гендеру, гендер яких невідомий чи гендер яких не має значення в нинішньому контексті. Ми однаково поважаємо жінок, небінарних осіб і чоловіків. Оскільки в українському інформаційному просторі сьогодні набагато частіше підкреслюється існування чоловіків, ніж усіх інших (тобто більшості людей), ми, з метою урівноваження цього перекося, тут і надалі використовуємо таку форму для позначення сукупності різних людей чи людини, гендер як_ої невідомий.

Зміст

● Вступ.....	4
● Теоретична рамка дослідження рівного доступу до освіти	5
● Доступ до освіти та вразливі групи в офіційних документах країн регіону	9
● Гендерна рівність	12
● Діти з інвалідністю й особливими освітніми потребами.....	22
● Діти з різних етнічних груп.....	31
● Діти з сімей з низькими доходами та з сімей з віддалених сіл і регіонів.....	38
● Діти з тимчасово окупованих територій і ті, хто проживає близько до зони бойових дій в Україні та Грузії	42
● Висновки	48
● Рекомендації	50

● Вступ

Освітні нерівності формуються під впливом сукупності соціокультурних, історичних та економічних чинників, які визначають як доступ до освіти, так і умови її здобуття та результати навчання. Вони проявляються у відмінностях між різними групами населення щодо можливості здобути якісну освіту, скористатися освітніми ресурсами і досягти очікуваних освітніх результатів. У більшості випадків нерівний доступ до освіти стосується груп дітей у вразливому становищі, які стикаються з додатковими бар'єрами у доступі до шкільної освіти.

Вразливість не є одновимірною і часто виникає внаслідок поєднання кількох факторів. Різні фактори ризику можуть накладатися один на одного, посилюючи ефект виключення з освіти. Наприклад, дитина з інвалідністю, яка проживає у сільській місцевості та походить із сім'ї з низьким рівнем доходів, стикається з комплексом бар'єрів — інфраструктурних, фінансових і соціальних.

У цьому звіті ми висвітлюємо, яким є доступ до освіти в країнах Східної Європи, Кавказу та Центральної Азії¹ для різних груп уч_ениць у вразливому становищі, як частину ширшого дослідження резильєнтності системи освіти в регіоні. Цей звіт є другою частиною нашої роботи над кабінетним аналізом політик резильєнтності в країнах досліджуваного регіону.

Для аналізу у цьому звіті були використані наукові статті, звіти міжнародних організацій, офіційні документи, такі як стратегії та плани країн регіону. Детальна методологія дослідження описана у звіті [«Резильєнтність систем освіти у Східній Європі, на Кавказі та в Центральній Азії: політики та практики»](#).

¹ У межах «Ініціативи Обсерваторії з питань стійкості системи освіти» Knowledge and Innovation Exchange (KIX), яка реалізується завдяки підтримці International Development Research Centre (IDRC) та Global Partnership for Education (GPE), аналітичний центр Cedos став однією з 6 обсерваторій, що працюють над визначенням розуміння і практик стійкості систем освіти та потенційних майбутніх викликів в освітньому секторі у країнах свого регіону. Кожна з обсерваторій представляє певний регіон, країни якого входять до GPE. Команда Cedos працювала з регіоном, який об'єднує країни Східної Європи, Кавказу та Центральної Азії: Албанія, Україна, Молдова, Грузія, Узбекистан, Таджикистан, Киргизстан, Монголія.

● Теоретична рамка дослідження рівного доступу до освіти

Освіта є одним із базових прав людини, до якого, відповідно до міжнародних конвенцій та документів², повинні мати доступ усі. Освітня рівність спирається на принцип справедливості (equity), який передбачає, що через відмінності у потребах, ресурсах, здібностях і життєвих обставинах люди можуть потребувати різного рівня підтримки для досягнення рівних освітніх можливостей³.

Освіта здебільшого розглядається як один із ключових механізмів забезпечення рівних можливостей і зменшення соціальної нерівності. Водночас численні дослідження демонструють, що на практиці освітні системи не завжди виконують цю функцію. Навпаки, за певних умов **вони можуть відтворювати або навіть посилювати вже наявні соціальні нерівності**, якщо доступ до якісної освіти й освітніх ресурсів є нерівномірним.

Освітня нерівність є складовою ширшої системи соціальних нерівностей, яка відображає і відтворює наявні диспропорції в доступі до ресурсів, можливостей і життєвих траєкторій між різними соціальними групами. Освітні нерівності створюють виклики як на індивідуальному рівні, не даючи уч_еницям реалізовувати свій потенціал, так і на суспільному рівні, сприяючи соціальному й економічному розриву⁴.

Для пояснення механізмів виникнення і відтворення освітніх нерівностей дослідни_ці звертаються до різних теоретичних підходів, одним із найвпливовіших серед яких є теорія П'єра Бурдьє про **різні типи капіталу** (соціальний, економічний, культурний та символічний)⁵. Вона полягає в тому, що школа як інституція надає привілеї та доступ до освіти людям, які мають різні обсяги капіталу. Економічний

² Наприклад, 26 стаття Декларації прав людини; Міжнародна конвенція економічних, соціальних і культурних прав; Конвенція з прав людини.

³ Campos, Diego G. et al. (2025). Educational inequalities in Europe: A scoping review of longitudinal studies in K-12 education. *Studies in Educational Evaluation*, 87, 101523. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101523>

⁴ Там само.

⁵ Aiston, S. J., Walraven, G. (2024). A re-view of educational inequalities. *Educational Review*, 76(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2286849>

капітал у розумінні Бурдьє полягає у матеріальних ресурсах, які можуть покривати доступ до приватних шкіл, репетиторства, позакласних заходів тощо. Культурний капітал охоплює нематеріальні ресурси: освіту, інтелект, володіння мовами тощо. Соціальний капітал означає наявність соціальних зв'язків, таких як мережі одноліт_ок, контакти батьків з учитель_ками тощо. Символічний капітал — це будь-який із попередньо перелічених капіталів, який має визнання суспільства, є легітимним⁶.

У цьому дослідженні теорія Бурдьє використовується як аналітична рамка для пояснення того, як різні фактори вразливості впливають на доступ дітей до цих форм капіталу. Передбачається, що соціально-економічне становище, стать, інвалідність, етнічна належність, місце проживання, вимушене переміщення чи проживання на територіях, постраждалих від війни, можуть обмежувати можливості дітей накопичувати різні форми капіталу. Крім того, окремі фактори вразливості можуть поєднуватися між собою, посилюючи освітні бар'єри.

Визначення різноманіття чинників, що впливають на освітні можливості, зумовило розвиток різних підходів до розуміння самої освітньої рівності та способів її досягнення. Дослідни_ці класифікують освітню рівність за такими принципами:

- рівні можливості (права, закріплені законодавством);
- рівний доступ (шкільна залученість);
- рівне ставлення (наявність однакових підходів і практик);
- рівні результати⁷ (забезпечення однакових шансів успіху серед уч_ениць).

Одним із ключових факторів, на який звертають увагу більшість досліджень, є **соціально-економічне становище сім'ї**. Саме воно значною мірою визначає доступ дитини до освітніх та інших ресурсів. Обсяг і характер підтримки, яку можуть забезпечити батьки, включно з інвестиціями часу, зусиль і фінансових можливостей, формуються в межах наявних ресурсних обмежень, що безпосередньо впливає на

⁶ Kumar, B. (2025). Capital, habitus and symbolic violence: A Bourdieusian analysis of mode of reproductions in Indian schools. *International Journal of Social Science and Human Research*, 8(9), 7416–7422. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v8-i9-87>

⁷ Kumar, B. (2025). Capital, habitus and symbolic violence: A Bourdieusian analysis of mode of reproductions in Indian schools. *International Journal of Social Science and Human Research*, 8(9). <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v8-i9-87>

освітні можливості дитини⁸. Уч_ениці із сімей з низькими доходами стикаються з багатьма труднощами, такими як брак постійного житла, обмежений доступ до медицини та до освітніх можливостей, що прямо впливає на їхню академічну успішність. Ця проблема також може погіршуватися у зв'язку з низьким рівнем фінансування шкіл у бідних районах⁹.

Водночас сучасні дослідження освітньої нерівності звертають увагу на те, що **різні форми вразливостей можуть накладатися одна на одну, і їх треба розглядати в комплексі**. Інтерсекційний підхід передбачає аналіз усіх життєвих обставин людини і їх взаємодії з дискримінацією та нерівностями. Накладання кількох факторів вразливості (наприклад, проживання у віддаленій місцевості, низькі доходи й інвалідність) може створювати глибші бар'єри у доступі до освіти, ніж кожен із цих факторів окремо¹⁰.

Освітня нерівність призводить до значних розривів в академічних успіхах. Одним з інструментів, що ілюструють освітні нерівності крізь призму освітніх досягнень, є міжнародне дослідження PISA, в основі якого лежить дослідження досягнень уч_ениць 15-річного віку у трьох галузях: читанні, математиці та природничих науках. Результати PISA демонструють тісний зв'язок між бідністю й академічними результатами: коли у країні зростає рівень бідності, рівень академічних досягнень падає. Гендерна нерівність також прямо впливає на освітні результати. Згідно з дослідженнями PISA, у більшості країн ЄС і Організації економічного співробітництва та розвитку дівчата показують кращі академічні результати, хоча є країни, де рівень знань однаково погіршується як у дівчат, так і у хлопців¹¹. Етнічні меншини теж можуть мати нижчі результати за своїх одноліт_ок, зокрема через мовний бар'єр. Наприклад, за результатами PISA у Грузії, азербайджаномовні уч_ениці відстають від своїх грузиномовних одноліт_ок орієнтовно на 4 роки¹².

⁸ Blanden, J., Doepke, M., Stuhler, J. (2022). Educational inequality. IZA Discussion Paper, 15225. Institute of Labor Economics.

<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/263441/1/dp15225.pdf>

⁹ Sigin, A. (2024). The Causes and Solutions of Educational Disparities are Discussed in Inequality Opportunities. Sociology and Criminology, 12.

<https://www.longdom.org/open-access/the-causes-and-solutions-of-educational-disparities-are-discussed-in-inequality-opportunities-110067.html>

¹⁰ Codioli McMaster, N., Cook, R. (2018). The contribution of intersectionality to quantitative research into educational inequalities. Review of Education, 7.

<https://doi.org/10.1002/rev3.3116>

¹¹ OECD (2025). Gender Equality in a Changing World: Taking Stock and Moving Forward. <https://doi.org/10.1787/e808086f-en>

¹² Nikoladze, T. (2023). Georgia in global school performance ranking: Results worse compared to 2018. JAMnews. <https://jam-news.net/georgian-school->

За результатами PISA, місце проживання також є одним із факторів — діти у сільській місцевості мають гірші освітні результати за своїх одноліт_ок з міської місцевості через вищий рівень бідності й обмеженість ресурсів¹³.

Вразливість різних груп може особливо **посилюватися внаслідок криз, таких як війни, стихійні лиха, пандемії чи економічні потрясіння**. Наприклад, наслідки криз можуть більшою мірою впливати на дівчат, ніж на хлопців, зокрема через уже наявні гендерні нерівності¹⁴. Водночас кризи непропорційно впливають і на інші вразливі групи, зокрема дітей з інвалідністю, представни_ць етнічних меншин, дітей із малозабезпечених сімей або тих, хто проживає у віддалених чи постраждалих від конфлікту районах, поглиблюючи вже наявні освітні нерівності. Брак інклюзивності та рівності безпосередньо впливає на резильєнтність системи освіти, адже систему не можна вважати стійкою, якщо вона не здатна забезпечити безперервний і рівний доступ до якісної освіти для всіх дітей, особливо під час криз. Посилення резильєнтності освітніх систем потребує інтеграції принципів рівності та інклюзії у стратегічне планування, розробки механізмів безперервності навчання та завчасного врахування потреб різних груп дітей під час підготовки до потенційних кризових ситуацій.

[performance/](#)

¹³ OECD/UNICEF (2024), Education in the Eastern Partnership: Findings from PISA. <https://doi.org/10.1787/d5d6f109-en>

¹⁴ Cameron, L., Thomas, E., Amey, D., West, H., Mugiraneza, J.-P., & Page, E. (2024). Education system resilience. GPE KIX. https://www.gpekix.org/sites/default/files/Media%20Document/Observatory%20.0%20scoping%20study_EN.pdf

● Доступ до освіти та вразливі групи в офіційних документах країн регіону

У країнах регіону Східної Європи, Кавказу та Центральної Азії питання рівного доступу до освіти врегульовується на різних рівнях політик і нормативних документів. Базові принципи забезпечення рівного доступу закріплені в **освітньому законодавстві, яке визначає право кожної людини на освіту**. Водночас права окремих груп (наприклад, людей з інвалідністю, представни_ць національних груп, дівчат і жінок) часто деталізуються у спеціалізованих галузевих політиках, спрямованих на забезпечення рівних можливостей.

Окрім нормативної бази, питання нерівного доступу до освіти та механізми його подолання містяться у стратегічних документах у сфері освіти, зокрема у стратегіях розвитку освіти. У цих документах здебільшого визначаються ключові виклики та цільові групи.

Водночас сам **термін «вразливі групи» чи його синоніми не завжди трапляються у стратегічних документах**. Існує тенденція, що в деяких країнах такий термін не використовується в освітніх політиках або документах взагалі, а в деяких — детально перераховуються всі групи, що мають вразливості. Наприклад, в Україні у нормативно-правових і стратегічних документах не вживається термін «вразливі групи», а фокус направлений саме на рівний доступ для всіх груп населення без детального опису, які саме групи маються на увазі. Водночас у законі «Про загальну середню освіту» прописано: «Право на здобуття повної загальної середньої освіти гарантується незалежно від віку, статі, раси, кольору шкіри, стану здоров'я, інвалідності, особливих освітніх потреб, громадянства, національності...» Дотичним до цього може бути термін «пільгові категорії дітей»¹⁵, які за законом мають пільги в освіті (наприклад, безкоштовне харчування в закладах загальної середньої освіти). Натомість в Узбекистані, Грузії, Таджикистані, Молдові в освітніх стратегіях чітко перераховані конкретні вразливі групи, які потребують додаткової підтримки. В освітньому плані дій Монголії до 2030 року згадані «вразливі групи» без по-

¹⁵ Такі групи дітей визначаються законодавством у сфері соціальної політики.

яснення, кого під ними мають на увазі, а також окремо згадані етнічні меншини, діти з інвалідністю й особливими освітніми потребами (далі ООП) та діти з сільських місцевостей¹⁶. У Киргизстані у стратегічних документах підтримка направлена на інклюзивну освіту та дітей з бідних родин.

У більшості країн регіону перелік вразливих груп дітей є загалом подібним, однак **пріоритезація окремих груп іноді варіюється**. Зокрема, в освітній стратегії Узбекистану як найбільш уразливу групу визначено дітей, які проживають у віддалених сільських та/або гірських територіях, що відображає значущість територіального чинника нерівності доступу до освіти. В освітній стратегії Грузії акцент робиться на ВПО, які не фігурують у документах інших країн, крім України. Загалом до груп учнівства, які перебувають у більш вразливому становищі, відносять:

- дітей з інвалідністю та ООП;
- дівчат;
- національні меншини;
- дітей із сімей з низькими доходами;
- дітей із сільських і віддалених місцевостей;
- дітей мігрант_ок;
- дітей, позбавлених батьківського піклування;
- внутрішньо переміщених людей.

Також у деяких країнах існують стратегічні документи, які присвячені нерівності окремих груп, але вони є загальними і не стосуються винятково освіти. Наприклад, в Албанії таким є План рівності, інклюзії та партисипації щодо ром_ок і єгиптян_ок¹⁷. Одним із винятків є Україна, яка ухвалила Стратегію гендерної рівності в освіті.

Більшість країн, розглянутих у цьому звіті, ратифікували Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю (UN CRPD), стаття 24 якої гарантує право кожної людини з інвалідністю на інклюзивну освіту. Україна та Монголія ратифікували Конвенцію у 2009 році, Молдова — у 2010-му, Албанія — у

¹⁶ Ministry of Education and Science of Mongolia. (2020). Education sector mid-term development plan 2021–2030. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2020-12-17-gpe-mongolia-education-sector-medium-term-development-plan-2021-2030.pdf>

¹⁷ UNDP. (2022). The National Action Plan for Equality, Inclusion and Participation of Roma and Egyptians in Albania. <https://www.undp.org/albania/publications/national-action-plan-equality-inclusion-and-participation-roma-and-egyptians-albania>

2013-му, Грузія — у 2014-му, Киргизстан — у 2019-му, а Узбекистан — у 2021 році. Таджикистан натомість Конвенцію не ратифікував, а лише підписав її у 2018 році.

Загалом, усі країни зосереджують увагу на покращенні інклюзивної освіти. Найбільше уваги стратегіям із впровадження інклюзивної освіти приділяють країни, політичний курс яких передбачає зближення з ЄС. Затвердження національних стратегій з інклюзивної освіти передбачає посилення системи освіти у роботі з уч_еницями з інвалідністю та ООП. Вони містять ініціативи зі створення або покращення шкільної інфраструктури, покращення доступу та якості освіти для таких уч_ениць і підвищення кваліфікації й заохочення вчитель_ок.

● Гендерна рівність

Теорія Бурдьє показує, що нерівності між соціальними групами можуть бути сформовані не лише внаслідок специфіки системи освіти, а й через те, як у суспільстві розподілені різні типи капіталів (економічного, культурного, соціального, символічного). Представни_ці деяких соціальних груп можуть бути позбавлені тих чи інших капіталів або мати обмеження щодо їх використання. Це призводить до нерівного доступу до освіти і в майбутньому впливатиме на те, яких капіталів людина зможе набути. Однією з характеристик, яка може створювати відмінності у розподілі та користуванні капіталами, є гендер. У цьому розділі ми розглядаємо, як гендерна нерівність впливає на доступ до освіти і які заходи вживаються на рівні державних політик, щоб такі нерівності долати.

Гендерна нерівність в освіті у країнах регіону зумовлена низкою соціокультурних та економічних чинників. Серед них — традиційні стереотипні уявлення про ролі жінок і чоловіків, згідно з якими жінка має опікуватися домом і дітьми, а також такі явища як дитячі шлюби та дитяча праця¹⁸¹⁹.

У більшості країн спостерігається помітний розрив у рівнях здобуття середньої освіти між хлопцями та дівчатами, коли дівчата частіше не закінчують повний цикл середньої освіти, хоча трапляються й протилежні випадки — коли саме хлопці частіше не закінчують школу. У країнах Середньої Азії з освіти переважно випадають дівчата, тоді як у Монголії, Албанії, Грузії — хлопці, особливо з сільських місцевостей. В Україні охоплення освітою для дівчат і хлопців перебуває на одному рівні, а їхнє випадання зі шкільної освіти також зумовлене міграцією за кордон. Наприклад, станом на 2021 рік у досліджених країнах була така ситуація:

- У Таджикистані рівень незалученості до освіти серед дівчат вищий, ніж серед хлопців: 26% дівчат і 10% хлопців віку старшої середньої школи не навчаються та не проходять жодного професійного навчання²⁰. Завершення старшої школи серед чоловіків становить

¹⁸ UNICEF. (2022). The power of education to end child marriage.

<https://data.unicef.org/resources/child-marriage-and-education-data-brief>

¹⁹ UNICEF. (2021). Towards ending child marriage: Global trends and profiles of progress. <https://data.unicef.org/resources/towards-ending-child-marriage/>

²⁰ UNESCO. (2021). Policy brief: gender equality in and through education in Central Asia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377910>

74%, тоді як серед жінок — лише 50%²¹.

- У Киргизстані поза старшою школою перебувають 22% дівчат і 16% хлопців²².
- У Монголії ж, навпаки, поза школою перебувають більше хлопців, ніж дівчат. Хоча рівень охоплення навчанням у початковій школі майже однаковий для хлопців і дівчат, розрив між ними різко зростає вже у середній школі: близько 6% хлопців не відвідують школу — порівняно з лише 2% дівчат. У старшій середній школі цей показник сягає 14% серед хлопців і 5% серед дівчат²³. Гендерний розрив найбільш помітний у школах на рівні сомів, за ним слідує рівень розриву у центрах аймаків, а найменшим він є у школах Улан-Батора²⁴.

У більшості країн регіону **спостерігається фемінізація педагогічної професії** — переважну більшість освітян_ок становлять жінки. Така диспропорція, поєднана з низьким рівнем оплати праці в освіті, посилює гендерну нерівність. Дослідження показують, що гендерний дисбаланс серед педагог_инь погано впливає на формування позитивних ролевих моделей як для дівчат, так і для хлопців. Наприклад, статистичні дані свідчать, що у початковій школі Киргизстану й Узбекистану понад 90% учительства — жінки, у Таджикистані цей показник становить 76%²⁵. В Україні 83% вчитель_ок є жінками²⁶, в Албанії — 78%²⁷, у Грузії — 88%²⁸.

Ще одним фактором поглиблення гендерної нерівності в освіті є **нерівномірний доступ до цифрових ресурсів**. У деяких країнах, зокрема Центральної Азії, під час пандемії учнівство отримало доступ до смартфонів, і подекуди серед них частка дівчат перевищувала частку хлопців. Наприклад,

²¹ Там само.

²² Там само.

²³ Loo, B., Narantuya, D., & Enkhtuya, G. (2022). Education in Mongolia. World Education News + Reviews. <https://wenr.wes.org/education-system-profiles/education-in-mongolia/>

²⁴ World Bank (2020). Towards Mongolia's long-term development policy Vision 2050: Advancing education equity, efficiency and outcomes. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/762456dd-63c0-59fe-b709-fc047f3d325c/content>

²⁵ UNESCO (2021). Policy brief: Gender equality in and through education in Central Asia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377910>

²⁶ Коваленко, А. (2026). Бабак: В Україні понад 80% вчителів і майже 60% викладачів — жінки. <https://life.pravda.com.ua/society/yaka-chastka-zhinok-pracyuye-vchitelyami-ta-vikladachami-statistika-313687/>

²⁷ INSTAT. (2024). Education enrollment statistics. <https://www.instat.gov.al/media/13263/education-enrollment-statistics-2023-2024.pdf>

²⁸ Civil Georgia. (2023). Analyzing Georgia's Teacher Workforce: Findings from CCIR's Analytical Bulletin. <https://civil.ge/archives/531295>

така ситуація спостерігалася у Таджикистані. Однак загалом хлопці показували вищі результати за індексом цифрової готовності в усіх регіонах країни. При цьому доступ до гаджетів різного типу був також не однаковим: до ноутбуків, комп'ютерів чи планшетів доступ залишався значно обмеженішим, ніж до смартфонів²⁹. В інших країнах регіону немає гостро вираженої проблеми у різниці між доступом до гаджетів між дівчатами та хлопцями, однак така різниця може бути наслідком поєднання кількох факторів — наприклад, дівчата з етнічних меншин або сільських і бідних сімей мають менше можливостей користування цифровими пристроями.

Гендерна нерівність у доступі до освіти часто **пов'язана з економічним тиском і необхідністю починати працювати змалку**, зокрема в ролі трудових мігрант_ок у містах або за кордоном. Серед країн регіону спостерігається тенденція вищого залучення до справ по домогосподарству та дитячої праці хлопців, через що вони частіше можуть повністю випадати зі шкільної освіти або не закінчувати школу.

- У Киргизстані 34% хлопців і 19% дівчат залучені до дитячої праці³⁰.
- У Монголії особливо низький рівень відвідуваності школи характерний для хлопців із бідних сімей, які проживають у селах, а також із родин фермер_ок чи скотар_ок — соціальних груп, для яких часто необхідністю є залучення дітей до хатньої праці через економічну вразливість. Значний гендерний розрив також спостерігається у східних аймаках. Ці відмінності зберігаються й після завершення середньої освіти: у вищій школі жінок навчається більше, ніж чоловіків³¹.
- У Молдові у сільській місцевості хлопці частіше залишають школу й ідуть працювати, тоді як дівчат заохочують до старанності та слухняності, що впливає на успішність та інтеграцію уч_ениць³². Серед чоловіків

²⁹ Harden-Wolfson, E. (n.d.) Going the distance: Readiness for digitalization and distance education in Tajikistan. GPE KIX. https://www.gpekix.org/sites/default/files/webform/submit_to_the_library/943/Going_the_distance_Readiness_for_digitalization_and_distance_education_in_Tajikistan.pdf

³⁰ Taalim Forum. (2024). School Education in Kyrgyzstan: Readiness For Digital Education. https://kix.taalimforum.kg/report/Analytical_Report_School_Education_in_Kyrgyzstan_Readiness_for_Digital_Education_en.pdf

³¹ Loo, B., Narrantuya, D., & Enkhtuya, G. (2022). Education in Mongolia. <https://wenr.wes.org/2022/08/education-in-mongolia>

³² Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova (2023). Programul de implementare a Strategiei de dezvoltare "Educația 2030" pentru anii 2023–2025. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro

вікової когорти 18–25 років рівень шкільного відрахування у 2019 році становив 23%, а серед дівчат — 15%³³.

Однією з причин переривання навчання дівчат у всіх країнах є **дитячі шлюби**³⁴. Їх рівень варіюється залежно від країни та може мати різні причини. Серед країн регіону офіційний шлюбний вік настає у 18 років, хоча майже всюди допускаються винятки. Так, місцеві органи влади можуть укласти шлюб між людьми, які є неповнолітніми (або од_на з пари є неповноліт_ньою) з певних причин — наприклад, через вагітність.

Таблиця 1. Розподіл вступу у шлюб дівчат і хлопців по країнах регіону³⁵

Країна	Вступ у шлюб до 18 років (%)		Вступ у шлюб до 15 років (%)
	дівчата	хлопці	
Албанія	12% ³⁶	-	1%
Грузія	14%	-	-
Киргизстан	13%	-	-
Молдова	12%	1%	-
Монголія	12%	2%	1%
Таджикистан	9%	9%	-
Україна	9%	4%	-
Узбекистан	3%	1%	-

Джерело: [Girlsnotbrides.org](https://girlsnotbrides.org)

Дані свідчать, що ранні шлюби залишаються переважно гендерно зумовленим явищем: у більшості країн регіону частка дівчат, які вступають у шлюб до 18 років, є значно вищою, ніж серед хлопців. Між країнами спостерігаються від-

³³ UNFPA (2022). Moldova lags behind in achieving gender equality in all spheres of life according to the UN Moldova Country Gender Assessment. <https://moldova.unfpa.org/en/news/moldova-lags-behind-achieving-gender-equality-all-spheres-life-according-un-moldova-country>

³⁴ UNESCO (2021). Policy brief: gender equality in and through education in Central Asia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377910>

³⁵ У таблиці наведені дані за різні роки, переважно після 2018 року.

³⁶ Відсотки пораховано від загальної кількості дівчат і хлопців до 15 та до 18 років.

мінності у поширеності цього явища: найвищі показники зафіксовано у Грузії, Киргизстані, Албанії та Молдові, тоді як в Узбекистані вони є найнижчими серед досліджених країн. Водночас такі результати можуть бути пов'язані з повнотою й актуальністю даних.

- *Бідність.* У Монголії дівчата з найбідніших домогосподарств виходять заміж у більш ранньому віці, ніж ті, які з багатших сімей. Дитячий шлюб часто використовується як засіб економічного виживання та безпеки для родин.
- *Регіональні відмінності.* У більшості країн регіону дитячі шлюби більше розповсюджені у сільській місцевості. Наприклад, у селах Грузії 24% жінок віком від 20 до 49 років одружилися до досягнення 18 років, тоді як у міських районах цей показник становить 14%. У Киргизстані 16% жінок віком 20–24 роки, які мешкають у селах, вийшли заміж до 18 років, тоді як у міських районах цей показник становить 9%. Також дитячі шлюби в частині країн більш поширені в окремих регіонах.
- *Звичаї та поділ гендерних ролей.* У частині країн регіону складником культури є дотримання звичаїв, які передбачають, що жінка має займатися домашніми справами та господарством, а не вчитися або займатися самореалізацією. В Албанії основою для традиційності шлюбу є вплив традиційного зводу законів — Кануна. Зокрема, його відома форма — Канун Леке Дукаджіні — історично регулювала соціальні норми, зокрема шлюбні звичаї. За цими нормами часто допускалися шлюби без згоди дівчини, інколи в дуже ранньому віці, щоб зміцнити родинні зв'язки або врегулювати конфлікти.
- *Етнічні та релігійні особливості.* У деяких із країн регіону частина дитячих шлюбів припадає на етнічні спільноти. В Україні, Молдові та Албанії це ромська спільнота, в Албанії це також спільнота єгиптян_ок. У ромській спільноті, де, за повідомленнями, вважається нормою видавати дівчат заміж у віці від 12 до 14 років, це може набувати форми примусового шлюбу, коли дівчину проти її волі одружують із дорослим чоловіком, або зарученого шлюбу, коли сім'ї чи «свахи» домовляються про шлюб двох дітей у майбутньому. В обох випадках це відбувається без офіційної докумен-

тації чи реєстрації. У Грузії це релігійні та етнічні спільноти єгиптян_ок і вірмен_ок. У частині країн шлюб закріплюється не через законодавство, а через релігійні обряди. Наприклад, в Узбекистані такі обряди називаються нікяхи. Офіційна реєстрація таких шлюбів відбувається після досягнення повноліття.

- **Соціальна ізоляція.** Ця проблема, зокрема, стосується етнічних меншин, які здебільшого проживають у віддалених регіонах, можуть не мати документів, мають обмежений доступ до соціальної інфраструктури. Наприклад, у регіоні Грузії Квемо-Картлі, де проживають 11% населення країни, 32% жінок з етнічних меншин, які перебувають у шлюбі, були одружені до досягнення 18 років; 5% — у 13–14 років, а 16% — у 15–16 років.
- **Торгівля людьми.** У Монголії є випадки, коли монгольських дівчат віддають у шлюб з метою торгівлі людьми та сексуальної експлуатації.

У більшості країн існує проблема з обліком дитячих шлюбів, адже здебільшого це відбувається неофіційно, і шлюб реєструється лише після досягнення повноліття, тому навіть наявні дані можуть бути неточними. Наприклад, в Узбекистані, попри підняття шлюбного віку до 18 років у 2019 році, деякі сім'ї вдаються до «обхідних шляхів», таких як викрадення нареченої, яке в деяких випадках відбувається за ініціативи батьків дитини, як способу укласти шлюбний контракт³⁷. Батьки все ще можуть одружити своїх дітей за допомогою неформальних релігійних церемоній «ніках» (nikah) без офіційної реєстрації шлюбу. Непрямо про це свідчить кількість пологів серед дівчат до 18 років, оскільки в Узбекистані дівчата рідко народжують без наявності чоловіка. Так, у 2021 році зафіксовано майже 1500 таких пологів, і це на 56% більше, ніж попереднього року, тоді як офіційно у 2020 році було 88 ранніх шлюбів, а у 2021-му — 92³⁸.

У країнах Центральної Азії гомосексуальність є злочином, за який можна потрапити за ґрати. У всіх країнах регіону ЛГБТК+ є однією з груп, які зазнають значної стигматизації та дискримінації, а також опиняються під загрозою психологічного і сексуального насильства, зокрема й у закладах

³⁷ UNFPA. (2014). Child Marriage in Uzbekistan (Overview).

<https://eeca.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/unfpa%20uzbekistan%20overview.pdf>

³⁸ Saida, N. (2024). Brides too soon: The rising trend of early marriages in Uzbekistan. The Diplomat. <https://thediplomat.com/2024/07/brides-too-soon-the-rising-trend-of-early-marriages-in-uzbekistan>

освіти та з боку вчителства й одноліт_ок. Це може бути причиною перервати освіту або перейти на індивідуальне навчання³⁹. В Україні у 2019–2020 роках було проведено дослідження у школах, відповідно до результатів якого лише 20% підлітків, які ідентифікують себе представни_цями ЛГБТК+ спільноти, почуваються у безпеці у школі. 43% почувають себе некомфортно або небезпечно у школі через свою сексуальну орієнтацію⁴⁰.

Одним із чинників, які поглиблюють гендерну нерівність, є значний **брак сексуальної освіти**. Наприклад, у країнах Центральної Азії якість освіти загалом гальмується через брак системного підходу до питань сексуальної освіти, а також брак навчальних програм, які б охоплювали теми сексуальної орієнтації, гендерної ідентичності та самовираження. У жодній із країн сексуальна освіта не існує як окремий предмет, натомість її окремі компоненти та теми включені в інші предмети, такі як «Біологія» чи «Основи здоров'я»⁴¹. Дослідження показують, що саме брак всеохопної сексуальної освіти міг спричинити зростання кількості підліткових вагітностей і проблем, пов'язаних із сексуальним здоров'ям. Наприклад, рівень народжуваності серед підлітків становить 32% у Киргизстані, 57% у Таджикистані та 24% в Узбекистані. Водночас дослідження в Україні серед підлітків ілюструють, що 58% підлітків дізнаються інформацію про сексуальне життя з інтернету, який є першим джерелом, до якого звертаються по інформацію. На другому місці перебувають друзі та однолітки (41%)⁴². Недостатня сексуальна освіта впливає не лише на кількість небажаних вагітностей, а й на рівень відрахувань серед уч_ениць, а також сприяє закріпленню гендерної нерівності⁴³.

³⁹ ADC Memorial. (2020). LGBTI+ in the region of Central Asia: Repressions, discrimination, exclusion. <https://adcmemorial.org/en/publications/lgbti-in-the-region-of-central-asia-repressions-discrimination-exclusion/>

⁴⁰ Комісарова, О. (2021). 80% підлітків-ЛГБТ не почуваються в безпеці у школі — дослідження. Суспільне Новини. <https://suspiine.media/114071-80-pidlitkiv-lgbt-ne-pocuvautsa-v-bezpeci-u-skoli/>

⁴¹ UNESCO. (2023). CSE Georgia Summary Report. EU Neighbourseast. https://euneighbourseast.eu/wp-content/uploads/2023/03/cse_georgia_summary_report.pdf

⁴² Балакірєва, О. М., Бондар, Т. В., Даниленко, Г. М., Левін, Р. Я., Нгуєн, Н.-М. К., Павлова, Д. М., Пивоварова, Н. П., Сакович, О. Т., Флярковська, О. В., & Шевченко, С. Л. (2019). Соціальна обумовленість та показники здоров'я підлітків та молоді. ЮНІСЕФ; Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка. <https://www.unicef.org/ukraine/media/921/file/Social%20conditionality%20and%20indicators%20of%20adolescent%20and%20youth%20health%20in%20Ukraine.pdf>

⁴³ UNESCO (2021). Policy brief: gender equality in and through education in Central Asia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377910>

Політики та рішення

Питання гендерної рівності у доступі до освіти та шляхи її забезпечення відображені у стратегічних державних документах більшості країн регіону. Водночас **такі цілі не завжди виокремлені як самостійний напрям, а часто розглядаються у ширшому контексті** — разом із завданнями щодо підвищення інклюзивності, покращення умов та якості освіти для інших вразливих груп. Подолання гендерної нерівності в освіті зазвичай інтегроване у загальні стратегії розвитку освітньої сфери, хоча деякі країни також розробляють окремі стратегії, спеціальні програми та плани, присвячені саме цій темі.

- В Албанії забезпечення рівних прав і можливостей для дівчат з усіх бекграундів, соціальних та етнічних груп, а також визнання здобутків дівчат в освіті є одним із ключових принципів NSGE 2021–2030⁴⁴. NSGE 2021–2030 включає просвітницьку діяльність із тематики гендерної нерівності. У 2021–2022 роках було проведено 13 тренінгів для співробітниць з питань гендерної рівності (1 на рівні країни та 12 тренінгів на локальному рівні), аби надати їм інформацію про рекомендації Ради Європи з протидії сексизму⁴⁵.
- У Киргизстані однією з ініціатив, спрямованих на посилення стійкості, є проєкт підтримки ЄС з покращення освітньої системи на 2021–2027 роки, спрямований на посилення стійкості системи освіти до COVID-19 і майбутніх криз. Одним із його завдань є подолання гендерної нерівності в освіті. У проєкті передбачені конкретні цілі для покращення доступу учениць з інвалідністю до інклюзивної публічної освіти, а також для навчання вчителів і фахівців з інклюзивної та гендерно чутливої освіти. Зокрема, всі нові підручники, освітні стандарти, навчальні програми та матеріали будуть чутливими до гендерних питань⁴⁶.

⁴⁴ Ministry of Health and Social Welfare. (2022). National Strategy for Gender Equality. https://shendetesia.gov.al/wp-content/uploads/2022/02/WEB_Strategjia-Kombetare-EN.pdf

⁴⁵ Там само.

⁴⁶ European Commission. (2021). Education Sector Reform in the Kyrgyz Republic: building a sustainable, inclusive, and future-ready education system. https://international-partnerships.ec.europa.eu/policies/programming/projects/education-sector-reform-kyrgyz-republic-building-sustainable-inclusive-and-future-ready-education_en

- У Молдові у Стратегії «Освіта 2030» передбачене забезпечення необхідних умов для всіх дівчат і хлопців для завершення середньої освіти, яка є справедливою та високоякісною, що призводить до відповідних та ефективних результатів навчання⁴⁷.

У країнах регіону також впроваджуються різноманітні **ініціативи за підтримки міжнародних організацій, спрямовані на запобігання гендерній нерівності**. Значна частка ініціатив фокусується на навчанні вчителів, а також підтримці дівчат у навчанні з певних напрямків (наприклад, STEM).

- У Киргизстані з ініціативи UN Women і за підтримки Міністерства освіти та науки у 2020 році були проведені заходи за підтримки міжнародних організацій для вчителів, присвячені подоланню гендерних стереотипів у навчальних матеріалах і програмах, а також зменшенню дискримінації у шкільному середовищі⁴⁸.
- У Монголії працює Girls' Code — програма, спрямована на подолання гендерної нерівності у технологічному секторі та підготовку майбутніх програмісток. Метою Girls' Code є надання дівчатам навичок кодування та STEM, сприяння розбудові гендерної рівності в ІТ та поширенню цифрової грамотності. Учасницями є 30 дівчат з 21 аймагу й Улан-Батора (9–12 класи), які проходять 2,5-місячний очний літній табір⁴⁹.
- У Грузії корпорація США «Виклики тисячоліття» (Millennium Challenge Corporation) у партнерстві з Girl Up у серпні 2018 року провела табір «Жінки в науці» у Тбілісі для дівчат із Грузії, Вірменії, Азербайджану та

⁴⁷ Republica Moldova. (2023). Hotărâre nr. 114 din 07-03-2023 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare „Educația 2030” și a Programului de implementare a acesteia pentru anii 2023-

2025. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro

⁴⁸ UN Women. (2020). Removing gender stereotypes from education in Kyrgyzstan.

<https://eca.unwomen.org/en/news/stories/2020/9/removing-gender-stereotypes-from-education-in-kyrgyzstan>

⁴⁹ Kouassi-Komlan, E. (2024). Time to Revamp Education: Mongolia's Path to a Brighter Future. UNICEF.

<https://www.unicef.org/mongolia/stories/time-revamp-education-mongolias-path-brighter-future>

⁵⁰ Battulga, B., Enkhtsogt, T.-A. (2024). Empowering Young Girls and Fostering Equal Opportunities in Technology Across Mongolia.

<https://www.unicef.org/mongolia/stories/empowering-young-girls-and-fostering-equal-opportunities-technology-across-mongolia>

США⁵¹.

- У Молдові була реалізована низка ініціатив, спрямованих на підтримку та розвиток дівчат і жінок у сфері ІТ та STEM. Вони включають проекти Tekwill, Tech Women Moldova, Національну програму ІТ-навчання для дівчат і жінок, GirlsGoIT та інші⁵².

⁵¹ Millenium Challenge Corporation. (2018). Millennium Challenge Corporation, Girl Up, Intel, Google, U.S. Department of State Launch Women in Science Camp in Tbilisi.

<https://www.mcc.gov/news-and-events/release/release-81418-wisci-launch-mcc/>

⁵² Rajasekaran, S., Casap, L. (2022). Moldova – Digital Education Readiness Assessment (2021-22). World Bank.

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/099120006252220689/pdf/P17773104ea6f2040a88e02bdf9bbd04f6.pdf>

● Діти з інвалідністю й особливими освітніми потребами

Ще однією групою, яка може мати обмежений доступ до освіти, є діти з інвалідністю та діти, які потребують видозміненого освітнього процесу. В цьому випадку теоретичний доробок Бурдье дозволяє простежити, як освітня система як «поле» встановлює особливі правила входу до неї та вимагає наявності певних ресурсів. Так, неінклюзивна інфраструктура, неналаштований освітній процес, брак вчителів, які мають вміння викладати для дітей з ООП, брак технологій та потрібного оснащення призводять до того, що діти з інвалідністю або ООП не мають можливості приєднатися до освітнього процесу на рівні з іншими дітьми. Батькам цих дітей потрібні додаткові обсяги капіталів, щоб подолати ці нерівності та забезпечити дітей освітою, адже часто освітня система не пропонує рішень цієї ситуації. Наприклад, більший обсяг соціального капіталу може відкривати доступ до мереж, де поширюється інформація про доступні програми та підтримку, а економічного — відкриватиме для сім'ї можливість переїхати в населений пункт, де освітній процес є більш інклюзивним. Як результат, для дітей з інвалідністю та ООП система освіти є значно менш доступною, а подолання цієї нерівності часто можливе лише завдяки наявності в їхніх батьків додаткових обсягів капіталів. У цьому розділі ми аналізуємо, наскільки доступним є вхід в освітні системи досліджуваних країн, які це має наслідки для освіти дітей з інвалідністю та ООП, а також які заходи спрямовуються на підвищення доступності.

У країнах регіону проблеми, пов'язані з розвитком інклюзивної освіти, мають багато спільного. У частині з них це наслідки радянської моделі «медичного підходу» до інвалідності, яка розглядала інвалідність як індивідуальну проблему людини, що має бути змінена та вилікувана. Це сприяло стигматизації людей з інвалідністю, роблячи їх невидимими для суспільства. Після здобуття незалежності країни, які були частиною Радянського Союзу, поступово почали розвивати інклюзивну освіту — спочатку завдяки ініціативам громадянського суспільства, а згодом і за підтримки міжнародних партнерів та експертного середовища⁵³.

⁵³ Dunajeva, J. (2025). Comparative study of inclusive education practices: the cases of Uzbekistan, Tajikistan, Moldova, Kyrgyzstan and Georgia. GPE KIX EMA

Основними акторами у впровадженні інклюзивної освіти є державні інституції, міжнародні та громадські організації, а також батьки⁵⁴.

Одним із наслідків переважання медичної моделі інвалідності є **обмежена спроможність збирати дані щодо кількості дітей з інвалідністю й ООП через складність ідентифікації таких дітей у системі освіти**. У більшості країн регіону існує тенденція, за якої системи ідентифікації та підтримки орієнтовані переважно на дітей із формально підтвердженими статусами. Це обмежує доступ до освіти для дітей, які такого статусу не мають.

- Грузія не збирає статистику щодо дітей з інвалідністю, які не охоплені формальною освітою, та їхніх потреб⁵⁵.
- У Таджикистані й досі використовується медичне визначення інвалідності, закріплене в законодавстві, що ускладнює системний збір даних. Так, Міністерство охорони здоров'я та соціального захисту населення повідомляє про 28 286 дітей з інвалідністю, проте ця цифра охоплює лише тих, хто зареєстрований та отримує відповідну допомогу⁵⁶.
- В Україні також залишається домінантною медична модель інвалідності, а експерти стверджують, що реєстрація інвалідності може супроводжуватися інституційними, фінансовими та фізичними бар'єрами⁵⁷.

Серед країн регіону розповсюдженість спеціалізованих закладів загальної середньої освіти для дітей з інвалідністю та/або ООП різниться залежно від рівня розвитку освітньої інфраструктури та наявного фінансування. Водночас наявна

Hub. <https://www.gpekix.org/sites/default/files/2025-02/kix-emap-comparative-study-on-inclusive-education-practices-the-cases-of-uzbekistan-tajikistan-moldova-kyrgyzstan-and-georgia.pdf>

⁵⁴ Там само.

⁵⁵ UNPRDP, UNDP. (2022). Situation Analysis of the Rights of People with Disabilities in Georgia. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/ge/pwds_situation_analysis_2021_eng.pdf

⁵⁶ Government of the Republic of Tajikistan. (2020). Tajikistan National Strategy for Education Development 2021-2030. <https://www.globalpartnership.org/library/tajikistan-national-strategy-education-development-2021-2030>

⁵⁷ War Child. (2025). 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

мережа таких закладів **не забезпечує** охоплення всієї кількості дітей, які потребують інклюзивного навчання. Як результат, рівень залученості дітей з інвалідністю до освіти залишається низьким, а **ризик передчасного вибуття зі школи** — значно вищим, ніж серед їхніх одноліт_ок, які не мають інвалідності.

- У Киргизстані 50% дітей, які не відвідують школу, мають інвалідність⁵⁸.
- В Узбекистані лише 40% дітей з інвалідністю навчаються в загальноосвітніх школах⁵⁹.
- У Монголії лише з 2019 року право дітей з інвалідністю відвідувати звичайні школи почало включатися у політики. Раніше цих дітей направляли до однієї з шести спеціальних шкіл, розташованих у столиці. Дані за 2021 рік показують, що понад 80% дітей з інвалідністю зараз навчаються в школах⁶⁰.
- У Грузії рівень відвідуваності шкіл є нижчим серед дітей з інвалідністю та ООП. На рівні базової середньої освіти хлопці з інвалідністю рідше відвідують школу, ніж дівчата з інвалідністю або їхні однолітки без інвалідності. На рівні старшої середньої школи відвідуваність знижується і серед дівчат, і серед хлопців з інвалідністю, але хлопці з інвалідністю з найменшою ймовірністю відвідуватимуть школу⁶¹. Лише 65% державних шкіл повідомляють про наявність уч_ениць із ООП⁶². За даними EMIS, кількість хлопців з ООП, які залишають школу, втричі перевищує кількість дівчат з ООП, які переривають навчання. Дані також показують, що близько половини уч_ениць з ООП залишають школу. Хлопці з ООП мають у 1,6–1,9 раза вищу ймовірність залишити школу протягом навчального року, ніж дівчата⁶³.

⁵⁸ Taalim Forum. (2024). School Education in Kyrgyzstan: Readiness For Digital Education. https://kix.taalimforum.kg/report/Analytical_Report_School_Education_in_Kyrgyzstan_Readiness_for_Digital_Education_en.pdf

⁵⁹ UNICEF. (2019). Curriculum reform to meet the individual needs of students (Uzbekistan). <https://www.unicef.org/documents/curriculum-reform-meet-individual-needs-students-uzbekistan>

⁶⁰ Там само.

⁶¹ UNICEF, UN Women. (2021). Women and Children with Disabilities in Georgia: An Overview of the Data. <https://georgia.unwomen.org/sites/default/files/2022-05/Women%20and%20Children%20with%20Disabilities%20in%20Georgia%20%28002%29.pdf>

⁶² Drugescu-Radulescu, A. (n.d.). Educational challenges in Georgia. Broken Chalk. <https://brokenchalk.org/educational-challenges-in-georgia/>

⁶³ Там само.

Однією з основних проблем обмеженого доступу до освіти є **брак інклюзивної інфраструктури**, що включає в себе транспорт і тротуари, шкільні будівлі та приміщення, які є не адаптованими до користування людей з інвалідністю й відтак обмежують фізичний доступ до освіти.

- У Киргизстані 41% респондент_ок з-поміж вразливих груп молоді вважають, що школи є повністю фізично недоступними, і лише 7% повідомили про повну фізичну доступність. Під фізичною доступністю розуміють наявність спеціальної інфраструктури для осіб з інвалідністю, зокрема пандусів, просторих ліфтів, обладнаних санітарних приміщень тощо⁶⁴.
- У Молдові оцінка гігієнічних умов у школах, проведена у 2024 році, показала, що серед 968 шкіл (які становлять 80% закладів середньої освіти у країні) у 640 закладах туалети є недоступними для людей з обмеженою мобільністю, тоді як у 224 закладах доступ забезпечено лише частково. Крім того, у 430 закладах умивальники недоступні для маломобільних груп населення, а у 226 — доступні лише частково⁶⁵.
- За даними МОН України, у 2024/2025 навчальному році із 12 248 закладів загальної середньої освіти (зокрема спеціальних), які функціонують у країні, безбар'єрний доступ до 1 поверху забезпечено у 9514 закладах, що становить 78% від загальної кількості таких закладів в Україні⁶⁶.

У частині країн додатковою проблемою є **перевантаженість класів**, у яких навчаються діти з інвалідністю й ООП. Така ситуація ускладнює організацію ефективного навчального процесу та обмежує доступ до якісної освіти для цієї групи дітей.

⁶⁴ United Nations Kyrgyz Republic. (2021). Access of vulnerable youth to key services in the Kyrgyz Republic. <https://files.acquia.undp.org/public/migration/kg/2bbc38566c477806530e367516f14557be038e8ca34ee53b8554424cfbd4e457.pdf>

⁶⁵ UNICEF. (n.d.). Assessment of WASH facilities in Moldovan schools. <https://www.unicef.org/moldova/en/documents/assessment-wash-facilities-moldovan-schools>

⁶⁶ Міністерство освіти і науки України. (2025). Інформаційна довідка «Моніторинг щодо створення інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти». <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>

- В Албанії кількість дітей на клас може перевищувати 40. Класні кімнати можуть бути невеликі за розмірами, що ускладнює доступ до них дітей з інвалідністю⁶⁷.
- В Україні відповідно до порядку організації інклюзивного навчання у класах може бути від 1 до 3 дітей з інвалідністю, проте на практиці кількість уч_ениць може сягати 8 осіб⁶⁸.

Ще одним викликом інклюзивної освіти є **нестача кваліфікованих педагогічних кадрів**, які мають підготовку для роботи з дітьми з ООП. Окрім цього, не всі вчитель_ки мають знання та компетенції для адаптації навчання. Брак педагогічного складу в більшості країн має однакові причини: незадовільні умови праці, низька оплата праці та неготовність працювати з цією групою людей.

- У Киргизстані є брак учитель_ок, зокрема найчастіше бракує педагог_инь із таких предметів як англійська мова, історія, фізика та інформатика. Зазвичай досвідчені вчитель_ки не зацікавлені працювати з дітьми з інвалідністю та/або ООП через низьку заробітну плату та складні умови праці, тому найчастіше там працюють молоді спеціаліст_ки⁶⁹.
- В Україні через повномасштабне вторгнення Росії частина фахів_чинь змінили місце проживання в межах України або виїхали за кордон. За даними МОН, функціонуючі інклюзивно-ресурсні центри забезпечені педагогічними працівни_цями (вчитель_ками-логопед_ками, вчитель_ками-дефектолог_инями, вчитель_ками-реабілітолог_инями, практичними психолог_инями) на 81% від загальної потреби (4015 осіб)⁷⁰.
- У Монголії вчитель_ки мають потреби, пов'язані з їхніми знаннями, навичками та методикою викладання:

⁶⁷ Çuko, O., Kulla, F., Kasapi, E. (2012). Inclusive Education in Albania: Analytical Study. Save the Children. https://csl.edu.al/wp-content/uploads/2021/12/inclusive_education_in_albania_-_analytic_study.pdf

⁶⁸ Державна служба якості освіти України. (2021). Дослідження якості інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами.

https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya_yakosti_inklyuzyvnoyi_osvity_1_02_04.pdf

⁶⁹ United Nations Kyrgyz Republic. (2021). Access of vulnerable youth to key services in the Kyrgyz Republic. <https://files.acquia.undp.org/public/migration/kg/2bbc38566c477806530e367516f14557be038e8ca34ee53b8554424cfbd4e457.pdf>

⁷⁰ Міністерство освіти і науки України. (2025). Інформаційна довідка «Моніторинг щодо створення інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти». <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>

брак спеціалізованих методик; недостатність знань і вмінь для діагностики, виявлення та підтримки розвитку уч_ениць; не чітко визначені завдання та методики оцінювання⁷¹. У країні є потреба в більшій кількості педагог_инь, навчених підходів до навчання дітей з ООП, а також у комплексних послугах підтримки для уч_ениць з інвалідністю та їхніх сімей⁷².

Діти з інвалідністю у всіх країнах регіону також зазнають **стигматизації та дискримінації** як у школі, так і поза нею, що збільшує соціальний тиск на них.

- У Таджикистані одним із основних бар'єрів для дітей з інвалідністю залишається соціальна та психологічна дискримінація, а також упереджене ставлення до особливих освітніх потреб. У деяких випадках лікар_ки та вчитель_ки є упередженими і вважають, що діти з інвалідністю й ООП мають навчатися лише у спеціалізованих закладах, адже, на їхню думку, саме там можна забезпечити належний догляд та освітню підтримку, недоступні у звичайних школах чи вдома⁷³.
- Понад 80% дітей з інвалідністю у Киргизстані зазнають психологічного тиску — порівняно з 72% дітей без інвалідності⁷⁴.
- У Молдові 14% батьків та опікун_ок зазначали, що їхні діти стикаються з булінгом і фізичним насиллям з боку одноліт_ок⁷⁵.

Усі перелічені раніше фактори критично впливають на **доступ і якість освіти** дітей з ООП та інвалідністю. Дані про оцінки рівня знань дітей із цих соціальних груп є обмеженими. Однак **наявні дослідження ілюструють нижчий рівень знань серед дітей з ООП та інвалідністю**. Наприклад,

⁷¹ World Bank (2020). Towards Mongolia's long-term development policy Vision 2050: Advancing education equity, efficiency and outcomes.

<https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/762456dd-63c0-59fe-b709-fc047f3d325c/content>

⁷² Education Out Loud. (2023). Making education more inclusive in Mongolia: Meet Oyunjargal.

<https://educationoutloud.org/impact/making-education-more-inclusive-mongolia-meet-oyunjargal/>

⁷³ Republic of Tajikistan. (2020). Tajikistan National Strategy for Education Development 2021-2030. <https://www.globalpartnership.org/library/tajikistan-national-strategy-education-development-2021-2030>

⁷⁴ UNICEF. (2023). Children with disabilities across Europe and Central Asia 'face exclusion in many settings', depriving them of basic services and care.

<https://www.unicef.org/eca/press-releases/children-disabilities-across-europe-and-central-asia-face-exclusion-many-settings>

⁷⁵ Munteanu, P., Vasian, T. (2024). Knowledge, attitudes and challenges of parents and caregivers of children with disabilities in Moldova. UNICEF.

<https://www.unicef.org/moldova/media/14311/file/Knowledge>

згідно із дослідженням ЮНІСЕФ 2023 року, у Киргизстані серед дітей 7–14 років 83% дітей з інвалідністю та ООП читають книжки у порівнянні з 93% дітей, які не мають порушень здоров'я. Також діти з інвалідністю значно рідше володіють базовими навичками рахування (39%), ніж діти без інвалідності (53%)⁷⁶.

Політики та рішення

У деяких країнах регіону є **окремі інституції, які підтримують розвиток інклюзивної освіти та існують у різних формах**. У Таджикистані такими є ресурсні центри при школах, у яких діти з інвалідністю й ООП можуть здобувати знання додатково в ігровій формі⁷⁷. В Україні існують інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) — установи, які забезпечують право на освіту для людей з інвалідністю й ООП. ІРЦ проводять комплексну психологічно-педагогічну оцінку дитини, забезпечують супровід дітей з ООП і надають психологічно-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги⁷⁸.

Однією з ініціатив підтримки інклюзивної освіти є **фінансування додаткових освітніх ресурсів**, зокрема оплати праці вчительства та спеціальних програм, що може відбуватися як за допомогою міжнародних партнерів, так і заплановано у державних бюджетах залежно від спроможності країни. Наприклад, у Молдові у рамках проекту Moldova Education Reform Project, за фінансування Світового банку, 100 шкіл забезпечили інклюзивним обладнанням, зокрема планшетами, ноутбуками, пристроями для відстеження уваги, навчальними роботами, цифровими лупами, диктофонами, наборами для тренування візуальної пам'яті, клавіатурами з підвищеною видимістю, дошками, які говорять, джойстиками з трьома ручками та слуховими апаратами⁷⁹. У Грузії, згідно з оновленим Законом про загальну освіту, держава

⁷⁶ UNICEF. (2023). Children with Disabilities in Europe and Central Asia: A statistical overview of their well-being. <https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-in-europe-and-central-asia-a-statistical-overview-of-their-well-being/>

⁷⁷ Dunajeva, J. (2025). Comparative study of inclusive education practices: the cases of Uzbekistan, Tajikistan, Moldova, Kyrgyzstan and Georgia. GPE KIX EMA Hub. <https://www.gpekix.org/sites/default/files/2025-02/kix-emap-comparative-study-on-inclusive-education-practices-the-cases-of-uzbekistan-tajikistan-moldova-kyrgyzstan-and-georgia.pdf>

⁷⁸ Міністерство освіти і науки України. (n.d.). Інклюзивно-ресурсні центри. <https://mon.gov.ua/dlya-batkiv/inklyuzivno-resursni-tsentri>

⁷⁹ World Bank Group. (2024). Rehabilitating Schools, Revitalizing Learning: Moldova Invests in its Future. <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2024/01/23/rehabilitating-schools-revitalizing-learning-moldova-invests-in-its-future>

зобов'язана фінансувати спеціалізовані та інтегровані класи, а також наявність програм, сервісів і достатньої кількості персоналу для забезпечення інтеграції уч_ениць з інвалідністю до системи загальної освіти⁸⁰.

Ще одним напрямком покращення інклюзивної освіти є **підвищення кваліфікації вчитель_ок**, у процес якого часто залучені заклади вищої освіти та центри професійного розвитку педагог_инь.

- Таджикиський національний університет і Таджикиський державний педагогічний університет (з Центром інклюзивної освіти) забезпечують підготовку вчитель_ок та інших фахів_чинь, а також інші заклади вищої освіти готують спеціаліст_ок на своїх кафедрах логопедії, дефектології та освіти людей з порушенням слуху⁸¹.
- У Грузії створили Національний центр професійного розвитку вчитель_ок і запровадження програм підготовки педагог_инь зі спеціальної освіти, які діють у країні з 2013 року. Ці ініціативи сприяли системній підготовці та підвищенню кваліфікації фахів_чинь у сфері інклюзивної освіти⁸².
- У Молдові у 2012 році в університетську програму базової педагогічної освіти для всіх спеціальностей було включено курс з інклюзивної освіти, а Інститут наук про інклюзивну освіту запровадив безперервну професійну підготовку педагог_инь у цій сфері⁸³.
- Монгольський національний університет освіти ввів обов'язкові кредити з інклюзивної освіти, а випускни_ці магістратури можуть писати свої дипломні роботи з питань інклюзивної або спеціальної освіти⁸⁴.

⁸⁰ UNPRDP, United Nations Georgia. (2022). Situation Analysis of the Rights of People with Disabilities in Georgia. https://globaldisabilityfund.org/new/wp-content/uploads/2023/12/CR_Georgia_2021-e23.pdf

⁸¹ Dunajeva, J. (2025). Development and Current State of Inclusive Education Practices. <https://www.norrageducation.org/wp-content/uploads/2025/02/KIX-EMAP-Webinar-23-Jekatyerina-Dunajeva.pdf>

⁸² Dunajeva, J. (2025). Comparative study of inclusive education practices: the cases of Uzbekistan, Tajikistan, Moldova, Kyrgyzstan and Georgia. GPE KIX EMA Hub. <https://www.gpekix.org/sites/default/files/2025-02/kix-emap-comparative-study-on-inclusive-education-practices-the-cases-of-uzbekistan-tajikistan-moldova-kyrgyzstan-and-georgia.pdf>

⁸³ Там само.

⁸⁴ World Bank (2020). Towards Mongolia's long-term development policy Vision 2050: Advancing education equity, efficiency and outcomes. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/762456dd-63c0-59fe-b709-fc047f3d325c/content>

Забезпечення навчальною літературою та матеріалами для уч_ениць з ООП та інвалідністю є ще одним напрямом впровадження інклюзивної освіти. Наприклад, у Киргизстані у 2021 році було видано 329 300 підручників і 2320 книг для дітей з порушеннями зору⁸⁵. У 2022-му проводилася робота над створенням електронної бібліотеки, яка мала б містити 1536 книг, зокрема навчальну літературу, а також 538 оцифрованих підручників чотирма мовами навчання — втім, даних про те, чи ця ініціатива була повністю реалізована, немає⁸⁶.

⁸⁵ The Ministry of Education and Science of the Kyrgyz Republic. (2022). Education Joint Sector Review in the Kyrgyz Republic. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2023-04-joint-sector-review-synthesis-report-kyrgyz-republic.pdf>

⁸⁶ Там само.

● Діти з різних етнічних груп

У цьому розділі ми розглядаємо, як змінюється доступ до освіти залежно від того, до якої етнічної групи належить дитина. У цьому випадку ми звертаємося до теорії Бурдье, щоб простежити, як відмінності в культурах, стереотипні уявлення, дискримінація меншин, а також тривалість проживання у країні можуть впливати на освітні можливості дітей. У частині суспільств етнічні меншини мають значно менші можливості використовувати наявні в них капітали та набувати нових. Наприклад, наявний в етнічних меншин культурний капітал (знання етнічної мови, способи комунікації, знання та вміння, які стосуються їхньої етнічної культури тощо) може не вважатися цінним у країні проживання, тож навіть за наявності такого капіталу люди не мають можливості скористатися ним. Залежно від рівня толерантності суспільства етнічні групи можуть бути позбавлені широкої мережі соціальних контактів, тож не матимуть доступу до мереж, де поширюється інформація про освітні можливості, доступу до підтримки тощо. Виключеність із суспільства впливатиме також і на обсяги їхнього економічного капіталу, який міг би, зокрема, використовуватися для подолання освітніх втрат, опанування місцевої мови. Нижче ми розглядаємо, яким є рівень доступності освіти для дітей з етнічних меншин, що спричиняє таку ситуацію та які політики спрямовані на її покращення.

Країни регіону є мультиетнічними і мають різноманітні культурні та історичні контексти, які впливають на ставлення людей у суспільстві до представниць етнічних меншин. При цьому більшість проблем, з якими країни стикаються у сфері освіти, є подібними. До ключових викликів належать: низький рівень охоплення середньою освітою, мовні бар'єри, нестача навчальних матеріалів і кваліфікованих вчителів, а також обмежений доступ до електронних пристроїв та інтернету. Ці фактори суттєво ускладнюють здобуття якісної освіти для дітей з цієї соціальної групи. У кожній країні є окремі групи етнічних меншин, які мають обмежений доступ до освіти. До прикладу, в Україні та Молдові це ромське населення, у країнах Центральної Азії це таджики, узбеки, киргизки, казашки, у Грузії — азербайджанки та вірменки.

Представни_ці етнічних груп значно **рідше здобувають повну середню освіту**, а частина з них узагалі не мають доступу до неї. Вони можуть як узагалі не йти до школи, так і залишати її раніше визначеного терміну.

- У Молдові рівень відвідуваності ромських дітей значно нижчий на всіх рівнях освіти. Деякі діти взагалі не ходять до школи, деякі починають ходити до неї пізніше, а деякі кидають навчання⁸⁷. Лише кожна друга ромська дитина охоплена початковою та середньою освітою, тоді як серед решти дітей цей показник сягає 90%. Крім того, ром_ки значно частіше залишають навчання до його завершення⁸⁸.
- У Грузії показники відвідування шкіл є нижчими серед деяких етнічних груп, особливо серед вірменських та азербайджанських дітей. Ці групи меншин, як правило, йдуть до школи пізніше. На рівні старшої середньої школи різниця між молоддю грузин_ок та інших етнічних груп є більш значною. Наприклад, 39% молодих азербайджанських дівчат і 28% хлопців залишають школу після обов'язкових дев'яти років базової освіти, що становить 11% гендерного розриву. Відсторонення від шкільного навчання часто пов'язане з робочими обов'язками або дитячими шлюбами, особливо серед молодих жінок⁸⁹.
- В Україні, за даними Українського кризового медіа-центру, станом на 2018 рік 24% ромського населення взагалі не мають освіти. 31% дітей ром_ок не ходять до школи. Майже кож_на четверт_а не вміє читати та писати українською. Лише 1% дітей ром_ок отримали атестат про повну загальну середню освіту за 2019 рік⁹⁰.

Однією з ключових проблем обмеженого доступу до шкільної освіти є **мовний бар'єр** і низький рівень опанування національної мови для навчання.

⁸⁷ UNICEF Moldova. (n.d.). Education. <https://www.unicef.org/moldova/en/what-we-do/education>

⁸⁸ UNICEF Moldova. (n.d.). Roma children. <https://www.unicef.org/moldova/en/what-we-do/roma-children>

⁸⁹ Jibladze, G., Skhiladze, E. (2023). Country Gender Equality Profile of Georgia. UN Women.

https://georgia.unwomen.org/sites/default/files/2024-04/cgep_eng_web_1.pdf

⁹⁰ УКМЦ. (2018). Лише 38% ромів мають роботу – дослідження.

<https://uacrisis.org/uk/66005-roma-communities-in-ukraine>

- У Грузії незнання грузинської мови є однією з найбільших перепон інтеграції представниць етнічних груп – у 2021 році близько 47% не володіли державною мовою⁹¹. У 2021–2022 роках школи, де викладали не грузинською мовою, становили 10% публічного сектору. 9% усіх учениць ходять у школи, де викладають іншими мовами (не грузинською)⁹².
- У Таджикистані підкреслюються проблеми вивчення таджицької як для самих таджиків, так і для національних меншин. Одними з найбільших труднощів для мовних груп є застаріла радянська методика викладання таджицької мови, брак онлайн-інструментів для навчання та висока вартість приватних занять з таджицької мови. За результатами одного з досліджень, ті, для кого таджицька не є рідною, зазначали, що рівень освіти таджицької мови, який вони отримали, є незадовільним⁹³.

Одним із викликів для навчання дітей з етнічних груп є **не-стача кваліфікованих вчителів**, здатних викладати рідною мовою відповідної етнічної групи. Це посилює загальну проблему дефіциту педагогів для викладання національними мовами в багатьох країнах, роблячи доступ до освіти для етнічних меншин ще більш обмеженим.

- У Грузії до 2021 року лише 21% вчителів пройшли перекваліфікацію. Вчителі, які не знають грузинської мови, не можуть якісно викладати з використанням грузинських підручників і навчальних матеріалів. Через те, що іспити для вчителів проводяться грузинською мовою, деякі вчителі не можуть скласти їх і підтвердити свою кваліфікацію. Це також відсіює частину кандидатів, які могли б займати вчительські посади⁹⁴.
- У Таджикистані проблема з вчителями полягає у тому, що нинішній викладацький склад здебільшого складається зі спеціалістів, підготовлених ще в ра-

⁹¹ Slobodov, S. (2022). Georgians increasingly agree that minority groups face challenges in Georgia. <https://oc-media.org/georgians-increasingly-agree-that-minority-groups-face-challenges-in-georgia/>

⁹² IDFI. (2022). Overview of the educational sector and identification of challenges faced by ethnic minorities and socially vulnerable groups. https://idfi.ge/en/overview_of_the_education_sector_and_identification_of_challenges_faced_by_ethnic_minorities_and_socially_vulnerable_groups

⁹³ Berdiqulov, A. (2024). The Situation of Minorities in Tajikistan. Minority Rights Group. <https://www.ecoi.net/en/file/local/2120258/mrg-tajik-en-1.pdf>

⁹⁴ IDFI. (2022). Overview of the education sector. https://idfi.ge/public/upload/00_studies/EnG_IDFI_Education_2022.pdf

дянський період. Коли вони вийдуть на пенсію, кількість освітян_ок суттєво зменшиться. Це скорочення особливо вплине на школи з навчанням мовами меншин, які вже зараз стикаються з браком вчителів_ок⁹⁵. Брак доступу до цифрових ресурсів, зокрема гаджетів та інтернету, створює нерівний доступ дітей з етнічних меншин до якісної освіти.

- В Україні у дослідженні про освіту ром_ок під час війни 74% вчителів_ок повідомили про те, що діти зіштовхуються з технічними проблемами⁹⁶. Водночас щодо інших етнічних груп таких даних немає у відкритому доступі.
- Під час дистанційного навчання у період пандемії COVID-19 у Киргизстані серед уч_ениць, які навчаються мовами етнічних меншин (узбецькою або таджицькою), лише 55 % отримали смартфони, а 39% — планшети або ноутбуки. Для багатьох це був перший досвід доступу до технологій. Ці показники нижчі, ніж у школах з навчанням киргизською та російською мовами, де понад 70% уч_ениць мали такі пристрої ще до початку пандемії⁹⁷.

Серед інших причин, чому діти з певних етнічних груп можуть не відвідувати школи, є залучення до домашніх справ і догляд за іншими членами родини.

Ще одним викликом, пов'язаним із мовою навчання, є **домінування у деяких країнах ненаціональної мови, зокрема російської**, серед мов інших етнічних груп. Ця тенденція більше властива країнам Центральної Азії. За часів СРСР мова була одним з інструментів розповсюдження та популяризації соціалістичної ідеології. Російська мова була «загальноприйнятою» як основна мова спілкування й отримання послуг. Через це для примусово переміщених етнічних груп і деяких національних меншин російська мова була способом взаємодії з оточуючими. У 1989 році країни Центральної Азії у складі СРСР прийняли Закон «Про державну мову», який продовжив функціонувати і після розпаду Радянського

⁹⁵ Berdiqulov, A. (2024). The Situation of Minorities in Tajikistan. Minority Rights Group. <https://www.ecoi.net/en/file/local/2120258/mrg-tajik-en-1.pdf>

⁹⁶ Vox Populi Agency. (2023). Освіта ромських дітей в Україні під час війни. https://www.irf.ua/wp-content/uploads/2023/03/report_final.pdf

⁹⁷ Harden-Wolfson, E. (2024). Innovations and Challenges in Distance Education and The Prospects for Post-Pandemic Digital Transformation: Evidence from Kyrgyzstan. GPE KIX. https://kix.taalimforum.kg/report/Policy_Brief_Innovations_and_Challenges_in_Distance_Education_%20and_Perspectives_of_Digital_Transformation_in_the_Post-Pandemic_Period_Evidence_from_Kyrgyzstan_en.pdf

Союзу. Навчання у державних школах мало проводитись державною мовою, а для національних меншин було передбачено можливість навчатися їхньою рідною мовою. Проте в перші роки після здобуття незалежності реформи освіти ускладнювалися через брак ресурсів і часткову залежність від системи освіти СРСР (навчальні плани створювалися відповідно до ідеології СРСР, значна кількість підручників і матеріалів видавалися російською мовою). Окрім цього, через фінансові труднощі країни не могли забезпечити належну кількість шкіл, які викладали б мовою національних меншин⁹⁸. У Таджикистані російська мова широко використовується як рідна мова серед багатьох етнічних меншин, таких як татар_ки, башкир_ки, вірмен_ки, корей_ки, болгар_ки, а також самі росіян_ки. Російськомовні представни_ці вірменської, башкирської, болгарської, корейської меншин навчалися у школах з російською мовою викладання. Деякі з них повідомляли, що вони відвідували школу, яку фінансувала Росія. У таких школах їм забороняли розмовляти таджицькою мовою, попри те, що для вступу до університету треба володіти таджицькою мовою⁹⁹.

Політики та рішення

У всіх країнах регіону розроблені політики щодо дітей з різних етнічних груп. Здебільшого вони включені в національні стратегічні документи щодо розвитку освіти, які переважно стосуються підсилення рівня знань національної мови, а також розширення можливостей для освіти рідною мовою етнічних меншин. В окремих випадках, як-от у Киргизстані, були створені окремі департаменти для роботи з цими групами.

- У Киргизстані було створено Департамент етнічної та релігійної політики при Президентові, який відповідає за міжетнічні відносини, зокрема за запровадження багатомовної освіти¹⁰⁰.

⁹⁸ Ferrando, O. (2020). Education Language Policies and Practices in Post-Soviet Central Asia. An Historical Analysis of Ethnic Minorities in the Ferghana Valley. *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*, 19.

https://www.ecmi.de/fileadmin/redakteure/publications/JEMIE_D%20atens%C3%A4tze/Jemie_2020_1/02_Ferrando.pdf

⁹⁹ Akhmetova, Guldana & Shamatov, Duishon & Tajik, Mir. (2022). Education in Central Asia: Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan and Uzbekistan.

<https://doi.org/10.1108/S1479-36792022000043B003>

¹⁰⁰ Nietschke, Y., Dabkowski, A., Conway, M., Pradhika, C. (2022). COVID-19 Education Response Mapping Study: Building Resilience in the Kyrgyz Republic: Readiness, Response, and Recovery. ACR-Asia. <https://ierc-publicfiles.s3.amazonaws.com/public/resources/ACER->

- В Албанії, згідно з цілями Національного плану дій щодо рівності, інклюзії та участі ром_ок і єгиптян_ок, до кінця 2025 року на 80% більше дітей ром_ок і єгиптян_ок мають завершити дошкільну, початкову та повну середню освіту порівняно з 2020 роком¹⁰¹.
- У Молдові у план «Освіта 2030» включено створення можливостей для навчання студент_ок і молоді з різних етнічних груп в економічному та культурному просторі Республіки Молдова, зокрема шляхом покращення результатів вивчення румунської мови студент_ками та молоддю, які не є румун_ками.
- У Монголії державна політика освіти на період 2014–2024 років передбачає, що навчання проводиться офіційною мовою, при цьому поступово збільшується використання традиційного монгольського письма, забезпечується можливість початкової освіти рідною мовою для меншин, а також впроваджуються двомовні програми. Закон про монгольську мову 2016 року спрямований на підтримку та розвиток мов національних меншин і передбачає двомовне навчання у випадках, коли більшість уч_ениць належать до меншини¹⁰².
- У Грузії було розроблено програми за участю як неурядового сектору, так і державних структур; зокрема, реалізовано пілотні програми грузинської мови як другої, двомовної освіти (з 2016 року) та багатомовної освіти (з 2019 року)¹⁰³. У 2019 році в результаті 15 років обговорень, досліджень і пілотних проектів почали впровадження двомовної моделі на державному рівні.
- У Таджикистані програма середньострокового розвитку на 2016–2020 роки передбачала розробку й видання нових підручників мовами національних меншин¹⁰⁴.

[RTI%20COVID%20Responses%20Report_Kyrgyz%20Republic_Final_01032023.pdf?RNpWLoCMNgkQcBxVtVo4QWa2wswTof4M](https://rti%20COVID%20Responses%20Report_Kyrgyz%20Republic_Final_01032023.pdf?RNpWLoCMNgkQcBxVtVo4QWa2wswTof4M)

¹⁰¹ Ministria e Shëndetësisë. (2022). National Action Plan for Equality.

<https://shendetesia.gov.al/wp-content/uploads/2022/03/NATIONAL-ACTION-PLAN-FOR-EQUALITY.pdf>

¹⁰² Law of Mongolia On Mongolian Language.

<https://legalinfo.mn/en/edtl/16760272253581>

¹⁰³ Gabunia, V., Gochitashvili, K., Shabashvili, G. (2022). Ways and needs of transition from monolingual to multilingual teaching model in the Georgian education system. Educational Role of Language Journal. 2022-1. 47-57.

<https://educationalroleoflanguage.org/erl-journal/erl-journal-issues/volume-7/2022v01p05/>

¹⁰⁴ Berdiqulov, A. (2024). The Situation of Minorities in Tajikistan. Minority Rights Group. <https://www.ecoi.net/en/file/local/2120258/mrg-tajik-en-1.pdf>

Однією з основних активностей, за допомогою яких імплементували політики для національних меншин, було **підвищення кваліфікації вчителів_ок щодо навчання етнічних меншин**.

- У Грузії для вчителів_ок проводилися тренінги — загальнопрофесійні та предметні — за участю естонських і грузинських експерт_ок, а для директор_ок — навчання щодо створення належного шкільного середовища та сприяння двомовній освіті¹⁰⁵.
- У Монголії у рамках Проєкту реформи якості освіти було:
 - реалізовано програми навчання дорослих для покращення знань монгольської мови у вчителів_ок, які навчають дітей з національних меншин;
 - посилено навчальні програми для вчителів_ок монгольської мови для дітей національних меншин;
 - підтримано заходи для розвитку навичок читання дітей з національних меншин рідною мовою¹⁰⁶.

Також у деяких країнах регіону були запроваджені стипендії для етнічних меншин. Зокрема, в Албанії, аби утримувати дітей з ромських і єгипетських етнічних меншин, було впроваджено стипендії. Ці стипендії надавалися дітям, які мають ризик виключення (drop out) або вже були виключені зі шкільного навчання раніше¹⁰⁷.

¹⁰⁵ Berdiqulov, A. (2024). The Situation of Minorities in Tajikistan. Minority Rights Group. <https://www.ecoi.net/en/file/local/2120258/mrg-tajik-en-1.pdf>

¹⁰⁶ World Bank (2020). Towards Mongolia's long-term development policy Vision 2050: Advancing education equity, efficiency and outcomes. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/762456dd-63c0-59fe-b709-fc047f3d325c/content>

¹⁰⁷ UNESCO. (2024). Education Sector Analysis: Republic of Albania. <https://csi.edu.al/wp-content/uploads/2024/09/390365eng.pdf>

● Діти з сімей з низькими доходами та з сімей з віддалених сіл і регіонів

У цьому розділі ми приділяємо увагу двом групам — дітям з сімей з низькими доходами та дітям із віддалених сіл і регіонів. Перша з цих груп має обмежений економічний капітал, що може впливати на отримання освіти навіть у ситуаціях, коли середня освіта в країні є безоплатною. Так стається через те, що отримання освіти потребує супутніх витрат — наприклад, оплати проїзду в транспорті для добирання до закладу освіти, купівлі гаджетів. Обмежені обсяги економічного капіталу можуть також впливати на обсяги інших типів капіталу, адже їх набуття може передбачати фінансові витрати. Фінансова незахищеність може поєднуватися з іншими типами вразливостей, що значно ускладнює доступ дітей до освіти. Однією з таких вразливостей є проживання у віддалених регіонах або селах. У деяких країнах мережа шкільних закладів не охоплює віддалених населених пунктів. Якщо ж такі заклади наявні, то вони не можуть забезпечити якісної освіти (зокрема через брак фінансування та вчителів з певних предметів). У таких населених пунктах подолання освітніх витрат часто переходить в обов'язки батьків, для чого їм потрібні додаткові обсяги капіталів. У разі ж переживання бідності сім'я не може власним коштом компенсувати недоліки освітньої системи та забезпечити дитині якісне навчання. Нижче ми наводимо огляд ситуації з доступністю середньої освіти дітям з бідних сімей та віддалених населених пунктів, а також описуємо політики, які спрямовані на підтримку цих груп.

Діти з сімей з низькими доходами у всіх країнах можуть мати обмежений доступ до якісної освіти. До цієї групи часто належать також дівчата, діти з інвалідністю та представники інших вразливих груп, що ще більше посилює їхні освітні нерівності. **Низькі доходи часто поєднуються з проживанням у сільській місцевості чи віддалених регіонах**, а також із ситуаціями, коли діти є дітьми трудових мігрантів або не мають постійного місця проживання чи батьківської опіки. Це також пов'язано з низьким забезпеченням шкільної інфраструктури в сільських місцевостях, віддаленістю шкіл та обмеженим доступом до цифрової інфраструктури. Унаслідок цього такі діти частіше випадають

із навчального процесу і демонструють значно нижчий рівень освітніх досягнень.

- У Монголії лише 22% з найбідніших верств закінчують цикл повної середньої освіти¹⁰⁸. За даними PISA-2022, уч_ениці з малозабезпечених сімей відстають від більш заможних одноліт_ок на 94 бали (понад чотири роки навчання). Ці розриви проявляються також між міськими школами та школами в аймагах і сомах¹⁰⁹.
- У Молдові 90% дітей у сільській місцевості відвідують початкову школу, але лише 85% отримують базову середню освіту¹¹⁰.

У країнах Центральної Азії гориста місцевість і наявність віддалених регіонів теж створюють низку проблем для дітей, які там навчаються. З такими самими проблемами стикаються і діти з сіл в інших країнах. Зокрема, це такі проблеми як нестача шкіл і вчител_ок, низька якість шкільної інфраструктури, доступ до інтернету, брак навчальних матеріалів, недостатній рівень освітніх можливостей.

У Монголії ситуація трохи відрізняється від інших країн тим, що ця країна має **високу частку кочового населення** (25–40% за різними джерелами). Великий відсоток людей також працює у професіях, що потребують регулярної міграції чи переміщення для роботи, будівництва або видобутку¹¹¹. Відстань до освітньої послуги є суттєвою перешкодою для участі у навчанні. У міських районах Монголії домогосподарства, які не мігрують, живуть у середньому 1,1 км від найближчої середньої школи. Домогосподарства, які мігрують, у середньому розташовані на відстані 6,8 км від школи, часто на околицях міста. Сільські домогосподарства живуть у середньому на відстані 14,9 км від загальноосвітньої школи, а відстані для кочових родин ще більші, через що у країні створюються інтернатні заклади для дітей з таких сімей¹¹².

¹⁰⁸ UNESCO. (2021). Global Education Monitoring Report 2021 – Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia – Inclusion and education: All means all. https://www.european_agency.org/sites/default/files/210609_BLS20383_UNE_Eurasia_Report_EN_AV_v02_0.pdf

¹⁰⁹ Government of Mongolia. (2023). PISA 202 National Report. [https://cdn.greensoft.mn/uploads/users/2760/files/PDF/MONGOLIA_Report_English_WEB%20\(1\).pdf](https://cdn.greensoft.mn/uploads/users/2760/files/PDF/MONGOLIA_Report_English_WEB%20(1).pdf)

¹¹⁰ UNICEF Moldova. (n.d.). Education. <https://www.unicef.org/moldova/en/what-we-do/education>

¹¹¹ World Bank (2020). Towards Mongolia's long-term development policy Vision 2050: Advancing education equity, efficiency and outcomes. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/762456dd-63c0-59fe-b709-fc047f3d325c/content>

¹¹² UNESCO. (2020). Mongolia, Education policy review: towards a lifelong learning

Для країн регіону, особливо у Центральній Азії, характерною також є **трудова міграція**. У Киргизстані через брак можливостей для працевлаштування поширеним явищем є трудова міграція, зокрема в сільських районах. Від 800 тис. до 1 млн громадян_ок Киргизстану перебувають на трудовій міграції (як усередині країни, так і за кордоном), що становить майже 40% робочої сили країни¹¹³. Це впливає на добробут та освітні можливості дітей із сімей з низькими доходами, зокрема через те, що у них немає підтримки батьків¹¹⁴. Діти, які залишилися без батьківської опіки, часто стикаються з травмами, нестабільністю в родині, дискримінацією та ризиком передчасного припинення навчання¹¹⁵.

У Таджикистані **наслідком міграції є збільшення кількості дітей, які залишилися без батьківської опіки**. Щороку на кожні 100 тис. дітей близько 160 втрачають піклування батьків, і в багатьох випадках це пов'язано саме з трудовою міграцією. Залишені діти зазвичай перебувають під опікою родич_ок, найчастіше бабусь і дідусів, які не завжди мають достатні ресурси та сили для задоволення потреб дітей. Частину таких дітей навіть розміщують у стаціонарних закладах. Діти мігрант_ок нерідко змушені брати на себе додаткові обов'язки, виконуючи важку роботу вдома чи в полі, що призводить до браку вільного часу і навіть до пропусків занять у школі. У результаті багато з них стають більш вразливими до насильства, експлуатації та жорстокого поводження¹¹⁶.

system. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373687>

¹¹³ Taalim Forum. (2024). School Education in Kyrgyzstan: Readiness For Digital Education.

https://kix.taalimforum.kg/report/Analytical_Report_School_Education_in_Kyrgyzstan_Readiness_for_Digital_Education_en.pdf

¹¹⁴ Shamatov, D., Tajik, M., Karakus, M., Mukhamejanova, A. (2024). Exploring school-based education stakeholders' perspectives on quality of education in Kyrgyzstan in the context of Schools2030. https://schools2030.org/wp-content/uploads/2024/12/3.-Nazarbayev_Final-report_Kyrgyzstan_July-clean.pdf

¹¹⁵ UNESCO. (2021). Kyrgyzstan. Inclusion. Education. <https://education-profiles.org/central-and-southern-asia/kyrgyzstan/~inclusion>

¹¹⁶ UNICEF Tajikistan. (n.d.) Children of migrants.

<https://www.unicef.org/tajikistan/children-migrants>

Політики та рішення

У стратегічних документах країн регіону ці групи дітей зазвичай належать до вразливих груп, які потребують конкретних заходів для підвищення доступу та якості освіти для них. Часто такими заходами є **підвищення цифрового доступу, збільшення кількості вчителів, фінансування та модернізація шкільної інфраструктури тощо.**

- У 2024 у Монголії в аймазі Дундгобі була проведена літня програма UNICEF Mongolia, яка допомагає дітям із віддалених районів наздогнати навчання та покращити навички читання. Це було реалізовано через використання гри, цифрових технологій та практичних занять (посадка дерев, соціальні навички). За оцінками, програма збільшила зацікавленість у навчанні з 22% до 92%, покращила читання на 12%. У планах є розширення програми на інші аймаги та віддалені громади¹¹⁷.
- Міністерство освіти і досліджень Молдови започаткувало національну ініціативу зі створення Мережі зразкових шкіл. Цей проєкт передбачає капітальний ремонт та оснащення 25 закладів загальної середньої освіти в Молдові з фокусом на розширення доступу до якісної освіти для вразливих груп учнівства, зокрема тих, які проживають у сільській місцевості. Метою ініціативи є подолання нерівності у навчальних досягненнях між учнівством з сільської та міської місцевостей шляхом перетворення модульних шкіл на освітні центри, які приваблюватимуть учнівство із менш забезпечених закладів¹¹⁸.

¹¹⁷ UNICEF Mongolia. (2024). Summer Program: Herder's Children Improve Their Knowledge and Skills While Playing.

<https://www.unicef.org/mongolia/stories/summer-program-herders-children-improve-their-knowledge-and-skills-while-playing>

¹¹⁸ Ciobanu, M., Savcenca, S., Colesnicova, T. (2024). New model schools in the Republic of Moldova: current situation and future prospects. INCE, ASEM.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/298-308_2.pdf

● Діти з тимчасово окупованих територій і ті, хто проживає близько до зони бойових дій в Україні та Грузії

Війна змінює те, як система освіти функціонує. Звернення до теорій Бурд'є дозволяє простежити, як система освіти як «поле» змінює свої правила, вимоги до ресурсів для входу в неї, умови, за яких капітали можна конвертувати в освітні можливості. Відповідно, діти, які опиняються на окупованих територіях або проживають близько до зони бойових дій, часто втрачають можливість повноцінно долучатися до цього поля. Крім цього, вони втрачають зв'язки, контакти з вчительством та однолітками, можливість відвідувати позакласні заняття, гуртки тощо. Частково тут повторюється ситуація, коли подолання освітніх втрат стає обов'язком батьків. Але часто навіть за наявності додаткових обсягів капіталів батьки не можуть забезпечити дітям вхід до освітньої системи. У цьому розділі ми описуємо, як розпочаті Росією війни впливають на доступність освіти для дітей в Україні та Грузії.

Повномасштабне вторгнення Росії в Україну значно вплинуло на доступність та якість освітнього процесу. За даними МОН, станом на літо 2026 року в Україні 4227 закладів освіти було пошкоджено, а 423 — повністю зруйновано¹¹⁹. Станом на травень 2026 з них 235 шкіл повністю зруйновано¹²⁰. Після початку вторгнення більшість шкіл було переведено на дистанційне навчання. Протягом останніх чотирьох з половиною років **кількість дітей, які навчаються дистанційно, скорочувалася залежно від безпекової ситуації**. Наприкінці 2022 року 36% шкіл навчалися дистанційно, ще 36% — за змішаним форматом і лише 28% — очно¹²¹. Станом на травень 2026-го 72% шкіл працювали в

¹¹⁹ Освіта під загрозою. Міністерство освіти і науки України.

<https://saveschools.in.ua/>

¹²⁰ Інститут освітньої аналітики. (2026). Основні освітні статистичні дані (2025-2026 н.р.). <https://iea.gov.ua/diyalnist/naukovo-analitichna-diyalnist/osnovni-czyfry-osvity/>

¹²¹ Cedoss, SaveED. (2023). Війна та освіта: Як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи. Бриф дослідження. <https://cedoss.org.ua/wp-content/uploads/ua-executive-summary-war-and-education-web.pdf>

очному форматі, 17% — у змішаному та 11% — у дистанційному¹²². Більшість шкіл, у яких відбувається змішане або дистанційне навчання, розташовані у прифронтових областях, де безпекова ситуація не дозволяє впровадити очне навчання.

Доступ до цифрових ресурсів прямо впливає на доступ та якість освіти і часто залежить від економічного становища родини. Одне з досліджень, проведене у 2025 році, показало, що для більшості уч_ениць смартфон залишається основним пристроєм для навчання. Близько половини користуються ноутбуками, які вони можуть бути вимушені ділити з іншими членами родини. Хоча регулярні соціологічні дослідження, проведені після початку повномасштабного вторгнення, ілюструють, що доступ до гаджетів серед учнівства загалом покращився, кож_на п'ят_а уч_ениця, як_а навчається змішано чи онлайн, використовує для навчання винятково месенджери, що може прямо впливати на якість освіти, бо вони не мають такої чіткої структурованості, як, наприклад, інструмент Google Classroom¹²³.

Важливим для доступу до навчання є також підключення до інтернету. Водночас якщо раніше розрив між доступом до інтернету залежав від типу населеного пункту, то останніми роками визначальним фактором став фінансовий стан, від якого залежить, чи є можливість оплатити доступ до інтернету¹²⁴.

Одним із наслідків повномасштабного вторгнення є **освітні втрати**. За даними дослідження PISA-2022, українські уч_ениці відстають на півтора року у знаннях з природничих дисциплін і математики, а також на два з половиною роки у читанні¹²⁵. Громадські організації відіграють значну роль в організації заходів і програм з компенсації освітніх втрат, звертаючи увагу на вразливі категорії учнівства. По-

¹²² Інститут освітньої аналітики. (2026). Основні освітні статистичні дані (2025-2026 н.р.). <https://iea.gov.ua/diyalnist/naukovo-analitichna-diyalnist/osnovni-czyfry-osvity/>

¹²³ Каракай, А., Гацко, В., Савісько, М. (2025). Онлайн-навчання в Україні: як відбувається і чи знижується рівень знань (частина 1). Вокс Україна. <https://voxukraine.org/onlajn-navchannya-v-ukrayini-yak-vidbuvaetsya-i-chy-znyzhuyetsya-riven-znan-chastyna-1>

¹²⁴ Там само.

¹²⁵ Освітній омбудсмен України. (2023). Освітні втрати учнів в Україні та світі зросли: результати міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022. <https://eo.gov.ua/osvitni-vtraty-uchniv-v-ukraini-ta-sviti-zrosly-rezultaty-mizhnarodnoho-doslidzhennia-iyakosti-osvity-pisa-2022/2023/12/05/>

при це, в Україні **досі бракує національної стратегії з компенсації освітніх втрат**, яка могла б охопити всі регіони України¹²⁶.

Наслідки повномасштабного вторгнення відображаються на освіті як тих дітей, які залишилися в Україні, так і тих, які виїхали за кордон. Зокрема, часто останні навчаються у країнах, де вони проживають, і паралельно опановують українську програму дистанційно. Водночас **найбільш вразливими категоріями дітей залишаються уч_ениці з тимчасово окупованих територій і прифронтових громад**.

На тимчасово окупованих територіях Луганської та Донецької областей, а також Автономної республіки Крим після 2014 року було змінено підходи в освітній системі. Зокрема, майже все навчання було переведено на російську мову, а також запроваджено російські стандарти навчання. На тимчасово окупованих територіях України після 2022 року склалась така сама ситуація — росіяни намагалися швидко відновлювати освітній процес у школах за своїми вимогами¹²⁷. В учнівства досі залишається можливість дистанційно навчатися в українських школах, розклад яких спеціально підлаштований під таких дітей. Водночас вони зазнають подвійного навантаження через фактично паралельне навчання у двох школах¹²⁸.

Діти з тимчасово окупованих територій України також живуть у постійній фізичній небезпеці та стресі. Існує багато повідомлень про те, що **окупаційна влада забороняє уч_еницям брати участь в українській освіті, а також про випадки затримання і катувань сімей**, які намагалися забезпечити своїм дітям можливість навчатися в українських школах онлайн. За повідомленнями правозахисни_ць, українська система освіти охоплює лише 8% учнівства з ТОТ¹²⁹.

¹²⁶ Навчай для України, Save the Children. (2024). Роль неурядових організацій у вивченні та подоланні освітніх втрат в Україні.

¹²⁷ Назаренко, Ю., Когут, І., Жерьобкіна, Т. (2022). Освіта на окупованих територіях України (24 лютого — 30 квітня 2022). Cedos. <https://cedos.org.ua/researches/osvita-na-okupovanyh-terytoriyah-ukrayiny-24-lyutogo-30-kvitnya-2022/>

¹²⁸ Лиховид, І. (2024). Як навчаються українські учні в тимчасовій окупації та яких змін потребує освіта дітей на ТОТ. НУШ. https://nus.org.ua/2024/09/03/yak-navchayutsya-ukrayinski-uchni-v-tymchasovij-okupatsiyi-ta-yakih-zmin-potrebuye-navchannya-ditej-na-tot/#google_vignette

¹²⁹ Мирний, М. (2025). Втрата надії та репресії: чому кількість учнів з окупації в українських школах зменшується і як цьому зарадити. ZMINA. <https://zmina.info/articles/vtrata-nadiyi-ta-represiyi-chomu-kilkist-uchniv-z-okupaczii-v-ukrayinskyh-shkolah-zmenshuyetsya-i-yak-czomu-zaradyty/>

Ще однією вразливою групою є діти, які проживають у прифронтових регіонах. Вони **стикаються з постійними загрозами безпеці та високим рівнем стресу**. У більшості таких регіонів проведення очного навчання можливе лише за наявності облаштованих укриттів, а дистанційна освіта ускладнюється браком необхідних пристроїв і перебоями з інтернетом через часті відключення електроенергії. Згідно з дослідженням благодійного фонду savED, станом на 2025 рік 49% учнівства з прифронтових територій навчалися виключно онлайн¹³⁰.

Проблема насаджування російської мови та освіти характерна не лише для українських тимчасово окупованих територій, а й для Абхазії та Північної Осетії, які були окуповані Росією у 2008 році. Школи, розташовані на окупованих територіях потерпають від російської освітньої політики. Навчання на цих територіях відбувається російською мовою без можливості створення класів або шкіл, де навчання відбувається грузинською мовою¹³¹. Відсутність належної освіти грузинською мовою є також проблемою для Північної Осетії¹³².

У Грузії ті школи, які розташовані поблизу лінії розмежування, не можуть працювати за стандартним освітнім планом через небезпеку та брак ресурсів (бібліотек, цифрового обладнання, підручників тощо). Брак стабільного та безпечного оточення негативно впливає на якість освіти і психологічний стан уч_ениць. Окрім цього, через ризики та несприятливу економічну ситуацію складно утримувати кваліфікованих учитель_ок¹³³.

¹³⁰ SavED. (2025). Освіта в умовах війни. <https://saved.foundation/osvita-v-umovah-vijny-analytika-saved-osin-2025/>

¹³¹ Shonia, T. (2021). Abkhazia: Georgian Now Only Taught as a Foreign Language. Institute for War&Peace Reporting. <https://iwpr.net/global-voices/abkhazia-georgian-now-only-taught-foreign-language>

¹³² Parastayev, A., Mearakishvili, T. (2016). Georgian and Ossetian Language Schools in South Ossetia. <https://caucasusedition.net/georgian-and-ossetian-language-schools-in-south-ossetia/>

¹³³ Kordzadze, M., Kalandadze, E., Dvali, I., Kordzadze, E., Kikodze, N. (2024). Providing Accessibility of Quality Education in War-Affected Areas: Case of the Georgian Village Avlevi. European Journal of Education and Pedagogy, 5(6). <https://www.ej-edu.org/index.php/ejedu/article/view/887/792#toc>

Політики та рішення

Український уряд надає різні форми підтримки дітям, яким вдалося виїхати на підконтрольні Україні території, зокрема фінансову допомогу та індивідуальні плани реінтеграції. Випускниці шкіл із окупованих територій також мають спрощені процедури для продовження навчання у професійно-технічних закладах і закладах вищої освіти на підконтрольних територіях. Можливості українського уряду, громадських організацій і міжнародних партнерів підтримувати цих дітей залишаються вкрай обмеженими. Деякі українські НУО (зокрема «ЗНОВУ») надають допомогу дітям на окупованих територіях, зокрема підтримку для підготовки до ЗНО/НМТ, однак через значні ризики та суворі протоколи безпеки вони можуть працювати лише з невеликими групами дітей.

Уряд України розробив План відновлення освіти на деокупованих територіях на 2024–2027 роки¹³⁴, який передбачає досягнення трьох основних цілей:

1. відновлення української системи освіти в деокупованих громадах;
2. забезпечення освітнього процесу відповідно до українських стандартів;
3. створення безпечного освітнього середовища.

Щоб забезпечити дітям на прифронтових територіях безпечний доступ до навчання, уряд України планував у 2025 році збудувати близько 200 підземних шкіл у прифронтових районах¹³⁵. Громадські організації також відіграють значну роль у забезпеченні доступу до освіти учнівства з прифронтових територій. Наприклад, благодійний фонд savED облаштовує шкільні укриття, забезпечуючи їх усім необхідним, облаштовує простори, де діти можуть перебувати під час блекаутів або обстрілів, проводить заняття з надолуження освітніх втрат¹³⁶.

¹³⁴ Міністерство освіти і науки України. (2024). Уряд затвердив план відновлення освіти на деокупованих територіях. <https://mon.gov.ua/news/uriad-zatverdyl-plan-vidnovlennia-osvity-na-deokupovanykh-terytoriakh>

¹³⁵ Міністерство з відновлення, інфраструктури та транспорту України. (2025). До кінця року буде побудовано близько 200 підземних шкіл, – Олексій Кулеба. <https://mindev.gov.ua/news/do-kintsia-roku-bude-pobudovano-blyzko-200-pidzemnykh-shkil-oleksii-kuleba>

¹³⁶ SavED. (2025). Освіта в умовах війни. <https://saved.foundation/osvita-v-umovah-vijny-analytika-saved-osin-2025/>

Реалізація цих завдань потребує значних зусиль і фінансових вкладень як з боку держави, так і з боку місцевого самоврядування та міжнародних партнерів.

Заходи для дітей з окупованих територій у Грузії переважно сфокусовані на вивченні грузинської мови, адже мовний бар'єр є для них одним із ключових викликів¹³⁷. У деяких університетах на територіях, наближених до окупованих, організовані центри грузино-абхазьких відносин, які навчають мови, літератури та історії учнівство з окупованих територій¹³⁸.

Також були створені різні онлайн-інструменти для вивчення мови — наприклад, The Easy Georgian¹³⁹. Для внутрішньо переміщених осіб також забезпечено безплатний доступ до освіти, спрощена процедура прийому до школи у разі втрати документів і повне забезпечення підручниками Міністерством освіти Грузії. Безплатні підручники також надсилаються до грузиномовних шкіл на окупованих і прилеглих до них територіях¹⁴⁰.

¹³⁷ Charity Humanitarian Center "Abkhazeti". (n.d.) Georgian language lessons in a small family-style home in Kurdgelauri. <https://chca.org.ge/eng/item/1042/detail>

¹³⁸ Georgian-Abkhazian Relations Center. <https://zssu.ge/en/node/3706>

¹³⁹ EasyGeorgian. <https://easygeorgian.com/>

¹⁴⁰ Maglakelidze, N. (2026). School textbooks to be delivered to public schools across Georgia in coming days. Georgia Today. <https://georgiatoday.ge/school-textbooks-to-be-delivered-to-public-schools-across-georgia-in-coming-days/>

● ВИСНОВКИ

Освітні нерівності є структурною проблемою та частиною інших соціальних нерівностей. Рівний доступ до освіти є одним із базових прав людини. Вразливі групи учнівства стикаються не лише з індивідуальними труднощами, а й із системними бар'єрами доступу до якісної освіти. До таких груп належать дівчата та хлопці (залежно від контексту), діти з інвалідністю й ООП, представни_ці етнічних меншин, діти з сімей з низькими доходами, діти з сімей мігрант_ок, внутрішньо переміщені люди та інші групи, які перебувають у вразливому становищі.

У контексті теорії Бурдье різні форми вразливості впливають на можливості дітей накопичувати та використовувати економічний, культурний, соціальний і символічний капітал. При цьому окремі фактори вразливості можуть взаємодіяти між собою, посилюючи освітні бар'єри. Індивідуальні характеристики дітей (наприклад, стать чи інвалідність) взаємодіють із структурними умовами (бідність, територіальні відмінності) та інституційними особливостями освітніх систем (недостатня інклюзивність, фінансування, мовна політика). Саме така взаємодія створює або посилює бар'єри у доступі до якісної освіти.

Резильєнтність системи освіти, її здатність до підготовки, передбачення та реакції на кризи є важливим фактором для забезпечення якісної освіти. Водночас системи освіти, де не розвинена інклюзивність і рівність, є менш стійкими до криз, бо не здатні однаково ефективно забезпечувати потреби різних груп населення. Брак системного врахування потреб вразливих груп під час стратегічного планування та підготовки до майбутніх криз призводить до того, що наявні освітні нерівності не лише зберігаються, а й поглиблюються в умовах надзвичайних ситуацій.

У цьому звіті ми розглядали, як рівний доступ вразливих груп до освіти відображений у політиках країн регіону. Загальною тенденцією є окремі нормативно-правові акти, які закріплюють право різних груп на освіту: жінок, людей з інвалідністю, етнічних меншин. Водночас у стратегічних документах частини країн наявні переліки груп, які мають на увазі під вразливими категоріями. Здебільшого цей перелік є схожим: дівчата, діти з ООП та інвалідністю, діти з віддалених регіонів. Водночас перелік етнічних меншин відрі-

зняється залежно від країни. Також акцент на дітях із віддалених громад, зокрема гірських, більше притаманний країнам Центральної Азії. Діти ВПО та діти, які проживають на окупованих територіях, є у фокусі лише України та Грузії, що спричинено війнами з Росією.

Кабінетне дослідження не показало суттєвих відмінностей між країнами у проблемах, що стосуються вразливих груп, — це свідчить про наявність спільних системних викликів у забезпеченні рівного доступу до освіти. У всіх країнах простежуються спільні тенденції. Однією з них є випадання з середньої освіти або брак можливостей для її здобуття різними групами, що перебувають у вразливому становищі. Причини можуть бути різні: застарілі уявлення про розподіл гендерних ролей і навантаження по домогосподарству, що більше притаманно країнам Центральної Азії; низький рівень знання національної мови; недоступність шкільної інфраструктури у віддалених чи сільських регіонах; нестача кваліфікованих вчителів, які б володіли компетенціями для роботи з окремими групами, такими як діти з інвалідністю та ООП, а також етнічними меншинами.

Ще однією тенденцією є відмінність в освітніх результатах. Діти з груп у вразливому становищі частіше показують нижчі результати за своїх однолітків, які не належать до цієї групи. Тож освітні нерівності проявляються не лише на рівні доступу до освіти, а й у якості освітнього процесу та його результатах.

До відмінностей в освітніх результатах та доступності освіти для вразливих груп дітей призводять різні структурні проблеми. Зокрема, брак кваліфікованих кадрів серед вчителів, які могли би працювати з цими групами дітей, недоступність шкільної інфраструктури, неадаптованість навчальних програм, брак технічних і цифрових засобів та вміння ними користуватися. Також вплив на якість та доступність освіти справляє низький рівень фінансування цієї сфери та загальний політичний курс країни. Ці два фактори часто стають причинами перерахованих вище структурних проблем.

Кожна з перерахованих вище структурних проблем має також і інші витоки. Так, у країнах, які були у фокусі дослідження, наявний **брак вчителів**, що пояснюється низькою причиною. По-перше, країнам регіону притаманна фемінізація вчительської професії, і більшість педагогічного складу становлять жінки. По-друге, значну роль тут відіграє

трудова міграція, що особливо характерна для країн Центральної Азії, де вчитель_ки мігрують або всередині країн, або між країнами регіону, або до Росії. По-третє, велику роль відіграє низька оплата праці, що притаманно всім країнам регіону. Всі ці фактори впливають на здобуття вразливими групами якісної освіти.

Наявність доступної шкільної інфраструктури, рівень цифровізації та доступність технічних засобів також часто є проблемою для груп у вразливому становищі. Виклики можуть відрізнятися залежно від групи. Наприклад, для дітей з інвалідністю та ООП бракує інклюзивної інфраструктури у школах. В етнічних меншин, дітей із сімей з низькими доходами та дітей з віддалених і сільських громад може бути обмежений доступ до гаджетів та інтернету.

Оскільки в галузевих та освітніх політиках країн регіону у фокусі часто перебувають вразливі групи, це створює підґрунтя для впровадження різних ініціатив і заходів. Здебільшого це проекти, які реалізуються за підтримки міжнародних організацій та місцевого громадського сектору. У деяких країнах створюються окремі департаменти, які відповідають за освіту вразливих груп учнівства.

● Рекомендації

Посилювати включення потреб вразливих груп дітей до стратегічного планування у сфері освіти. Державам доцільно розробляти окремі галузеві стратегії або плани дій для вразливих груп, а також забезпечувати системне врахування потреб вразливих груп дітей під час розробки національних освітніх стратегій та програм.

Розвивати міжвідомчу координацію. Розширити механізми міжсекторального партнерства між державними органами, міжнародними організаціями й організаціями громадянського суспільства для об'єднання фінансових ресурсів, експертизи та практик, а також спільного розроблення і впровадження заходів, спрямованих на покращення рівного доступу вразливих груп дітей до середньої освіти.

Розширювати систему раннього виявлення. Такі системи мають передбачати регулярний моніторинг факторів ризику (тривала відсутність на заняттях, низька успішність, соціально-економічні труднощі, інвалідність, вимушене переміщення, проживання у віддалених або постраждалих від конфлікту районах), а також забезпечувати своєчасне надання необхідної підтримки через координацію між закладами освіти, соціальними службами, медичними установами та іншими відповідальними органами.

Покращувати доступ до дистанційної та змішаної форм навчання. Розширювати можливості дистанційного і змішаного навчання для дітей, які через стан здоров'я, віддалене місце проживання, вимушене переміщення, безпекові ризики або інші обставини не можуть регулярно відвідувати заклади освіти. Такі заходи мають супроводжуватися інвестиціями у доступ до інтернету, цифрові навчальні матеріали та необхідне навчання для користування ними. Водночас розвиток дистанційного та змішаного навчання має розглядатися як складова підвищення резильєнтності освітньої системи. Наявність доступної та якісної цифрової інфраструктури і налагоджених механізмів дистанційного навчання дасть змогу забезпечити безперервність освітнього процесу або його швидке відновлення у разі майбутніх криз.

Покращувати засоби підготовки педагог_инь до роботи з дітьми з різними особливими освітніми потребами. Інтегрувати до програм підготовки та професійного розвитку вчитель_ок практичні компетентності щодо навчання дітей з різними особливими освітніми потребами, адаптації освітнього процесу, застосування індивідуального підходу. Також забезпечити перегляд університетських навчальних програм, щоб узгодити їх із сучасними міжнародними стандартами інклюзивної освіти, включно з використанням не-дискримінаційної термінології.

Розвивати компетенції вчительства у роботі з різними етнічними групами. Забезпечити підготовку та регулярне підвищення кваліфікації вчитель_ок, які працюють із дітьми з різних етнічних і мовних груп. Зокрема, для уникнення трансляції в освітньому процесі стереотипів про етнічні групи, а також розвитку навичок реагування на мову ворожнечі чи інші типи насильства, пов'язані з етнічним походженням, та навичок підтримки дітей, які пережили такий досвід.

Запровадити глосарій недискримінаційної комунікації.

Розробити національні рекомендації щодо використання сучасної термінології та комунікації про вразливі групи, орієнтовані на педагог_инь, керівни_ць закладів освіти, батьків, учнівство та представни_ць органів влади. Як приклад може бути використаний український «Довідник безбар'єрності»¹⁴¹, який сприяє формуванню єдиних підходів до комунікації та подоланню стереотипів і упереджень.

Розвивати систему збору даних щодо освітніх нерівностей. Забезпечити регулярний збір, інтеграцію й аналіз дезагрегованих даних щодо різних груп дітей для виявлення, в яких регіонах вони проживають, чи наявне їхнє скупчення на певних територіях, яка підтримка потрібна таким регіонам, а також даних щодо поєднання кількох факторів вразливості.

Впровадити регулярні дослідження освітніх результатів різних груп дітей. Забезпечити систематичне відстеження не лише охоплення освітою та відвідування, а й успішності, освітніх втрат, переходу між рівнями освіти, завершення навчання і вибуття із системи освіти.

Розвивати програми компенсації освітніх втрат. Розробляти та впроваджувати цільові програми для дітей, які мають низькі академічні результати або зазнали освітніх втрат внаслідок соціально-економічних чинників, вимушеного переміщення, тривалого переривання навчання чи інших обставин. Освітні втрати можуть виникати не лише внаслідок криз, а й через, наприклад, хворобу дитини, яка змушує її пропускати уроки. Такі програми також могли би сприяти резильєнтності середньої освіти шляхом вчасного виявлення та налагодженого механізму компенсації освітніх втрат, що дасть можливість швидко реагувати на майбутні виклики і забезпечувати в таких умовах якісну та доступну освіту.

¹⁴¹ Довідник безбар'єрності. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2022/01/21/Dovidnyk.Bezbaryernosti.21.01.22.pdf>