

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

САДОВА ІРИНА ІГОРІВНА

УДК 376(477):373.5.091(043.3)

Дисертація

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗІЇ
У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ І. І. Садова

Науковий консультант:

Скотна Надія Володимирівна

доктор філософських наук, професор

Дрогобич – 2020

АНОТАЦІЯ

Садова І.І. Тенденції розвитку інклюзії у закладах загальної середньої освіти України. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Міністерство освіти і науки України, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Дрогобич, 2020.

У дисертації вперше здійснено системний аналіз тенденцій розвитку інклюзії у закладах загальної середньої освіти України в конкретних соціально-економічних умовах. Схарактеризовано теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти та визначено її поняттєво-категоріальний апарат. Обґрунтовано та розкрито зміст наукових підходів, які формують фундаментальне підґрунтя освітньої інклюзії (системного, синергетичного, антропологічного, аксіологічного, особистісно орієнтованого, суб'єкт-суб'єктного, компетентнісного та середовищного).

Узагальнено тлумачення соціально-педагогічного феномена «інклюзивна освіта», враховуючи різноманітні аспекти організації та функціонування інклюзивного освітнього процесу, а також погляди вітчизняних і зарубіжних учених на цю проблему. Комплексний аналіз наукових джерел дав змогу сформулювати авторський підхід до трактування інклюзивної освіти, що розглядається у трьох аспектах: по-перше, як соціально-педагогічний феномен, який віддзеркалює одну з основних ознак демократичного суспільства – глибоко усвідомлене гуманістичне прийняття усіх без винятку дітей, незважаючи на розмаїття проявів їх зовнішнього і внутрішнього особистісного світу та враховуючи неповторну цінність кожної особистості; по-друге, як процес, що ґрунтується на засадничому праві дітей здобувати освіту за місцем проживання завдяки усуненню будь-яких форм обмеження; по-третє, як результат здобуття особами з особливими освітніми потребами

відповідного обсягу знань, умінь та компетентностей, їх соціалізації і активного суспільного життя.

Визначено провідні тенденції розвитку освітньої інклюзії, які диференційовані за рівнями: а) *на філософсько-теоретичному рівні* – це тенденції традиційно-ментальної й історико-культурної наступності та соціально-економічної зумовленості освітньої інклюзії; б) *на загальнонауковому рівні* – системність та модернізація освітньої інклюзії; забезпечення наукової інтегрованості, комплексного розвитку інклюзивної освіти і системи фахової підготовки педагогічних працівників для її організації та здійснення; в) *на конкретнонауковому рівні* – тенденції підвищення якості й ефективності освітньої інклюзії; відкритості інклюзивного освітнього простору соціально-економічним впливам і викликам часу; застосування передових технологій інклюзивного навчання; г) *на процесуальному рівні* – апробація широкого спектру освітніх програм для закладів загальної середньої освіти та освітньо-професійних програм педагогічних закладів вищої освіти; акумулювання вітчизняного та зарубіжного досвіду інклюзивної освіти у підготовці відповідних педагогічних працівників; інтеграція в міжнародні проєкти і програми освітньої інклюзії.

Виокремлено основні історичні періоди зародження, становлення й розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами: 1) від страху, агресії та нетерпимості – до усвідомлення необхідності піклуватися про таких осіб (IX–VIII ст. до н.е. – XII ст.); 2) від допомоги у задоволенні фізичних потреб – до обґрунтування можливостей навчати осіб із порушеннями слуху та зору – спочатку індивідуально, у притулках, а згодом – у перших спеціальних закладах освіти (XII ст. – 70–80-ті рр. XVIII ст.); 3) визнання необхідності навчання трьох категорій дітей: із розладами слуху, зору, інтелекту (70–80-ті рр. XVIII ст. – початок XX ст.); 4) становлення диференційованої системи спеціальної освіти (початок XX ст. – 70-ті рр. XX ст.); 5) від колишньої ізоляції зазначеної категорії осіб у спеціальних

зкладах освіти – до їх інтеграції зі здоровими ровесниками в загальноосвітніх школах із подальшою освітньою інклюзією (70-ті рр. ХХ ст. – до нашого часу). З огляду на здійснений історико-теоретичний аналіз окреслено перспективи розвитку інклюзивної освіти в умовах вітчизняної педагогічної теорії і практики.

Проаналізовано нормативно-правові документи, які регламентують освітню інклюзію, та внесено пропозиції щодо їх удосконалення; виокремлено передумови сучасного комплексного підходу до проблем інклюзивної освіти та їх відображення в педагогічній теорії і практиці. Розглянуто історико-теоретичні передумови та тенденції розвитку інклюзії за кордоном і можливості творчого використання зарубіжного досвіду з урахуванням специфіки вітчизняних реалій. Досліджено найбільш поширені тенденції та схарактеризовано успішно впроваджувані напрями зарубіжної інклюзивної освіти – координаційний, управлінський, ресурсний, освітній і фаховий.

Акцентовано, що організація інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами – це індивідуальна гнучка система, котра передбачає не лише пристосування навколишнього середовища, а й налагодження взаємодії між усіма учасниками інклюзивного освітнього процесу, підвищення професійної компетентності педагогів тощо. Визначено необхідні педагогічні умови ефективної організації інклюзивного освітнього середовища у вітчизняних закладах загальної середньої освіти: створення інклюзивного освітнього простору; організація системи психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами; підвищення кваліфікації педагогічних працівників з інклюзивної освіти; цілеспрямована робота із сім'єю; формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. Обґрунтовано структуру і зміст індивідуальної програми розвитку дітей з особливими освітніми потребами, та виокремлено етапи (підготовчий, основний та підсумковий) її впровадження.

Схарактеризовано основні технології інклюзивного навчання:

- 1) індивідуалізації процесу навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку;
- 2) диференційованого викладання;
- 3) коригування труднощів у навчанні та поведінці осіб з особливими освітніми потребами;
- 4) спрямовані на розвиток соціальних та емоційних компетентностей учнів;
- 5) педагогічного оцінювання результатів навчання в інклюзивному підході.

Обґрунтовано структуру готовності педагога до роботи в умовах освітньої інклюзії, яка містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-вольовий та рефлексивний компоненти. Розроблено авторську модель системи формування готовності педагогічного працівника до роботи в умовах освітньої інклюзії у закладі загальної середньої освіти.

Визначено і схарактеризовано бар'єри впровадження освітньої інклюзії; виокремлено основні напрями її розвитку у закладах загальної середньої освіти України.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що *вперше*:

– виокремлено та обґрунтовано провідні тенденції розвитку інклюзії в закладах загальної середньої освіти України на методологічному, теоретичному й організаційно-методичному рівнях, з'ясовано головні передумови її становлення; систематизовано напрями реалізації тенденцій на структурно-інституційному, державно-територіальному, організаційно-управлінському та навчально-методичному рівнях;

– уточнено зміст ключових понять «інклюзивна освіта», «готовність педагога до інклюзивної освіти», «інклюзивна компетентність» у річизні вітчизняних і зарубіжних досліджень та запропоновано їх авторську інтерпретацію;

– схарактеризовано історико-теоретичні детермінанти і визначено періоди зародження, становлення та розвитку систем і моделей навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні й за кордоном;

– *обґрунтовано* організаційно-методичні засади освітньої інклюзії в закладах загальної середньої освіти України;

– *розроблено* модель системи формування готовності педагогічного працівника до роботи в умовах освітньої інклюзії у закладі загальної середньої освіти та шляхи її реалізації на таких рівнях: концептуальному (методологічні підходи, принципи); змістовому (фундаментальна, прикладна і методична підготовка; методологічні, теоретичні, практико-технологічні знання; проєктувальні, гностичні, організаційні, комунікативні, контрольні-оцінювальні вміння); процесуальному (етапи, форми, методи, технології, засоби навчання); результативному (компоненти, критерії, показники, рівні готовності);

– *удосконалено* зміст науково-методичного забезпечення професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників у галузі інклюзивної освіти;

– *подальшого розвитку* набули положення щодо створення педагогічних умов організації інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти та реалізації низки практичних заходів (проєктування індивідуальної освітньої траєкторії; створення індивідуальних програм розвитку; систематизації технологій інклюзивного навчання; ресурсне забезпечення освітньої інклюзії; розширення співпраці членів команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами тощо).

Практичне значення дослідження полягає у розробленні навчально-методичного комплексу дисциплін «Інклюзивна освіта», «Основи дефектології та інклюзивної освіти»; впровадженні у практику професійної підготовки майбутніх учителів підручника «Основи дефектології та інклюзивної освіти» і навчального посібника «Інклюзивна освіта»; підготовці освітньої програми «Педагогічні технології навчання учнів з особливими освітніми потребами в початковій школі» для організації та проведення

курсів підвищення кваліфікації учителів закладів загальної середньої освіти різних типів і форм власності.

Систематизовані та дидактично інтерпретовані результати дослідження у вигляді теоретичних положень, висновків і рекомендацій сприятимуть ефективній організації вітчизняної інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти. Матеріали дослідження можна використати у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також з метою розроблення відповідного науково-методичного забезпечення і проведення подальших наукових розвідок з інклюзивної освіти. Отримані упродовж дослідження відомості, фактологічні дані, науково-методичні матеріали, узагальнені та систематизовані положення допоможуть при підготовці наукових праць теоретико-методологічного і методичного характеру. Висновки та рекомендації дисертації можуть бути використані викладачами та керівниками педагогічних закладів вищої освіти у проєктуванні освітнього процесу з інклюзивної підготовки вчителів різних спеціальностей.

Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на міждисциплінарне вивчення проблеми формування інклюзивного мислення, інклюзивної компетентності та інклюзивної культури українського соціуму; розроблення інноваційних технологій інклюзивного навчання та ефективних методик роботи з дітьми із особливими освітніми потребами; системну підготовку фахівців у галузі інклюзивної освіти, що здійснюють психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами; обґрунтування ефективних шляхів залучення батьків до корекційно-розвиткового процесу як активних суб'єктів освітньої інклюзії.

Ключові слова: тенденції; інклюзія; інклюзивна освіта; діти з особливими освітніми потребами; заклад загальної середньої освіти; технології інклюзивного навчання; готовність педагога до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Sadova I.I. Trends in the development of inclusion in general secondary educational institutions of Ukraine. – On the rights of the manuscript.

Thesis for the scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences, speciality 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy. – Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine, 2020.

The thesis represents the first systematic analysis of trends in the development of inclusion in general secondary educational institutions of Ukraine in certain social and economic conditions. Theoretical and methodological bases of inclusive education are characterized and its conceptual and categorical framework is determined. The author substantiates and expounds the content of scientific approaches that form the fundamental basis of educational inclusion (systemic, synergetic, anthropological, axiological, learner-centered, subject-subject, competency-based and environment-centered).

The interpretations of the socio-pedagogical phenomenon of «inclusive education» are generalized taking into account various aspects of organization and functioning of the inclusive educational process. A comprehensive analysis of scientific sources contributed to formulating the author's approach to the interpretation of inclusive education, which is considered in three aspects: firstly, as a socio-pedagogical phenomenon that reflects one of the primary features of a democratic society – fully conscious humanistic acceptance of all children without distinction notwithstanding diverse manifestations of their outer and inner world and taking into account a unique value of each individual; secondly, as a process based on the fundamental right of children to receive education at the place of residence due to eliminating any form of restriction; thirdly, as a result of acquiring an appropriate amount of knowledge, skills and competencies by persons with special educational needs, their socialization and active social life.

The leading trends in the development of educational inclusion are identified and differentiated by levels: a) *at the philosophical and theoretical level* – these are trends in traditional-mental and historical-cultural continuity and socio-economic

conditionality of educational inclusion; b) *at the general scientific level* – consistency and modernization of educational inclusion; ensured scientific interdisciplinary links, comprehensive development of inclusive education and the system of professional training of teachers for its organization and implementation; c) *at the specific scientific level* – trends in improving the quality and effectiveness of educational inclusion; openness of inclusive educational space to socio-economic influences and challenges; application of advanced technologies of inclusive education; d) *at the procedural level* – testing of a wide range of educational programs for general secondary educational institutions and vocational training programs for pedagogical higher educational institutions; accumulation of national and foreign experience of inclusive education in teacher training; integration into international projects and educational inclusion programs.

The main historical periods of the origin, formation and development of education for children with special educational needs are singled out: 1) from fear, aggression and intolerance – to awareness of the need to take care of such persons (9th-8th centuries BC – 12th century); 2) from assistance in meeting physical needs – to substantiation of opportunities to teach people with hearing and visual impairments – first individually, in orphanages, and later – in the first special educational institutions (12th century – 70-80-ies of the 18th century); 3) acceptance of the need to teach three categories of children: with hearing, vision, intelligence impairments (70-80s of the 18th century – early 20th century); 4) shaping of a differentiated system of special education (early 20th century – 70s of the 20th century); 5) from previous isolation of this category of people in special educational institutions – to their integration with healthy peers in comprehensive schools with further educational inclusion (70s of the 20th century – till our time). The conducted historical and theoretical analysis provided the basis for outlining the prospects for the development of inclusive education in the context of national pedagogical theory and practice.

Regulatory and legal documents for educational inclusion are analyzed, and proposals for their upgrading are made; preconditions of a modern complex

approach to the problems of inclusive education and their presentation in pedagogical theory and practice are highlighted. The author considers historical and theoretical preconditions and international trends in the development of inclusion as well as possibilities of creative application of international practices adjusted for domestic realia. The most popular trends are studied and characteristics are provided for the successfully implemented areas of foreign inclusive education – coordination, managerial, resource, educational and professional.

It is emphasized that the organization of an inclusive educational environment for children with special educational needs is an individual flexible system envisaging not only environment adaptation, but also interaction between all participants in the inclusive educational process, advanced professional competence of teachers, etc. Crucial pedagogical conditions for an effective organization of inclusive educational environment are determined such as creation of inclusive learning spaces; organization of the system of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs; advanced training of teachers in inclusive education; goal-oriented work with the family; formation of a tolerant attitude towards children with special educational needs. The structure and content of the individual development program for children with special educational needs are substantiated, and the stages of its implementation (preparatory, basic and final) are singled out.

The main technologies of inclusive education are characterized: 1) individualization of teaching children with special needs; 2) differentiated teaching; 3) correction of learning and behavior problems of persons with special needs; 4) aimed at developing social and emotional competencies of students; 5) technologies of pedagogical assessment of learning outcomes in the inclusive approach.

The structure of teacher's readiness to work in the conditions of educational inclusion, which contains motivational-value, cognitive, activity, emotional-volitional and reflexive components, is substantiated. The author's model of the

system of forming teacher's readiness to work in the conditions of educational inclusion in general secondary educational institutions is developed.

Barriers to the implementation of educational inclusion are identified and characterized; the main directions of developing educational inclusion in general secondary educational institutions of Ukraine are specified.

The scientific novelty and theoretical significance of the obtained results consist in the fact that *for the first time*:

- the leading trends in the development of inclusion in general secondary education of Ukraine are *considered* comprehensively and systematically at the methodological, theoretical and organizational-methodological levels, the main prerequisites for its formation are explicated; the areas for the implementation of trends at structural-institutional, state-territorial, organizational-administrative and educational-methodological levels are systematized;

- the content of key concepts «inclusive education», «teacher's readiness for inclusive education», «inclusive competence» is *specified* within the framework of Ukrainian and foreign researches and their author's interpretation is proposed;

- historical and theoretical determinants are *characterized* and the periods of origin, formation and development of systems and models for teaching children with special educational needs in Ukraine and abroad are *determined*;

- the organizational and methodological framework of educational inclusion in general secondary educational institutions of Ukraine are *substantiated*;

- a model of the system of forming teachers' readiness to work in the conditions of educational inclusion in general secondary educational institution and ways of its implementation is *elaborated and introduced* at the following levels: conceptual (methodological approaches, principles); content-based (fundamental, applied and methodological training; methodological, theoretical, practical and technological knowledge; project, gnostic, organizational, communicative, control and evaluation skills); procedural (stages, forms, methods, technologies, teaching aids); resultative (components, criteria, indicators, readiness levels);

– the content of scientific and methodological support of professional and advanced training of teachers in the field of inclusive education has been *improved*;

– provisions for creating pedagogical conditions for the organization of inclusive educational environment in general secondary educational institutions and implementation of a number of practical measures (planning of individual educational trajectory; creation of individual development programs; application of inclusive learning technologies; resource provision for educational inclusion; expanded cooperation between members of psychological and pedagogical team to support children with special educational needs, etc.) have been *further developed*.

The practical significance of the research consists in the development of educational and methodological group of disciplines «Inclusive Education», «Fundamentals of Defectology and Inclusive Education»; introduction of the textbook «Fundamentals of Defectology and Inclusive Education» and the textbook «Inclusive Education» into the practice of future teachers' professional training; preparation of the educational program «Pedagogical technologies of teaching students with special educational needs in primary school» for organizing and conducting advanced training courses for teachers of general secondary education of various types and forms of ownership.

The research results, which are systematized and didactically interpreted in the form of theoretical provisions, conclusions and recommendations, will contribute to the effective organization of inclusive education in general secondary educational institutions. The research materials can be used in the system of teacher professional development, as well as in developing relevant scientific and methodological support and conducting further research into inclusive education. The information, factual data, scientific and methodological materials obtained in the course of research, generalized and systematized provisions will help to prepare theoretical and methodological scientific works. The conclusions and recommendations of the thesis can be used by teachers and heads of pedagogical

higher educational institutions in planning the educational process for inclusive training of teachers of various specialties.

Further scientific research should be directed to the interdisciplinary study of the problem of forming inclusive thinking, inclusive competence and inclusive culture of Ukrainian society; development of innovative technologies of inclusive education and effective methods of work with children with special educational needs; systematic training of inclusive education specialists providing psychological and pedagogical support to children with special educational needs; substantiation of effective ways of involving parents in the correctional and developmental process as active subjects of educational inclusion.

Key words: trends; inclusion; inclusive education; children with special educational needs; general secondary educational institution; inclusive teaching technologies; teacher's readiness to work in the conditions of inclusive education.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ***Праці, в яких опубліковані основні наукові результати***

1. **Садова І. І.** Інклюзія у закладах загальної середньої освіти України: тенденції розвитку : монографія. Дрогобич : Посвіт, 2020. 448 с.
2. **Садова І. І.** Адаптація дітей внутрішньо переміщених осіб до закладу освіти. *Психолого-педагогічний супровід осіб, постраждалих від міграційних процесів в умовах сучасних українських реалій: теорія і практика* : кол. моногр. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2019. С. 140–151.
3. **Садова І. І.** Інклюзивна освіта : навч. посіб. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2019. 100 с.
4. **Садова І. І.** Соціально-психологічні проблеми сімей, пов'язані з вихованням дітей з особливими потребами, у контексті загальної ситуації в Україні. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. праць. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2010. Вип. 43. С. 89–92.
5. **Садова І. І.** Особливості інноваційного стилю діяльності педагога в умовах модернізації педагогічної освіти. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. праць. 2010. Вип. 29. С. 78–86.
6. **Садова І. І.** Засоби формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів. *Молодь і ринок*. 2011. № 5 (76). С. 89–93.
7. **Садова І. І.** Арт-терапія як сучасний метод у системі соціальної роботи педагога з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2012. Вип. III. С. 197–205.
8. **Садова І. І.** Проблеми удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічній теорії. *Молодь і ринок*. 2012. № 1 (84). С. 80–84.

9. **Садова І. І.** Професійна підготовка майбутніх учителів до розв'язування складних педагогічних ситуацій. *Молодь і ринок*. 2013. № 3 (98). С. 70–75.
10. **Садова І. І.** Організація навчально-виховного процесу у школі першого ступеня за ідеями педагога-гуманіста Марії Монтессорі. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 6. Ч. II. С. 134–140.
11. **Садова І. І.** Педагогічний вплив у структурі суб'єкт-суб'єктних відносин учителя і учнів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 15. С. 268–273.
12. **Садова І. І.** Особистісно орієнтований підхід до професійної підготовки сучасного вчителя в умовах модернізації кредитно-модульної системи навчання. *Молодь і ринок*. 2014. № 8 (115). С. 41–45.
13. **Садова І. І.** Особливості навчання дітей з порушеннями зору в умовах початкової школи. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2014. Вип. 10. С. 265–269.
14. **Садова І. І.** Сучасний рівень розвитку спеціальної освіти дітей з особливими потребами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання*. 2014. Вип. 24. С. 212–218.
15. **Садова І. І.** Підготовка вчителя початкової школи до професійної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2014. Вип. 50. С. 207–212.
16. **Садова І. І.** Впровадження розвивальних технологій навчання у вищій педагогічній школі. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогіка*. 2014. № 3. С. 138–142.

17. **Садова І. І.** Казкотерапія – сучасний метод роботи з дітьми, які мають особливі потреби. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2015. Вип. 11. С. 293–298.
18. **Садова І. І.** Проблеми та перспективи впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Молодь і ринок*. 2015. № 9 (128). С. 77–81.
19. **Садова І. І.** Використання арт-терапевтичних технологій корекції здоров'я у роботі з учнями початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 18 (1-2015). С. 309–313.
20. **Садова І. І.** Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2015. Вип. 14. С. 313–318.
21. **Садова І. І.** Причини виникнення труднощів у навчанні молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2016. Вип. 20 (1-2016). Ч. 2. С. 261–266.
22. **Садова І. І.** Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*. 2016. № 6 (137). С. 31–35.
23. **Садова І. І.** Арт-терапія як ефективна технологія соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в сучасних умовах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 1 (65). С. 270–279.
24. **Садова І. І., Мураль Н. В.** Виявлення порушення письма в учнів початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2017. Вип. 22 (1-2017). Ч. 2. С. 317–322.
25. **Садова І. І.** Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасної початкової освіти. *Молодь і ринок*. 2017. № 8 (151). С. 106–111.

26. **Садова І. І.**, Скотна Н. В., Пантюк М. П., Пантюк Т. І. Соціально-психологічна допомога дітям вимушених переселенців засобами арт-терапії. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2017. Вип. 17. С. 321–328.
27. **Sadova I. I.** Inclusive education abroad: Tendencies of the development. *Knowledge, Education, Law, Management*. Lublin, 2017. № 4 (20). P. 294–307.
28. **Садова І. І.** Формування толерантності учнів початкової школи до дітей із особливими освітніми потребами. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 24 (1-2018). Ч. І. С. 260–265.
29. **Садова І. І.** Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан і перспективи. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2019. № 17. С. 94–97.
30. **Садова І. І.** Формування інклюзивної готовності майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*. 2019. № 10 (177). С. 92–97.
31. **Садова І. І.**, Кобенко С. М. Музикотерапія як здоров'язберігаюча технологія реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи* : зб. наук. праць. 2019. Вип. 68. С. 172–176.
32. **Sadova I. I.** Historical determinants of inclusive education development. *Periodyk naukowy Akademii Polonijnej*. Częstochowa, 2019. Vol. 37. No. 6. S. 85–91.
33. **Sadowa I. I.** Inkluzja jako nowe zjawisko społeczno-edukacyjne. *Knowledge, Education, Law, Management*. Lublin, 2019. № 3/4 (27/28). P. 157–163.
34. **Садова І. І.** Інклюзивна освіта в країнах Європи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 69. Т. 1. С. 188–192.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

35. **Садова І. І.** Особливості соціально-педагогічної реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями. *Соціалізація особистості і суспільні трансформації: механізми взаємовпливу та вияви* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Чернівці, 14–15 травня 2009 р.). Чернівці : Книга-21, 2009. С. 407–411.
36. **Садова І. І.** Використання інтерактивних методів навчання при викладанні педагогічних дисциплін у вищих закладах освіти. *Модернізація педагогічної освіти як основи інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя початкових класів* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 30-річчю педагогічного факультету (Дрогобич, 29–31 жовтня 2009 р.). Дрогобич : Посвіт, 2009. С. 326–331.
37. **Садова І. І., Ільницька В. К.** Індивідуальний підхід вчителя у роботі зі слабозорими дітьми в умовах загальноосвітньої школи І ступеня. *Сучасний навчально-виховний процес: теорія і практика* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. викладачів, мол. науковців та студ. (Одеса, 30-31 березня 2010 р.). Одеса : Видавець М.П. Черкасов, 2010. С. 31–36.
38. **Садова І. І.** Казкотерапія у роботі з молодшими школярами. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи* : тези III-ї міжнар. наук.-практ. конф. молодих вчених (Дрогобич, 26–27 березня 2015 р.). Дрогобич : Посвіт, 2015. С. 258–260.
39. **Садова І. І.** Використання ізотерапії у корекційній роботі з дітьми, які мають особливі потреби. *Nauka i inowacja – 2015 : materiały XI Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji* (Przemyśl, 07–15 października 2015). Przemyśl : Nauka i studia, 2015. Vol. 7 : Pedagogiczne nauki. Fizyczna kultura i sport. Muzyka i życie. S. 8–11.
40. **Садова І. І.** Підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Сучасні тенденції*

розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті : матеріали І-ї міжнар. наук.-практ. конф. (Дрогобич, 19–20 листопада 2015 р.). Дрогобич : Посвіт, 2015. С. 149–151.

41. **Садова І. І.**, Курило М. Б. Проблеми соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті* : матеріали II-ї міжнар. наук.-практ. конф., (Ченстохова – Ужгород – Дрогобич, 24–25 березня 2016 р.). Ченстохова – Ужгород – Дрогобич : Посвіт, 2016. С. 316–318.
42. **Садова І. І.** Сучасні проблеми реабілітації дітей з особливими потребами. *Nastolení moderní vědy – 2016 : materiály XII Mezinárodní vědecko-praktická konference* (Praha, 27 září – 05 října 2016). Praha : Publishing House «Education and Science» s.r.o, 2016. Díl 2 : Ekonomické vědy. S. 72–76.
43. **Садова І. І.**, Палюшок Х. Я. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до навчання дітей в умовах інклюзивної освіти. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи* : зб. матеріалів II-ї міжнар. наук.-практ. конф. (Баку – Ужгород – Дрогобич, 10 березня 2017 р.). Баку – Ужгород – Дрогобич : Посвіт, 2017. С. 325–327.
44. **Садова І. І.**, Гавриляк І. Б. Інклюзивна освіта в умовах сучасної початкової школи. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи* : зб. матеріалів III-ї міжнар. наук.-практ. конф. (Баку – Ужгород – Дрогобич, 17 листопада 2017 р.). Баку – Ужгород – Дрогобич : Посвіт, 2017. С. 232–235.
45. **Садова І. І.** Інклюзивна освіта в умовах Нової української школи. *Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання* : зб. тез III-ї міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 3–4 травня 2018 р.). Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2018. С. 89–90.
46. **Садова І. І.**, Кобенко С. М. Музикотерапія у роботі з дітьми в інклюзивному освітньому середовищі. *Проблеми та перспективи*

розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії: матеріали XI-ї міжнар. наук.-практ. конф. (Переяслав-Хмельницький, 31 грудня 2018 р.). Переяслав-Хмельницький, 2018. С. 77–80.

47. **Садова І. І.** Інклюзивна освіта: вимога сьогодення. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи*: матеріали VI-ї міжнар. наук.-практ. конф. (Вінниця, 16 травня 2019 р.). Вінниця: ТОВ «Ніланд-ЛТД», 2019. С. 17–21.
48. **Садова І. І.** Тенденції розвитку інклюзивної освіти. *Areas of scientific thought – 2019/2020*: materials of the XV International scientific and practical conference (Sheffield, December 30, 2019 – January 7, 2020). Sheffield: Science and education LTD, 2019/2020. Vol. 9: Pedagogical sciences. S. 45–49.

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації

49. **Садова І. І.** Виховання духовних і загальнолюдських цінностей у дітей з особливими потребами. *Гармонія національних та загальнолюдських цінностей, їх формування в учнів початкових класів, поглиблення їх у студентів*: наукові записки. Дрогобич: Посвіт, 2010. Вип. 7. С. 97–102.
50. **Садова І. І.** Основи дефектології: підруч. Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. 230 с.
51. **Садова І. І.** Вплив розвивального навчання на фахову підготовку майбутнього вчителя початкових класів. *Проблеми розвивального навчання у контексті різнобічного розвитку особистості*: кол. моногр. / упор. Д.В. Луцик. Дрогобич: Посвіт, 2012. С. 53–64.
52. **Садова І. І.** Ідея народності у педагогічній концепції Костянтина Ушинського. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип. 17 (2-2014). С. 109–113.
53. **Садова І. І.** Шляхи удосконалення системи контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів. *Сучасні проблеми та тенденції розвитку*

- дидактики* : кол. моногр. / за заг. ред. Д.В. Луцика. Дрогобич : Посвіт, 2014. С. 71–82.
54. **Садова І. І.**, Колток Л. Б. Методика позаурочної діяльності та соціально-виховної роботи : навч.-метод. посіб. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. 124 с.
 55. **Садова І. І.** Андрагогіка – педагогіка дорослих : навч.-метод. посіб. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. 92 с.
 56. **Садова І. І.**, Пантюк Т. І. та ін. Від гудзика – до гаджета : навч. посіб. на допомогу вчителю та учням першого класу під час вивчення української абетки : у 2 ч. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. Ч. I. 160 с.
 57. **Sadova I. I.**, Skotna N. V., Pantiuk M. P. The use of art therapy in psycho-pedagogical support of children affected by internal migration processes in Ukraine. *Наука і освіта : науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2017. № 9. С. 53–58.
 58. **Садова І. І.**, Калита Н. І. Виховання особистості в педагогічній спадщині Василя Сухомлинського. *Педагогіка Василя Сухомлинського: від традицій до інновацій* : зб. наук. праць. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2018. С. 110–117.
 59. **Садова І. І.**, Зинич М. А. Педагогічні умови інклюзивного навчання учнів початкової школи з розладами аутистичного спектру. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa : Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2019. № 50. S. 68–71.
 60. **Садова І. І.** Основи дефектології та інклюзивної освіти : підруч. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2019. 242 с.
 61. **Садова І. І.** Основи дефектології та інклюзивної освіти : матеріали для практичних занять і самостійної роботи : навч. посіб. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2019. 44 с.

62. **Садова І. І.** З історії розвитку освіти осіб з особливими освітніми потребами (від сегрегації – до інклюзії). *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa : Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2020. № 52. S. 42–47.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	25
ВСТУП	26
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	44
1.1. Стан дослідженості проблеми.....	44
1.2. Освітня інклюзія як предмет науково-педагогічного пошуку: категорії та поняттєво-термінологічні визначення.....	61
1.3. Методологічна парадигма дослідження: основні концептуальні підходи	76
1.4. Інклюзія як соціально-освітній феномен: мета, завдання, провідні тенденції	100
Висновки до першого розділу	113
РОЗДІЛ 2. ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЗАРОДЖЕННЯ, СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ	118
2.1. Історичні аспекти та передумови навчання осіб з особливими освітніми потребами: від сегрегації – до інклюзії	118
2.2. Моделі розвитку освітньої інклюзії: історико-педагогічний дискурс	140
2.3. Нормативно-правове поле інклюзивної освіти: аналіз й узагальнення	153
2.4. Розвиток систем освітньої інклюзії за кордоном	171
Висновки до другого розділу.....	194
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	198
3.1. Педагогічні умови організації інклюзивного освітнього середовища.....	198

3.2. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами.....	237
3.3. Основні технології інклюзивного навчання	258
Висновки до третього розділу.....	321
РОЗДІЛ 4. СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ	324
4.1. Готовність до роботи в умовах освітньої інклюзії як наукова проблема.....	324
4.2. Характеристика компонентів готовності педагога до інклюзивної освіти	348
4.3. Модель системи формування готовності педагогічних працівників до освітньої інклюзії в умовах закладу загальної середньої освіти	358
4.4. Процес формування готовності майбутніх учителів до освітньої інклюзії	377
Висновки до четвертого розділу.....	398
РОЗДІЛ 5. ВІТЧИЗНЯНА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ВИКЛИКИ ТА НАПРЯМИ РОЗВИТКУ	403
5.1. Основні бар'єри впровадження освітньої інклюзії	403
5.2. Напрями розвитку інклюзивної освіти в Україні	413
Висновки до п'ятого розділу	426
ВИСНОВКИ	428
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	437
ДОДАТКИ	491

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти.

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти.

ЗПР – затримка психічного розвитку.

ІО – інклюзивна освіта.

ІНП – індивідуальний навчальний план.

ІПР – індивідуальна програма розвитку.

ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр.

КМУ – Кабінет Міністрів України.

МОН – Міністерство освіти і науки України.

МТ – музикотерапія.

НРК – Національна рамка кваліфікацій.

НУШ – Нова українська школа.

ООН – Організація Об'єднаних Націй.

ООП – особливі освітні потреби.

ОПП – освітньо-професійна програма.

ПРН – програмні результати навчання.

РАС – розлади аутистичного спектру.

СДУГ – синдром дефіциту уваги та гіперактивності.

ФК – фахові компетентності.

ЮНЕСКО – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури.

ВСТУП

Актуальність теми. Нові державна політика, ціннісні орієнтації незалежної демократичної України, розбудова громадянського суспільства, певні трансформації в ментальності соціуму, тенденції подальшої демократизації і гуманізації освіти зумовили кардинальні зміни парадигми педагогічної науки, що відображено в освітній політиці країни. Одним із провідних чинників розвитку сучасної української школи проголошено концепцію інклюзивного навчання, визнану більшістю цивілізованих країн важливим напрямом удосконалення освітніх систем. Інклюзія уможливорює ефективну реалізацію нондискримінаційних заходів, переорієнтацію освітнього процесу на особистість дитини, визнання її самоцінності, унікальності, свободи, рівності, права на вибір, а також підвищення якості шкільного навчання для всіх дітей з урахуванням розмаїття їхніх освітніх потреб і можливостей. Сьогодні в результаті міжнародного співробітництва та науково-практичної діяльності учених і педагогів увиразнено спільні ефективні напрями реалізації інклюзивної освіти як важливого етапу у глобальному розвитку освітніх систем.

Актуальність теми визначається передовсім орієнтацією української освітньої політики на розвиток потенційних можливостей усіх учнів, зокрема й тих, які мають порушення психофізичного розвитку і внаслідок цього – особливі освітні потреби (далі – ООП). Крім того, суспільна затребуваність і значущість інклюзивної освіти пояснюється її глибоким соціально-культурним значенням. Освітня інклюзія у високорозвинених країнах розглядається як своєрідний показник гуманності суспільства, неодмінна умова сталого розвитку. Інакше кажучи, інклюзія передбачає тісний соціальний зв'язок між суспільством, державою, освітою й окремим індивідумом, суб'єктом освітнього процесу. Метою навчально-виховної системи є задоволення освітніх потреб і можливостей усіх учнів, сприяння їх гармонійному розвитку та самореалізації. Загальновідомо, що людина без

освіти не зможе ефективно користуватися жодним із політичних, цивільних, економічних і соціальних прав. Власне тому інклюзивне навчання сьогодні набуває все більшого поширення, позаяк інтеграційна модель освіти не відповідає сучасним потребам особистості й суспільства.

Концепція інклюзивної освіти, що передбачає створення демократичного суспільства на засадах інклюзивної культури, упродовж багатьох років перебувала й донині перебуває в науковому дискурсі. Держава і суспільство, долаючи труднощі перехідного періоду до «культури гідності», спонукають науковців до розроблення й освоєння інноваційних освітніх технологій, нових педагогічних стратегій, гнучких організаційних форм навчання і виховання дітей з ООП, а освітян – до забезпечення повної самореалізації та соціалізації осіб із порушеннями в розвитку, максимально можливого включення їх у функціонування людської спільноти та міжособистісні відносини, подолання ізольованості й замкнутості життя.

Науково-дослідницькі, соціокультурні та практичні аспекти інклюзивної освіти надзвичайно актуальні для сучасної України. Особливо злободенними українські вчені вважають питання інклюзивного навчання дітей з ООП, що зумовлює необхідність розв'язання численних проблем правового, фінансового, матеріально-технічного, організаційно-методичного, дидактичного, виховного та соціального характеру. Вітчизняні науковці донині не виробили єдиної позиції щодо широкого впровадження інклюзії в заклади загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), хоча й погоджуються з необхідністю проведення серйозних трансформацій у цій галузі, зокрема, кардинальних змін усієї системи освіти, переорієнтацій ціннісних установок, суспільного розуміння ролі вчителя і батьків у цьому процесі тощо. Професійна затребуваність швидкого реагування у міжособистісній взаємодії суб'єктів освітнього процесу визначає нові вимоги до кваліфікаційних характеристик педагогічного працівника, рівня його компетентності та готовності до роботи в умовах освітньої інклюзії. Тому вивчення і критичний аналіз українського та світового досвіду у царині освітньої інклюзії, розгляд

можливості його творчого використання з урахуванням специфіки сучасних вітчизняних реалій постає, як ніколи раніше, своєчасним для Нової української школи.

Особливості інклюзивної освіти стали об'єктом зацікавлення авторів численних поліфундаментальних досліджень із багатьох галузей наукового знання. Теоретичне осмислення головних концепцій освітньої інклюзії здійснюється крізь призму ідей гуманістичної педагогіки (Ш. Амонашвілі, Г. Ващенко, Я.А. Коменський, Й.Г. Песталоцці, С. Русова, В. Сухомлинський та ін.); філософії освіти, методології виховання та розвитку (Г. Васянович, В. Кремень, В. Луговий, В. Огнев'юк, Н. Скотна, В. Скотний та ін.); вивчення історії освіти і педагогічної думки (О. Безлюдний, А. Вихрущ, О. Карпенко, В. Кемінь, Л. Оршанський, М. Пантук, А. Сбруєва, М. Чепіль та ін.).

Важливе теоретичне значення для наукового пошуку мають фундаментальні праці в галузі освітньої інклюзії таких зарубіжних учених, як Д. Армстронг, Г. Банч, Л. Бартон, Т. Бут, М. Вінзер, Дж. Деппелер, М. Ейнскоу, С. Кірк, Т. Лорман, Дж. Лупарт, Д. Мітчел, М. Олівер, Д. Харві та ін. Теоретико-методичні основи навчання дітей з ООП в інклюзивних класах, умови та чинники створення інклюзивного освітнього простору в закладах освіти обґрунтовані вітчизняними науковцями (Т. Бондар, І. Гевко, Г. Давиденко, І. Демченко, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, І. Кузава, З. Ленів, Т. Логвиненко, І. Луценко, О. Мартинчук, С. Миронова, О. Невмержицька, Т. Пантук, О. Рассказова, Т. Сак, Н. Софій, О. Таранченко, З. Шевців та ін.).

Однак серед вітчизняних та зарубіжних дослідників, на жаль, не вироблено єдиного підходу щодо реалізації освітньої інклюзії в ЗЗСО з огляду на невизначеність теоретико-методологічних засад, змісту, ефективних методик і технологій її впровадження. У зв'язку з цим українська система інклюзивної освіти в умовах євроінтеграційних процесів недостатньо досліджена в теоретико-методологічному, науково-методичному і практичному аспектах.

Важливими віхами на шляху розв'язання ідеї освіти дітей з ООП стали міжнародні концептуальні та нормативно-правові документи («Загальна декларація прав людини» (1948 р.); «Декларація прав дитини» (1959 р.); «Декларація про права інвалідів» (1975 р.), «Конвенція про права дитини» (1989 р.); «Саламанкська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами» (1994 р.); «Конвенція про права осіб з інвалідністю» (2006 р.) та ін.), укладені з метою захисту й забезпечення повної та рівної реалізації особами з інвалідністю своїх конституційних прав і основоположних свобод.

Правовим підґрунтям вітчизняної інклюзивної освіти є Конституція України (1996 р.); Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) та ін.; постанови Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2017 р.), «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» (2017 р.) та ін.; накази Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010 р.), «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» (2018 р.) та ін.

Однак активізація державної політики щодо освіти дітей з ООП і поступова трансформація суспільної свідомості стосовно прийняття означеної категорії осіб як повноправних членів суспільства відбуваються надто повільно. Власне тому сучасній Україні необхідне цілісне наукове розв'язання проблем освітньої інклюзії, що передбачає використання позитивного досвіду зарубіжних країн у розробленні науково-методичного супроводу інклюзивної освіти з урахуванням реалій вітчизняної школи; забезпечення відповідності інклюзивного освітнього середовища і технологій навчання потребам соціального розвитку конкретної дитини; проведення змін в освітньо-професійних програмах фахової підготовки майбутніх

учителів щодо організації та здійснення інклюзивного освітнього процесу в ЗЗСО і підвищення кваліфікації практикуючих педагогів; посилення просвітницької діяльності засобів масової інформації щодо рівноправності дітей на здобуття освіти тощо.

Сьогоднішній стан вітчизняної освітньої інклюзії, діяльність закладів освіти у цьому напрямі спонукає до необхідності подолання низки *суперечностей* між:

- традиціями становлення і розвитку інклюзивної освіти в Україні та недостатнім методологічним обґрунтуванням її історико-педагогічного вивчення;

- наявністю успішного досвіду впровадження інклюзії за кордоном і недостатньо цілісним науково-теоретичним осмисленням зарубіжних інклюзивних практик в українській педагогіці;

- збільшенням кількості дітей з ООП в закладах загальної середньої освіти та відсутністю критичного аналізу інклюзивної освіти з боку науки і практики як особливого соціально-педагогічного явища;

- необхідністю реалізації освітньої інклюзії, що відповідає національним традиціям і вимогам нормативно-правових документів, та надмірним узалежненням інклюзивно-освітньої практики від реальних соціально-економічних умов;

- соціальним запитом держави на підготовку педагогічних працівників до роботи в умовах освітньої інклюзії, підвищенням рівня їх кваліфікації в означеній сфері та недостатньою готовністю педагогічних закладів вищої освіти (далі – ЗВО) забезпечити ефективну реалізацію цього процесу;

- потенційною необхідністю створення родинно-шкільного інклюзивного освітнього простору та застарілими поглядами і реальними можливостями інститутів сім'ї та школи;

- динамічністю сучасних процесів, що відбуваються в системі інклюзивної освіти, та консервативністю управління розвитком цієї системи.

Отже, з огляду на обґрунтованість основних напрямів реформування освітньої галузі України й особливу гостроту і багатоаспектність проблеми інклюзивної освіти системного дослідження потребує історико-теоретичне обґрунтування передумов і визначення провідних тенденцій розвитку освітньої інклюзії у ЗЗСО. Актуальність і водночас недостатня розробленість означеної проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Тенденції розвитку інклюзії у закладах загальної середньої освіти України»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження входить до плану науково-дослідницької роботи кафедри педагогіки і методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка як складова комплексної наукової проблеми «Стратегії формування професійних компетентностей майбутнього вчителя початкової школи в умовах модернізації педагогічної освіти України з урахуванням світових освітніх тенденцій» (реєстраційний номер 0116U003831). Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 4 від 22 березня 2016 р.), уточнено на засіданні вченої ради Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 4 від 21 березня 2019 р.) та узгоджено на засіданні Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 1 від 28 січня 2020 р.).

Мета дослідження полягає у здійсненні комплексного аналізу історико-теоретичних передумов і сучасного стану інклюзивної освіти, виявленні провідних тенденцій та обґрунтуванні перспективних напрямів розвитку освітньої інклюзії у вітчизняних закладах загальної середньої освіти.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз, розглянути стан дослідженості проблеми та визначити поняттєво-категоріальне поле дослідження.

2. Обґрунтувати сутність інклюзивної освіти як соціально-педагогічного феномена, процесу та результату.

3. Дослідити історико-теоретичні детермінанти зародження, становлення і розвитку інклюзивної освіти в Україні та за кордоном.

4. З'ясувати й обґрунтувати організаційно-методичні засади освітньої інклюзії в закладах загальної середньої освіти.

5. Розробити систему формування готовності педагогічних працівників до освітньої інклюзії в умовах закладу загальної середньої освіти.

6. Із урахуванням виявлених тенденцій визначити перспективні напрями розвитку інклюзивної освіти у вітчизняних закладах загальної середньої освіти.

Об'єкт дослідження – теорія і практика інклюзивної освіти України.

Предмет дослідження – провідні тенденції розвитку інклюзії у закладах загальної середньої освіти в контексті реформування вітчизняної освітньої галузі.

Концепція дослідження. Основною концептуальною ідеєю дисертаційної роботи стало з'ясування феноменологічної сутності інклюзивної освіти як складної історико-педагогічної, теоретико-методологічної та науково-методичної проблеми. Вона розглянута в контексті суспільно-політичних, соціально-економічних та культурно-освітніх детермінант і визначена як багатовимірний теоретичний конструкт педагогічної теорії й інклюзивної практики. Інклюзія передбачає доступ до освітнього процесу всіх його учасників та систему освітніх послуг, гарантованих державою. Включення осіб з ООП у загальноосвітній простір має поетапний характер, ураховуючи організаційно-педагогічні можливості та специфіку соціокультурних традицій вітчизняної освіти. Головною умовою успішної інклюзивної практики є зміна традиційного упередженого ставлення суспільства до дітей з ООП.

Здобуті упродовж дослідження дані, висловлені концептуальні ідеї, систематизовані наукові положення та рекомендації сприятимуть розвитку

освітньої інклюзії в умовах реформування системи української освіти, а також визначенню перспективних напрямів подальших наукових студій у цій галузі.

Концепція дослідження ґрунтується на основних положеннях філософії освіти, психології та педагогіки, а також на закономірностях і принципах організації освітнього процесу в ЗЗСО, що на методологічному, теоретичному й організаційно-методичному рівнях визначають концептуальні засади розвитку освітньої інклюзії в умовах реформування вітчизняної освіти.

Методологічний рівень передбачає здійснення наукових студій на гуманістичних, антропологічних, синергетичних, феноменологічних, історичних, соціокультурних засадах, а також актуалізацію уваги на онтологічних, гносеологічних і аксіологічних аспектах зародження, становлення й розвитку інклюзивної освіти. Методологічним підґрунтям дисертаційного дослідження слугувала взаємозумовленість таких підходів, як:

1) *системний* – дав змогу проаналізувати взаємозв'язок і взаємовплив різноманітних компонентів інклюзивного освітнього середовища, на цій основі змодельовати процес освітньої інклюзії з урахуванням принципів цілісності, ієрархічності, взаємозалежності середовища та системи, а також спрогнозувати самовизначення і подальшу життєдіяльність учнів з ООП;

2) *синергетичний* – уможливив пояснення особливостей розвитку інклюзивних процесів у системі освіти, дозволив визначити параметри самоорганізації інклюзивної практики, виокремити ризики структурних перебудов й неузгодженості компонентів моделей освітньої інклюзії завдяки принципам нелінійності, когерентності та відкритості;

3) *антропологічний* – співзвучний ідеям інклюзивної педагогіки, адже допоміг сприяти самопізнанню дитини і досягненню гармонії з оточенням, розкрити її сутнісні сили на основі концепції діалогу та принципів, які

передбачають орієнтованість на внутрішній духовний світ дитини, віру в її можливості й потенціал;

4) *аксіологічний* – сприяв розкриттю ціннісно-нормативних засад комунікації в інклюзивному класі, де будь-яка особливість дитини з ООП підлягає позитивній соціальній перцепції, а наявні у неї соціально-педагогічні розлади не сприймаються як негативні риси;

5) *особистісно орієнтований* – передбачав урахування специфічних індивідуальних особливостей дитини з ООП, надання їй необхідної педагогічної підтримки та допомоги, створення умов, необхідних для досягнення якісних освітніх результатів;

6) *суб'єкт-суб'єктний* – дав змогу вивчати особу з ООП як активну соціальну особистість, здатну до самоаналізу, самореалізації і самоствердження у різних сферах життєдіяльності;

7) *компетентнісний* – спрямований на набуття учнем з ООП компетентностей, увиразнив взаємозумовленість дитини як суб'єкта освітньої інклюзії та фахової компетентності педагога як суб'єкта самовизначення і самовдосконалення;

8) *середовищний* – нерозривно пов'язаний з організацією освітньої інклюзії, тому дав можливість розкрити вплив соціального контексту на створення оптимального інклюзивного середовища та досягнення максимально можливої включеності дитини з ООП в інклюзивний освітній процес.

На *теоретичному рівні* підґрунтям дослідження тенденцій розвитку освітньої інклюзії стали положення філософії освіти, психології та педагогіки, сучасні теорії пізнання і розвитку особистості, наукові праці, присвячені освітній інноватиці, компаративістиці та інклюзивній педагогіці, які уможливили визначення понять і категорій дослідження, теоретичне з'ясування сутності та змісту освітньої інклюзії, виявлення історико-теоретичних передумов зародження, становлення і розвитку інклюзивної освіти в Україні та за кордоном, розроблення теоретичної моделі системи

формування готовності педагогів до роботи в умовах освітньої інклюзії тощо.

На *організаційно-методичному рівні* в основу дослідження покладено розроблення алгоритму вивчення й аналізу вітчизняної та зарубіжної теорії і практики інклюзивної освіти задля використання конструктивних ідей передового педагогічного досвіду в сучасних соціокультурних умовах; виявлення особливостей організації та здійснення інклюзивного освітнього процесу; відбір технологій інклюзивного навчання відповідно до завдань спільної навчально-пізнавальної діяльності дітей з різними освітніми потребами (індивідуалізації процесу навчання та диференційованого викладання; коригування труднощів у навчанні та поведінці; розвитку соціальних та емоційних компетентностей учнів; педагогічного оцінювання результатів навчання в інклюзивному підході; психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП й ін.); визначення можливостей упровадження педагогічних умов організації інклюзивного освітнього середовища.

Викладені концептуальні положення дисертаційної роботи визначають провідні тенденції розвитку інклюзивної освіти в Україні, особливості її становлення як відкритої, динамічної системи.

Методологічну основу дослідження становлять:

– основні положення сучасної філософії освіти щодо діалектичної єдності загального, часткового й одиничного в контексті взаємозумовленості педагогічних явищ; методологія системного аналізу; закони інноваційного розвитку соціально-педагогічних систем в умовах реформування освітньої галузі; теорії єдності навчання, виховання і розвитку особистості; положення про особистісний та професійний розвиток суб'єктів педагогічної взаємодії тощо;

– концепція розвитку інклюзивної освіти і прав людини на її здобуття; основні положення організації інклюзивного освітнього процесу у вітчизняних ЗЗСО; положення педагогіки і психології про роль інклюзивної освіти й особливості навчання для дітей з ООП та ін.;

– принципи дитиноцентризму, гуманізації та демократизації інклюзивного освітнього процесу; соціальної зумовленості, цілісності й наступності інклюзивної освіти; науковості, історизму, об'єктивності, взаємозв'язку традиційного й інноваційного; актуальності, системності, ефективності інклюзивного навчання.

Теоретичну основу дослідження становлять:

– ідея гуманістичного підходу в освіті та шляхи її реалізації (Ш. Амонашвілі, М. Монтессорі, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.);

– методики раннього діагностування психічного розвитку дітей (Г. Балл, О. Венгер, Л. Виготський, О. Галян, О. Запорожець, О. Киричук, Г. Костюк, С. Максименко, О. Чебикін, М. Ярмаченко та ін.);

– наукові засади історико-педагогічних студій (Н. Бахмат, Г. Білавич, А. Бойко, А. Вихрущ, М. Галів, М. Євтух, О. Квас, В. Кравець, Д. Луцик, А. Максименко, Н. Мачинська, Н. Муқан, Н. Ничкало, О. Сухомлинська, Л. Стахів та ін.);

– положення філософії освіти (В. Андрущенко, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Ковальчук, В. Кремень, В. Луговий, В. Огнев'юк, Н. Скотна, В. Скотний та ін.);

– концепції історії освіти і педагогічної думки в Україні та за її межами (Т. Бондар, О. Карпенко, В. Кемінь, В. Кравець, М. Пантук, А. Сбруєва, С. Сисоєва, М. Чепіль та ін.);

– теоретичні положення про навчання дітей з ООП в умовах інклюзивного освітнього процесу і професійну підготовку відповідних педагогічних кадрів (Н. Бібік, Ю. Бойчук, О. Гноєвська, Г. Давиденко, Т. Дегтяренко, І. Демченко, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Луценко, В. Маланчій, О. Невмержицька, К. Островська, О. Рассказова, Т. Пантук, О. Савченко, Т. Сак, В. Синьов, Л. Смеречак, Н. Софій, П. Таланчук, О. Таранченко, В. Тарасун, О. Федоренко, В. Хитрюк, М. Швед, З. Шевців, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

Джерельною основою дисертації стали вітчизняна та зарубіжна філософська, педагогічна, психологічна, соціологічна, медична, економічна, методична література з досліджуваної проблеми; нормативно-правові акти забезпечення інклюзивної освіти; дисертаційні роботи, монографії, наукові статті, матеріали періодичних видань і науково-практичних конференцій, які висвітлюють історико-теоретичні передумови й тенденції розвитку інклюзивної освіти, розкривають технологічні аспекти організації інклюзивних практик.

Специфіка проблеми дослідження зумовила комплексний підхід до використання методів дослідження, з-поміж яких:

1) *загальнонаукові*: аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення – для теоретичного обґрунтування програми дослідження, розроблення концепції на основі логічних міркувань, опосередкованих суб'єктивним професійним досвідом автора; опису поняттєво-категоріального апарату дослідження, виокремлення ключових термінів і понять;

2) *пошуково-бібліографічний* – для здійснення порівняльного аналізу вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури, дисертаційних робіт, монографій, статей і матеріалів науково-практичних конференцій із проблеми дослідження; освітніх та освітньо-професійних програм і навчальних планів, підручників та посібників;

3) *контент-аналіз* – для вивчення нормативно-правових документів міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО та ін.), зарубіжної і вітчизняної законодавчої бази з метою виявлення основних тенденцій розвитку освітньої інклюзії;

4) *історико-порівняльний* – для зіставлення наукових підходів щодо освітньої інклюзії, встановлення суперечностей, динаміки і тенденцій розвитку вітчизняної інклюзивної освіти в Україні та за кордоном;

5) *історико-соціологічний* – для виявлення реального соціального замовлення на створення умов соціалізації дитини з ООП, інтеграції її в суспільство за допомогою інклюзивних практик;

6) *персоналістично-біографічний* – для системного аналізу наукової спадщини видатних учених, основоположників педагогіки щодо проблеми освітньої інклюзії;

7) *емпіричні* – обсерваційні (спостереження, самоспостереження, рефлексія) – для систематизації, узагальнення та рефлексивного аналізу емпіричного наукового матеріалу з проблеми інклюзивної освіти і досліджуваних педагогічних явищ;

8) *моделювання* – для отримання нового знання через побудову і дослідження аналогів об'єкта, прогнозування, створення змістово-процесуального контенту системи формування готовності педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзії у ЗЗСО;

9) *теоретичного узагальнення* – для систематизації матеріалів дослідження, формулювання загальних висновків і підготовки рекомендацій щодо організації освітньої інклюзії в ЗЗСО.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що *вперше*:

– *виокремлено та обґрунтовано* провідні тенденції розвитку інклюзії в закладах загальної середньої освіти України на методологічному, теоретичному й організаційно-методичному рівнях, з'ясовано головні передумови її становлення; систематизовано напрями реалізації тенденцій на структурно-інституційному, державно-територіальному, організаційно-управлінському та навчально-методичному рівнях;

– *уточнено* зміст ключових понять «інклюзивна освіта», «готовність педагога до інклюзивної освіти», «інклюзивна компетентність» у річищі вітчизняних і зарубіжних досліджень та запропоновано їх авторську інтерпретацію;

– *схарактеризовано* історико-теоретичні детермінанти і *визначено* періоди зародження, становлення та розвитку систем і моделей навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні й за кордоном;

– *обґрунтовано* організаційно-методичні засади освітньої інклюзії в закладах загальної середньої освіти України;

– *розроблено* модель системи формування готовності педагогічного працівника до роботи в умовах освітньої інклюзії у закладі загальної середньої освіти та шляхи її реалізації на таких рівнях: концептуальному (методологічні підходи, принципи); змістовому (фундаментальна, прикладна і методична підготовка; методологічні, теоретичні, практико-технологічні знання; проєктувальні, гностичні, організаційні, комунікативні, контрольні-оцінювальні вміння); процесуальному (етапи, форми, методи, технології, засоби навчання); результативному (компоненти, критерії, показники, рівні готовності);

– *удосконалено* зміст науково-методичного забезпечення професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників у галузі інклюзивної освіти;

– *подальшого розвитку* набули положення щодо створення педагогічних умов організації інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти та реалізації низки практичних заходів (проєктування індивідуальної освітньої траєкторії; створення індивідуальних програм розвитку (далі – ППР); систематизації технологій інклюзивного навчання; ресурсне забезпечення освітньої інклюзії; розширення співпраці членів команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами тощо).

Практичне значення дослідження полягає у розробленні навчально-методичного комплексу дисциплін «Інклюзивна освіта», «Основи дефектології та інклюзивної освіти»; впровадженні у практику професійної підготовки майбутніх учителів підручника «Основи дефектології та інклюзивної освіти» і навчального посібника «Інклюзивна освіта»; підготовці освітньої програми «Педагогічні технології навчання учнів з особливими освітніми потребами в початковій школі» для організації та проведення курсів підвищення кваліфікації учителів ЗЗСО різних типів і форм власності.

Систематизовані та дидактично інтерпретовані результати дослідження у вигляді теоретичних положень, висновків і рекомендацій сприятимуть ефективній організації вітчизняної інклюзивної освіти в ЗЗСО. Матеріали дослідження можна використати у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також з метою розроблення відповідного науково-методичного забезпечення і проведення подальших наукових розвідок з інклюзивної освіти. Отримані упродовж дослідження відомості, фактологічні дані, науково-методичні матеріали, узагальнені та систематизовані положення допоможуть при підготовці наукових праць теоретико-методологічного і методичного характеру. Висновки та рекомендації дисертації можуть бути використані викладачами та керівниками педагогічних закладів вищої освіти у проектуванні освітнього процесу з інклюзивної підготовки вчителів різних спеціальностей.

Результати дослідження впроваджено:

– в освітній процес Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка № 25/20 від 06.04.2020 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідки № 73 від 09.06.2020 р. та № 1122 від 12.06.2020 р.), КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (довідка № 01-23/263 від 15.06.2020 р.), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-20-326 від 17.06.2020 р.);

– у практику роботи відділу освіти Пустомитівської районної державної адміністрації Львівської області (довідка № 1-13/276 від 11.03.2020 р.), ліцею № 4 імені Лесі Українки Дрогобицької міської ради Львівської області (довідка № 90 від 17.06.2020 р.), Прилуцької загальноосвітньої школи I–III ступенів № 14 Чернігівської області (довідка № 01-16/56 від 25.06.2020 р.), спеціалізованої школи I–III ступенів № 265 м. Київ із поглибленим вивченням предметів художньо-естетичного циклу (довідка № 01-12-135 від 26.06.2020 р.), комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр міста Трускавець» (довідка № 8 від 12.02.2020 р.), комунального закладу

Пустомитівської районної ради «Інклюзивно-ресурсний центр» (довідка № 06 від 20.05.2020 р.).

Особистий внесок здобувача. У наукових працях і посібниках авторів належать: 1) у колективній монографії – розділ «Адаптація дітей внутрішньо переміщених осіб до закладу освіти» [291]; 2) у посібнику – розроблено методику виконання практичних завдань із соціально-виховної роботи [357]; обґрунтовано види моніторингу навчальних досягнень студентів [189]; 3) у статтях і матеріалах конференцій – висвітлено ціннісні орієнтації сучасних концепцій виховання [131]; акцентовано на проблемах інклюзивної освіти в початковій школі [307]; розкрито педагогічні засади інклюзивного навчання учнів із розладами аутистичного спектру [308]; обґрунтовано роль педагога у навчанні дітей із порушеннями зору [309]; описано проблеми соціалізації дітей з особливими освітніми потребами [310]; визначено компоненти готовності педагога до роботи в умовах освітньої інклюзії [311]; вивчено можливості використання музикотерапії в корекційній роботі з дітьми [356]; розкрито причини порушення письма в учнів [358]; наведено відомості про стан внутрішньої міграції в Україні, розглянуто форми та методи надання психолого-педагогічної допомоги постраждалим від неї дітям [377]; описано мистецькі здоров'язберезувальні технології інклюзивного навчання та їх лікувально-педагогічні можливості [500].

Апробація результатів дослідження.

Основні теоретичні положення та практичні результати проведеного дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки і методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, отримали позитивні відгуки на науково-практичних конференціях, методичних семінарах, зокрема:

– *міжнародних*: «Соціалізація особистості і суспільні трансформації: механізми взаємовпливу та вияви» (Чернівці, 2009 р.), «Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави» (Львів, 2013 р.), «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи»

(Дрогобич, 2015 р.), «Nauka i inowacja» (Перемишль, 2015 р.), «Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті» (Дрогобич, 2015 р., 2016 р.), «Nastolení moderní vědy» (Прага, 2016 р.), «Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи» (Баку – Ужгород – Дрогобич, 2016 р, 2017 р., 2018 р.), «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачево, 2017 р.), «Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання» (Львів, 2018 р.), «Нова українська школа – школа дієвої демократії в рамках швейцарсько-українського проєкту з розвитку громадянських компетентостей в Україні – DOCCU» (Львів, 2018 р.), «Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії» (Переяслав-Хмельницький, 2018 р., 2019 р.), «Society. Integration. Education» (Резекне, 2019 р.), «Сучасні технології соціально-педагогічного супроводу дітей та молоді з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти» (Трускавець, 2019 р.), «Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та євроінтеграції» (Київ, 2019 р.), «Інклюзивна освіта: досвід і перспективи» (Вінниця, 2019 р.), «Сходинки до інклюзивної освітньої спільноти – без кордонів» (Львів, 2019 р.), «Areas of scientific thought» (Шеффілд, 2020 р.);

– *всеукраїнських*: «Сучасний навчально-виховний процес: теорія і практика» (Одеса, 2010 р.), «Особистість у виховному просторі зростання: від дитинства до юності» (Київ, 2017 р.), «Педагогіка Василя Сухомлинського: від традицій до інновацій» (Дрогобич, 2018 р.);

– *регіональних*: «Технології інклюзивного навчання» (Львів, 2019 р.), «Нова українська школа в умовах сучасності» (Львів, 2020 р.).

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук на тему «Психологічні чинники виникнення конфліктів у системі «вчитель – учні» початкової школи» (спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія) була захищена у 2009 р. в Інституті психології

імені Г. С. Костюка НАПН України. Матеріали кандидатської дисертації у тексті докторської не використано.

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження представлено у 62 публікаціях (із них 49 одноосібних), серед яких: 1 монографія, 23 статті у наукових фахових виданнях України, 1 стаття у виданні, що індексується у міжнародній наукометричній базі Web of Science, 5 статей у закордонних наукових періодичних виданнях, 25 публікацій у збірниках наукових праць, колективних монографіях, збірниках наукових конференцій, 2 підручники, 5 навчальних і навчально-методичних посібників.

Структура дисертації. Дисертація складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, п'яти розділів, висновків до кожного з них, переліку використаних джерел (509 найменувань, із яких 56 – іноземними мовами) та додатків (13 додатків на 106 сторінках). Загальний обсяг дисертації становить 596 сторінок, основний зміст викладено на 411 сторінках. Робота містить 8 таблиць і 6 рисунків на 17 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

1.1. Стан дослідженості проблеми

Трансформації у сучасній системі вітчизняної освіти зумовлені певними суспільно-політичними, соціально-економічними, правовими та ін. аспектами, які відбувалися упродовж розвитку суспільства. Сьогодні в Україні, яка обрала курс на розбудову демократії, зусилля держави спрямовуються на гарантування прав, свобод і законних інтересів громадян у галузі освіти; всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, забезпечення доступності освіти на всіх рівнях, у тому числі й для осіб з особливими освітніми потребами, надання їм корекційно-розвивальної та психолого-педагогічної допомоги під час навчання, створення умов із урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів. Українська освітня політика ґрунтується на засадах пріоритету загальнолюдських цінностей, прав людини, реалізації права кожного на рівний доступ до освіти незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності тощо, увиразнення її гуманістичного характеру [283].

У сучасній системі освіти відбуваються кардинальні зміни, пов'язані з модернізацією освітнього простору, інтерпретацією й адаптацією зарубіжних освітніх моделей до умов вітчизняної школи, розширенням міжнародного співробітництва у відповідних сферах. Науковий пошук у царині інклюзії, стратегічні ідеї та дослідження зарубіжних і вітчизняних учених стосовно навчання та виховання дітей з ООП, характеристика моделей їх соціально-педагогічного супроводу стали своєрідним теоретичним підґрунтям для

системного аналізу й інтеграції різних зарубіжних моделей у практику вітчизняної школи.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел [21; 26; 31; 37; 42; 44; 76; 112; 124; 126; 132; 155–163; 177; 183; 199; 208; 257; 359; 365; 366; 389; 423; 435; 436; 454 та ін.] засвідчує, що виникнення освітнього та соціального феномену «інклюзивна освіта» передовсім пов'язано з кардинальною зміною у ставленні суспільства до дітей з ООП. За різними статистичними даними, в Україні чисельність таких дітей щороку збільшується. Крім того, частина з них не навчається у закладах загальної середньої освіти за місцем проживання, тому не перебуває в інклюзивному освітньому середовищі. З іншого боку, в суспільстві значний резонанс викликає організація спільної освіти дітей з ООП та їх здорових однолітків, широко дискутується ефективність інклюзії тощо.

Особливості інклюзивної освіти стали предметом фундаментальних досліджень учених з різних галузей науки. Сучасні дослідники виокремлюють структурні, змістові, організаційно-методичні компоненти, а також визначають стратегії її ефективного здійснення. Осмислення концептуальних ліній інклюзії відбувається крізь призму педагогіки та шляхів її реалізації (Ш. Амонашвілі [5; 6], Я.А. Коменський [164; 165], С. Русова [301], В. Сухомлинський [399; 400; 401; 402; 403], К. Ушинський [413] та ін.); психології, аналізу практики роботи спеціальних закладів освіти (Л. Венгер [57], Л. Виготський [67], О. Галян [69; 70], О. Киричук [144], Г. Костюк [173], С. Максименко [195], М. Савчин [305], В. Тарасун [406; 407], О. Чебикін [430], М. Ярмаченко [452] та ін.); історико-педагогічних студій (А. Вихрущ [59], О. Вишневський [60], М. Галів [68], М. Євтух [102], О. Квас [141], В. Кравець [175], О. Сухомлинська [398] та ін.); методології, філософії освіти, теорії і практики виховання та розвитку (В. Андрущенко [11], І. Бех [28], Н. Бібік [29], А. Бойко [35], Г. Васянович [53], І. Зязюн [115], В. Кремень [122], В. Луговий [187], Д. Луцик [189; 190], В. Огнев'юк [224], О. Савченко [304], Н. Скотна [373], В. Скотний [379] та ін.); вивчення історії

вітчизняної та зарубіжної освіти (Т. Бондар [46], В. Кемінь [143], М. Пантюк [238], С. Сисоєва [225], М. Чепіль [431] та ін.).

Численні наукові студії присвячені корекційній педагогіці та навчанню дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти (В. Бойко [36], К. Бовкуш [32], Л. Будяк [49], І. Гевко [71], Г. Давиденко [76], І. Калініченко [133], Н. Каут [139], А. Колупаєва [155], І. Кузава [177], З. Ленів [183], І. Луценко [188], Т. Логвиненко [185], О. Мартинчук [203], Ю. Найда [126], О. Невмержицька [219], Т. Пантюк [241], Л. Перхун [251], О. Рассказова [293], Т. Сак [359], В. Синьов [367 – 370], М. Супрун [397], О. Таранченко [405], О. Федоренко [414], М. Швед [435], А. Шевцов [438], М. Шеремет [441], Д. Шульженко [445] ін.); підготовці педагогічних кадрів до роботи в інклюзивних класах (О. Глоба [255], О. Гноєвська [72], І. Демченко [125], І. Малишевська [198], С. Миронова [209], Н. Софій [98; 391], В. Хитрюк [422], З. Шевців [436] та ін.). Емпіричні дослідження впливу універсальних технологій інклюзивної освіти на дітей з ООП аналізують (В. Засенко [111], К. Островська [233 – 234], Т. Скрипник [231]; О. Хохліна [426], М. Чайковський [429] та ін.).

Напрями реабілітації та соціалізації дітей з ООП визначено А. Капською [135], С. Литовченко [82], В. Тарасун [406]. Необхідність соціальної, культурної й освітньої інклюзії означеної категорії дітей увиразнюється у наукових працях М. Малофєєва [199 – 200], Н. Назарової [218], Л. Одинченко [226], М. Семаго [363] та ін.

Теоретичні засади інклюзивної освіти обґрунтовано відомими зарубіжними вченими: Д. Армстронг [455], А. Армстронг [455], М. Вінзер [506], Дж. Деппелер [124], М. Ейнскоу [459], С. Кірк [472], Т. Лорман [124], Д. Харві [124] та ін.

Однак серед науковців немає єдиної думки щодо необхідності реалізації інклюзії у закладах загальної середньої освіти; доцільності упровадження інклюзивного підходу в освіту з огляду на недостатню розробленість умов для його реалізації. У зв'язку з цим звернення до світового та вітчизняного досвіду у цій царині, аналіз педагогічних,

психологічних, медичних, філософських і соціологічних джерел постає значущим для української освітньої системи. У контексті дослідження інклюзії будемо послуговуватися науковою спадщиною відомих учених, філософів, психологів, основоположників наукової педагогіки.

Загальновідомо, що вітчизняна інклюзивна освіта була сферою педагогічної діяльності Василя Сухомлинського. У його Павлівській школі разом з іншими дітьми навчалося понад сотню учнів, які офіційно визнавалися «розумово відсталими». Відомий педагог писав, що у кожної дитини свій темп навчання і не варто її квапити, оцінювати треба прогрес учня, його досягнення, а не порівнювати таку дитину з іншими: «Знедолена дитина не повинна знати, що вона малоздібна, що в неї слабкий розум. Виховання такої дитини має бути у сто разів уважнішим, чуйнішим, дбайливішим» [403, с. 590].

Щодо навчання школярів із порушеннями психофізичного розвитку В. Сухомлинський наголошував: «Вчити і виховувати цих дітей треба у загальноосвітній школі; створювати для них якісь спеціальні навчальні заклади немає потреби. Це діти – не виродливі, а найтендітніші, найніжніші квіти в безмежно різноманітному квітнику людства. Не їхня провина, що вони приходять у школу кволими, слабкими, з недостатньо розвиненою здатністю до розумової праці. Гуманну місію школи і педагога ми вбачаємо в тому, щоб врятовувати цих дітей, увести їх у світ суспільства, духовного життя, краси цілком повноцінними і щасливими» [399, с. 85–86].

Погляди В. Сухомлинського стосовно навчання дітей з ООП надзвичайно актуальні й в умовах сьогодення, адже «розв’язання проблеми міцних знань неможливе без урахування того факту, що у школу щороку приходять окремі діти із зниженою здатністю до навчання; навчальний матеріал запам’ятовують вони погано, мислительні операції в них уповільнені. Фактичні дані про рівень їхнього розвитку ми збираємо, головним чином, шляхом систематичних щоденних спостережень – як навчаються ці діти, яких успіхів досягають. Спостереження приводять до

висновку: для навчання і виховання таких дітей потрібні особливі заходи, потрібний тонкий, делікатний та індивідуальний підхід» [399, с. 85].

У контексті такого підходу провідну роль у розвитку «особливої» дитини В. Сухомлинський відводить системній розумовій праці: «Головне – не допустити, щоб ці діти переживали свою «неповноцінність», запобігти появі в них байдужого ставлення до навчальної праці, не притупити у них почуття честі й гідності. Конкретна робота наша полягає передусім у визнанні причин лиха в кожному окремому випадку – алкоголізм батьків, нездорові стосунки в сім'ї та ін.; винятково важливо й те, щоб перебуваючи в атмосфері повноцінного духовного життя школи, недостатньо здібна дитина ніколи не відчувала своєї «неповноцінності». Їй треба знайти посильну розумову працю, доступні для неї шляхи подолання труднощів, привабити її цікавою роботою, завдяки якій вона постійно розвивалася б інтелектуально» [399, с. 86].

З-поміж праць ученого-педагога, де він актуалізує цю проблематику, слід назвати книги «Сто порад учителям», «Серце віддаю дітям», «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості», «Розмова з молодим директором школи» та статті «Найвідсталіший у класі», «Обережно: дитина», «На нашій совісті людина». Донька видатного вченого, дослідниця його педагогічної спадщини О. Сухомлинська у статті «Толерантність як підхід до розгляду ідей В.О. Сухомлинського про дитину» зазначає, що всі його твори рясніють прикладами «інших» дітей. Водночас авторкою наголошується, що «іншими були діти, які не вписувалися у концепцію «щасливого радянського дитинства». Це діти, не схожі на інших, із різними відхиленнями, які радянською наукою і практикою «відбраковувалися» й поміщалися у спеціальні, майже завжди закритого типу заклади» [398, с. 8]. На думку О. Сухомлинської, такі діти й сьогодні вважаються неповносправними і постають об'єктами цькування з боку інших дітей та неприязні з боку дорослих, що є найвищим проявом інтолерантності у демократичному суспільстві. Науковець переконана: «Корені такого ставлення... лежать і в

історичному минулому, коли держава вирішила, що в такій унікальній країні, як Радянський Союз, що прямує до світлого й щасливого майбутнього, не може бути на виду серед піонерів і жовтенят дітей недосконалих, із різними порушеннями. Це було головною ідеологічною причиною того, що такі діти поміщувалися в замкнений простір, ізолювалися, знаходилися серед собі подібних; це були певні гетто... Від дітей із порушеннями розвитку звичайні школи, як правило, поспішали позбавитися» [398, с. 8].

Свій гуманний погляд на дітей з ООП В. Сухомлинський узагальнив у праці: «Чим лікувати мозок – думкою, працею, творчістю – чи ліками? (Деякі результати 35-річного дослідження)». Головним завданням у навчанні й вихованні «інших» дітей відомий педагог визначав «створення максимально дружнього середовища, яке розуміє, підтримує, співчуває, піклується про таку дитину, а учитель, педагогічний колектив спрямовують зусилля і на створення такого виховного і підтримуючого середовища, і одночасно дбають про розвиток цієї дитини, розвиток її мислення, пам'яті, емоцій... Толерантність виступає тут першою цеглиною у цій будівлі» [398, с. 11]. Проаналізувавши інтенсивний розвиток інклюзивної освіти за кордоном, О. Сухомлинська робить висновок, що він відбувається без спротиву батьків та громад: «Тут я бачу співзвучність з ідеями Василя Олександровича про необхідність навчання таких дітей у звичайних школах. Але надзвичайно важливо, щоб спільне шкільне середовище не відштовхувало цих дітей, щоб вони не знаходилися ... в самоізоляції, а були частиною дружнього колективу, отримували підтримку» [398, с. 11].

Досліджуючи проблеми інклюзивного навчання в системі педагогічних поглядів В. Сухомлинського, І. Середа та Є. Збишко зазначають, що відомий учений-педагог значну увагу приділяв роботі серед дітей з ООП, підкреслюючи, що до них має практикуватися особливий підхід. У своїх теоретичних працях, що ґрунтувалися на багатолітньому практичному досвіді, вчений запропонував чимало методичних аспектів інклюзивного навчання, як-от: індивідуальний підхід до учнів; робота з дітьми, яким важко

навчатися; навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями тощо [364, с. 143]. В. Сухомлинський передовсім звертає увагу на виняткову важливість індивідуального підходу до дітей: «Кожна дитина індивідуальна і потребує свого особливого підходу, «невстигаючих» немає, є «особливі» особистості, які здатні не тільки вчитися на рівні з однолітками, але також досягати високих результатів у певній сфері. ... Немає абстрактного учня, до якого можна було б застосувати механічно всі закономірності навчання й виховання. Немає якихось єдиних для всіх школярів передумов успіхів у навчанні. Уміння правильно визначити, на що здатний кожен учень, як розвивати його розумові здібності, – це надзвичайно важлива складова частина педагогічної мудрості» [400, с. 436–437].

Знаний чеський вчений Ян Амос Коменський був одним із перших, хто звернув увагу на необхідність соціалізації дітей з ООП. З-поміж таких дітей він виокремлював шість типів, що відрізняються один від одного ступенем розумового розвитку й особливостями характеру, а також наголошував, що всі вони мають право на навчання. При цьому, Я.А. Коменський закликав використовувати компенсаційну спроможність збережених органів і систем неповносправних осіб. Педагог зауважував: «Адже хто засумнівався б у тому, що виховання необхідне людям, аби звільнитися від вродженої тупості?... Хто за природою повільніший, той тим більше потребує допомоги, щоб по можливості позбутися безглуздої глупоти. І не знайти такого, якому б не допомогла в цьому освіта» [164, с. 206–207].

Доцільність спільного навчання здорових дітей і дітей з порушеннями розвитку обґрунтовано у «Великій дидактиці» Я.А. Коменського, де з цього приводу зазначається: «Цим недолікам у здібностях швидше можна зарадити, поки вони нові ... Необхідно налагодити такий порядок, щоб повільні перебували поруч із швидкими, нездібні – з більш тямущими, вперті – зі слухняними і щоб усі керувалися одними й тими ж настановами та прикладами» [165, с. 133]. Таке своєрідне «перемішування» педагог допускав

не тільки щодо місця навчання, а й стосовно допомоги з боку вчителя та фізично здорових дітей.

Освітні ідеї відомої співвітчизниці С. Русової щодо інклюзивної освіти ґрунтувалися на принципах свободи та вільного виховання, передбачали визнання індивідуальності дитини, особливе ставлення до розвитку її природних задатків. Як зазначає І. Зайченко, вчена наполягала, що дітей із психофізичними порушеннями у жодному разі не слід ізолювати від здорових ровесників, а навпаки необхідно максимально розвинути їхні «приспані» здібності та повернути сили для корисної діяльності. Тому в роботі з такими дітьми доцільно реалізовувати принцип індивідуалізації, оскільки діти дуже одні від інших відрізняються, хоч і меж ними є багато спільного [110].

Глибокий гуманізм є визначальною характеристикою, властивою педагогічній творчості й освітній діяльності С. Русової. На її думку, у школах важливо шляхом запитань і спостережень класифікувати дітей за рівнем їх інтелекту. Водночас гуманістка радила фахівцям не поспішати переводити осіб з ООП до категорії «аномальних», незважаючи на, так би мовити, досконале вивчення особливостей «дефективних» учнів. Наголошувала, що неприпустимо без спеціального спостереження скеровувати здорову дитину до спеціальної школи. На запитання «Кого школа має виховувати і навчати?» С. Русова відповідала: усіх без винятку дітей, у т. ч. «важковиховуваних», «дефективних», розлади яких спричинені «аномальними умовами нашого життя», і які також мають право отримувати «можливу для їхнього розвитку освіту» [301, с. 243].

Виховні аспекти в педагогічній концепції С. Русової значною мірою сприяли становленню нової освітньої реальності. Дослідниця творчої спадщини знаної вітчизняної просвітниці О. Джус у статті «Українська школа: єдина, діяльна, національна: актуальність ідей Софії Русової для сучасної освіти» слушно зауважує: «Концепція національної української школи, розроблена Софією Русовою на початку ХХ століття, ...суголосна із

засадами Нової української школи. Навіщо звертатися до доробку великого педагога? А хоча б для того, щоб долати власні страхи і протиріччя щодо нових ідей, надихатися вірою в дитину» [93, с. 3]. Центральне місце у будь-якій школі С. Русова відводила дитині з її вродженими здібностями, можливостями та особливими потребами, наголошуючи, що середовище – це основний чинник формування особистості. Педагог закликала вчителів до «глибокої прозорливості і обережності в застосуванні принципу індивідуалізації, водночас радила всі «риси індивідуальностей ... знати, ... дати їм виявитися» [93, с. 5].

Одним із яскравих зразків гуманної освітньої інклюзії є педагогічна практика Шалви Олександровича Амонашвілі, який був глибоко переконаний у тому, що «західний досвід інклюзивної освіти доцільний для тих дітей, які мають шанс реалізувати себе в суспільстві. Інші діти при цьому вчитимуться жити з ними разом, піклуватися про них. Решта потребують особливої турботи, індивідуального підходу. Багато з таких дітей ніколи не зможуть утримувати себе. Тут державі доведеться нести витрати. Але це наш обов'язок» [6, с. 54].

Окрім того, Ш. Амонашвілі обґрунтовує важливість позитивного налаштування на успіхи дитини, глибокої віри в неї. Як пише педагог-новатор: «У твердженні «Дитина не зможе!» я вбачаю, найімовірніше, не захист дітей від посягань на природний перебіг їх розвитку, а ігнорування їхніх дійсних здібностей. «Дитина не може», як правило, означає не стільки обмеженість задатків самої дитини, скільки обмеженість наших уявлень про неї» [5, с. 95].

У монографії «Добридень, діти!» Ш. Амонашвілі неодноразово акцентує увагу на потребі індивідуального підходу до дітей з ООП, необхідності розвитку талантів й особистісних здібностей кожного учня: «Чи не змушує нас червоніти перед дітьми те, що ми самі не змогли пізнати психологію кожної дитини, особливо тих, кого так просто залічуємо до «кволих» «слабких», «відстаючих»; не змогли знайти для останніх таку

популярну в сучасній науці оптимальну індивідуальну методику?» [5, с. 96]. Абсолютно неприйнятними, такими, що принижують гідність дитини, автор вважає традиційні дискримінаційні терміни для учня з ООП: «Я не хочу назвати тебе слабким, розумово відсталим: не люблю такі вирази. Краще назву слабкою мою методику, що не спрацювала щодо тебе» [5, с. 94].

З огляду на предмет наших наукових студій особливо актуальними для сучасних дослідників інклюзивної освіти є ідеї та рекомендації відомого психолога-експериментатора Л. Виготського. Чимало його концепцій «випередили час», зокрема щодо необхідності: а) навчання дітей із психофізичними порушеннями в закладах загальної освіти та взаємодії зі здоровими однолітками; б) ранньої діагностики, корекції і своєчасного попередження т. зв. «соціальних вивихів» (феномен «випадання дитини» з культури); в) комплексного підходу до вивчення таких дітей; г) інтеграції спеціальної і загальної освіти; ґ) соціальної компенсації дефектів у зазначеній категорії осіб; д) забезпечення різнобічного розвитку особистості; е) урахування в роботі серед учнів з ООП зони найближчого розвитку. Учений був глибоко переконаним, що дитина, розвиток якої ускладнений дефектом, не просто менш розвинена, ніж її однолітки, вона розвинена інакше [67, с. 7].

На основі емпіричних досліджень Л. Виготський дійшов закономірного висновку про необхідність навчання дітей з ООП у середовищі здорових ровесників: «Надзвичайно важливо з психологічного погляду не замикати «аномальних дітей» в особливі групи, а якомога ширше практикувати їх спілкування з іншими дітьми». Видатний психолог спростував «...глибоко антипедагогічне правило, згідно з яким ми, з метою зручності, підбираємо однорідні колективи розумово відсталих дітей. Роблячи це, ми заперечуємо не тільки природні тенденції в розвитку цих дітей, але, що набагато важливіше, позбавляємо їх колективної співпраці та спілкування з іншими дітьми, посилюємо, а не полегшуємо найвагомішу причину недорозвинення їх вищих функцій» [67, с. 209]. Учений неодноразово наголошував, що

спеціальна школа не виводить дитину з ізольованого світу, а навпаки, розвиває в ній навички, які призводять до ще більшої ізоляції. Л. Виготський закликав педагогів орієнтуватися на «нормальних» дітей, що «стане вихідною точкою перегляду спеціальної освіти» [67, с. 56]. Як бачимо, вчений одним із перших намагався обґрунтувати ідею спільного навчання здорових і дітей з проблемами психофізичного розвитку.

На нашу думку, велику цінність має висновок Л. Виготського про те, що педагоги, розглядаючи сліпоту, глухоту, інтелектуальну недостатність тільки як фізичні і психічні розлади, ігнорують головне – їхню соціальну сутність. У цьому контексті вчений зазначає: «Будь-який тілесний недолік – чи то сліпота, глухота або вроджене слабоумство – не тільки змінює ставлення людини до світу, але, передовсім, позначається на відносинах із іншими. Органічний дефект або вада реалізуються як соціально ненормальна поведінка» [67, с. 62]. Звідси, на його глибоке переконання: «Імовірно, людство переможе раніше або пізніше і сліпоту, і глухоту, і слабоумство. Але набагато раніше воно переможе їх соціально і педагогічно, ніж медично та біологічно» [67, с. 71–72].

Особлива роль Л. Виготському належить у розробленні наукових засад діагностування дітей з ООП. Він розглядав особистість дитини в нерозривному зв'язку з тим впливом, який чинять на неї виховання, навчання і довкілля. На жаль, далеко не всі наукові положення та методологічні підходи до діагностики відхилень у розвитку, що їх свого часу розробили Л. Виготський [67], С. Рубінштейн [299] та ін., використовуються у сучасній інклюзивні практиці. Часто діагностування такої дитини здебільшого здійснюється на «інтуїтивно емпіричному рівні» і залежить від досвіду та кваліфікації педагогів. І все ж, ідеї та рекомендації Л. Виготського, одного з основоположників дефектології – науки про особливості розвитку та закономірності виховання і навчання дітей із психофізичними порушеннями – не втратили новизни й актуальності, про що свідчить їх активний розвиток у сучасних психолого-педагогічних студіях.

Проблеми інклюзивної освіти сьогодні цікавлять багатьох українських дослідників. Так, специфіку теорії і методики професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу висвітлює у дисертації З. Шевців. Авторка представила концепцію і модель розвитку соціально-педагогічних навичок студентів закладів вищої освіти для професійної діяльності в інклюзивному середовищі [436].

У дисертаційному дослідженні І. Малишевської «Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища» визначено інтеграційну природу зазначеної підготовки, що сприяє ефективній командній взаємодії різних фахівців, а також розроблено концепцію, що ґрунтується на пріоритетному забезпеченні інклюзивно зорієнтованого змісту навчання у компетентнісному форматі. Крім того, дослідницею теоретично опрацьовано зміст курикулуму для інклюзивної підготовки освітян, що, зі свого боку, передбачає реалізацію компетентісно зорієнтованої біполярної траєкторії їх майбутньої діяльності, з'ясовано сутність понять «інклюзивне освітнє середовище» та «професійна компетентність» [198].

У контексті дослідження важливою постає науковий доробок І. Демченко «Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти». У ній авторкою розроблено й увиразнено концепцію такої підготовки, що охоплює три взаємозалежні складові – методичну, теоретичну та методологічну, а також розроблено модель, яка містить цільові, структурні концептуальні, організаційні блоки і методологію впровадження. Дослідниця описує структуру й особливості професійного навчання інклюзивного педагога I – IV класів, визначає педагогічні умови його ефективної підготовки, пропонує відповідне методичне забезпечення [90].

У дисертації Г. Давиденко «Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського

Союзу» вперше проаналізовано інклюзивну систему вищої освіти в означених країнах, зокрема: підходи, методи, правові, адміністративні та ментальні аспекти, а також умови їх упровадження у вітчизняний освітній простір. Вченою визначено концептуальні основи освітньої інклюзії у країнах ЄС та Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна». Г. Давиденко обґрунтовує можливість творчого впровадження елементів європейської моделі інклюзії у межах форм вищої освіти для студентської молоді з ООП, визначених законодавством України [77].

У контексті дослідження важливою є дисертація Т. Бондар, у якій вперше цілісно й системно обґрунтовано тенденції розвитку інклюзивної освіти США та Канади на тлі соціального руху за рівні права із 50-х рр. XX ст. до 2018 р. Крім того, вченою досліджено особливості підготовки педагогічних працівників для системи інклюзивної освіти США та Канади, виконано ретроспективний аналіз розвитку системи психолого-педагогічного супроводу дітей з інвалідністю в системі освіти США та дітей з особливими освітніми потребами в системі освіти Канади.

У дисертації Н. Софій «Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних навчальних закладах» наведено результати міждисциплінарних досліджень зазначених умов для комплексної підтримки дітей із порушеннями в розвитку, описано підходи та механізми її надання, виокремлено сучасні наукові напрями вивчення концепцій інклюзивної освіти. Вченою розроблено навчально-методичний інструментарій для визначення рівня розвитку навичок осіб у реалізації інтегрованого комплексного супроводу дітей з ООП, запропоновано його теоретичну модель. Цінним є те, що до наукової термінології дослідницею введено поняття «медична і соціальна модель розуміння інвалідності» та «інтегрований супровід учнів з ООП в інклюзивних навчальних закладах» [389].

Для нашого дослідження значущою є дисертація О. Федоренко «Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах

інклюзивного навчання». У ній представлено авторську модель фахового супроводу дітей із розладами слуху в контексті інклюзивної освіти, запропоновано навчально-діагностичний комплекс і технологію підтримки таких учнів з боку вчителів, асистентів учителів, соціальних педагогів. Уведено до наукового обігу низку понять: «педагогічний супровід учнів початкових класів зі зниженим слухом в умовах інклюзії», «педагогічна підтримка в інклюзивному навчанні», «соціонавчальна інтегрованість» [416].

З огляду на сутність аналізованої проблеми важливою видається наукова праця І. Луценко, присвячена організаційно-педагогічним умовам діяльності асистента вчителя в інклюзивному закладі та аналізу нормативно-правових документів, що її регулюють. У дисертації визначено структуру означеної професійної діяльності, її принципи, компоненти та підходи, а також розроблено систему її вдосконалення в умовах закладів загальної середньої освіти [188].

Проблема соціально-просвітницької роботи серед молоді з ООП в умовах інклюзивного освітнього простору вітчизняних вишів висвітлена у дисертації М. Чайковського. Автором розкрито зміст національних нормативно-правових документів про вищу освіту осіб з особливими потребами; визначено її практичні й інтегративні аспекти. Крім того, схарактеризовано інклюзивну компетентність викладачів ВЗО як важливий чинник ефективного виховання студентської молоді з ООП. За результатами досліджень апробовано педагогічні технології інклюзивної освітньої діяльності в університетів; розроблено методику формування професійної компетентності викладача як суб'єкта інклюзивної освіти [429].

Значущою для нашого дослідження видається наукова праця Л. Перхун «Формування особистості дитини у системі інклюзивної освіти Франції». В ній авторка висвітлює теоретико-методологічні засади й організаційно-педагогічні умови навчання дітей з ООП у французьких навчальних закладах; простежує правові аспекти й еволюцію французької системи освіти від сегрегації до інклюзії. Педагогічна теорія логічно доповнена практичними

порадами щодо підготовки фахівців, а також створення умов для соціалізації дітей з ООП. Ученою спрогнозовано перспективи розвитку інклюзії в Україні, а також можливості впровадження прогресивних ідей зарубіжного досвіду у вітчизняну систему освіти [251].

У дисертаційному дослідженні О. Гноєвської «Формування корекційної компетентності вчителя загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання» йдеться про особливості формування в учителів початкових класів спеціальних педагогічних навичок, пов'язаних із освітньою інклюзією. Авторкою увиразнено специфічні аспекти інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу; уточнено й узагальнено поняттєвий і категоріальний апарат освітньої інклюзії; визначено критерії та рівні корекційної компетентності вчителя, її напрями й етапи розвитку [72].

У контексті дослідження також варто послатися на дисертацію І. Калініченко «Виховання підлітків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища». У науковій праці представлено теоретичне узагальнення і нове розв'язання означеної проблеми, розроблено важливі педагогічні компоненти освітнього процесу на засадах інклюзії, визначено фактори його ефективності, узагальнено досвід і надано відповідні методичні рекомендації [132].

Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі аналізує дослідниця Л. Будяк. Нею з'ясовано соціальні та педагогічні аспекти стихійного інтегрування цієї категорії осіб у загальноосвітній простір сільської школи [50]. Слід наголосити, що в чисельних дослідженнях висвітлено теорію і практику соціалізації школярів в умовах інклюзивної освіти. Зокрема, О. Рассказова вважає, що соціальність слід розуміти як суспільний феномен, який характеризується загальністю, об'єктивністю, культурно-історичною детермінованістю, функціональністю, дуальністю, суб'єктивністю, орієнтацію на іншого, динамічністю. У науковій праці

системне і цілісне вивчення педагогічної технології розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти ґрунтується на обґрунтованих концептуальних засадах і забезпечується відповідними програмними та методичними розробками [294].

Дисертація І. Кузави присвячена теоретичним і методичним основам інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. Авторкою визначені компоненти, критерії, показники та рівні їхньої підготовленості до шкільного навчання, розкрито сутність сучасних технологій практичної освітньої інклюзії для означеної категорії дітей, а також з'ясовано вплив цих технологій на корекцію і соціалізацію вихованців [177].

Ще однією важливою проблемою нашого дослідження є оцінювання навчальних досліджень школярів в умовах інклюзії. Ці питання ґрунтовно проаналізовано Т. Сак у монографії «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі». У теоретично-методичному комплексі вченою пропонується інформація про особливості оцінювання та контролю успішності й розвитку соціальних навичок учнів з ООП, ураховуючи специфіку цього процесу, згідно з індивідуальним навчальним планом. Крім того, вченою увиразнено шляхи і напрями особистісно-пізнавальної діяльності дітей із розладами різних нозологій, а також запропоновані нові технології корекційної роботи з такими учнями в умовах інклюзії [359].

Концептуальні підходи до виховання осіб із особливими потребами стали об'єктом дослідження М. Швед «Основи інклюзивної освіти». Авторкою узагальнено ключові позиції і термінологічні визначення освітньої інклюзії; висвітлено історичні етапи її розвитку, схарактеризовано зарубіжний досвід у цій сфері, передовсім американський, а також особливості діяльності вчителя в інклюзивному середовищі [435].

Цінною для дослідження вважаємо посібник вітчизняних науковців Т. Пантук, М. Пантюка та О. Невмержицької «Основи корекційної

педагогіки», в якому подано характеристики дітей із різними видами психофізичних порушень у розвитку; запропоновано комплексну диференційовану діагностику розладів у дітей; висвітлено особливості їх корекційного навчання та виховання як в умовах спеціальних освітніх установ, так і в закладах загальної середньої освіти [244]. Видання укладено відповідно до навчальної програми «Основи корекційної педагогіки (автор В. Синьов), рекомендованої Науково-методичним центром вищої освіти і науки України для підготовки фахівців за спеціальністю «Педагогічна освіта».

Здійснений аналіз філософської, психологічної і педагогічної спадщини відомих учених, у т. ч. й сучасних, дає змогу дійти висновку, що в дослідженнях з'ясовано основні детермінанти становлення інклюзивної освіти, розкрито історичні, теоретико-методологічні, соціокультурні, психолого-педагогічні та методичні аспекти інклюзії, що ґрунтуються на певних концептуальних засадах. Однак, незважаючи на чисельні наукові розробки вчених у галузі освітньої інклюзії, залишається суперечливе ставлення щодо необхідності широкого впровадження інклюзивного підходу в шкільну практику. Через це проблема теорії і практики освітньої інклюзії, навчання осіб з ООП у закладах загальної середньої освіти потребує системного методологічного, історико-теоретичного, компаративного та методичного дослідження.

1.2. Освітня інклюзія як предмет науково-педагогічного пошуку: категорії та поняттєво-термінологічні визначення

У попередньому підрозділі нами було висвітлено стан дослідженості проблеми освітньої інклюзії у психолого-педагогічній науці. Далі вважаємо доцільним розкрити зміст поняття «інклюзивна освіта» на основі аналізу визначень різних авторів; з'ясувати ціннісну значущість спільного навчання

здорових дітей і дітей з ООП; оновити наявні підходи до трактування основних термінів поняттєво-категоріального апарату інклюзивної освіти («ексклюзія», «сегрегація», «мейнстрімінг», «інтеграція» та «інклюзія»).

Зазначимо, що наведені терміни мають англійське походження і лише нещодавно увійшли до вітчизняного наукового обігу. Хоча в сучасній науково-педагогічній літературі представлені різні тлумачення цих понять, проте питання про спроби порівняти означувані ними явища за певними критеріями залишається відкритим і дискусійним. Тому скористаємося стислою характеристикою основних термінів інклюзивної освіти. Так, ексклюзія – це обмеження прав та соціальної активності дитини, її виключення із суспільного життя. Сегрегацією називають форму дискримінації, котра спричиняє відокремлення соціальних груп, що відрізняються від абсолютної більшості громадян за різними ознаками (расовою, релігійною або гендерною приналежністю, соціальним статусом тощо) [10, с. 5]. До сфери освіти ці два поняття увійшли у зв'язку з подіями, що відбулися наприкінці 50-х – початку 60-х рр. XX ст. у США, і наслідком яких став масовий рух проти дискримінації американських дітей із відмінним від білого кольором шкіри, тобто за расовою приналежністю.

Подібне ставлення до дітей з ООП, на жаль, мало місце і в колишньому СРСР, де таких дітей зазвичай відділяли від соціального життя, виховували у спеціальних навчальних закладах (школах-інтернатах) тощо. Як свідчать наукові дослідження А. Колупасової, заклади закритого типу, якими є спеціальні школи-інтернати, де навчаються і виховуються діти з особливостями психофізичного розвитку, не були осередками їхньої соціалізації [155, с. 139].

Інтегровану освіту часто заміняють запозиченим терміном «мейнстрімінг», який означає систему тимчасової соціальної та навчальної інтеграції «особливих» дітей з їх здоровими однолітками, що ґрунтується на програмі спільних занять і проведення дозвілля. Цей термін має яскраво

виражений політичний відтінок, вказуючи не лише на дітей з особливостями розвитку, а й на інші групи соціальних меншин.

На думку Г. Давиденко, мейнстрімінг («включення в загальний потік») містить лише т. зв. «програми вільного часу» та передбачає, що діти з ООП перебувають у системі соціальної освіти, але регулярно взаємодіють з однолітками в межах різних дозвілєвих програм, позакласної роботи, що забезпечує можливість формування в учнів необхідних соціальних навичок [78, с. 77–78].

Як стверджують Є. Ярська-Смірнова та Е. Наберушкіна, мейнстрімінг спрямований передовсім на активізацію і поглиблення комунікації здоровими ровесниками. Власне тому, на їхню думку, така форма навчання здебільшого передбачає участь у масових святкових і культурних програмах закладу освіти. Інтеграція як наступний крок на шляху вдосконалення освітньої практики максимально розширює спілкування між дітьми з порушеннями здоров'я та без них, тобто надає усім змогу спільно навчатися. Однак «спільне навчання» за умов інтеграції не виключає перебування дітей з ООП у спеціальних класах, що призводить до їх відокремлення від решти учнів і певною мірою до соціальної ексклюзії [453, с. 88–89].

Термін «інтеграція» походить від латинського слова «*integrare*», тобто «доповнювати». У науковому обігу освітян він з'явився у ХХ ст. і спочатку використовувався здебільшого в Сполучених Штатах Америки стосовно етнічних меншин. Починаючи з 60-х рр. ХХ ст. поняття «соціальна інтеграція» поширилося в Європі відносно осіб з інвалідністю.

У дослідженнях Н. Шматко інтеграція постає як закономірний етап розвитку системи спеціальної освіти, пов'язаний з переосмисленням суспільством і державою традиційно упередженого ставлення до осіб з інвалідністю, з визнанням їхніх прав і рівних з іншими можливостей у різних сферах життя, включаючи освіту [442, с. 6].

Залежно від часу, проведеного дитиною з ООП у закладі загальної середньої освіти, Н. Шматко виокремлює чотири типи інтеграції:

- 1) комбінований, коли дитина навчається у класі зі здоровими ровесниками, отримуючи при цьому систематичну корекційну допомогу;
- 2) частковий, коли учні з ООП проводять частину дня в індивідуальному режимі;
- 3) тимчасовий, коли діти з ООП збираються тільки на різні заходи, прогулянки, канікули, змагання;
- 4) повний, коли школярі з порушеннями в розвитку навчаються освітньому закладі, а корекційна допомога їм надається фахівцями лише за необхідності [442, с. 6].

До початку ХХІ ст. інтеграцію в широкому соціально-філософському сенсі тлумачили як форму спільного життя та взаємодії здорових людей та осіб з ООП, що, зі свого боку, передбачало участь останніх в усіх соціальних процесах, на всіх рівнях освіти, дозвілля, на роботі, в реалізації різних соціальних ролей і функцій (причому це право було законодавчо закріплено в більшості розвинених країн світу). Зарубіжна педагогіка розглядає інтеграцію як можливість співжиття, співдіяльності всіх дітей за умов відповідної підтримки й економічного, організаційного, психологічного, дидактичного, методичного супроводу.

Як зазначають Г. Білавич та Г. Мартинюк: «Основою інтеграції дітей з особливими потребами в суспільство є забезпечення таким дітям доступу до якісної освіти, формування особистісних якостей дитини, максимальної реалізації її природних здібностей» [30, с. 15]. Натомість В. Бойко наголошує, що з соціологічного погляду інтеграція дитини із психофізичними порушеннями у звичайний освітній простір означає її підготовку до життя та роботи в колективі, а інклюзія – адаптацію суспільства, школи та їх загальноосвітньої філософії до співпраці з означеною категорією дітей [36, с. 8]. Тому замість концепції адаптації, тобто пристосування дітей з ООП до навколишнього світу й освітнього середовища, сьогодні превалує концепція інклюзії, тобто створення спеціальних умов для дітей з особливими потребами в межах зміни чинної

системи освіти. З цього приводу дослідниця А. Колупаєва слушно зазначає: «Не особистість має прилаштовуватися до суспільних, соціальних, економічних відносин, а навпаки – суспільство має створити умови для задоволення особливих потреб кожної особистості» [155, с. 13].

Однак попри подібність понять «інтеграція» й «інклюзія», між ними існує низка принципових відмінностей. Стисло охарактеризуємо їх:

1. Інтеграційне навчання ефективне лише для частини дітей з ООП. Натомість інклюзія передбачає доступність загальної освіти для всіх дітей та їх розвиток шляхом пристосування до особливих освітніх потреб усіх учнів.

2. Інтеграційна освітня модель передбачає адаптацію дитини до освітньої системи. В інклюзивній освіті процес навчання адаптований до освітніх потреб дитини з обов'язковим наданням індивідуальної програми розвитку.

3. Згідно з інтеграційною філософією освіти, дитину з ООП потрібно обов'язково вчити й водночас лікувати у спеціально створених умовах. Відповідно до інклюзивної філософії освіти, відмінності між учнями стають ресурсами, що сприяють педагогічному процесу, а не перешкодами. Дитина з ООП інтегрується в єдину освітянську спільноту, де їй забезпечуються рівні можливості без дискримінації.

4. В умовах інтеграційної освіти педагог займає, так би мовити, відсторонену позицію. Інклюзивну освіту здійснюють фахівці команди психолого-педагогічного супроводу, що уможливлює ефективне навчання дітей з ООП.

5. Інтеграційне навчання не актуалізує ресурси спільної діяльності учнів. Інклюзивна освіта передбачає взаємне навчання, спільну дитячу діяльність, підтримку, допомогу, що однаковою мірою необхідно як здоровій дитині, так і учневі з ООП.

6. Згідно з інтеграційним навчанням – дитина прилаштовується до суспільства. Інклюзивна освіта віддзеркалює одну з основних ознак

демократичного суспільства, яке створює належні умови для всіх без винятку дітей.

На думку Є. Ковальова, поняття «інтеграція» й «інклюзія» характеризують різний рівень входження дітей з ООП в освітню систему: інтеграція є, так би мовити, освітньою, а інклюзія – соціокультурною технологією. За умов інклюзії, за Є. Ковальовим, у ставленні до учасників освітнього процесу відбувається зміщення акцентів у бік гуманізації, виховної і соціальної спрямованості навчання [148, с. 27–28].

Основними недоліками перелічених форм об'єднання (інтеграція, мейнстрімінг) низка дослідників визначає непристосованість чинного освітнього середовища до потреб дітей з інвалідністю. Останні змушені адаптуватися до наявних умов освіти, що залишаються загалом незмінними. Дитина з ООП має бути достатньо підготовленою в сенсі пізнавального й особистісного розвитку та інтересу до навчання в закладі освіти. Інклюзія як вища форма розвитку освітньої системи уможливорює реалізацію права дитини на отримання якісних знань відповідно до її пізнавальних здібностей. Як довгострокова стратегія, інклюзія забезпечує системний підхід в організації діяльності ЗЗСО в усіх напрямках.

Отже, за сегрегації діти з ООП відвідують окремі школи, де з ними займаються вузькоспеціалізовані фахівці; за інтеграції ці діти навчаються в закладах освіти, відвідуючи спеціальний клас, проте спілкуються зі здоровими ровесниками на перервах; за інклюзії всі діти спільно з добувають знання у звичайних класах ЗЗСО й задіяні у різних шкільних та позашкільних заходах. В узагальненому вигляді описані різновиди освіти схематично представлено на рис. 1.1.

Здійснений нами аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчив, що заміна терміну «інтеграційний» на «інклюзивний» відображає як суттєву заміну в організації освітнього процесу, так і досягнення її якісно іншого рівня, за якого діти не лише об'єднанні в єдине ціле («to integrate»), а й

безпосередньо включені в соціум, тому є повноправними його складовими («to include»).

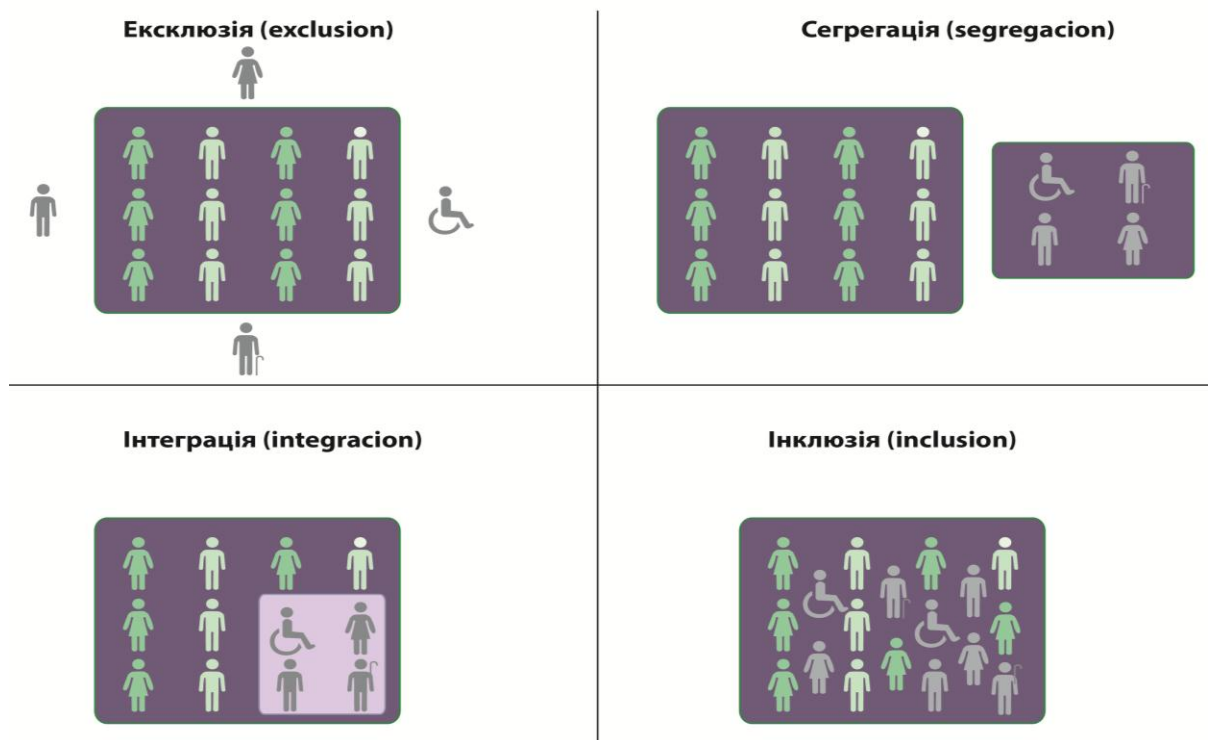


Рис. 1.1. Еволюція ставлення суспільства до осіб з інвалідністю

Вивчення передумов становлення освітньої інклюзії дало підстави для висновку, що ранні ініціативи були спрямовані на задоволення спеціальних потреб певної категорії учнів з ООП. Однак із часом інклюзивний підхід поступово стає засадничим принципом забезпечення освіти для всіх без виключення. Таким чином, в умовах інтеграції, тобто створення спеціальних умов для дітей з ООП в межах чинної освітньої системи, без змін у ній, простежується становлення концепції інклюзивної освіти, основною метою якої стає реструктуризація закладів освіти відповідно до потреб усіх без виключення суб'єктів педагогічного процесу.

Термін «інклюзивна освіта» не властивий українській педагогіці, тому що у прямому сенсі він означає «освіта для всіх». Проте цей підхід у радянській школі був ключовим політико-ідеологічним принципом,

визначеним відомим тоді поняттям «всеобуч», що забезпечувався єдиною державною школою та загальною безкоштовною і доступною для всіх освітою. Інклюзія – це більш сучасна реальність, адже відображає новий погляд не лише на традиційну систему освіти, а й на роль і місце людини в соціумі. У сучасному варіанті поняття «інклюзивна освіта» переносить акцент на особливості гуманістичної освітньої політики й означає залучення до освітнього процесу осіб із психофізичними порушеннями, а також осіб різного соціального статусу, зокрема й тих, котрі перебувають у важких життєвих обставинах (діти, що залишилися без піклування батьків; діти з відхиленнями в поведінці; діти із сімей мігрантів та ін.). Окрему категорію становлять обдаровані діти і молодь, навчання яких також має чітко виражену специфіку, що екстраполюється на зміст та організацію освітнього процесу.

Дефініція «інклюзія» в різних джерелах, присвячених навчанню дітей з ООП, інтерпретується з різних позицій організації педагогічного процесу. Наведемо одне з найпоширеніших її тлумачень: «Інклюзія (від англ. *inclusion* – залучення) – термін, який використовується для опису процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх закладах» [76; 90; 124; 133; 155; 422; 435; 436; 459 та ін.]. У світовому вимірі інклюзія в закладах загальної освіти зазвичай розглядається як спільне навчання дітей з інвалідністю зі здоровими однолітками.

У Саламанкській декларації, прийнятій Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з ООП (м. Саламанка, Іспанія, 7–10 червня 1994 р.), інклюзія визначається як реформа, котра підтримує та приймає особливості й відмінності кожного учня з метою уникнення соціальної сегрегації, спричиненої відмінностями у расі, статі, культурі, соціальному класі, релігії, національності та індивідуальних здібностях і можливостях [361].

Інклюзія своєрідно розв’язує проблему освіти дітей з ООП шляхом адаптації освітнього простору та шкільного середовища до потреб кожної дитини, включаючи докорінну трансформацію освітнього процесу, пов’язану

з перепланування навчальних приміщень відповідно до особливостей усіх без винятку дітей, придбання необхідних навчальних засобів з урахуванням типу порушення в розвитку дитини, психологічною та методичною підготовкою вчителів тощо.

Як наголошують А. Колупаєва та О. Таранченко: «Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке відповідає потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання (у разі потреби) відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується психолого-педагогічним та медико-соціальним супроводом» [160, с. 47].

У «Концепції розвитку інклюзивного навчання», затвердженій наказом Міністерства освіти і науки України (№ 912 від 01 жовтня 2010 р.), наголошується важливості забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з ООП шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [273].

Зі свого боку, дослідниця М. Швед розмежовує поняття «інклюзивна освіта» й «інклюзія». Перша, на її думку, це – «система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з ООП, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу» [435, с. 44]. Натомість інклюзію вона трактує як «політику і процес, що дає можливість усім дітям брати участь у всіх освітньо-культурних програмах, а також збільшує ступінь участі громадян у соціумі, особливо тих, що мають труднощі у фізичному розвитку. Цей процес передбачає розробку та застосування таких конкретних рішень, які

забезпечують кожній людині рівноправну участь в академічному й суспільному житті» [435, с. 43].

Науковець Г. Давиденко підкреслює, що інклюзію слід сприймати як нову загальну суспільну філософію, котра, незважаючи на досягнення сучасних інформаційних технологій, має гарантувати повну участь усіх громадян, незалежно від їх можливостей, у суспільному житті й культурі [76, с. 147]. Підтримує цю думку й М. Порошенко: «Інклюзія відображає одну з основних ознак демократичного суспільства й виключає будь-яку дискримінацію: всі діти мають рівні права, зокрема на отримання освіти, незважаючи на особливості їх психофізичного розвитку, і є цінними членами суспільства» [257, с. 10].

Авторське визначення інклюзивної освіти пропонують дослідники Н. Софій та Ю. Найда. Під нею вчені розуміють «систему освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу» [126, с. 10]. На думку М. Берегової, інклюзію необхідно розуміти як освітню державну політику стосовно соціалізації осіб із ООП, що передбачає прийняття індивідуальних особливостей кожної людини, включення всіх громадян в освітній простір та активне суспільне життя, безбар'єрну якісну освіту й суспільну комунікацію [26, с. 24].

Отже, інклюзія – це процес активного включення в соціальні відносини всіх громадян, незалежно від їхніх інтелектуальних, фізичних, національних, культурних, мовних та інших особливостей [91].

За визначенням ЮНЕСКО, інклюзивна освіта враховує різноманітні навчально-пізнавальні потреби дітей через забезпечення їхньої участі у навчанні, культурних заходах і суспільному житті. Інклюзивна освіта заснована на тому, що діти, незважаючи на психічні, інтелектуальні, фізичні й інші особливості, залучаються до системи загальної освіти, навчаються й виховуються разом зі своїми однолітками за місцем проживання, де їм

надається необхідна спеціальна підтримка та враховуються особливі освітні потреби, де до відмінностей учнів ставляться з розумінням, сприймають індивідуальні особливості не як проблему, а як можливості для збагачення процесу пізнання.

У дисертаційному дослідженні І. Малишевської увиразнено та схарактеризовано основні засади інклюзивної освіти, відповідно до яких кожна дитина: 1) є унікальною та неповторною особистістю зі своїми здібностями, інтересами й потребами; 2) потребує індивідуального підходу в навчальному процесі; 3) формує власну шкалу цінностей, що ґрунтується на принципах, за якими кожна людина, незалежно від своїх здібностей та досягнень, має право на освіту, самовираження й особистий прогрес [198, с. 19].

Звідси, інклюзивна освіта визначається передовсім як спеціально організована взаємодія педагогів зі здоровими дітьми та дітьми з ООП в освітньо-розвивальному просторі закладу загальної середньої освіти. Така взаємодія передбачає використання відповідних педагогічних (психолого-педагогічний супровід упродовж навчання; створення адаптивного освітньо-розвиткового середовища; формування інклюзивної культури у дітей, педагогів і батьків) й організаційних умов навчання (здійснення комплексного діагностування, поетапного включення дітей з ООП в освітній процес ЗЗСО).

Дефініція «інклюзивне навчання» визначена Законом України «Про освіту» як «система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення до освітнього процесу всіх його учасників» [283].

Інклюзивне навчання як своєрідний етап розвитку загальної освіти має на меті її доступність для всіх учнів і включення кожної окремої дитини, незважаючи на наявні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні й інші особливості, до загального (єдиного, цілісного) освітнього процесу, розвитку та соціалізації, що в майбутньому, з одного боку, дасть змогу особі з ООП

стати рівноправним членом суспільства, а з іншого, – знизити ризики її сегрегації та ізоляції. Мета інклюзивної школи – надати змогу всім без виключення учням навчатися й активно взаємодіяти в учнівському колективі, забезпечити повноцінне соціальне життя і тим самим створити стійку комунікацію всіх членів освітньої спільноти.

Для більшості пересічних громадян інклюзія пов'язана з людьми, що мають «інвалідність», тобто «міру втрати здоров'я, спричиненої захворюванням, травмою або вродженими порушеннями, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження життєдіяльності людини, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист» [288]. Термін «інвалід», міжнародне визначення якого вперше було використано в Декларації ООН про права інвалідів (1975 р.), означає «будь-яку особу, яка не може самостійно забезпечити – повністю або частково – потреби нормального особистого і/або соціального життя внаслідок вродженого або набутого порушення» [87].

За визначенням А. Колупаєвої, в Україні до дітей з ООП впродовж тривалого періоду застосовували загальновживані терміни «інваліди», «аномальні особи», «дефективні», «діти з вадами». Поняттєва основа їх ґрунтується на фіксації, порушень, аномальності [155, с. 26]. Цілком погоджуємося із думкою Л. Виготського, що «дефект – це мінус, обстеження, слабкість і гальмування розвитку» [67, с. 9]. Вчений заклав наукові основи дефектології, досліджував різні види дефектів (фізичні, органів-аналізаторів, психічні, складні), а також увів поняття «первинного» і «вторинного» дефектів. Науковці В. Синьов і Г. Коберник, зі свого боку, звернули увагу на взаємодію первинних дефектів та вторинних ознак відхилень у складній структурі розвитку людини [368].

Теорії Л. Виготського відомі в усьому світі і ними послуговуються в різних галузях гуманітарних наук. Дослідники здебільшого трактують поняття «інвалідність» відповідно до двох концептуальних моделей –

медичної і соціальної. За медичною, людина з інвалідністю не спроможна здійснювати те, що характерно для здорових осіб, вона сприймається як хвора, недієздатна. Ключовим терміном, що використовується у медичній моделі, є «інвалід» (із лат. «*invalidus*» – слабкий, немічний) [383, с. 380]. Термін «інвалід» увійшов у вітчизняний лексичний обіг з французької мови на початку XIX ст. й означав воїна, котрий завершив військову службу і надалі нездатний до неї через каліцтво.

Сьогодні загальноновизнаною вважається тенденція уникати вказівки на функціональні порушення людей. Тому термін «*handicapped children*» («аномальні діти») вважається сегрегаційним, який підкреслює неповноцінність, ненормальність особи, зазвичай заміняють терміном «*children with special needs*» («діти з особливостями психофізичного розвитку» або «діти з особливими освітніми потребами»). Як бачимо, нові формування колишніх понять увиразнюють наявність специфічних потреб у повноправного члена суспільства. Традиційна термінологія, що здавна використовувалася у різних країнах («даун», «імбецил», «ідіот», «недоумкуватий», «каліка», «розумово відсталий» тощо), сьогодні визнається некоректною, негуманною і неприйнятною у цивілізованому суспільстві.

У сучасних вітчизняних нормативно-правових актах й інших джерелах терміни «особа з інвалідністю», «особа з обмеженими можливостями здоров'я» та «особа з особливими освітніми потребами» є взаємозамінними та використовуються для позначення однієї і тієї ж групи осіб. Загалом сьогодні з-поміж вітчизняних науковців так й не утвердилася єдина загальноприйнятна назва цієї категорії осіб, а наведені терміни часто вживають як синонімічні. Така невизначеність спричинена суперечностями чинної соціальної моделі інвалідності в Україні, згідно з якою, інвалідність розглядається як перешкода для участі людини в житті суспільства, а не як причина для ізоляції. Зокрема у Законі «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» їх кваліфікують як таких, що мають стійкі інтелектуальні,

психічні, фізичні, сенсорні порушення, які можуть заважати повній ефективній участі таких осіб нарівні з іншими в житті суспільства [288].

Однак навіть за відсутності інвалідності чимало дітей мають особливі освітні потреби. Як наголошують дослідниці Є. Холостова і Н. Дементьєва, «в теоретико-методологічному сенсі кожна особа має ті чи інші відхилення від середньостатистичної норми, і власне з огляду на це є самостійною, відмінною від інших особистістю ... Кожен індивід має певні особливі потреби, до яких суспільство зобов'язане пристосовувати свої зовнішні умови ... Усе соціальне життя організовується як неперервний процес компромісів в організації функціонування між особистістю й соціумом, групою та суспільством» [425, с. 43].

Зауважимо, що інклюзивна освіта передбачає задоволення передовсім різноманітних спектрів освітніх потреб, а також т. зв. *особливих* освітніх потреб (цей термін закріплений у нормативному полі України) [268]. Як неодноразово наголошувалося, варіативність останніх надзвичайно багатозначна, що зумовлено наявністю інвалідності, тих чи тих порушень психофізичного розвитку [206], розладів поведінки, а також може бути спричинена неблагополучним соціальним становищем сім'ї, багатомовністю домашнього середовища дитини, її надзвичайною обдарованістю у певній галузі тощо.

Варто наголосити, що вперше термін «діти з особливими освітніми потребами» був використаний у Великобританії (1978 р.) в доповіді Мері Уорнок, голови Комітету з питань освіти дітей та молоді з інвалідністю [257, с. 81]. Згідно із сучасними міжнародними нормативно-правовими документами, діти з особливими освітніми потребами – це особи віком до 18 років, які потребують підтримки в освітньому процесі (діти з інвалідністю; діти з порушеннями психофізичного розвитку; діти-мігранти; діти, які працюють; діти-біженці; представники релігійних та національних меншин; діти із сімей з низьким прожитковим мінімумом; діти-сироти; діти із захворюванням на СНІД/ВІЛ та інші) [108, с. 11–12.]

На думку А. Колупаєвої і О. Таранченко, найбільш поширене та загальноприйнятне стандартне визначення «особливих освітніх потреб», прийняте зокрема у країнах Європейського Союзу, подано в Міжнародній класифікації стандартів освіти (*International Standart Clasification of Education*): «Особливі освітні потреби мають особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів. Додатковими ресурсами можуть бути: матеріали (різноманітні засоби навчання, в тому числі допоміжні й корекційні); персонал (для надання допомоги під час навчання); фінанси (бюджетні асигнування для одержання додаткових спеціальних послуг)» [157, с. 49].

В Україні дефініція «діти з особливими освітніми потребами» вперше була визначена у нормативно-правовому документі «Про внесення змін до законодавчих актів із питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» [263]. В іншому документі, Законі України «Про освіту», дитина з ООП – «це особа, яка потребує додаткової постійної або тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [283].

Слушною для дослідження вважаємо позицію вітчизняних науковців О. Квас і В. Кеміня стосовно дітей з ООП: «...досить поширеним у сучасному західному суспільстві є «дискурс потреб»... Розглядаючи дітей і молодь як «тих, що потребують», суспільство у них формує очікування того, що дорослі повинні ними опікуватися через примат їхніх потреб. Таким чином, необхідність «розв'язання проблем», що виникають через потреби дітей, призводить до їх трактування в такий спосіб, боцімто вони самі були «проблемами», які потребують «розв'язання». Ця концептуалізація є визначальником поступової освітньо-виховної орієнтації у роботі з дітьми» [142, с. 180].

До речі, ідеологічна цінність власне терміну «особливі освітні потреби» полягає в тому, що його поява свідчить про усвідомлення громадськістю змін, які мають відбутися в освіті в умовах побудови демократичного мультикультурного й відкритого суспільства, що динамічно розвивається.

Уведення до наукового обігу терміна «особа з особливими освітніми потребами», безумовно, спонукатиме громадськість до поступового прийняття цієї категорії громадян, визнання рівності їхніх прав і включення в систему дошкільної, загальної середньої, професійної та вищої освіти, а також сприятиме зростанню рівня толерантності й відкритості сучасного суспільства. Щоправда, науковці застерігають, що цей процес може бути довготривалим і неоднозначно сприйматиметься суспільством.

У науковому контексті усвідомлення важливості означеної проблеми сприятиме розробленню теоретичних основ для спільного навчання різних дітей, пошуку нових технологій в організації освітнього процесу, а також спонукатиме до комплексного аналізу навчально-пізнавальних потреб учнів. Термін «діти з особливими освітніми потребами», котрий сьогодні є додатковою одиницею в семантичному полі категорії «інклюзивна освіта», передбачає необхідність його додаткового розроблення та конкретизації власне цих особливих потреб. Дослідження в цьому напрямі зумовлюють певні структурні зміни в ієрархії значень категорії «інклюзивна освіта», зокрема можливе розширення з позиції педагогічної теорії, практики й освітнього права. Звідси, інклюзивна освіта як соціальне явище започатковує формування нової філософії освіти, сутність якої полягає в забезпеченні психолого-педагогічної підтримки та супроводу різних дітей, включених у єдиний освітній простір інклюзивного класу, а також в побудові індивідуальної освітньої траєкторії учнів через розширення рівня доступності освітнього інклюзивного середовища, технологічне розмаїття освітньої практики, особливості її організації та здійснення.

Отже, узагальнення й уточнення найбільш значущих характеристик уможливорює авторське визначення інклюзивної освіти, як: *по-перше, соціально-педагогічного феномену*, який віддзеркалює одну з основних ознак демократичного суспільства – глибоко усвідомлене гуманістичне прийняття усіх без винятку дітей, незважаючи на розмаїття проявів їх зовнішнього і внутрішнього особистісного світу та враховуючи неповторну цінність кожної

особистості; по-друге, *процесу*, що ґрунтується на засадничому праві дітей здобувати освіту за місцем проживання завдяки усуненню будь-яких форм обмеження; по-третє, *результат* здобуття особами з особливими освітніми потребами відповідного обсягу знань, умінь і компетентностей, їх соціалізації та активного суспільного життя.

1.3. Методологічна парадигма дослідження: основні концептуальні підходи

У межах цього підрозділу здійснено аналіз методологічних засад інклюзивної освіти. Зважаючи на принцип методологічної відносності, згідно з яким будь-яка педагогічна парадигма зумовлена певними філософсько-методологічними нормами, можна констатувати, що вітчизняні та зарубіжні вчені досліджують феномен освітньої інклюзії, використовуючи різні науково-теоретичні підходи.

Сучасні вчені трактують поняття «методологія» (з грец. *methodos* – шлях дослідження та *logos* – вчення) як систему найбільш загальних принципів, форм і методів наукового пізнання та перетворення дійсності, сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в науці. Основу методології становлять мислення та світогляд як операційне середовище самодисципліни і роботи з інформацією, моделями, алгоритмами [207]. Так, наприклад, вітчизняні вчені В. Андрущенко [11], Г. Васянович [53], І. Зязюн [115], В. Кремень [122], Н. Скотна [373; 375 – 376] та ін. при розгляді питань теорії і практики освіти послуговуються ідеями філософії як методологічного підґрунтя освіти, виховання та розвитку. Відомі психологи П. Блонський [31], Л. Виготський [67], О. Киричук [144], Г. Костюк [173], С. Максименко [195], С. Рубінштейн [299] й ін. у висвітленні проблем зі сфери спеціальної психології орієнтуються на концепцію єдності закономірностей розвитку в умовах онтогенезу і дизонтогенезу.

Загалом методологічні засади інклюзивної освіти ґрунтуються на соціальному та психолого-педагогічному підходах до організації освіти дітей з ООП. Саме інклюзія в широкому сенсі (як залучення всіх дітей до загальноосвітнього процесу, незалежно від віку, статі, етнічної та релігійної приналежності, навчальних досягнень, порушень у розвитку або соціально-економічного статусу) є одним із головних векторів розвитку сучасної освіти. Увиразнимо основні напрями її методології:

- 1) підготовка суспільства до прийняття статусу рівноправності всіх дітей, незважаючи на їхні психофізіологічні особливості;
- 2) виявлення та підтримка розвитку потенціалу кожної дитини;
- 3) широке висвітлення завдань, цілей і основних шляхів розвитку освітньої інклюзії в друкованих ЗМІ та на інтернет-ресурсах;
- 4) урізноманітнення змісту навчальних предметів з метою задоволення освітніх інтересів і потреб усіх категорій учнів;
- 5) підготовка педагогів до освітньої діяльності в умовах інклюзії;
- 6) використання інформаційно-комунікаційних технологій та засобів дистанційної освіти для забезпечення рівного доступу кожного учасника освітнього процесу до отримання якісних знань.

Як бачимо, засадничі положення інклюзії ґрунтуються на міждисциплінарному підході, що передбачає дослідження означеної проблеми з позицій різних наукових галузей (філософії, психології, загальної і спеціальної педагогіки, соціології тощо). Методологічний рівень об'єкта дослідження зумовлює вибір основних ідей його розроблення, науковий опис виявлених фактів і явищ, а також аналіз та наукову оцінку ефективності освітніх, виховних і розвивальних процесів. Отже, пошук теоретичних підвалин інклюзії передбачає синтез численних наукових підходів до розв'язання проблеми нашого дослідження.

Для прикладу, методологічним підґрунтям інклюзії у дослідженнях 3. Шевців визначено такі три наукові дисципліни, як:

1) філософія освіти, яка нерозривно пов'язана з її новою парадигмою (інклюзією). Філософське бачення освіти розширює її горизонти до трансформації «духу епохи» у структурі свідомості, духовному світі й культурі особистості. У зв'язку з цим, інклюзія розглядається як форма співіснування та взаємодії здорових людей та осіб із розладами психофізичного розвитку;

2) теорія педагогіки, яка визначає сутність цілеспрямованого освітнього процесу, його цілі, закономірності, методи та форми в умовах інклюзії;

3) психологія, що пояснює механізми формування та розвитку особистості, її соціалізації в контексті інклюзивної освіти [436, с. 17–18].

Науковці увиразнюють філософські «корені» інклюзивної освіти в ідеях екзистенціалізму, постмодернізму та психоаналізу, які, інтегруючись із методологічними засадами соціології, психології та педагогіки, започатковують соціально-екологічний, соціально-феноменологічний і персоналістський напрями у вітчизняній та зарубіжній освітній інклюзії.

Як наголошує О. Мартинчук, філософія екзистенціалізму пропонує гуманний погляд на осіб з ООП, їх індивідуальне та соціальне життя: кожна людина (незалежно від стану здоров'я) єдина у своєму роді, неповторна, унікальна й вільна особистість, яка «будує» своє буття сама, а також відповідальна за власні дії щодо себе й навколишньої дійсності [204]. Відповідно екзистенціальна педагогіка спонукає до створення необхідних умов для максимально можливого самовизначення й самореалізації людини з порушенням в розвитку в сучасному складному й постійно мінливому світі. Австрійський психолог-екзистенціаліст В. Франкл зазначав, що якість існування (екзистенції) особистості залежить від того, чи знайшла вона сенс свого буття. На його думку, основне завдання освіти полягає не в тому, щоб задовольнятися передачею знань, а щоб розкрити себе і власні можливості [420].

Сучасний педагог Г. Васянович так увиразнює основні положення екзистенціалізму: «а) для нашого життя характерне «знелюднення» особи в сучасному світі, спричинене антигуманною суттю техногенної цивілізації; б) людське існування є подвійним буттям: «буття у світі» неповторної й унікальної особистості, яка потрапила в чужий для неї світ; «співбуття» як співіснування людської особистості з іншими людськими особистостями та речами чужого для людини світу; в) свобода – універсальна характеристика людського життя» [55, с. 14]. До речі, екзистенціалізм (Ф. Ніцше, К. Ясперс, А. Камю та ін.) сформував концептуальні засади т. зв. «гуманістичного виховання», які зумовили пошук підходів до виховання та навчання осіб з ООП. Згідно з цим філософським напрямом патологічним явищам надається буттєвий сенс, а позбавлення від них пов'язується з рухом до вдосконалення свого життя, наповнення його істинним, глибоким змістом [218].

Гуманістична психологія, яка опирається на екзистенціалізм, головним в людині вважає її внутрішній духовний потенціал, прагнення до вільної самореалізації, віру в себе і можливість досягнення «Я-ідеального». Звідси, гуманістична педагогіка спрямовується на виховання унікальної особистості, яка максимально реалізовує індивідуальні можливості, відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна до усвідомленого вибору в різноманітних життєвих ситуаціях і творення власного досвіду. Досягнення індивідуумом означених якостей проголошується головним завданням інклюзивної освіти. Підкреслимо, що практична реалізація згаданих екзистенціалістських ідей знайшла застосування у психотерапії та постмодернізмі, де знівельовані кордони між розумом та божевіллям, нормальними і патологічними станами тощо. Крім того, психоаналіз (А. Адлер, З. Фройд, К. Юнг й ін.) виник на основі світоглядного узагальнення даних психоаналітичної практики лікування неврозів. Зокрема, ідеї А. Адлера про розвиток людини з ООП, як процес її соціальної адаптації та компенсації наявного в неї комплексу неповноцінності, успішно були зреалізовані у педагогіці.

Поряд зі стисло описаними філософськими принципами інклюзивної освіти, відсутність її чітко увиразненої методології спричиняє низку питань, пов'язаних із недовірою до самої ідеї та з її критикою. Сьогодні очевидним стає те, що розвиток вітчизняної освітньої інклюзії можна суттєво загальмувати винятково застосувавши до неї метод екстраполяції, тобто формального перенесення зарубіжних моделей інтеграції у традиційні умови навчання та виховання учнів в українських загальноосвітніх школах, без глибокого осмислення основних положень філософії і психології та без вивчення стану реальної інклюзивної практики.

Сучасні українські вчені Г. Васянович та О. Будник висловлюють стурбованість відсутністю належного обґрунтування філософських і методологічних засад освітньої інклюзії у наукових дослідженнях. Зокрема, у науковій праці «Актуальні проблеми філософії інклюзивної освіти» вчені увиразнюють три основні філософські аспекти інклюзивної освіти: персоналізм, інтуїтивізм і прагматизм. Такий підхід зумовлений домінуванням у сучасних наукових студіях з окресленої проблематики здебільшого реалістичних методологічних принципів і загальним ігноруванням ірраціоналістичних теорій. У трактуванні авторів саме філософія персоналізму є тим методологічним підґрунтям, який уможливорює з'ясування унікальності та неповторності кожної дитини з ООП, визначення реальних шляхів її духовно-морального і психофізичного розвитку. Науковці доводять необхідність застосування інтуїтивного методу дослідження, який сприяє комунікації суб'єктів взаємодії, розкриттю їх духовного потенціалу, формуванню мислення у дітей з особливостями розвитку засобами мовлення, культури та мистецтва. Крім того, Г. Васянович та О. Будник пропагують ідеї, згідно з якими реальну свободу педагога й учня забезпечує лише відкрите суспільство, в якому жодна особистість не відчуває себе «зайвою», непотрібною іншим людям і як наслідок – уникає депресії, душевного розпачу та втрати сенсу життя [54].

Співвіднесення реалій і практики інклюзії в нашій країні з її світовими зразками має сприяти коригуванню вітчизняних інтеграційних процесів, подоланню помилок та їх запобіганню в майбутньому. Із цією ж метою доцільною постає подальше наукове розроблення філософських і теоретико-методологічних засад освітньої інтеграції. Зокрема, важливим вчені називають виокремлення світоглядного фундаменту інклюзивної освіти як нової соціокультурної реальності, а також пошук шляхів і методів пізнання її закономірностей та особливостей практичної реалізації. Державі необхідно створити такі соціальні та педагогічні умови, щоб особа з ООП стала максимально самостійною, незалежною, займала активну та відповідальну позицію, усвідомлювала себе рівноправним членом суспільства.

Зазначимо, що сьогодні численні філософські напрями, теорії та концепції уможливають світоглядне вивчення проблем інклюзивної освіти. Так, у межах філософської та педагогічної антропології сучасні дослідники мають змогу аналізувати різні аспекти навчання та розвитку людини з ООП в умовах інклюзії, виходячи з того, що така особа більше, ніж будь-яка інша, потребує освіти. Тому важливим постає діалогічний процес постійної й активної взаємодії людини із соціокультурним оточенням впродовж її життєдіяльності в умовах певного часового періоду.

Аксіологічні позиції окремих сучасних філософських напрямів сприяють аналізу ціннісного ставлення до власне феномена інклюзивної освіти та людини з ООП як цілісної системи. Результати подібного осмислення сприяють розв'язанню багатьох проблем, зокрема, забезпечення якості життя особи з порушеннями в розвитку за наявності чи відсутності інклюзивного навчання. Характер урегулювання згаданих проблем визначає особливості філософського осмислення життєдіяльності, насамперед, освіти, соціалізації та виживання людини з ООП в сучасному світі.

Дослідження філософських засад інклюзії невіддільне від з'ясування численних етичних норм і правил, особливостей міжособистісних відносин в умовах спільного життя та навчання. Як наголошувалося вище, гуманістична

освітня парадигма центральним суб'єктом визначає особистість. Такий підхід кардинально змінює стратегію й тактику традиційного освітнього процесу. З цього приводу слушно зауважує Н. Скотна: «Людина – це головна сила суспільства. Якщо чітко і коротко сформулювати в чому специфіка ставлення до світу, то... це поняття «людина». А оскільки людина перестала бути ізольованою істотою, то йдеться про сукупність людей, тобто соціальні групи, про суспільство загалом. Тому головна мета освіти – навчити людей спілкуватися і спільно розв'язувати загальні проблеми» [374, с. 8].

Вищесказане дає підстави для формулювання таких узагальнень:

1. Методологічним підґрунтям розвитку будь-яких освітніх систем має бути гармонійний синтез фундаментальних наукових і моральних законів побудови єдиного простору життя особистості й соціуму.
2. Інклюзивну освіту доцільно розпочинати з індивідуального, соціального та професійного діагностування особистості.
3. Ключовим аспектом трансформації особи з ООП є пізнання самої себе, включення в соціум, активна життєдіяльність, успішність в професії.
4. В умовах освітньої інклюзії будь-який наявний досвід особистості та суспільства (навіть негативний) за умови його належного осмислення й усвідомлення, відіграватиме позитивну роль.

Дослідники С. Альохіна та І. Вачков виокремлюють два напрями методології інклюзії в зарубіжній психології: а) перший (Б. Нір'є [482], Е. Гоффман [468]) – переглядає поняття успішності в системі освіти та пропонує його альтернативне розуміння не як високого інтелекту дитини, а як її адаптивної здатності налагоджувати міжособистісні відносини й максимально використовувати можливості соціуму (концепція нормалізації); б) другий (Е. Драсгов, М. Карвонен, А. Ренцаглія, К. Стоксен [487]; Дж. Вітворс [505]) – передбачає побудову простору та створення спеціальних освітніх умов навчання з метою забезпечення «особливих потреб» і відстеження індивідуального прогресу учня в інклюзивному класі. На думку науковців, було б надзвичайно продуктивним об'єднання зарубіжних і

вітчизняних напрацювань у галузі освіти дітей з особливими освітніми потребами, їх психолого-педагогічного супроводу та власне соціалізації [3, с. 98].

З огляду на концептуальні основи методології дослідження, вважаємо доцільним докладніше розглянути наукові підходи до інклюзії та інклюзивної освіти, зокрема: *системний, синергетичний, антропологічний, аксіологічний, особистісно орієнтований, суб'єкт-суб'єктний, компетентнісний, середовищний*.

Системний підхід як необхідна умова інклюзивної освіти простежується у поглядах як закордонних, так і вітчизняних науковців. Це дає підстави вважати системність центральною диспозицією методологічного арсеналу освітньої інклюзії. Доцільність розгляду означеного підходу в межах дослідження пояснюється можливістю проаналізувати взаємозв'язок і взаємовплив різноманітних компонентів інклюзивного освітнього простору.

Із середини ХХ ст. поняття «система» стало одним із ключових у філософській методології, зумовивши виокремлення матеріальних і абстрактних, простих і складних, штучних і природних, закритих і відкритих систем. Системність – одна із домінуючих характеристик освітніх явищ і процесів (О. Вишневський [60], І. Зязюн [115]). Це поняття розглядається як цілісність, сукупність, єдність взаємопов'язаних елементів, об'єднаних певними загальними принципами. Оскільки методологія системного аналізу ґрунтується на системному підході до вивчення педагогічних явищ, нами проаналізовано особливості його використання у психолого-педагогічних дослідженнях, зокрема: 1) теоретичні положення системного підходу (А. Алексюк, Ю. Бабанський); 2) особливості впровадження системних методів у педагогіці (В. Андрущенко, С. Гончаренко); 3) специфіка й особливості функціонування педагогічної системи (В. Кремень, Н. Ничкало).

Системний підхід дає змогу моделювати освітній процес інклюзії з урахуванням принципів ієрархічності, цілісності, взаємозалежності системи і середовища, наступності між школою й іншою освітньою установою, а також

прогнозує життєве самовизначення учня з ООП. Деякі дослідники, зокрема О. Таранченко, розглядають інклюзивну освіту крізь призму системності та єдності законів розвитку дитини (здорової та з ООП), наголошуючи на важливій ролі навчання і розвитку. Особливо актуальними сьогодні є наукові праці, в яких розкриваються різні аспекти інклюзивної освіти як системного явища [405]. Наприклад, А. Колупаєва і О. Таранченко аналізують освітню інклюзію як систему, структурну модель соціального устрою, засновану на рівноправності й толерантності [157]. Така модель передбачає наявність певної законодавчої стратегії, що підтверджується прийняттям Генеральною Асамблеєю ООН Конвенції про права осіб з інвалідністю, яка містить правове обґрунтування потреби в отриманні освіти такими особами. Згідно з принципами системного аналізу, необхідно забезпечити, щоб нова модель була узгоджена з соціокультурним середовищем, в якій їй належить функціонувати. Також доцільно і в самому цьому середовищі створити належні передумови функціонування майбутньої моделі. Таким чином, не тільки новаторська модель має пристосуватися до інклюзивного середовища, а й середовище – до моделі майбутньої системи (А. Колупаєва).

На думку С. Миронової, застосування системного підходу уможливорює багатопланове розуміння процесів в умовах запровадження інклюзії, виявлення й обґрунтування зв'язків і механізмів діяльності субсистеми, що перебувають у постійній динаміці та розвитку, а також осмислення чинників педагогічної компенсації ризиків і суперечностей, котрі природно супроводжують освітні інновації [210].

Отже, системний підхід у галузі інклюзії, що став для багатьох сучасних досліджень науковим підґрунтям й універсальною технологією аналізованих об'єктів і процесів, дає підстави трактувати їх як певний структурний синтез взаємозв'язків у межах системи та поза нею, що й зумовлює її цілісне функціонування та розвиток.

Підґрунтям **синергетичного підходу** є розуміння розвитку як самоактуалізації потенційних можливостей системи, що створює умови для

різнобічного розгляду її тенденцій та закономірностей. У контексті інклюзивної освіти доцільним видається врахування особливостей українського менталітету, вивчення досвіду як зарубіжних, так і вітчизняних освітніх практик. Чимало вчених свої наукові студії присвятили характеристиці таких категорій, як «синергетичний підхід», «системно-синергетичний метод», «синергетика в педагогіці» (В. Андрущенко [11], Ю. Бабанський [20], О. Дубасенюк [97], О. Киричук [144], М. Фіцула [419] та ін.).

Термін «синергетика» походить від давньогрецького слова «*synergos*», що означає «діяти узгоджено, комбінувати дії» [417, с. 580]. Він також вживається у синонімічному ряді таких понять, як «взаємодія», «співпраця», «співдружність». Дослідники В. Пархоменко та Г. Черушева розглядають синергетичний підхід як методологічну орієнтацію в пізнавальній і практичній діяльності, що передбачає аналіз всіх соціальних систем як відкритих, нестійких, нелінійних середовищ, які постійно перебувають у стані хаосу та порядку і завдяки свідомій спільній дії елементів цих систем прагнуть до самоорганізації [245, с. 380].

Останнім часом у психолого-педагогічній літературі велика увага приділяється реалізації синергетичної методології у межах педагогічних досліджень, обговорюються можливості та перспективи її застосування для опису педагогічних систем. Так, О. Дубасенюк увиразнює три найважливіші аспекти функціонування синергетичної моделі в педагогіці : 1) дидактичні проблеми адаптації ідей синергетики у змісті освіти; 2) методологічне обґрунтування педагогічних студій; 3) моделювання прогнозування розвитку освітніх систем та управління навчально-виховним процесом [97]. У зв'язку з особливою важливістю зазначеної світоглядної концепції адаптація синергетичної методології в змісті інклюзивної освіти є доцільною й актуальною.

Синергетичний підхід уможливорює пояснення, затвердження та розвиток інклюзивних процесів у сучасній соціальній системі, визначає

параметри самозміни освітньої практики, а також виокремлює ризики неузгодженості та структурних перебудов компонентів її сучасних моделей. Із цього приводу В. Ільїн та В. Кремень слушно зауважують: «Синергетика як методологічна парадигма безпосередньо стосується філософії людиноцентризму, яка є виміром сучасної людини. Це означає, що в умовах сучасного інформаційного світу... недоцільно користуватися старими методами і моделями, оскільки вони використовують як базисні методи лінійного мислення й лінійних «наближень» [122, с. 279].

Базисним методологічним конструктом інклюзії науковці вважають **антропологічний підхід**. У педагогіці цей підхід передбачає, що наукові пошуки здійснюються з урахуванням попередніх досліджень про людину з метою отримання знання про неї в умовах конкретних освітньо-виховних систем. Численні представники вітчизняної філософської та педагогічної думки висвітлювали проблему антропологічного осмислення освітнього процесу (Г. Сковорода, К. Ушинський, П. Юркевич та ін.) Наукові розвідки антропологізму в контексті освітніх змін здійснювали Б. Ананьєв, К. Корсак, В. Максакова, І. Підласий, В. Сластьонін та ін. Усі вони вважали об'єктом антропології людину, яка навчається. Зокрема, дослідниця В. Максакова у праці «Педагогічна антропологія» визначає освіту як процес, що «...зберігає людську сутність будь-якого суспільства і створює умови як для його загального розвитку, так і для продуктивного існування окремої людини» [194, с. 63]. На думку О. Кобрій, антропологічний підхід «...передбачає засвоєння механізму розвитку особистості, про які йдеться в усіх людинознавчих науках» [147, с. 86].

Особливо значущими вважаємо положення педагогічної антропології, сфокусовані на обґрунтуванні шляхів розкриття сутнісних сил дитини, характеристиці таких відносин, які сприяли б її самопізнанню і досягненню гармонії з оточенням. Провідні антропологічні принципи, які передбачають зорієнтованість освіти на духовні сили дитини, віру в її можливості, співзвучні ідеям інклюзивної педагогіки.

Антропологічний підхід увиразнює розуміння того, що дитинство і є життя, тому його не слід підміняти штучними «методами», «формами» та «засобами». Однією з провідних ідей антропологічного знання виступає концепція діалогу. Загалом інклюзивна педагогіка є діалогічною за своєю природою і розглядає не лише наслідки тих чи тих подій, що відбуваються з дитиною, а й самі ці події, закономірності їх перебігу, реалізацію або зміну особистісних смислів, що визначають її думки та вчинки. Інакше кажучи, педагогічна антропологія вивчає дитину з ООП в діалозі з учителем, батьками, іншим учнем або усім класом. З огляду на це, у світоглядному дослідженні проблем розвитку інклюзії як нової якості освіти особливої актуальності набуває застосування антропологічного підходу.

Не викличе жодних заперечень положення про те, що інклюзія передбачає наявність **аксіологічного підходу**, який ґрунтується на розумінні смисло-життєвих цінностей як основи людського існування. Теоретико-методологічні засади ціннісної проблематики буття особистості досліджували В. Андрущенко [11], Г. Васянович [53], О. Вишневський [60], М. Євтух [102], І. Зязюн [115], В. Кремень [122], О. Савченко [303], В. Скотний [378], В. Сухомлинський [399 – 403], М. Пантюк [238], М. Чепіль [431] та ін. Проблему розвитку аксіологічних ідей своєрідно тлумачить вчена-педагог О. Невмержицька, яка, зокрема, зазначає, що кожна людина живе у світі вартостей, будь-яку науку не можна розглядати поза ціннісним підходом. Засвоєння цінностей допомагає людині орієнтуватися в житті, жити у злагоді з навколишнім світом [220, с. 118].

На особистісно ціннісній орієнтації сучасної педагогіки акцентує увагу відомий філософ і педагог В. Скотний: «Загальнолюдські цінності мають абсолютний характер і не залежать від того, що вважається нормою в даному суспільстві... Ставлення до цінностей життя надає факту існування людини чітко визначеного змісту... Цінність – це те, що є значущим для людського життя, що робить його справді людським. Однак вершиною системи цінностей сучасне виховання продовжує називати не Благо, не Добро і навіть

не Божі заповіді, а саму людину» [378, с. 7]. Інший відомий український педагог О. Вишневський обґрунтовує та систематизує систему цінностей відповідно до сфер життя людини, ієрархічно класифікуючи їх, як абсолютно вічні, національні, громадянські, екологічні, цінності сімейного та особистого життя [60, с. 209–210].

Сутність аксіологічного підходу вбачається в упровадженні ціннісно-нормативних засад до специфіки комунікації інклюзивного класу, де будь-які форми особливості дитини з ООП підлягають позитивній соціальній перцепції та свідомій нормалізації, а наявні у неї соціально-педагогічні розлади не сприймаються як негативні риси особистості. У статті О. Федоренко про теоретико-методологічні засади інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку слушно зауважується: «Аксіологічні позиції сучасних напрямів допомагають аналізувати проблеми ціннісного ставлення до самого феномена інклюзивної освіти та людини з особливостями психофізичного розвитку в цих умовах; результати осмислення можуть бути застосовані у вирішенні онтологічних проблем, таких, наприклад, як проблема якості буття осіб із ООП за наявності і відсутності інклюзивного навчання» [415, с. 111].

Здійснений нами науковий аналіз дає підставу в узагальненому вигляді виокремити такі значущі аксіологічні елементи інклюзії:

1. Запровадження реальної культури інклюзії у шкільному співтоваристві, що є запорукою становлення активної особистості, здатної до емпатії, толерантності та прийняття цінностей інших осіб.

2. Усвідомлення самого себе невід'ємним членом шкільної спільноти з вираженим почуттям соціальної приналежності, тобто формування у кожного учня інклюзивного класу особистісної ідентифікації з колективом.

3. Розуміння позитивних морально-етичних засад інклюзії завжди спонукає учасників інклюзивного освітнього простору до паритетного розподілу прав і обов'язків, глибокого усвідомлення відповідальності за розвиток колективу та необхідності робити особистий внесок задля реалізації

поставленої мети. Аксіологічні цінності інклюзії сприяють становленню демократичних взаємин в інклюзивному класі, що функціонує як єдине гармонійне співтовариство, де кожна дитина має право відкрито реалізовувати власні соціальні, культурні та творчі ідеї.

4. Прояв однакових очікувань для всіх дітей, але з урахуванням їх специфіки. Це означає, що в умовах позитивного аксіологічного емоційного настрою вчитель має формувати однаковий рівень соціальних домагань від усіх учнів і проявляти ліберальність. Однак при цьому педагогічні стратегії мають вирізнятися мобільністю та гнучкістю, передбачати зміну домінантних очікувань, залежно від реальних можливостей дитини, її бажань інтересів і потреб.

Отже, розглядувані аксіологічні позиції сприяють аналізу ціннісного ставлення до інклюзивного навчання та дитини з ООП в системі освіти, за якого пріоритетним постає її якісне, повноцінне життя. Аксіологічний підхід як основа інклюзії передбачає безумовне визнання права кожної людини на освіту, розвиває ідеї гуманізму, обґрунтовує пошук шляхів соціалізації особистості дитини з ООП у системі освіти з використанням педагогічних засобів. Ціннісний підхід пов'язаний з екзистенціалізмом, котрий визначає потребу в інклюзивній освіті, проголошує першочергову значущість життя людини та його сенсу, розкриває шляхи особистісної самореалізації.

Як наголошувалося раніше, методологічні підходи до інклюзивної освіти сьогодні є предметом численних наукових студій. При цьому для більшості вчених ключовим поняттям освітньої інклюзії постає особистість учня. Прибічники **особистісно орієнтованого підходу** (І. Бех [28], А. Бойко [35], С. Гончаренко [73] та ін.) доводять важливість першочергової орієнтації на дитину в освітньому процесі із психологічного, соціально-педагогічного й дидактичного погляду. Відповідно ідеї філософської антропології про людину як духовну істоту, здатну до самовизначення, активного врегулювання особистих і соціальних конфліктів у відкритому світі є методологічною основою інклюзивної педагогіки. Особистісно орієнтований

підхід передбачає врахування специфічних індивідуальних особливостей кожної дитини з ООП, надання їй необхідної соціально-педагогічної допомоги та підтримки, створення умов, необхідних для досягнення позитивних освітніх результатів.

Звідси, особистісно орієнтоване навчання, що передбачає прийняття неповторних особистісних якостей та особливостей кожної дитини, є визначальним чинником концепції освітньої інклюзії. Крім того, такий підхід уможливорює формування якісних відносин взаємопідтримки, вироблення соціальної згуртованості в учнівському колективі. Саме на цьому ґрунтується реальна інтеріоризація інклюзивного механізму як нової соціально-педагогічної філософії, де кожен член соціуму здатний робити внесок у розвиток суспільства та розглядається винятково позитивно. Актуальність означеного підходу особливо увиразнюється під час складання індивідуальної програми розвитку учня з ООП. Описуючи сутність цього підходу, американський дослідник Р. Зіглер називає особистісну орієнтацію індивідуальної програми розвитку базовою педагогічною умовою успішності інклюзивного класу, де має місце синтез елементів загальної освітньої програми й одночасна мотивація кожної дитини найбільш оптимально інтеріоризувати пропоновані їй пізнавальний запас і соціально-практичний досвід. До речі, в реальному інклюзивному класі має бути відсутнім яскраво виражене лідерство, коли більш успішний одноліток одноосібно керує дитиною з ООП, вважаючи її невдахою [113].

Особистісно орієнтований освітній процес передбачає наявність індивідуального підходу до кожної дитини з ООП, надання їй необхідних соціально-педагогічної допомоги та підтримки, створення оптимальних умов для досягнення прогнозованих освітніх результатів. Такий підхід спонукає педагогів орієнтуватися на дитину з ООП як особистість, суб'єкт, результат і головний критерій ефективності інклюзивного освітнього процесу, визнавати її самобутність, інтелектуальну та моральну свободу, враховувати під час навчання природні особливості її задатків і творчого потенціалу, створювати

для цього відповідні умови. З цього приводу О. Галян слушно зазначає: «Виховання особистості – це завжди визнання її неповторності, унікальності, наявності в неї суб'єктного досвіду, на який накладається виховна стратегія чи тактика» [70, с. 334].

Як стверджує О. Квас, головне завдання особистісно орієнтованої моделі виховання дитини: розширити її можливий життєвий шлях та саморозвиток на засадах гуманізації реального буття, посилити увагу до системи її цінностей та інтересів задля формування у неї основ життєвої компетентності [141, с. 74].

Отже, особистісно орієнтований підхід до навчання дітей з ООП підтверджує свою педагогічну цінність. За допомогою характерних для нього особистісно орієнтованих навчальних стратегій, технологій, методик і прийомів учитель інклюзивного класу здатний оцінити результати навчання в індивідуальному порядку, порівнюючи їх у доречних випадках із загальним академічним прогресом класу та відповідними стандартами. На відміну від традиційного навчання з його очікуванням однакових результатів від кожної дитини і однаковою для всіх навчальною методикою, інклюзивне освітнє середовище потребує гнучкості викладання й індивідуального підходу до кожного учня. Власне в цьому й полягає головна педагогічна стратегія освітньої інклюзії.

Як відомо, будь-який освітній процес передбачає наявність суб'єкт-суб'єктної взаємодії (І. Бех [28], А. Ваврик [52], О. Галян [70], В. Каган [128]). Саме на такій взаємодії ґрунтується **суб'єкт-суб'єктний підхід**, що дає змогу навчати дитину з ООП як активну соціальну особистість, здатну до самовизначення, самореалізації та самоствердження у різних сферах життєдіяльності; відстежити перебіг її розвитку із засвоєння та відтворення загальнолюдської культури.

Суб'єкт-суб'єктний підхід найбільш ефективно реалізується в умовах інтегрованого навчання, розгляду теорії та практики якого присвячені наукові праці Л. Виготського [67], С. Рубінштейна [299] та ін. Згідно з

попередньо згадуваним особистісно орієнтованим підходом, акцент робиться передовсім на вивченні соціального чинника освітнього процесу, використанні виховного потенціалу відповідних інститутів, тобто організації впливу на особистість з метою її включення в соціум та успішній адаптації в ньому. Нині потребують глибшого дослідження питання про якість самого соціуму, специфіку його виховного впливу, ступінь ефективності тощо. Суб'єкт-суб'єктний підхід дає можливість проаналізувати особливості включення дитини в освітнє середовище, об'єднавши декілька напрямів: соціальний розвиток особистості, педагогізацію соціального середовища, забезпечення взаємодії гармонійної особистості та середовища. На нашу думку, застосування такої інтеграційної методології дає підстави виокремити сукупність параметрів інклюзивної освіти, найбільш значущих для розв'язання одного з важливих завдань – соціалізації дитини з ООП, досягнення нею автономії та провадження самостійного способу життя.

Організація педагогічного процесу як діалогу між учасниками освітнього простору передбачає високий рівень професійної компетентності педагога, тому особливої цінності для дослідження і моделювання інклюзивних процесів набуває **компетентнісний підхід** в освіті. У сучасному науковому дискурсі концептуальні засади реалізації цього підходу відображено у дослідженнях І. Беха [28], Б. Ельконіна [448], І. Зязюна [115], О. Пошетун [256], О. Савченко [304] та ін. Так, О. Савченко розглядає компетентнісний підхід в освіті як спрямованість навчального процесу на розвиток і формування предметних та базових компетентностей, їх синтез, результатом якого постає загальна компетентність, що характеризує особистісні досягнення суб'єкта освіти. На думку вченої, компетентнісний підхід суттєво відрізняється від знаннєвого за всіма характеристиками організації освітнього процесу, чітко простежується спрямованість на результатне навчання школярів [303, с. 12–13]. Як стверджує О. Пошетун, компетентнісний підхід тісно пов'язаний із діяльнісним та особистісно

орієнтованим і обов'язково передбачає трансформацію змісту освіти з метою набуття дитиною відповідних компетентностей [256].

У розробленому на основі Концепції «Нова українська школа» Законі України «Про освіту» проголошено курс на впровадження компетентнісного підходу до освіти. Зокрема, у статті 12 визначено: «Метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, що має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадської активності. Ці важливі завдання можна реалізувати тільки на шляху формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною мовою (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності прав людини, добробуту і здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей кожної особистості; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти» [283].

Усі з вище наведених компетентностей передбачають вміння читати та розуміти прочитане, усно або письмово висловлювати власну думку, логічно обґрунтовувати свої дії, критично і системно мислити, конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, ухвалювати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими людьми, а також проявляти творчість й ініціативність.

Основна спрямованість компетентнісного підходу в освіті полягає в розкритті внутрішнього потенціалу, посиленні особистісного аспекту в

навчанні, забезпеченні зростання особистісного досвіду учня. Означений підхід поєднує як набуття конкретних теоретичних знань у певній галузі, так і їх практичну реалізацію. Як наголошує Б. Ельконін, знання самі собою перестали бути «символічним капіталом», тобто факт наявності знань не визначає життєвого шляху, не увиразнює його перспектив [448].

Переваги компетентнісного підходу полягають у тому, що його розглядають як чинник якісного рівня професіоналізму, фундамент змін у певній навчально-виховній системі й освіті загалом. Інклюзивна практика нерозривно пов'язана з виокремленням і змістовим описом компетентності педагога як сукупності особистісних і професійних якостей, що актуалізуються саме в інноваційних умовах інклюзивного середовища, уможливаючи успішне розв'язання ним завдань з організації навчання та виховання всіх без винятку дітей з урахуванням специфіки їхніх освітніх потреб і можливостей.

Ученими Н. Мукан і І. Грогодзою підкреслюється, що компетентнісний підхід передбачає реалізацію ідей результативно-цільової спрямованості професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл, формування й розвитку конститутивних компетентностей педагога (знання, вміння й навички, цінності та ставлення), що забезпечують створення комплексу компетентностей, інтегрованої характеристики особистості, фахівця, громадянина тощо [213, с. 156].

На думку Т. Пантюк, сучасній інклюзивній школі потрібен учитель-професіонал, котрий реалізує принципи гуманістичної педагогіки, варіативні індивідуальні навчальні стратегії, вміє працювати в команді, а також здатний до постійного оновлення власних знань та професійних навичок. У контексті дослідження важливою видається думка дослідниці про те, що актуалізація в умовах сьогодення питань інклюзивної освіти як створення спільного освітнього поля для дітей здорових і тих, котрі мають особливі потреби, вимагає від педагога специфічних знань і компетентностей, які допомогли б їм впоратися з тими завданнями та викликами [241, с. 375].

Відомий дефектолог В. Кащенко висуває конкретні вимоги до професійних якостей педагога, що працює з дітьми з ООП: 1) любити дітей та імпонувати їм; 2) врахувати всю соціально-біологічну картину життя свого вихованця; 3) завжди пам'ятати, що важкі порушення це не прояв злої волі, а результат негативного впливу середовища і спадковості; 4) володіти достатньо практичною й теоретичною підготовкою. З приводу останньої умови вчений наголошує, що «вчитель-практик без ґрунтовної наукової підготовки і прекрасний теоретик, який лише блискуче говорить про виховання, однаково безпорадні перед вихованцем» [140, с. 267].

Учителю, який працює в умовах освітньої інклюзії, необхідно володіти цілим комплексом компетентностей, що визначають його успішну фахову діяльність і досягнення належних освітніх результатів з урахуванням потреб усіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Серед комплексу професійно-педагогічних умінь і навичок педагога інклюзивної освіти виокремимо передовсім здатність: 1) приймати цінності освітньої інклюзії та здійснювати фахову діяльність на їх основі; 2) використовувати професійно значущі вміння для організації психолого-педагогічної і методичної роботи; 3) адаптувати і застосувати у практичній діяльності специфічні педагогічні стратегії, технології та методики; 4) організувати ефективне партнерство педагогів, батьків, фахівців для розв'язання навчально-виховних завдань і супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти; 6) виявляти толерантність до всіх суб'єктів інклюзивної освіти, організовувати оптимальну взаємодію з ними.

Окрім того, як зазначають І. Копко і В. Стець, становлення інклюзивної освіти є поетапним циклічним процесом, що забезпечує формування основи мотиваційно-конативного компонента готовності майбутніх вчителів до роботи в умовах інклюзії, який проявляється у вигляді комплексу професійних, академічних, соціально особистісних компетентностей. Особлива увага має бути звернена на формування готовності педагога до виконання завдань інклюзивної освіти, і, як наслідок, на подальшу

професійну компетентність у процесі реалізації корекційно-реабілітаційної допомоги [172, с. 165].

Компетентнісний підхід увиразнює взаємозумовленість професійної майстерності педагога як суб'єкта освітньої практики і дитини як суб'єкта саморозвитку, що доведено акмеологією – наукою про чинники досягнення вершин розвитку людини на кожному віковому етапі її життя. Акмеологічна концепція виховання також використовується як базова, оскільки орієнтує інклюзивний освітній процес на цілісний розвиток особистості.

Глибоке осмислення інклюзивних практик сприяє врегулюванню проблем особистісного і професійного ставлення до осіб з ООП, якості їхнього життя та працевлаштування, а також запобігає проявам маргінальності. Звідси, модель випускника інклюзивної школи, що володіє сукупністю компетентностей як навчальних результатів, питання про критерії та параметри його готовності до життя та продовження освіти, залишаються сьогодні недостатньо дослідженими і потребують ґрунтовного наукового опрацювання. Цінність компетентнісного підходу нами вбачається передовсім у його функціональності, зорієнтованості на відкритість освітньої системи до потреб соціуму.

Середовищний підхід в інклюзивній освіті ґрунтується на розумінні впливу соціального контексту на створення оптимального освітнього середовища та досягнення максимально можливої включеності дитини з ООП в інклюзивний освітній процес. З-поміж сучасних досліджень проблеми створення інклюзивного середовища в закладі освіти особливу увагу привертають напрацювання таких учених, як Т. Бондар [45], Т. Єжова [104], І. Калініченко [133], А. Колупаєва [155 – 156], І. Кузава [177], М. Малофєєв [199 – 200], О. Пащенко [246], Н. Софій [389] та ін.

Характеризуючи функціональну роль середовища при становленні інклюзивної освіти, дослідники Дж. Петерсон та М. Хітл виділяють сукупність певних педагогічних умов мікросоціуму, необхідних для нормалізації освітньої складової інклюзії, а саме: 1) безбар'єрна архітектурна

структура закладу освіти, що відповідає особливим освітнім потребам учнів; 2) наявність співпраці між усіма учасниками педагогічної взаємодії; 3) готовність усіх учасників інклюзивного процесу застосувати необхідні середовищні модифікації; 4) сприятлива психоемоційна атмосфера в інклюзивному класі, націлена на прийняття будь-яких форм психічних і фізичних розладів дитини; 5) відповідне методичне забезпечення освітнього процесу, що суттєво покращує якість інклюзії; 6) підвищення професійної кваліфікації педагогів задля ефективнішого перебігу інклюзивного навчання [486].

Виокремлення архітектурної й емоційної складових інклюзивного освітнього середовища дає змогу детальніше проаналізувати конкретне призначення середовищних детермінант як основ включеності дитини з ООП в загальноосвітній простір. На думку Т. Е. Сміта та ін., інклюзивний освітній процес – це своєрідний механізм конструювання сприятливого безбар'єрного навчально-виховного простору, що уможливлює кожній дитині ідентифікацію з дитячим колективом й успішну реалізацію академічного і соціального потенціалів [501].

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що середовищний підхід до освітньої інклюзії є конструктивним, оскільки його практичне впровадження забезпечує адекватну апробацію інклюзивних практик, які передбачають поєднання фізичного та психосоціального середовищ, сприятливих для задоволення особливих освітніх потреб дітей. Представлена інтерпретація середовищного підходу, на нашу думку, підтверджує його виражену позитивність. Адже включення дитини з ООП в інклюзивний освітній процес нерозривно пов'язане з належною організацією інклюзивного освітнього середовища. Звідси, середовище постає важливою детермінантою успішної освітньої діяльності й водночас – провідною педагогічною умовою реалізації інклюзивних практик.

Окремі елементи середовищної інтерпретації простежуються у поглядах М. Малофєєва [199; 200], котрий сприймає середовищний підхід як

центральну ланку організації навчання, упродовж якого кожна дитина має можливість у доступній формі засвоювати академічний запас знань, розвивати власні соціальні вміння, а також певним чином реалізовувати накопичений потенціал.

Характеризуючи функціональну роль інклюзивного середовища, західні дослідники Т. Лорман, Дж. Деппелер, Д. Харві наголошують: «Необхідно відповідним чином пристосувати навчальне середовище. Під цим ми розуміємо п'ять ключових аспектів середовища на уроці, які можна коригувати, причому робити це слід ще на етапі планування: фізичне середовище, матеріали, ресурси, методика й очікувані результати навчання» [124, с. 147].

У цьому ж контексті виокремимо ідеї В. Кащенко, який вивчав вплив середовищних детермінант на комунікативні аспекти спільного навчання всіх дітей. Вчений констатує, що для освітньої інклюзії вирішальне значення має мікросоціальний середовищний компонент, який подвійно впливає на ступінь пристосованості учнів до чинних форм організації освітнього процесу. Навчальні досягнення дитини з ООП безпосередньо залежать від злагодженої взаємодії мікросоціальних груп і самого закладу освіти, де вона оволодіває необхідним багажем знань, умінь і навичок [140].

Підсумовуючи вищезазначене, слід наголосити, що на сучасному етапі розвитку вітчизняної інклюзивної освіти важливим аспектом у визначенні методологічних засад є глибоке розуміння сутності, ролі, змісту і переваг інклюзії порівняно з іншими формами освіти дітей з ООП. Узагальнюючи наукові позиції, доходимо закономірного висновку про те, що інклюзивна освіта – це еволюційний процес розвитку загальної освіти, спрямований на реалізацію гуманістичного принципу її доступності для всіх суб'єктів навчання, зокрема й для дітей з ООП.

Отже, дослідження тенденцій розвитку інклюзії у закладах загальної середньої освіти передбачає врахування змін на методологічному рівні, зокрема органічне поєднання *системного* (дає змогу проаналізувати

взаємозв'язок і взаємовплив різноманітних компонентів інклюзивного освітнього середовища, на цій основі змодельовати процес освітньої інклюзії з урахуванням принципів ієрархічності, цілісності, взаємозалежності системи та середовища), *синергетичного* (уможливлює пояснення особливостей розвитку інклюзивних процесів у системі освіти, дозволяє визначити параметри самоорганізації інклюзивної практики, виокремити ризики структурних перебудов й неузгодженості компонентів моделей освітньої інклюзії завдяки принципам нелінійності, когерентності та відкритості), *антропологічного* (дозволяє розкрити сутнісні сили дитини, схарактеризувати відносини, що сприяють її самопізнанню та досягненню гармонії з оточенням на основі концепції діалогу та принципів, які передбачають орієнтованість освіти на внутрішній духовний світ дитини, віру в її можливості та потреби), *аксіологічного* (розкриває ціннісно-нормативні засади комунікації інклюзивного класу, де будь-яка особливість дитини з ООП підлягає позитивній соціальній перцепції та свідомій нормалізації, а наявні у неї соціально-педагогічні розлади не сприймаються як негативні риси особистості), *особистісно орієнтованого* (передбачає врахування специфічних індивідуальних особливостей дитини з ООП, надання їй необхідної соціально-педагогічної допомоги та підтримки, створення умов, необхідних для досягнення позитивних освітніх результатів), *суб'єкт-суб'єктного* (дає змогу вивчати дитину з ООП як активну соціальну особистість, здатну до самовизначення, самореалізації та самоствердження у різних сферах життєдіяльності), *компетентнісного* (спрямований на набуття учнем з ООП компетентностей, увиразнює взаємозумовленість дитини як суб'єкта освітньої інклюзії та фахової компетентності педагога як суб'єкта самовизначення і самовдосконалення) та *середовищного* (нерозривно пов'язаний з відповідною організацією освітнього процесу, розкриває вплив соціального контексту на створення оптимального інклюзивного середовища та досягнення максимального можливої включеності дитини з ООП в освітній процес) підходів.

Результати теоретичного аналізу свідчать про унікальність та самодостатність кожного з вище описаних методологічних підходів, котрі дозволяють крізь призму їх засадничих позицій і положень розглядати освітню інклюзію як цілісну педагогічну систему та об'єктивно визначити тенденції її розвитку.

1.4. Інклюзія як соціально-освітній феномен: мета, завдання, провідні тенденції

Інклюзивна освіта як соціальний та освітній феномен, що стала предметом численних досліджень [76; 90; 98; 124; 132; 155; 177; 360; 422; 435 та ін.], передбачає визначення основних напрямів її ефективної реалізації, а також з'ясування визначальних чинників й умов становлення та формування змістових компонентів. Зазначимо, що жодне питання за всю історію педагогіки та спеціальної і загальної освіти не викликає стільки наукових дискусій, як інклюзія, її соціально-світоглядні й педагогічні аспекти.

Структура інклюзивної освіти охоплює такі ключові компоненти, як суб'єкти, мета, завдання, принципи, цінності тощо. Стисло проаналізуємо кожен із цих компонентів.

Згідно з концепцією інклюзії, відвідувати заклади освіти мають усі діти, незалежно від їхніх можливостей та здібностей, культурного й соціального рівня. Як бачимо, інклюзія увиразнює фундаментальний гуманістичний принцип рівності задоволення освітніх потреб і надання можливості доступу до різних рівнів освіти всіх без винятку людей.

Головними *суб'єктами освітньої інклюзії* виступають: діти з ООП; інші діти класу; адміністрація ЗЗСО; вчителі початкових класів (класні керівники); вчителі-предметники; педагог-психолог; соціальний педагог; вчителі-дефектологи (вчитель-логопед; сурдопедагог; тифлопедагог;

олігофренопедагог); учитель-реабілітолог; асистент учителя; асистент дитини; батьки або законні представники дитини.

Мета освітньої інклюзії полягає, по-перше, у формуванні філософії суспільства щодо врахування багатоманітності людини та толерантного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, у т. ч. з інвалідністю; по-друге, у створенні належних умов для надання освітніх послуг, гарантованих державою, по-третє, у вдосконаленні системи освіти дітей з ООП шляхом упровадження відповідних педагогічних технологій інклюзивного навчання.

Згідно з поставленою суспільством метою, *основні завдання інклюзивної освіти* полягають у:

- 1) ефективному залученні до освітнього процесу всіх його учасників;
- 2) реалізації адаптивної моделі інклюзивної освіти у ЗЗСО з урахуванням суспільних і індивідуальних вимог та потреб;
- 3) забезпеченні супроводу учня з ООП та формуванні інклюзивного освітнього середовища в ЗЗСО;
- 4) розробленні та використанні наукового, методичного і дидактичного забезпечення інклюзивного освітнього процесу;
- 5) залученні сім'ї дітей з ООП до активної участі в реалізації конструктивних ідей освітньої інклюзії;
- 6) удосконаленні системи підготовки педагогічних працівників, що працюють в інклюзивному середовищі, із метою покращення ефективності освітнього процесу.

Аналіз наукової літератури дозволив виокремити *провідні теоретико-методологічні принципи розвитку інклюзивної освіти* [33; 90; 124; 155; 232; 243; 408; 422; 433 та ін.], як-от:

- 1) «презумпцію талановитості» кожного учня, опору на його знання й уміння, наявний внутрішній потенціал і досвід;
- 2) визнання однакової цінності для суспільства всіх без виключення учнів;

- 3) адаптації освітньої системи до потреб дитини, а не навпаки;
- 4) рівності доступу до навчання у закладах освіти й набуття кожним учнем якісних знань та вмінь;
- 5) права дітей на отримання відповідного рівня освіти у навчальних закладах, розташованих за місцем проживання;
- 6) доступності навчально-виховних ресурсів і комфортного освітнього середовища для всіх учнів з урахуванням положень універсального дизайну;
- 7) організації підтримки кожного учасника інклюзивного освітнього процесу, взаємодію всіх його суб'єктів;
- 8) здатності думати про кожну дитину, «відчувати» її, співпереживати;
- 9) спілкування з кожною дитиною, уміння її слухати та чути;
- 10) неприпустимості дискримінації дітей з ООП;
- 11) активної участі всіх без виключення дітей в організації інклюзивного освітнього середовища;
- 12) командного підходу в навчанні та вихованні дітей з ООП завдяки залученню всіх суб'єктів педагогічної взаємодії – вчителів, батьків, відповідних фахівців, представників громадських організацій та ін.;
- 13) активного залучення членів сім'ї як рівноправних партнерів у визначенні результатів освіти, побудові індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з ООП;
- 14) спільної відповідальності держави, школи та сім'ї дитини з ООП за розв'язання соціальних, освітніх, виховних, розвивальних проблем і труднощів;
- 15) реалізації інклюзивного освітнього процесу на основі реальних суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин усіх його учасників.

Відповідно до критеріїв та класифікаційних ознак, запропонованих М. Рокічем [489 – 490], *цінності інклюзивної освіти* поділяються на «цінності-цілі» та «цінності-засоби». Перші – домінують при орієнтації в системі загальнолюдських життєвих цінностей і визначають мотиви діяльності. Цінності-цілі репрезентують такі положення гуманістичної

педагогіки: а) «Життя людини є найвищою цінністю»; б) «Кожна дитина має право на освіту»; в) «Всі діти можуть і повинні навчатися»; г) «Відмінності між дітьми є природними та цінними для суспільства»; ґ) «Кожна дитина володіє унікальними особливостями та здібностями, має власні пізнавальні інтереси й освітні потреби»; д) «Різноманітність прикрашає та доповнює всі аспекти життєдіяльності дитини».

Друга група – «цінності-засоби» – характеризує спосіб поведінки, вибір і реалізацію певного характеру дій чи якостей особистості, найдоцільніших і найефективніших у певній ситуації. «Цінності-засоби» інклюзивної освіти передбачають: а) створення інклюзивного суспільства; б) доступність навчання у звичайних школах для дітей з ООП; в) удосконалення освітніх структур, систем і методик для забезпечення потреб усіх учнів; г) динаміку досягнення поставлених завдань; ґ) відповідальність школи, вчителя, сім'ї та суспільства за навчання дітей з ООП; д) недопущення дискримінаційного ставлення стосовно дітей з ООП.

Успішність й результативність практичного впровадження освітньої інклюзії (т. зв. індикатори успіху) слід визначати спільно всім її суб'єктам, з урахуванням традицій, соціокультурних особливостей та умов. Еволюціонування суспільних відносин, демократизація та формування громадянського суспільства детермінують успішний розвиток ідей інклюзії, визначають принципово нові *підходи до організації інклюзивного освітнього процесу*. На думку В. Хитрюк, найважливішими з них є: 1) забезпечення доступності загальної освіти для всіх дітей на основі врахування їхніх особливих освітніх потреб й індивідуальних можливостей; 2) апріорне розуміння права кожної дитини здобувати освіту в середовищі своїх однолітків, що реалізовується у можливості вибору освітнього маршруту, закладу освіти, змісту навчання; 3) визнання цінності «інакшості», коли несхожість, відмінна особливість дитини розглядається як варіант прояву індивідуальності та передбачає наявність «інших», «особливих» потреб, у тому числі й освітніх; 4) прийняття суб'єктності позиції кожної дитини,

розвиток її особистості як головного критерію ефективності всієї освітньої системи, що передбачає визначення життєвих перспектив і пов'язаних з ними освітніх завдань, сформульованих у вигляді соціального запиту сім'ї та самої дитини [423, с. 43–44].

Хоча інклюзивна освіта природно передбачає застосування різноманітних підходів, розроблення й використання відповідних освітніх програм і навчальних планів, її цілі досягаються передовсім шляхом створення загальної гуманістичної атмосфери інклюзивного навчання та необхідних умов для всіх без винятку дітей. При цьому навчатися вони мають не ізольовано, а інтегруючись завдяки інклюзивній освіті у суспільні відносини. Звідси, головний сенс освітньої інклюзії полягає саме у гармонійній «включеності» дитини з ООП у соціум.

Логічною видається думка, що інклюзивна освіта має розпочинатися з розвитку гуманістичної, соціально-світоглядної й індивідуально-особистісної характеристик дитини з ООП, які сприяють її подальшій самореалізації на життєвому шляху. При цьому ключовим імперативом трансформації менталітету такої дитини є зміна способу її життя, поступове адаптивне включення в соціум, пізнання самої себе як індивідуальності. Визначальний методологічний принцип побудови сучасних освітніх систем учені вбачають у фундаментальних і моральних законах розвитку єдиного простору життя людини, суспільства та природи.

Подальший розвиток інклюзивної освіти в сучасній Україні, перехід до толерантності суспільних відносин уможливить розв'язання складного і комплексного завдання – підвищення гуманістичної сутності й духовності суспільства ХХІ ст. Це, зі свого боку, передбачає серйозну трансформацію традиційних поглядів на систему виховання, що охоплює сім'ю, заклади дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) та вищої освіти, культурно-просвітницькі установи, засоби масової інформації тощо. Чинне законодавство про освіту, державні стандарти й освітні програми свідчать про розвиток гуманістичної концепції цілісного змісту

освітньої інклюзії, основною метою якої є реструктуризація закладів освіти відповідно до потреб усіх суб'єктів освітнього процесу. Як уже неодноразово наголошувалося, інклюзія спонукає сприймати кожну дитину як унікальну особистість зі своїми неповторними інтересами, здібностями та потребами, якій необхідно забезпечити індивідуальний підхід завдяки створенню інклюзивного освітнього середовища та якісній комунікації. Власне тому інклюзивному педагогові слід передовсім розвивати в собі толерантність, співчуття, вміння почути і зрозуміти іншого, поставити себе на його місце тощо.

Отже, освітня інклюзія співзвучна з ідеями і принципами гуманістичної педагогіки. У цьому контексті слушно вважаємо думку І. Канта, про те, що утвердження та розвиток людяності (гуманності) є головною світоглядною тенденцією в історії суспільства. При цьому, видатний філософ виділяв дві основні складові гуманізму: «Особа стає особистістю, по-перше, поважаючи в собі людину, а, по-друге, поважаючи людину в іншій особі. Але якщо ми розглядаємо себе з погляду іншої особи (як предмет її зовнішнього споглядання), то цей зовнішній спостерігач розглядає нас тільки в часі» [134, с. 731]. Через це гуманізм як світоглядна доктрина проголошує людину найвищою суспільною цінністю, визнаючи її право на свободу, розвиток, освіту, прояв здібностей і щастя.

На думку Н. Скотної, зміна змісту освіти і виховання включає втілення в освітній простір таких чинників, як гуманізація і гуманітаризація освіти, що спираються на гнучку систему впровадження інновацій у навчанні та вихованні [373, с. 36]. Звідси суспільство потребує розроблення інноваційної стратегії освітньої інклюзії, спрямованої на формування ключових і предметних компетентностей із урахуванням індивідуальної своєрідності, внутрішнього потенціалу, нахилів і здібностей дитини з ООП. За такого підходу інвалідність, фізичні й інші обмеження сприймаються не як аномалії, порушення, вади, що призводять до неповноцінності й залежності, а як один із стилів життя, заснований на розмаїтті людських проявів. Включення дітей

з ООП в єдине освітнє середовище сприяє їх подальшій соціалізації, що дає змогу вносити свій унікальний вклад у розвиток суспільства.

Безумовно, перехід до освітньої інклюзії неможливий без об'єднання зусиль численних державних і громадських структур, удосконалення матеріально-технічної та законодавчої бази. Аналіз нормативно-правової, психолого-педагогічної літератури дозволив виокремити основні *чинники розвитку інклюзивної освіти*: 1) зміна суспільної свідомості; 2) прийняття гуманістичних цінностей; 3) зниження соціально-психологічних бар'єрів у взаємодії дітей з ООП та їх однолітків без виражених психофізичних обмежень; 4) формування толерантності як базового принципу соціальної взаємодії.

Отже, важливою передумовою становлення інклюзивної освіти як стратегії сучасної української школи є усвідомлення необхідності розвитку кожної особистості, підпорядкування цій меті всіх структурних компонентів освітнього процесу. Унаслідок пріоритетними детермінантами інклюзивної освіти постають *ідеї*: а) гуманізації, що визначають основним завданням школи повноцінне та гідне життя дитини з ООП; б) фундаменталізації, що зумовлюють переосмислення й уточнення загальних параметрів і відмінностей нормального та порушеного розвитку дитини; в) інклюзії, відповідно до якої спільне навчання та виховання дітей з ООП та їх здорових однолітків є доцільним й оптимальним.

Сьогодні досліджуваний нами вид освіти реалізується як модель інклюзивної соціальної єдності та передбачає низку переваг для різних соціальних груп. Так, *для інших дітей класу істотними перевагами в інклюзивному навчанні* вважається: а) підвищена увага з боку дорослих (завдяки присутності двох педагогів); б) уникнення бар'єрів у комунікації з дітьми з ООП, відсутність страху перед захворюванням; в) розвиток природного прагнення допомагати, співпереживати, співчувати, зважати на чужі потреби, поступатися власними бажаннями; г) можливість набувати міцних знань й умінь завдяки співпраці, взаємодопомозі, взаємонавчанню;

г) усвідомлення рівності всіх дітей, незважаючи на розмаїття й відмінності; д) формування в учнівському колективі навичок толерантності, терпимості, доброзичливості, милосердя, взаємоповаги; е) зміцнення дружніх, приязних відносин у класі (школі), які пізніше наслідуватимуться у дорослому житті; є) набуття унікального соціального досвіду спілкування з «особливими» дітьми, що сприяє підвищенню самооцінки, формуванню умінь і навичок рефлексії.

Нами визначено основні *переваги інклюзивної освіти для дітей з ООП*:

а) набуття вмінь сприймати і розуміти навколишній світ, правильно поводитися у ньому, усвідомлювати свою роль та призначення; формування готовності й здатності орієнтуватися в соціумі; б) створення умов для соціалізації у природному освітньому середовищі, для розвитку своїх «сильних сторін» і талантів та подальшої інтеграції в суспільство; в) відчуття приналежності до суспільства та краще усвідомлення власних бажань і можливостей інтегруватися в соціум; г) уможливлення всебічної взаємодії і комунікації; ґ) розвиток необхідних соціальних навичок; д) глибше самопізнання, усвідомлення власної цінності, людської гідності.

Батьки сприймаються в інклюзивній школі як важливі партнери й учасники освітнього процесу, їх знання та досвід виховання дітей з ООП суттєво допомагають педагогам. *Для батьків перевагами інклюзивної освіти є можливість:* а) розвитку співпраці та партнерства всіх учасників інклюзивного освітнього простору на основі взаємного толерантного прийняття; б) самостійного вибору для своєї дитини навчального закладу з відповідною формою та рівнем здобуття освіти; в) навчання дитини в безпосередній близькості від місця проживання; г) спостерігати за прогресом своєї дитини, її успіхами, а також упереджувати негативні дії, що можливо виникатимуть у процесі інклюзивного навчання; ґ) обмінюватися з командою психолого-педагогічного супроводу досвідом задля корекції виявлених порушень; д) мінімізації тривог і страхів, пов'язаних із періодом життя дитини після того, як вона залишить батьків; е) згуртування батьківської

громадськості, підтримання взаємин із сім'ями інших учнів класу; є) сприяння самореалізації у професійній сфері.

Перевагами для вчителя є те, що він: а) отримує новий вектор фахового й особистісного зростання і неперервного вдосконалення; б) підвищує науково-методичну грамотність і професійну компетентність у галузі освітньої інклюзії; в) підвищує рівень педагогічної кваліфікації; г) налагоджує тісну співпрацю з командою супроводу та батьками; ґ) працює в толерантному колективі класу, де всі учні піклуються один про одного та підтримують дружні стосунки.

Традиційна знаннява парадигма поступово переорієнтовується на компетентісну, згідно з якою соціокультурна й освітня адаптація особистості визначається пріоритетним завданням вітчизняної школи, яка забезпечує компетентісне, особистісно орієнтоване, діяльнісне навчання. Сучасні освітяни покликані сприяти вихованню людини, спроможної до гнучкої зміни життєдіяльності. Важливими цілями вітчизняної педагогіки є підвищення рівня компетентності учнів з ООП та забезпечення їм можливості «виходити за межі» соціальної і фізичної нерівності. У контексті реформування української школи потрібно виявити й обґрунтувати провідні тенденції розвитку освітньої інклюзії, яка гарантуватиме доступність якісної освіти для всіх дітей з ООП з урахуванням особливостей їх здоров'я та психофізичного розвитку.

У науковій літературі під тенденцією розуміють довгострокову еволюцію, усталені норми та напрями розвитку певних явищ. Великий тлумачний словник сучасної української мови пропонує таке визначення цього поняття: «Тенденція (від лат. *tendo* – прагну, прямую) – напрям розвитку чого-небудь [56, с. 1440]. Щодо тенденцій розвитку сучасної освіти, то вчена-педагог Н. Мойсеюк визначає такі основні з них: 1) гуманізацію, що полягає у сприйнятті особистості як найвищої цінності суспільства; 2) гуманітаризацію, яка передбачає формування культури особистості, її духовності; 3) відкритість освітньої системи; 4) створення умов для

самореалізації, самоствердження та самовизначення людини; 5) утвердження особистісної рівноправності учня та педагога як суб'єктів освітнього процесу; 6) перехід від інформативних форм і методів навчання до технологій із використанням елементів проблемності й інтерактивності; 7) творчу спрямованість освіти; 6) неперервність освіти [211].

У межах дослідження поняття «тенденції» нами визначено як усталені напрями розвитку явищ, процесів або ідей, що відображають зміни у теорії і практиці інклюзивної освіти та відповідну реакцію на них у професійній підготовці педагогічних працівників й інших фахівців психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП.

Стосовно інклюзивної освіти, А. Колупаєва і О. Таранченко з-поміж основних тенденцій її розвитку виокремлюють такі:

1) створення нормативно-законодавчого поля щодо забезпечення й фінансування послуг супроводу в системі освіти осіб з особливими потребами від народження і протягом життя;

2) внесення необхідних змін і доповнень до чинного законодавства з метою його узгодження з міжнародними стандартами;

3) гарантування умов для реалізації державної політики із забезпечення особам з особливими потребами конституційних прав та всіх прав, задекларованих у міжнародних документах у галузі освіти й соціального захисту і ратифікованих нашою державою;

4) модернізація системи навчання осіб з ООП за допомогою впровадження інноваційних технологій задля сприяння максимально можливому особистісному розвитку таких учнів, їх інтеграції в соціум на основі самоактуалізації, що забезпечить усім без винятку випускникам досягнення загальновизнаного мінімально необхідного рівня знань і кваліфікації;

5) підвищення відповідальності у кадровій політиці, що передбачає вдосконалення освітнього менеджменту, фахової підготовки та

перепідготовки педагогів відповідно до нової освітньої парадигми; посилення їх взаємодії з усіма учасниками навчального процесу;

б) розроблення фінансового механізму забезпечення освітньої діяльності дитини з особливими потребами в загальноосвітньому закладі будь-якого типу [160, с. 67–68].

На основі аналізу наукової літератури, нормативно-правових документів і вивчення стану інклюзивних практик нами **визначені провідні тенденції розвитку освітньої інклюзії**, що відображають зміни у теорії і практиці системи загальної середньої освіти та відповідну реакцію на них в професійній підготовці майбутніх педагогічних працівників.

На *філософсько-теоретичному рівні* – це тенденції: традиційно-ментальної й історико-культурної наступності та соціально-економічної зумовленості інклюзивної освіти; підвищення ролі особистості, забезпечення її прав на освіту та гідне життя.

На *загальнонауковому рівні* до таких тенденцій віднесено: системність та модернізація освітньої інклюзії; забезпечення наукової інтергалузовості, комплексного розвитку інклюзивної освіти і системи підготовки педагогічних працівників для її організації та здійснення.

На *конкретнонауковому рівні* – це тенденції: підвищення якості й ефективності освітньої інклюзії; відкритості інклюзивного освітнього простору соціально-економічним впливам і викликам часу; неперервності інклюзивної освіти; застосування інноваційних технологій інклюзивного навчання; розвитку особистісно орієнтованого підходу до здобуття знань, формування умінь і ключових компетентностей учнів з ООП; встановлення міцних зв'язків між усіма зацікавленими сторонами (учнями, педагогами, батьками, командою психолого-педагогічного супроводу, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру (далі – ІРЦ), представниками громадських організацій).

На *процесуальному рівні* до таких тенденцій віднесено: апробація широкого спектру освітніх й освітньо-професійних програм; осмислення

інноваційності підходів при створенні інклюзивного освітнього середовища; перенесення центру тяжіння із традиційних методик роботи з дітьми з ООП на суб'єкт-суб'єктний досвід реалізації інноваційних технологій інклюзивного навчання; акумулювання вітчизняного та зарубіжного досвіду інклюзивної освіти та підготовки відповідних педагогічних працівників; інтеграція в міжнародні проекти і програми освітньої інклюзії. Виявлені тенденції окреслюють основні напрями розвитку вітчизняної інклюзивної освіти, їх взаємозв'язок і взаємозумовленість. Здійснений аналіз провідних тенденцій підтвердив наявність об'єктивної потреби у розвитку інклюзивної освіти, формування інклюзивної культури, створенні сучасної системи підготовки вчителів до організації інклюзивного освітнього процесу у вітчизняних закладах загальної середньої освіти.

У результаті аналізу виявлених провідних тенденцій розвитку освітньої інклюзії на філософсько-теоретичному, загальнонауковому, конкретно-науковому, процесуальному рівнях обґрунтовано висновок про необхідність реалізації стратегії, тактики та нових підходів до підвищення ефективності вітчизняної інклюзивної освіти і конкретних засобів досягнення поставлених суспільством мети і завдань.

Отже, інклюзивна освіта має забезпечити рівний доступ до якісного освітнього процесу всім його суб'єктам, а міцна взаємодія сім'ї, закладу освіти та суспільства сприяє реалізації потреб, здатностей і можливостей кожної без виключення дитини. Інклюзивне навчання – це не абсолютно нова течія у галузі загальної освіти, а закономірний ступінь її розвитку, який передбачає доступність освіти для всіх шляхом пристосування чинної системи до різних потреб учнів, у т. ч. й дітей з ООП. У зв'язку з цим забезпечення відповідності інклюзивного освітнього середовища, навчальних технологій і методик соціальним й освітнім потребам конкретної дитини на певній стадії її розвитку, передбачає перебудову всієї системи професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів.

Перелічені соціальні передумови, педагогічні чинники та провідні тенденції змінюють акценти та завдання школи як інституту навчання, виховання, розвитку і соціалізації дитини з ООП, які, зі свого боку, детермінують розширення професійних функцій педагога, необхідність перегляду вимог до його професійної компетентності. Як зазначалося вище, в сучасній педагогічній науці відсутній єдиний погляд на інклюзивну освіту. Однак, незважаючи на різне трактування її сутності, всі дослідники наголошують на необхідності підготовки компетентних учителів, що визнають цінність інклюзії, здатні розв'язувати професійні завдання в галузі навчання й надавати корекційну допомогу дитині з ООП, вміють рефлексивно оцінювати власну педагогічну діяльність, ураховуючи негативний та позитивний досвіди інклюзивної практики. Отже, впровадження інклюзивної освіти змінює сутність професійної діяльності педагогів ЗЗСО (адміністрації, вчителів, психолога, соціального педагога, вчителя-дефектолога, вчителя-реабілітолога, асистента вчителя тощо), а тому вимагає оновлення змісту їх професійної підготовки. Дітям з ООП життєво необхідні толерантність батьків здорових дітей і загалом соціальної спільноти. Крім того, для цієї доволі численної категорії вихованців слід організувати якісний психолого-педагогічний супровід їхнього індивідуального освітнього маршруту. Важливо також створити соціальні умови інклюзивного освітнього середовища, тобто адаптувати відповідно до характеру особливих освітніх потреб кожної дитину.

Аналіз усіх описаних понять, зокрема інклюзивної освіти, її основних компонентів, що розкривають сутність феноменології цього соціально-педагогічного явища, дає підстави для таких висновків. *Інклюзія як освітній феномен* передбачає таку організацію навчально-виховного процесу, за якої всі діти, незалежно від фізичних, психічних та інших особливостей розвитку, включені в систему загальної середньої освіти та навчаються разом зі здоровими однолітками. При цьому їм надається специфічна педагогічна підтримка та корекційна допомога у вигляді психолого-педагогічного

супроводу. Інклюзія як соціальний феномен передбачає формування в суспільстві особливої культури толерантного ставлення до дітей з ООП. Основним завданням педагогів при цьому має стати створення відповідних умов, реалізація яких забезпечить соціалізацію й максимально можливу самореалізацію дітей з ООП.

Висновки до першого розділу

Аналіз наукових джерел засвідчив, що в численних дослідженнях ученими з'ясовано основні детермінанти становлення і розвитку інклюзивної освіти; розкрито історичні, теоретико-методологічні, соціокультурні, психолого-педагогічні та методичні аспекти освітньої інклюзії; висвітлено особливості й умови реалізації інклюзивних практик. Однак, незважаючи на певні ґрунтовні напрацювання вітчизняних і зарубіжних науковців у галузі освітньої інклюзії, констатуємо відсутність комплексного та цілісного дослідження теорії і практики інклюзивного навчання дітей з ООП в ЗЗСО.

Відтак на основі порівняння різних наукових підходів до освітньої інклюзії нами досліджено наявні трактування основних термінів поняттєво-категоріального поля інклюзивної освіти; наголошено на ідеологічній цінності терміна «особливі освітні потреби», поява якого свідчить про усвідомлення необхідності кардинальних змін в освіті на сучасному етапі розбудови демократичного суспільства.

Вітчизняними (Н. Ашиток, І. Гевко, Г. Давиденко, І. Демченко, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, Т. Логвиненко, О. Мартинчук, С. Миронова, Т. Сак, О. Таранченко та ін.) і зарубіжними вченими (Г. Банч, Л. Бартон, М. Вінзер, Дж. Деспелер, С. Кірк, Т. Лорман, Дж. Лупарт, Д. Мітчел, М. Олівер, Д. Харві та ін.) освітня інклюзія розглядається як педагогічне явище, фундаментальною основою якого є визнання цінності, унікальності та різноманіття всіх дітей. Інклюзивна освіта покликана забезпечити продуктивне включення кожної дитини в систему загальної середньої освіти,

що сприяє подальшій адаптації та повноцінній соціалізації особи з ООП. На основі узагальненого тлумачення дослідниками аналізованого соціально-педагогічного феномена та враховуючи різноманітні аспекти її організації як педагогічного процесу, а також на підставі найбільш значущих характеристик нами запропоновано авторське визначення: *«Інклюзивна освіта – це, по-перше, соціально-педагогічний феномен, який віддзеркалює одну з основних ознак демократичного суспільства – глибоко усвідомлене гуманістичне прийняття усіх без винятку дітей, незважаючи на розмаїття проявів їх зовнішнього і внутрішнього особистісного світу та враховуючи неповторну цінність кожної особистості; по-друге, процес, що ґрунтується на засадничому праві дітей здобувати освіту за місцем проживання завдяки усуненню будь-яких форм обмеження; по-третьє, результат здобуття особами з особливими освітніми потребами відповідного обсягу знань, умінь і компетентностей, їх соціалізації та активного суспільного життя».*

З'ясовано, що інклюзія в широкому сенсі як залучення всіх дітей до освітнього процесу, незалежно від віку, статі, етнічної та релігійної приналежності, навчальних досягнень, порушень у розвитку або соціально-економічного статусу, є однією з головних тенденцій розвитку сучасної освіти, зокрема й загальної середньої.

Здійснено аналіз методологічних засад розвитку інклюзивної освіти. Зокрема, увиразнено *основні напрями методології інклюзивної освіти*: підготовка суспільства до прийняття статусу рівноправності всіх без виключення дітей; виявлення та підтримка розвитку внутрішнього потенціалу кожної дитини; широке висвітлення завдань, цілей та основних шляхів розвитку освітньої інклюзії в друкованих ЗМІ та на інтернет-ресурсах; підготовка педагогів до освітньої діяльності в умовах інклюзії; використання інформаційно-комунікаційних технологій і засобів дистанційної освіти для забезпечення рівного доступу кожного учасника освітнього процесу до отримання якісних знань тощо.

З огляду на концептуальні основи методології дослідження визначено, теоретично обґрунтовано та розкрито *зміст наукових підходів*, які формують фундаментальне підґрунтя освітньої інклюзії (системного, синергетичного, антропологічного, аксіологічного, особистісно орієнтованого, суб'єкт-суб'єктного, компетентнісного та середовищного). Унікальність і самодостатність кожного з цих наукових підходів дає змогу крізь їх призму та відповідно до їхніх методологічних позицій і принципів аналізувати і реалізовувати освітню інклюзію як цілісну динамічну систему, що містить сукупність взаємопов'язаних підсистем та функцій.

Досліджуючи інклюзивну освіту як соціально-педагогічний феномен, визначено та схарактеризовано її *основні структурні компоненти*, як-от: головні суб'єкти освітньої інклюзії, мету і завдання, основні принципи, цінності та ідеї; підходи до організації якісного інклюзивного освітнього процесу; головні чинники, що впливають на розвиток освітньої інклюзії, а також істотні переваги інклюзивного навчання для дітей з ООП та їх здорових однолітків, педагогів і батьків.

Головними *суб'єктами освітньої інклюзії* постають: діти з ООП; інші діти класу; адміністрація ЗЗСО; вчителі початкових класів (класні керівники); вчителі-предметники; педагог-психолог; соціальний педагог; учителі-дефектологи (вчитель-логопед; сурдопедагог; тифлопедагог; олігофренопедагог); учитель-реабілітолог; асистент учителя; асистент дитини; батьки або законні представники дитини.

Узагальнено *мету освітньої інклюзії*, яка полягає, *по-перше*, у формуванні філософії суспільства щодо врахування багатоманітності людини та толерантного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, у т. ч. з інвалідністю; *по-друге*, у створенні належних умов для надання освітніх послуг, гарантованих державою, *по-третьє*, у вдосконаленні системи освіти дітей з ООП шляхом упровадження відповідних педагогічних технологій інклюзивного навчання. Згідно з поставленою суспільством метою, визначено *основні завдання інклюзивної освіти*.

У межах дослідження конкретизовано поняття «тенденція» як усталений напрям розвитку явищ або процесів, що відображають зміни у теорії і практиці інклюзивної освіти і відповідну реакцію на них у системі професійної підготовки педагогічних працівників й інших фахівців психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП. На основі аналізу наукової літератури, нормативно-правових документів і вивчення стану інклюзивних практик нами визначено *провідні тенденції розвитку освітньої інклюзії*, що відображають зміни у системі загальної середньої освіти та відповідну реакцію на них у професійній підготовці майбутніх педагогічних працівників.

На *філософсько-теоретичному рівні* – це тенденції: традиційно-ментальної й історико-культурної наступності та соціально-економічної зумовленості освітньої інклюзії; підвищення ролі особистості, забезпечення її прав на здобуття освіти за місцем проживання та гідне життя і професійну самореалізацію.

На *загальнонауковому рівні* до таких тенденцій віднесено: системність та модернізацію освітньої інклюзії; забезпечення наукової інтергалузовості, комплексного розвитку інклюзивної освіти і системи фахової підготовки педагогічних працівників для її організації та здійснення.

На *конкретнонауковому рівні* – це тенденції: підвищення якості й ефективності освітньої інклюзії; відкритості інклюзивного освітнього простору соціально-економічним впливам і викликам часу; неперервності інклюзивної освіти; застосування передових технологій інклюзивного навчання; розвитку особистісно орієнтованого підходу до здобуття знань, формування вмінь і ключових компетентностей учнів з ООП; налагодження взаємозв'язків і співпраці між усіма зацікавленими суб'єктами (учнями, педагогами, батьками, командою психолого-педагогічного супроводу, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, представниками громадських організацій та ін.).

На *процесуальному рівні* до таких тенденцій віднесено: апробацію широкого спектру освітніх програм для ЗЗСО та освітньо-професійних програм педагогічних ЗВО; осмислення інноваційності підходів при створенні інклюзивного освітнього середовища; переорієнтація від традиційних методик роботи з дітьми з ООП до суб'єкт-суб'єктної реалізації інноваційних технологій інклюзивного навчання; акумулювання вітчизняного і зарубіжного досвіду інклюзивної освіти у підготовці відповідних педагогічних працівників; інтеграцію в міжнародні проекти і програми освітньої інклюзії.

Виявлені тенденції окреслюють основні напрями розвитку вітчизняної інклюзивної освіти, їх взаємозв'язок і взаємозумовленість. Здійснений аналіз провідних тенденцій підтвердив наявність об'єктивної потреби у розвитку інклюзії, формуванні інклюзивної культури, створенні сучасної системи підготовки вчителів до організації інклюзивного освітнього процесу в школах. У результаті аналізу зазначених тенденцій розвитку освітньої інклюзії на філософсько-теоретичному, загальнонауковому, конкретнонауковому та процесуальному рівнях обґрунтовано висновок про необхідність реалізації стратегії, тактики і нових підходів до підвищення її ефективності та конкретизації засобів досягнення поставлених суспільством мети і завдань.

Основні положення знайшли відображення в публікаціях [307; 310; 318; 323; 327; 328; 332; 342; 357; 494].

РОЗДІЛ 2

ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЗАРОДЖЕННЯ, СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ

2.1. Історичні аспекти та передумови навчання осіб з особливими освітніми потребами: від сегрегації – до інклюзії

У попередньому розділі нами було висвітлено стан дослідженості проблеми у психолого-педагогічній науці; визначено термінологічне поле дослідження, сутність і зміст основних понять; обґрунтовано методологічні засади інклюзивної освіти з позицій різноманітних наукових підходів; розкрито сутність інклюзії як соціально-освітнього феномену, а також схарактеризовано її основні структурні компоненти. Наступним завданням є розкриття історико-теоретичних детермінантів зародження, становлення і розвитку освітньої інклюзії в Україні та за кордоном.

Історичні джерела підтверджують неухильну й поступову гуманізацію сприйняття соціумом осіб із певними порушеннями у розвитку – від повного невизнання і навіть знищення – до сегрегації, інтеграції та інклюзії.

Чимало освітян, науковців і медиків долучилися до руйнування колишніх стереотипів у суспільній свідомості щодо зазначеної категорії дітей і дорослих. Ставлення громадськості й держави до осіб із психофізичними порушеннями упродовж розвитку людської цивілізації зазнало поступової еволюції, які умовно можна диференціювати на п'ять періодів, що відображають шлях людства від ненависті й агресії до інклюзії. Причому, на думку багатьох вітчизняних дослідників [4; 26; 58; 76; 90; 155], у Західній Європі цей процес завершився значно раніше, ніж в Україні.

Ученими розроблені різні періодизації, одна з яких є достатньо цікавою для нашого наукового пошуку. Дослідниця М. Швед виділяє такі основні

періоди в історії розвитку соціальної допомоги особам із психофізичними порушеннями в Україні: монастирський (X – середина XVIII ст.); медичний (XVIII–XIX ст.); лікувально-педагогічний (XX ст.); сучасний – від інтеграції до інклюзії. Пропонуємо стислий огляд перелічених хронологічних відрізків.

1. *Монастирський етап.* Офіційні документи про опіку дітей із порушеннями психофізичного розвитку датовано X ст., коли Указом від 996 р. Князь Київський Володимир Святославович зобов'язав церкву дбати про таких осіб. З огляду на цей Указ у Києво-Печерській лаврі в першій половині XI ст. відкрився притулок для дітей, де перебували т. зв. «калічні діти» (з порушеннями зору, слуху, інтелекту). На утримання закладу виділялася частина коштів від княжих прибутків. Уже із XII ст. у Київській Русі організовували установи, де не лише опікувалися дітьми з розладами розвитку, а й навчали їх елементарної грамоти й ремесел. У 988 р. після хрещення Русі Володимиром Великим було прийнято закони з Візантії, що увійшли до складу «Кормчих книг». Стосувалися вони особливого становища т. зв. «сліпих», «глухонімих», «божевільних» і забезпечення їхніх громадянських прав. Як бачимо, вже офіційні документи Київської Русі декларували милосердя до осіб із інвалідністю. Пізніше (XV–XVIII ст.) в Україні відкривалися спеціальні «богадільні», тобто шпиталі, призначені для специфічної допомоги таким людям.

2. *Медичний період* у розвитку соціальної допомоги особам із психофізичними розладами охоплював XVIII–XIX ст. У XVIII ст. мали місце певні позитивні трансформації в освітньому, економічному й культурному житті України; простежувався розвиток освіти, медицини, зокрема психіатрії. Посилилася й державна зацікавленість щодо виховання дітей з інвалідністю. У цей період працюють уже згадувані «богадільні», відкриваються спеціальні «виховні будинки» для цих дітей, розробляються форми їх опіки. Такими були перші кроки в розвитку опіки над особами з психофізичними порушеннями. Зазначений період характеризується організацією для осіб із розладами інтелекту спеціальних відділень при психіатричних лікарнях,

першими спробами їх спеціального навчання й виховання. Поступово допомога особам з інвалідністю стає не лише проявом милосердя, а й соціальною потребою.

3. Упродовж третього – *лікувально-педагогічного етапу* (XX ст.) – досліджуються причини т. зв. «дефективного розвитку» окремих осіб із метою їх подальшої лікувальної й освітньої діяльності. Під впливом педагогів і громадських діячів П. Бутковського, І. Сікорського, Ф. Ширяєва та ін. формується громадська думка стосовно необхідності запровадження спеціальної освіти дітей із порушенням інтелекту. На початку XX ст. для них відкривають свої двері перші лікувально-освітні заклади. Проте через байдужість чиновників тодішнього Міністерства освіти така ефективна форма допомоги дітям із інтелектуальними порушеннями не набула подальшого розвитку. Тоді ж, в Україні відбулася диференціація системи освіти, тобто перехід від трьох до восьми типів спеціальних шкіл. У республіках СРСР після поставленого ще в дитячому садку невтішного діагнозу дитина з інвалідністю автоматично зараховувалася спочатку до корекційної школи, а потім – до корекційного ПТУ. Відтак дві паралельні освітні системи для учнів здорових та з інвалідністю практично ніколи не перетиналися. Людина з порушеннями розвитку змалку отримувала певне тавро, якого не могла позбутися впродовж усього життя.

4. Четвертий – *сучасний етап (від інтеграції до інклюзії)* – у 80–90-х рр. XX ст. характеризували як перебудову спеціальної освіти, що включала скорочення кількості спеціальних шкіл і різке збільшення класів у загальноосвітніх навчальних закладах. Фахівці вважають цей період переломним у співвідношенні загальної та спеціальної освіти. Україна зараз, так би мовити, на етапі інтенсивного розвитку інклюзивної освіти, тоді як Європа та країни Північної Америки вже більше п'ятдесяти років ефективно впроваджують її у своїх закладах освіти [435, с. 95–96].

Таким чином, аналіз наукової літератури [15; 22; 100; 155; 199; 215; 457 та ін.] дозволив виокремити п'ять характерних періодів сприйняття суспільством осіб із психофізичними порушеннями (див. табл. 2.1):

Період 1. Від страху, агресії та нетерпимості – до усвідомлення необхідності піклуватися про осіб із психофізичними порушеннями (IX–VIII ст. до н.е. – XII ст.).

Період 2. Від допомоги у задоволенні фізичних потреб – до обґрунтування можливостей навчати дітей із порушеннями слуху та зору – спочатку індивідуально, у притулках, а згодом – у перших спеціальних закладах освіти (XII ст. – 70–80-ті рр. XVIII ст.).

Період 3. Визнання необхідності навчання трьох категорій дітей: із порушеннями слуху, зору, інтелекту (70–80-ті рр. XVIII ст. – початок XX ст.).

Період 4. Становлення диференційованої системи спеціальної освіти (початок XX ст. – 70-ті рр. XX ст.).

Період 5. Від колишньої ізоляції зазначеної категорії дітей в спеціальних закладах освіти – до їх інтеграції зі здоровими ровесниками в загальноосвітніх школах із подальшою освітньою інклюзією (70-ті рр. XX ст. – до нашого часу).

Таблиця 2.1

Періоди сприйняття державою і соціумом
осіб із психофізичними порушеннями

Періоди	Сприйняття державою і соціумом осіб із психофізичними порушеннями	Етап розвитку системи спеціальної освіти	Хронологічні межі
1	Визнання права на життя	–	IX–VIII ст. до н.е. – XII ст.
2	Визнання права на піклування (спочатку в притулках, а згодом – у перших спеціальних закладах освіти)	–	XII ст. – 70–80-ті рр. XVIII ст.

3	Визнання необхідності навчання трьох категорій дітей: із порушеннями слуху, зору, інтелекту	3 типи спеціальних шкіл	70–80 рр. XVIII ст. – початок XX ст.
4	Набуття дітьми законодавчо права на освіту (становлення системи спеціальної освіти)	Диференціація системи спеціальної освіти (8 типів)	Початок XX ст. – 70-рр. XX ст.
5	Набуття дітьми з інвалідністю доступу до отримання якісної освіти	Інтеграція, а згодом й інклюзія як одна з ключових форм організації освіти дітей з ООП	70-ті рр. XX ст. – до нашого часу

Стисло охарактеризуємо кожен із виокремлених етапів.

Перший період (IX–VIII ст. до н.е. – XII ст.) бере початок з античної доби, коли власне було закладено підвалини стійкого багатовікового упередження до дітей, зовнішній вигляд і внутрішній стан яких суттєво відрізнявся від інших, здорових осіб [457]. Найбільш яскравим прикладом загального ставлення античного суспільства до цих дітей було їх тотальне агресивне відторгнення у Спарті, Афінах і Римі. Незважаючи на різницю в політично-соціальному устрої цих стародавніх держав, вони були одностайними щодо примусової евтаназії та ізоляції хворих і фізично слабких немовлят як непотрібних членів соціуму [365, с. 18]. Від узаконеного Лікургом права позбавляти життя хворих дітей до перших благодійних ініціатив західноєвропейської світської влади стосовно осіб із інвалідністю сплило понад двох тисячоліть. Античний світ сприймав осіб із особливостями психофізичного розвитку як рабів, статус яких не залежав від походження, бо всі були приречені на громадянську або фізичну смерть.

Римський філософ Сенека (4 р. до н.е. – 65 р. н.е.) виправдовував негуманне ставлення античного суспільства до дітей з ООП (використовуючи сучасну термінологію): «Ми топимо і вбиваємо дітей, які народжуються на світ кволими і потворними. І чинимо так не через гнів і досаду, а керуючись логічним правилом: відокремлювати негідне життя від здорового» [13, с. 69].

Для тодішнього соціуму дитина з інвалідністю, навіть незважаючи на її високе походження, була людським баластом, що гальмував суспільний поступ.

Відомий античний історик Плутарх, описуючи звичаї спартанців, зазначав: «Виховання дитини не залежало від волі батька, він приносив її в «Лесха» – місце збору найстаріших членів філи, які оглядали немовля. Якщо воно було міцним і здоровим, малюка віддавали годувати батьку. А слабких і потворних дітей кидали у прірву біля Тайгета. Немічні, кволі новонароджені вважалися непотрібними. Жінки для визначення здоров'я новонародженого мили його не у воді, а у міцному вині: хворобливі від нього гинули, здорові ставали ще міцнішими. Після досягнення семирічного віку дитина у батьків відбиралася і отримувала подальше навчання за державною програмою» [253, с. 59].

Стародавні мислителі Платон (427–347 рр. до н.е.) і Аристотель (384–322 рр. до н.е.) схвалювали таку нелюдську практику Спарти [34]. Зокрема, Аристотель закликав співвітчизників: «Нехай у силі буде закон, згідно з яким жодного каліки годувати не слід» [100, с. 7].

Проте згодом громадськість добилася введення низки обмежень до цього жорстокого античного закону, а з часом, кинути власну дитину напризволяще навіть вважалося рівносильним убивству. Однак у суспільстві й надалі домінували тенденції соціальної ізоляції осіб із психофізичними порушеннями, тому вони ще тривалий час залишалися абсолютно безправними. Завдяки щасливому збігові обставин (віруючі люди назвали б їх Божим провидінням) уникли смерті окремі знані постаті давнини, які мали порушення фізичного розвитку, – філософ Дідім Сліпий, поет Гомер, байкар Езоп та ін.

Історики пов'язують негативне тривале ставлення європейців до осіб із психофізичними порушеннями відсутністю біблійного віровчення у дохристиянському західному світі. Адже саме істинні релігійні вчення робили людей милосердними і гуманними. Хоча на початку католицька

церква трактувала глухоту як Боже покарання, що спричиняло суспільну ізоляцію такої дитини з моменту народження [22, с. 14].

Як свідчать наявні літературні джерела [380; 452; 506], незрячі та нечуючі люди раніше жили переважно за рахунок милостині, тому до ХІХ ст. слова «сліпий», «глухий» і «жебрак» сприймалися як синоніми.

Після прийняття християнства в західноєвропейських монастирях завдяки церковним подвижникам, які відстоювали гуманне ставлення до осіб з інвалідністю, з'явилися хоспіси, де їм надавали надійний притулок. Західноєвропейські монастирі, лікарні та світські притулки поступово започатковували традицію піклування про неповносправних людей та надавали їм допомогу. Так, у 1198 р. в Баварії було ініційовано відкриття першого притулку для дітей із порушенням зору [199, с. 33]. Ця непересічна подія засвідчила, що піклування про осіб із інвалідністю поступово й неухильно стає об'єктом державних інтересів.

У добу Середньовіччя ставлення суспільства до дітей з фізичними і психічними порушеннями не зазнало кардинальних змін порівняно з ранньохристиянською Західною Європою. Незважаючи на утвердження впродовж багатьох століть нових форм світогляду й релігійної ідеології, а також на розвиток наукової думки про душу і природу, в тогочасному законодавстві правовий статус дітей не переглядався. За даними історичних джерел, типова позиція європейського суспільства щодо таких дітей визначалася терміном «ідіот» (від грец. «*idiotos*» – невіглас; особа, яка не бере участі у громадському житті). Саме це слово яскраво характеризувало статус осіб із будь-яким рівнем психофізичного порушення (від незначного до вираженого) аж до ХVІІІ ст. [15; 201].

Перший період становлення системи піклування про осіб із психофізичними порушеннями в Україні характеризувався певними особливостями. По-перше, в тогочасній Київській Русі не було яскраво вираженої неприязні до них. Навпаки, давні слов'яни оточували їх ореолом святості й таємничості, ставилися до них співчутливо, простий народ уважав

пiклування про «блаженнєських» доброю справою. Iз зародженням християнства убогi та юродивi знаходили притулок у соборах, церквах i монастирях. Турбота про страждених i знедолених, опiка над ними у стародавнiх слов'ян набула офiцiйностi в полiтицi церкви та держави.

По-друге, з лiтописiв вiдомо, що київськi князi проявляли особисте милосердя до них, тому швидко перейняли досвiд Захiдної Європи з органiзацiї спецiальних притулкiв, охоче передавали частину своїх доходiв на потреби благодiйностi. Так, наприклад, у Статутi про Православну церкву, затвердженому хрестителем Русi (996 р.), великим київським князем Володимиром Святославичем (р.н. невід. – 1015 р.), йшлося про обов'язок церкви допомагати калiкам, жебракам та iншим вразливим верствам населення, зокрема сиротам, удовам.

На початку XI ст. Києво-Печерська лавра стає надiйним притулком для осiб iз iнвалiднiстю. На активному спiвчуттi до них ґрунтувалася дiяльнiсть монастирiв i церков на всiй територiї Київськiй Русi [106].

По-третє, слiд зазначити, що в Київськiй Русi на законодавчому рiвнi було визначено структуру i форми допомоги особам з iнвалiднiстю, а також джерела фiнансування. Так, у «Повчаннi Володимира Мономаха дiтям» наголошувалося про обов'язок не забувати вбогих, подавати милостиню сиротам i захищати їх. Однак, незважаючи на прогресивнi iнiцiативи, на Русi, як i в Європі, ставлення до бiднякiв, жебракiв, осiб з iнвалiднiстю було неоднозначним [12]. Тому лише за їх великої чисельностi при монастирях вiдкривали богадiльнi.

На жаль, князiвськi мiжусобицi XI–XV ст., монголо-татарська навала XIII–XV ст., нацiонально-визвольнi рухи XVI–XVII ст. обмежили церковно-християнську доброчиннiсть, спричинили занедбання нацiональних традицiй доброзичливого ставлення до осiб з iнвалiднiстю. На землях, пiдвладних московським князям, благодiйна практика Київськiй Русi майже не пiдтримувалася i, по сутi, була забута.

Отже, впродовж першого періоду, який тривав до початку XII ст. здебільшого спостерігалось тотальне виключення дітей з інвалідністю із нормального суспільного життя, відсутність щодо них соціально-культурної та медичної підтримки. Цей період характеризувався повною соціальною і педагогічною ізоляцією аналізованої категорії дітей.

Другий період – характеризується поступовою гуманізацією ставлення суспільства до осіб із психофізичними порушеннями, піклуванням про них, усвідомленням можливостей індивідуального навчання дітей із розладами слуху та зору, – спочатку у притулках, а потім – у спеціальних закладах освіти (XII ст. – 70–80-ті рр. XVIII ст.). У цей час відбулися кардинальні зміни в соціальному статусі означеної категорії дітей. Цим позитивним перетворенням сприяла державна політика щодо дітей із психофізичними порушеннями, а також значні соціально-економічні, політичні та культурні новації в галузі освіти. Великим досягненням стало надання особам із інвалідністю офіційної державної підтримки.

Епоха Відродження (XIV–XVI ст.) уможливила розвиток ідеології антропоцентризму й гуманізму. Водночас зароджується нова, гуманістична педагогіка, школа поступово відділяється від церковної авторитарної педагогіки. Педагогіка гуманізму сповідувала принципи активності дитини, уважного ставлення до її індивідуальності, віри в її творчі сили і можливості [22, с. 14]. До дітей з особливостями психофізичного розвитку почали ставитися гуманніше, вдосконалюються форми та засоби лікування, виховання й індивідуального навчання, здійснюється пошук ефективних шляхів допомоги, залучення до суспільного життя.

Відомий християнський теолог, педагог і філософ Августин великою мірою сприяв розвитку педагогічної думки, але водночас переконував сучасників у неможливості навчання глухих [22, с. 12]. На його думку, особи з порушеннями слуху були нездатними оволодіти письмом і читанням. Це пояснювалося поширеним переконанням у надприродному походженні глухоти, сліпоти, божевілля, вроджених каліцтва чи потворності. Ранні

християни вважали описувані недуги Божою карою за батьківські або власні гріхи [199, с. 25]. Божевілля і сліпоту тлумачили як «одні з тих інструментів, якими містичне Провидіння вирішило покарати людину» [506, с. 16].

Статус осіб із інвалідністю кардинально змінився після т. зв. «великої церковної революції» XIV–XV ст. До цього часу не могло бути й мови про схвалення церквою навчання дітей з психофізичними порушеннями, адже відсутність слуху унеможлиблювала сприйняття ними Слова Божого. Так, зокрема, у трактаті «Про град Божий» Августин доводить, що віра досягається через слухання Святого Письма: «Хто слухає нас, слухає через нас Бога, починає удосконалюватися і в моралі, і в знанні, вступає на шлях Христовий» [13]. Оскільки глухим недоступне слово Боже, єдине на той час джерело християнської віри, то вона, за твердженням Августина, аж ніяк не могла виникнути й розвиватися в душах неповноправних осіб. Останніх вважали невіруючими, тому їх було відлучено від таїнств сповіді та причастя [199, с. 28].

Реформація зумовила виникнення ще одного напрямку християнства – протестантизму, який певною мірою змінив погляди на милосердя і благодійність, вплинув на норми суспільної моралі. Стрімка тогочасна урбанізація сприяла бурхливому розвитку освіти, науки, відкриттю численних університетів, появі книгодрукування. Справжнім переворотом у житті європейського суспільства став винахід у 1436 р. німецьким механіком та ювеліром Йоганном Гуттенбергом технології друкарства. До 1500 р. в Європі вже налічувалося 250 друкарень, зусиллями яких на той час було опубліковано понад 50 тис. творів [199].

Відкриття університетів активізувало науково-дослідницьку діяльність, що, зі свого боку, зумовило розвиток науково-природничих дисциплін, створення численних концепцій і теорій, зокрема в педагогіці, психології та медицині, які завдяки книгодрукуванню ставали визнаними у світі. Плідна робота медичних та природничих факультетів привернула інтерес учених до проблеми глухонімоти та способів її лікування. Так, нідерландець,

представник раннього німецького гуманізму Рудольф Агрікола (1443–1485 pp.) одним із перших дійшов висновку про реальну можливість навчання глухих, спростувавши традиційне негативно-упереджене уявлення про цей процес. Опанування грамоти глухими, як твердив учений, має не містичну природу, а є результатом спеціального педагогічного впливу [199, с. 49]. При цьому Р. Агрікола говорив про ці факти як про результат застосування певних прийомів і методів навчання. В цьому випадку письмо використовувалося як засіб спілкування глухого з оточуючими [22, с. 15].

Наступний зацікавлений означеною проблемою науковець – Джероламо Кардано (1501–1576 pp.), італійський інженер, математик, філософ, – запропонував фізіологічне пояснення причин глухоти й німоти, а також розробив класифікацію нечуючих. У творі «Про тонкощі» (1550 р.) вчений запропонував фізіологічно обґрунтоване пояснення причин глухоти і німоти. Глухота, як справедливо стверджував Дж. Кардано, походить від хвороби, а німота від глухоти [22, с. 15]. Його ідеї розвинули у своїх дослідженнях тогочасні вчені Габрієлло Фаллопій (1523–1562 pp.), Фабрицій Аквапенденте (1537–1619 pp.) і Франческо Терці де Лана (1631–1687 pp.).

Буржуазно-демократична революція у Франції спричинила кардинальні зміни світогляду в усіх без винятку сферах життєдіяльності. Триумф філософії гуманізму, протестантизм і реформація здійснили справжній переворот у поглядах монархів і впливової частини суспільства на цивільний статус підданих із інвалідністю, що уможливило поширення на них законодавчих ініціатив у царині освіти.

Ще одним показовим прикладом еволюції поглядів соціуму на осіб із інвалідністю стало відкриття в італійському Палермо музичної школи для сліпих (1662 р.). Як зазначає М. Малофєєв, організатори, що й самі були сліпими, розробили статут, за яким «сліпі можуть і повинні працювати, а жебрацтво є ганьбою» [199, с. 112]. В Англії також створюються «братства» сліпих, де їх навчають добре орієнтуватися в туманні дні й вечори на вулицях Лондона, залучають до суспільної праці, зокрема поводити для іноземців.

У XVII ст. зростає інтерес до людини як найвищої суспільної цінності, неповторної індивідуальності, міцніє переконання в необхідності її гармонійного розвитку. У цей період перші спроби навчання осіб із інвалідністю стосувалися дітей з порушеннями слуху. Освіта нечуючих дітей ініціювалася батьками. Завдяки Великій Французькій революції XVIII ст., яка проголосила Декларацію прав людини і громадянина, стало можливим відкриття спеціальних шкіл для глухонімих, державне навчання осіб із сенсорними порушеннями і сліпих.

Отже, в межах запропонованої періодизації суспільного ставлення до осіб із психофізичними порушеннями другий етап характеризується передовсім переходом від індивідуального навчання таких дітей та відкриття перших спеціальних закладів освіти.

В історії становлення спеціальної освіти немає даних про індивідуальне навчання осіб із сенсорними порушеннями у досліджуваний період. Це, найімовірніше, підтверджує, що подібні прецеденти не були закріплені документально в державних і особистих архівах. Однак відсутність таких відомостей дає підстави для висновку, що тодішня Російська імперія, не володіючи досвідом індивідуального навчання такої категорії людей, у готовому вигляді запозичувала західну модель організації спеціальних шкіл із зазначеною метою.

Так, у 1802 р. в м. Рига на благодійні кошти було відкрито училище для глухих. З ініціативи єпископа Н. Касаховського в 1805 р. у Вільнюсі також була відкрита школа для глухих. Відкриття подібних закладів освіти в Петербурзі (для нечуючих у 1806 р. і для незрячих у 1807 р.) пов'язане із запрошенням відомого французького тифлопедагога Валентина Гаюї для роботи в Росії й ознайомленням царя Олександра I із західноєвропейською практикою розв'язання аналогічної проблеми [22, с. 113].

Третій період (70–80-ті рр. XVIII ст. – початок XX ст.) у сприйнятті суспільством осіб із психофізичними порушеннями торував шлях від усвідомлення можливості до усвідомлення необхідності навчання трьох

категорій неповносправних дітей – із порушеннями слуху, зору й інтелекту. Західна Європа увійшла в цей етап під гаслом «Люди народжуються та залишаються рівними і вільними у правах» (стаття 1 «Декларації прав людини і громадянина», 1793 р.). Нижньою межею означеного періоду умовно можна вважати відкриття у Франції першої школи для нечуючих (1770 р.), а згодом – і для незрячих (1784 р.).

Упродовж третього періоду остаточно формуються три основні напрями допомоги особам із порушеннями в розвитку: 1) християнсько-філантропічний (будинки опіки, притулки); 2) медичний (медико-педагогічні установи, спеціальні відділення при лікарнях); 3) педагогічний (спеціальні класи, спецшколи, інтернати). Тоді ж, уперше законодавчо змінюється статус осіб з інвалідністю: більшість європейських країн визнає їх право на освіту [201] і гарантовану соціальну допомогу, а також закріплена відповідальність держави й суспільства за реалізацію цього права.

Ухвалення закону про обов'язкову загальну безкоштовну початкову освіту спричинило стрімкий розвиток системи спеціальних установ у країнах, які були центрами тогочасного наукового, культурного та політичного життя (Англія, Австрія, Австралія, Данія, Італія, Німеччина, США, Швеція, Франція), а також розроблення цілей, форм і методів такого навчання, визначення джерел фінансування. У педагогічних поглядах окремих учених простежується зародження ідеї спільного навчання дітей з інвалідністю та їхніх здорових ровесників. Зміни в освітній та соціальній сферах поступово призвели до «створення системи спеціальних шкіл та спеціальної педагогіки як окремого наукового напрямку» [365, с. 19]. Розширення мережі спеціалізованих закладів освіти дало змогу глибше вивчити порушення дітей із різними нозологіями, але й водночас зумовило їх освітню й суспільну ізоляцію.

Кожна країна пройшла свій шлях до становлення спеціальної освіти осіб із психофізичними порушенням, який все ж має спільні ознаки: 1) створення нормативно-правової бази, що регулює механізми створення та

функціонування спеціальної освіти; 2) прийняття Закону про обов'язкову загальну початкову освіту; 3) охоплення спеціальною освітою дітей усіх регіонів країни; 4) визначення ресурсів для фінансування спеціальних шкіл та їх законодавче закріплення.

Проведений аналіз третього періоду показує, що перші спроби навчання дітей з інвалідністю було здійснено серед осіб із сенсорними порушеннями. Відомості про реалізацію ідеї спільного навчання неповносправних і здорових дітей також надзвичайно обмежені, що, на наш погляд, пояснюється домінуванням уявлення з боку держави про його недоцільність. Практично відсутні історичні огляди, які відображають практичні та теоретичні дослідження, що стосуються освіти інших категорій дітей, а в окремих педагогічних працях [380; 452; 506] цей процес представлений вибірково, без належного наукового обґрунтування.

Більшість дослідників наголошують на провідній ролі Франції, не лише у створенні цілісної системи спеціальної освіти дітей з психофізичними порушеннями, а й у спробах реалізації інтегрованого підходу до неї. Починаючи з кінця XVIII ст., французькі вчені (Ж. Ітар, Е. Сеген, Л. Брайль, В. Гаюї, Р. Сікар та ін.) не лише цілеспрямовано створювали обґрунтовану наукову і нормативно-правову базу для організації навчання означеної категорії осіб, а й домоглися вагомих практичних результатів у цій сфері. Згодом їхній досвід перейняли фахівці інших країн.

Основоположником системи спеціального навчання глухонімих дітей у Франції став Д. Дідро, просвітницька діяльність якого передовсім була спрямована на зміну суспільного ставлення до них. У публіцистичних творах «Лист про сліпих для повчання зрячим» (1749 р.), «Лист глухим і німим» (1751 р.) французький просвітник першим зробив спробу актуалізувати увагу суспільства на психологічних проблемах нечуючих і незрячих осіб, обґрунтував можливість гармонізації соціальної взаємодії всіх людей за допомогою організації цілеспрямованого навчання та виховання

неповносправних дітей відповідно до розвитку їхніх індивідуальних особливостей, починаючи з раннього дитинства [199, с. 79].

Упродовж XIX ст. країни Західної Європи та Росії, до складу якої входила Україна, ухвалюють низку нормативно-правових актів про обов'язкову спеціальну освіту. Відкриттю закладів освіти для глухонімих і сліпих дітей значною мірою сприяло прийняття нового статуту початкових шкіл, який узаконював їх функціонування з ініціативи місцевої влади (1864 р.), а також реформа міського самоврядування, за якою міські думи могли самостійно створювати освітні та лікувальні спеціальні заклади (1870 р.).

Заслуговує уваги політика Німеччини щодо опіки осіб із психофізичними порушеннями. Значною мірою навчанню й вихованню нечуючих і незрячих дітей сприяло створення прогресивними німецькими вченими теоретично обґрунтованої та реалізованої на практиці програми підготовки педагогів до роботи з цією категорією осіб. Упродовж 1832–1834 рр. понад сотня вчителів-наставників пройшли відповідні курси, що давало змогу працювати з «особливими дітьми» в народних школах. У 1841 р. І. Гуггенбюлем було відкрито перший інтеграційний заклад – «Притулок для епілептиків та ідіотів», де в додатковому класі у здорових дітей виховувалася толерантність до хворих [365, с. 21].

На прикладі Саксен-Веймарського герцогства, аж ніяк не найбільшого і не найбагатшого у країні, з'ясуємо механізм формування державної політики стосовно незрячих осіб. У 1872 р. Палата представників герцогства доручила міністерству освіти підготувати проект закону, що поширює обов'язковість шкільної освіти на нечуючих і незрячих дітей. У ньому зазначалося, що завершивши навчання, ці діти стануть корисними громадянам, що, з одного боку, збільшує відсоток працездатного населення, а з іншого, – скорочує у майбутньому витрати держави на їх утримання. Після довготривалого обговорення у травні 1874 р. було ухвалено Закон про обов'язкове навчання глухонімих і сліпих [199, с. 69].

Визнаним фактом є піклування про долю дитини з боку німецької держави. Так, наприклад, щоб неблагополучна сім'я не перешкоджала її навчанню, влада передбачала для недбайливих батьків систему штрафів і навіть тюремні покарання. Так, наприклад, у Саксонії були узаконені грошові стягнення з батьків і відповідна пеня, якщо вони не віддавали доньку чи сина у спеціальний заклад освіти. Активним ініціатором організації шкіл для сліпих дітей у Німеччині був німецький тифлопедагог А. Цейне, який у співпраці з французьким педагогом В. Гаюї відкрив перший заклад освіти такого типу в герцогстві Шлезвіг-Гольштейн. Створення другої в Саксонії школи для незрячих дітей започаткувало поступовий розвиток системи освітніх закладів для сліпих у різних землях Німеччині [199, с. 69].

Щодо застосування інтеграційного підходу в німецькомовних країнах, можна відзначити введення додаткових уроків для невстигаючих дітей, які організовувалися з другої половини XIX ст. Йдеться про збільшення годин (від 2 до 12 у тиждень) з тих предметів, з яких діти відчували значні труднощі. Решта дисциплін вони вивчали спільно з усім класом. Реалізація у практиці народних шкіл ідеї загальної обов'язкової початкової освіти зумовила створення ще одного різновиду «додаткових класів» для учнів, які не встигали в навчанні. Однак, повертаючись до звичайного класу, більшість із них знову відставали від навчальної програми. Власне тому виникла потреба створення «допоміжних шкіл», перші з яких були відкриті в 1881 р. у саксонських містах Лейпциг і Брауншвейг. Аналогічно організовувалися допоміжні школи-інтернати в Австрії (1816 р.) та Швейцарії – «Лікувальний заклад для божевільних дітей» (1841 р.). Тому аж до початку XX ст. систему ізольованої спеціальної освіти вчені трактуватимуть як суто «німецьку систему» [295].

Як бачимо, у другій половині XIX ст. мали місце перші спроби інтегрованого навчання здорових і неповносправних дітей, а до початку XX ст. в більшості країн Західної Європи була створена мережа спеціальних закладів освіти для дітей із порушеннями слуху, зору й інтелекту.

У СРСР, до складу якого входили східні землі України, практика спільного навчання осіб із порушеннями та здорових учнів постійно підтримувалася й розвивалася, ця проблема викликала широку дискусію серед педагогічної громадськості. Своїм основним завданням освітяни визначили «перевиховування» всіх категорій неповносправних дітей на корисних громадян держави. Так, у 1924 р. на II-му Всеросійському з'їзді з питань соціально-правової охорони неповнолітніх було ухвалено резолюцію, де зазначалося, що «сліпі мають право вступати до звичайних навчальних закладів для зрячих... у кожному окремому випадку з дозволу керуючого органу, коли є підстави сподіватися, що вони виконуватимуть основні вимоги, які ставляться до їхніх зрячих товаришів» [160, с. 12].

Постанова ВЦВК та РНК від 31 серпня 1925 р. «Про введення загального початкового навчання та побудову шкільної мережі» не містила окремої статті про дітей із психофізичними порушеннями та, відповідно, поширила на них нормативи навчання для здорових учнів. У постанові ЦК ВКП (б) від 25 липня 1930 р. «Про загальне обов'язкове початкове навчання» наголошувалося на необхідності початкової освіти для всіх без виключення дітей. З 1930–1931 н.р. в СРСР було запроваджене загальне обов'язкове навчання хлопчиків і дівчаток в обсязі чотирирічного курсу початкової школи. Плани введення загальної початкової освіти передбачали також навчання і виховання глухих і слабочуючих дітей. У спеціальних закладах освіти для неповносправних, навчальна програма початкової школи була розрахована на 5 років для незрячих дітей і з порушенням інтелекту, на 7 років – для нечуючих. У реалізації цього завдання важливу роль відіграли постанови РНК Української РСР від 23 листопада 1926 р. «Про установи для глухонімих, сліпих і розумово відсталих дітей і підлітків» та від 9 серпня 1927 р. «Про заходи для посилення роботи з виховання та навчання розумово відсталих, глухонімих і сліпих дітей та підлітків» [22, с. 228].

Діти із психофізичними порушеннями у спеціальних закладах освіти мали за допомогою відповідних методик і в довші терміни засвоїти освітній

стандарт, розроблений для здорових школярів, що, зі свого боку, спонукало молоду вітчизняну дефектологічну науку до розв'язання складних завдань, із якими ніколи не стикалася жодна інша країна світу. Це «надзавдання» передбачало інтенсивне розроблення теоретико-методологічного підґрунтя спеціальної психології та педагогіки.

Четвертий період в еволюції відносин між суспільством та особами із психофізичними порушеннями характеризує перехід від навчання окремих категорій дітей з інвалідністю до створення диференційованої системи спеціальної освіти (початок XX ст. – 70-ті рр. XX ст.). Верхньою його межею в кожній країні можна вважати час вступу в дію нормативно-правових актів про навчання дітей з психофізичними порушеннями, а також прийняття законів про загальну обов'язкову початкову освіту.

Відомо, що до 1914 р. у більшості західноєвропейських країн законодавчо було внормовано систему спеціальної освіти та намічено перспективи її розвитку. Проте практичній реалізації розбудови цієї системи закладів освіти перешкодила Перша світова війна. У короткий проміжок часу між її закінченням і початком Другої світової війни так і не вдалося поширити досвід із розвитку спеціальної освіти.

У складних умовах воєнного і повоєнного часу розвивалися ідеї гуманістичної педагогіки, які згодом стали основою інтеграційних процесів. У контексті характеристики цього періоду слід згадати про діяльність італійського педагога М. Монтессорі (1870–1952 рр.). Її методика, що ґрунтується на визнанні розмаїтих освітніх потреб дітей, стала в майбутньому теоретико-методологічним фундаментом освітньої інклюзії.

Відомо, що М. Монтессорі розпочинала практичну діяльність у дитячій психіатричній клініці, де під впливом ідей Ж. Ітара й Е. Сегена розробила метод розвитку органів чуття у дітей з порушенням інтелекту. Власні теоретичні напрацювання вчена успішно апробувала в заснованому нею «Будинку дитини» (1907 р.), який відвідували діти 3–6 років [212]. Однак допомоги чи підтримки з боку держави М. Монтессорі так і не дочекалася. У

1922 р. владу в Італії захопили фашисти, антигуманний режим яких на довгі роки загальмував розвиток системи спеціальної освіти. М. Монтессорі емігрувала з Італії й активно пропагувала ідеї гуманістичної педагогіки у в інших країнах, зокрема Франції, Великій Британії, Іспанії [199, с. 100].

Друга світова війна, як це не парадоксально, сприяла значному прогресу спеціальної освіти. Переживши воєнне лихоліття, цивілізований світ по-новому почав сприймати відмінності між людьми, їхні самотність й індивідуальність. Життя, свобода, гідність, права людини були визнані головними цінностями. Держави, заснувавши Організацію Об'єднаних Націй, проголосили своєю метою підтримку та зміцнення миру в усьому світі. «Загальна декларація прав людини» увиразнила засади гуманістичного світогляду, проголошуючи, що: по-перше, кожна особа має право на життя і свободу; по-друге, усі люди народжуються рівними у своїй гідності та правах; по-третє, усі жителі планети Земля мають право на рівний захист і рівні перед законом [107].

У 1945 р. ООН привернула увагу світової громадськості до проблеми забезпечення рівних прав дітей з психофізичними порушеннями на отримання доступної та якісної освіти. Розвиток інтеграційних процесів у системі освіти зумовлювався необхідністю реалізації таких міжнародних нормативно-правових актів, прийнятих з ініціативи ООН, як: «Загальна декларація прав людини» (1948 р.); «Декларація прав дитини» (1959 р.); «Декларація про права інвалідів» (1975 р.); «Конвенція про права дитини» (1989 р.); «Всесвітня декларація про освіту для всіх» (1990 р.); «Саламанкська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами» та «Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами» (1994 р.); «Конвенція про права осіб з інвалідністю» (2006 р.).

Специфікою аналізованого періоду є переорієнтація суспільної ідеології стосовно осіб із психофізичними порушеннями з позиції їх неприйняття до усвідомлення, що всі вони потребують суспільної опіки,

кваліфікованого догляду та довготривалого лікування. У 1946 р. в європейських країнах широке визнання отримала «медична модель» підходу до роботи з неповносправними дітьми, що зародилася у надрах системи соціального забезпечення й охорони здоров'я. Посилення інтеграційних процесів у західних європейських країнах призвело до створення Європейського Економічного Співтовариства (1957 р.). Прийнята у 1961 р. «Європейська соціальна хартія» закріпила «право розумово та фізично непрацездатних осіб на відновлення працездатності, соціальну реабілітацію, й професійну підготовку» [365, с. 37].

Про подальшу трансформацію суспільної свідомості свідчить прийнята Генеральною Асамблеєю ООН (1969 р.) «Декларація соціального прогресу і розвитку», яка проголосила необхідність забезпечення і захисту прав осіб із психофізичними порушеннями [89]. Поступово закладається підґрунтя формування нової культурної норми – поваги до відмінностей між людьми, в контексті якої ізольована від інклюзії система спеціальної освіти визначається дискримінаційною, а спецшколи – сегрегаційними установами. Скерування до них розглядається як навішування соціального ярлика та порушення прав дитини. Перші прецеденти закриття спеціальних шкіл мали місце у 70-х рр. XX ст., що визначило умовну межу формування нової культури суспільного ставлення до осіб з інвалідністю та переходу до принципово іншого розуміння їхніх прав. Громадськість поступово почала підтримувати ідею навчання неповносправних дітей у загальноосвітньому середовищі та скорочення спеціальних шкіл [15].

Останні десятиліття XX ст. позначені вдосконаленням вітчизняної системи спеціальної освіти як по вертикалі, так і по горизонталі: був здійснений перехід від трьох до восьми видів спецшкіл. Зміна ставлення до осіб із психофізичними порушеннями збігається з розпадом СРСР. Оголосивши себе незалежною демократичною державою, Україна 27 вересня 1991 р. ратифікувала Конвенцію ООН «Про права дитини» [168], а 16 грудня 2009 р. – «Про права осіб з інвалідністю» [169].

Отже, наприкінці четвертого періоду країнами, що досягли високого рівня економічного, правового та культурного розвитку, сформульовано соціальне замовлення, пов'язане з визнанням усіх прав й основоположних свобод людини, необхідністю гарантування особам з інвалідністю повного користування ними без будь-яких проявів дискримінації, а також наданням можливостей у різних сферах життя, включаючи загальну, професійну та вищу освіту.

П'ятий період у ставленні суспільства до осіб з ООП характеризується переходом від ізоляції дітей з особливостями психофізичного розвитку до їх інтеграції зі здоровими ровесниками в загальноосвітніх закладах та інклюзії (70-і рр. XX ст. – і до нашого часу).

Починаючи з кінця 70-х рр. XX ст., у цивілізованих країнах дітей з психофізичними порушеннями починають навчати у типових закладах загальної освіти. Цей процес в Україні розпочався лише у 90-х рр. XX ст. та пов'язаний із кардинальною перебудовою державного устрою, трансформацією системи спеціальної освіти та поступовим переходом до освітньої інклюзії. Упродовж 1991–2000 рр. у вітчизняній системі освіти все більшого поширення набуває інтегроване, тобто спільне, навчання дітей із психофізичними розладами та дітей без таких порушень із обов'язковим залученням педагогів-фахівців, використанням спеціальних методів і засобів навчання тощо. До цього більшість європейських країн в різні періоди вже визнала цінність інтеграції. Найбільш досконалі закони в цьому контексті ухвалили Великобританія, Данія, Нідерланди, Норвегія, Швеція, Італія, де успішно реалізуються програми ЮНЕСКО, націлені на залучення до загальноосвітнього процесу усіх без виключення дітей.

Україна, виборовши незалежність, увійшла в інтеграційний період за умов жорсткої соціальної та економічної кризи, розбудови демократичного суспільства, кардинальної зміни державного устрою. Демократичні перетворення, численні реформи значною мірою сприяли змінам у суспільній свідомості, зокрема визнанню самоцінності особистості, гарантованого права

на самореалізацію, важливості особистої самостійності й незалежності, свободи власного вибору. Ухвалюються законодавчі акти, спрямовані на захист інтересів дітей з інвалідністю. Вітчизняні нормативно-правові документи ухвалюються на основі міжнародних, які визначають становище дитини в сучасному світі, зокрема прийнятій Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1989 р. «Конвенція ООН про права дитини» [168].

Уважаємо вмотивованою думку Д. Луцика: «Інтегруючись в освітній простір, ми повинні пам'ятати, що Україна, український народ упродовж історії не стояли на узбіччі світової цивілізації... Ми маємо пропонувати освітнім системам свої моделі змісту освіти, свої педагогічні технології, свої досягнення у всіх сферах життєдіяльності» [191, с. 20].

Відтак останній п'ятий період в еволюції відносин суспільства й дітей з психофізичними порушеннями характеризується посиленням процесів в освіті, яким суттєво сприяє позиція держави, співпраця педагогів і батьків означеної категорії дітей, допомога представників громадських організацій, створення інклюзивного освітнього середовища тощо. Проблеми дітей із ООП розв'язуються на державному рівні, особливо це стосується можливості отримання ними освіти у закладах загальної середньої освіти.

Результатом модернізації освітньої системи на межі ХХ–ХХІ ст. стало прийняття Саламанкської декларації про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб із особливими освітніми потребами, яка є одним із головних міжнародних документів нормативно-правового регулювання інклюзивної освіти [361]. У матеріалах конференції акцентовано на створенні «шкіл для всіх» та офіційно введено поняття «інклюзивна освіта», принципи якої визнані основою для реалізації програми «Освіта для всіх». Важливість цієї Декларації полягає у тому, що вона законодавчо визнає систему інклюзивної освіти, в межах якої усі діти без винятку мають змогу навчатися у загальноосвітніх закладах, а також містить засади практичної реалізації нормативно-правових ініціатив у царині інклюзії. В декларації унормовано визнання виняткової унікальності й

цінності кожної особистості, незалежно від її фізичного стану, можливість активної участі дітей з ООП в освітньому процесі, трансформацію системи навчання та виховання з метою створення умов для задоволення освітніх потреб усіх категорії дітей, а також визначено необхідність створення умов для дітей з ООП, що забезпечують їх успішну соціалізацію.

Отже, аналіз історико-теоретичних детермінант зародження, становлення та розвитку освітньої інклюзії дає підстави для висновку про еволюційний перехід від нетерпимості, сегрегації до реалізації положень інклюзивної освіти, який має свою специфіку, зумовлену рівнем соціального та економічного розвитку суспільства. Основними детермінантами означених історичних періодів сприйняття суспільством дітей з ООП є: 1) зміна суспільного ставлення до дітей із порушеннями в розвитку; 2) усвідомлення можливостей індивідуального навчання дітей із порушеннями слуху, зору, інтелекту – спочатку у притулках, а потім – у спеціальних закладах освіти; 3) посилення уваги з боку держави до проблем дітей з психофізичними порушеннями, зокрема щодо їхньої освіти та соціалізації; 4) ухвалення законів про обов'язкову загальну початкову освіту; 5) створення диференційованої системи спеціальної освіти; 6) законодавча зміна статусу осіб із інвалідністю, визнання їх права на освіту та гарантовану соціальну допомогу, а також відповідальність держави й суспільства за реалізацію цього права; 7) ухвалення міжнародних і національних нормативно-правових документів, спрямованих на вдосконалення системи спеціальної освіти та подальшу її інтеграцію в інклюзивну.

2.2. Моделі розвитку освітньої інклюзії: історико-педагогічний дискурс

Як уже зазначалося в попередніх підрозділах, в Україні, як і в більшості європейських країн, освіта дітей з ООП представлена трьома моделями:

сегрегаційною, інтеграційною та інклюзивною. Історія розвитку цих моделей умовно охоплює три періоди: 1) середина XVII ст. – 60-ті рр. XX ст. – сегрегаційна («медична модель»); 2) середина 60-х – 80-ті рр. XX ст. – інтеграційна («модель нормалізації»); 3) 80-ті рр. XX ст. – і до нашого часу – інклюзивна («соціальна модель»).

Створення першої з них – «медичної» – було зумовлено турботою про дитину, якій для успішного навчання необхідні особливі умови (спеціальні матеріально-технічні засоби; наявність спеціальних педагогів; медичний і реабілітаційний супровід тощо). На першому етапі розвитку їх могла забезпечити лише спеціальна установа, однак створення мережі закладів спеціальної освіти спричинило неминучу сегментацію дітей, а в подальшому й дорослих за критерієм відповідності чи невідповідності визнаній в соціальному співтоваристві «норми» і, як наслідок, – можливості чи неможливості навчання в умовах загального освітнього простору дітей з ООП. Освітня спільнота виявилася розділеною на «нездорову меншість» і «здорову більшість». Не слід забувати, що заклади спеціальної освіти за формою належать до інтернатного типу. Навчаючись там, дитина зазнає руйнівного впливу багатьох негативних чинників, а саме: 1) позбавляється звичного оточення; 2) змушена жити поза сім'єю; 3) взаємодія із соціальним оточенням деформується; 4) відчуває дефіцит спілкування з однолітками; 5) фокусування уваги учителів, батьків, медичного персоналу на наявних порушеннях та їх корекції часто призводить до формування у дитини позиції хворого [423, с. 33].

Звідси, перебування у спеціальній школі спричиняє неабиякі негативні наслідки як для суспільства, так і для самої дитини. Така освітня система передбачала ізоляцію дітей з ООП від однолітків і сім'ї, оскільки заклади спеціальної освіти функціонували зазвичай далеко від місця їх проживання. Крім того, в межах «медичної моделі» особа з інвалідністю сприймалася як велика медична та соціальна проблема, адже передбачала специфічне лікування хворого, котрому необхідні тривалий догляд, особлива увага та

постійний супровід. Як було зазначено вище, в минулому до осіб з інвалідністю ставилися винятково крізь призму їх фізичних і психічних порушень, змушували до обов'язкового «лікування», інституціалізації та ізоляції від решти суспільства.

До речі, ізоляцію осіб із порушенням розвитку застосовували раніше і в інших схемах освіти – скажімо, таких як «модель недолюдини», «об'єкт співчуття» й навіть «загроза суспільству». За «медичної моделі» від дітей з інвалідністю очікувалося пристосування до існуючого освітнього середовища й соціальне обмеження. Однак із початку XX ст. у більшості цивілізованих країн дитині з інвалідністю конституціями були гарантовані елементарні людські права, зокрема, й право бути прийнятою такою, якою вона є, а також право на здобуття освіти. Цей процес активізувався після Другої світової війни, коли суспільство все більше прагнуло до гуманізації, забезпечення громадянських прав будь-якої людини, незалежно від її віку, статі, національності та стану здоров'я.

Наприкінці 60-х рр. XX ст. «медичну модель», що визначала інвалідність як розлад здоров'я, передбачаючи ізоляцію й сегрегацію осіб з ООП, змінила «модель нормалізації», що функціонувала до середини 80-х рр. XX ст. і реалізувала ідею інтеграції людини із порушеннями у розвитку в суспільне життя. Цей різновид інклюзивної освіти виник в Європі та ґрунтувався на таких гуманістичних засадах: а) кожна людина цінна, незалежно від того, якою вона є і яких успіхів може досягти; б) всі громадяни мають право на гідне людське існування; в) державі необхідно створити відповідні умови та надати можливості для всіх без виключення членів суспільства.

Уперше згадана «модель нормалізації» була описана в науковій праці з проблеми особистісного розвитку шведським ученим і громадським діячем Бегтом Нір'є. У 70-ті рр. XX ст. Б. Нір'є, очоливши Асоціацію розумово відсталих осіб, увів до наукового обігу поняття «нормалізація». Основоположним принципом «нормалізації» стало визнання права осіб із

ООП на отримання умов життя, наближених до нормальних, а також здобуття освіти, працевлаштування тощо [462]. Концепція нормалізації стала своєрідною альтернативою вже розглядуваної нами «медичної моделі» з її суто ізоляційним підходом до дітей з ООП.

За Б. Нір'є, сутність «моделі нормалізації» полягає у тому, що життя людини з ООП слід організовувати «настільки нормально, наскільки це можливо». Він уважав, що людина з відхиленнями в розвитку є «єдиним цілим», тому для інтеграції в соціум їй необхідно не «виправляти», а навпаки, максимально адаптувати середовище до потреб такої особи. «Модель нормалізації» містить вісім пунктів, які відображають різні аспекти означеної проблеми: 1) нормальний щоденний ритм життя; 2) тижневий ритм життя; 3) річний ритм життя; 4) етапи життя; 5) повага до потреб людини; 6) відповідні контакти між особами різної статі; 7) соціальні послуги; 8) ергономічне облаштування житла [481].

Ураховуючи сказане вище, сфери життєдіяльності аналізованої категорії осіб, як-от, комунікація, побут, праця, дозвілля тощо необхідно організовувати якомога природніше, створюючи безбар'єрне середовище, забезпечуючи зміну соціальних установок ззовні на функціональні можливості людей з ООП. «Модель нормалізації» доцільно розглядати і в широкому контексті, адже будь-яка людина, незалежно від типу захворювання, має абсолютне право на те, щоб вести звичайний, наскільки це можливо, нормальний спосіб життя.

На думку німецького вченого В. Вольфенсбергера, якому належить низка теорій, концепцій та ідей, пов'язаних із поняттям «нормалізація» (*normalization*), необхідно прагнути до того, щоб поведінка людини з ООП відповідала традиційним культурним нормам, прийнятим у тому суспільстві, в якому вона живе, оскільки це уможлиблює інтеграцію у соціум. При цьому інтеграція зазвичай ним розглядалася як процес асиміляції, що передбачає дотримання людиною норм поведінки, характерних для домінуючої культури [508]. Як зазначає Н. Ашиток, концепція В. Вольфенсбергера співзвучна з

поглядами Л. Виготського, який акцентував увагу на компенсаторних можливостях людини. Їх розвитку, за Л. Виготським, сприятиме освітня система, що пов'язує два типи навчання: загальношкільне – для здорових дітей та спеціальне – для осіб з ООП [19, с. 205].

Ідеї В. Вольфенсбергера про нормалізацію сутогосподарським засадам концепції «деінституціалізації» (*deinstitutionalization*), котру американські вчені С.А. Кірк та Дж. Галлагер визначають як «процес звільнення якомога більшої кількості «особливих» дітей і дорослих з «ув'язнення» у спеціалізованих закладах і розміщення їх у місцевих громадах» [472, с. 41]. До прикладу, в Україні процес «деінституціалізації» розпочався з ухвалення урядом 9 серпня 2017 р. «Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки та плану заходів з реалізації її I етапу [281]. Згідно з означеним документом, до 2026 р. у спеціальних закладах має перебувати менше 0,5 % дітей з ООП від загальної кількості дитячого населення в країні, а особи з порушеннями у розвитку, які з різних причин залишаються у цих установах, а не в сім'ях, житимуть у компактних закладах, де створені умови, максимально наближені до сімейних.

«Модель нормалізації», заснована на концепції В. Вольфенсбергера, поширюється не лише на осіб з ООП, а й на всіх соціально незахищених груп населення. Як наголошує дослідниця І. Іванова, ця модель із соціального погляду постає процесом постійної взаємодії між індивідом і суспільством та має на меті поліпшення стану людини із розладами здоров'я, забезпечення її позитивного іміджу та формування соціальної компетентності. Вчена особливу увагу звертає на два аспекти в концепції В. Вольфенсбергера: по-перше, необхідність розвитку особистісного потенціалу осіб з ООП шляхом сприяння перебігу та закріпленню всіх видів життєвих навичок (прикладних, комунікативних, соціальних, емоційних, пізнавальних); по-друге, поліпшення зовнішнього вигляду згаданих осіб, а також їхньої поведінки [117, с. 14]. Може видатися, що згідно з концепцією В. Вольфенсбергера, осіб із ООП слід перетворити на «нормальних». Насправді ж учений в жодному

разі не закликав до змін певних фізичних або розумових можливостей таких осіб, а навпаки вважав, що для людей з порушеннями у розвитку потрібно створити передовсім життєві умови максимально наближені до нормальних. У зв'язку з цим доречно згадати основоположника гуманної педагогіки Ш. Амонашвілі, який закликав змінювати не дітей, а підхід до них: «Якою б дитина не була, хоч би якою вона вам не видавалася, вірте, що вона безмежна у своїх можливостях... єдина модель безмежності – це дитина. Створіть умови, знайдіть способи, які берегтимуть і розвиватимуть у дитині цю безмежність» [6].

Власне «модель нормалізації» обґрунтовує суспільне прийняття аналізованої категорії людей, необхідність створення для них комфортних умов, зміну традиційного негативного ставлення до них, уможливорюючи реалізацію їхніх прав на освіту, свободу, нормальне життя в соціумі, соціально-медичну, психолого-педагогічну підтримку тощо.

Визначення нормалізації, за Вольфенсбергером, спонукало суспільство розширити тлумачення слова «нормальний» і прийняти тих, хто відрізняється від норми. Згідно з «моделлю нормалізації», норма – це стан психофізичного здоров'я, який залежить від рівня компенсаторної здатності організму людини, розвитку збережених функцій у сприятливому соціальному середовищі.

Учена І. Іванова виокремлює три рівні «норми»: 1) відсутність захворювань та патологічних станів, що призводять до незворотних фізіологічних і біологічних процесів; 2) здатність особистості розвиватися відповідно до самопочуття та психофізичного стану; 3) можливість особистості користуватися системою основних і додаткових послуг, які в умовах інвалідності задовольняють особливі потреби у різних ситуаціях життєдіяльності людини [117, с. 16].

Означена модель сприяла не лише соціалізації дітей з ООП, а й трансформації освітнього простору, за якої враховуються різні потреби цієї

категорії учнів, забезпечуються умови, максимально наближені до загальноприйнятних у суспільстві норм.

Наприкінці 80-х рр. XX ст. «модель нормалізації» поступово була витіснена «соціальною моделлю обмеженої життєдіяльності», що трактує інвалідність людей як результат суспільного ставлення до їхніх особливих потреб. Відповідно до «соціальної моделі», інвалідність постає соціальною проблемою, а обмежені можливості особи з інвалідністю – не її частиною, не її провиною. Витоки «соціальної моделі» можна простежити в есе «Критична умова» («*A Critical Condition*»), опублікованому в 1966 р. британським ученим з інвалідністю П. Хантом. У ньому дослідник наводить численні приклади сприйняття осіб з ООП як «нещасних, несхожих на інших, пригноблених і хворих» [509].

Через десять років після виходу «Критичної умови», у 1976 р. громадсько-урядова організація «Спілка осіб із фізичними порушеннями проти ізоляції» (*UPIAS – Union of the Physically Impaired Against Segregation*) розвинула ідеї П. Ханта. У 1983 р. вчений М. Олівер запропонував авторське визначення «соціальної моделі», діаметрально протилежне медичній. Відповідно до першої, людина з ООП не є «носієм проблеми», а бар'єри в її сприйнятті створює суспільство. На відміну від медичної моделі, за якою особи з однаковими порушеннями мають отримувати однакові послуги, соціальна модель зосереджується на індивідуальних потребах людини. Вона визначає інвалідність не як результат захворювання, а як сукупність бар'єрів у ставленні, поведінці та просторі, що перешкоджають повноцінній участі людей з ООП у житті суспільства. У межах соціальної моделі особи з інвалідністю мають особливі потреби через домінуючі суспільні фізичні чи організаційні бар'єри, стереотипи, традиції.

Переваги такого освітнього типу полягають у подоланні проблем осіб з ООП суспільством, а не окремими людьми. Основоположник сучасної дефектології Л. Виготський стверджував, що особи з порушеннями психофізичного розвитку відчувають свою неповноцінність не біологічно, а

соціально. «Долю особистості визначає не дефект сам собою, а його соціальні наслідки, його соціально-психологічна реалізація... Нечуючі, які говорять, незрячі, які працюють, не будуть почуватися неповноцінними. Нашим завданням є переконати, що нечуюча, незряча і з порушенням інтелектуального розвитку дитина не є дефективною» [67, с. 14].

Відповідно до «соціальної моделі», обмеження життєдіяльності спричиняється складним поєднанням соціальних умов, у яких проживає особистість, а також специфічним, зазвичай упередженим ставленням до неї. Зі свого боку, обмеження життєдіяльності суттєво впливає на рівень функцій організму, ступінь активності особи у виконанні нею певних завдань та дій або розв'язанні проблем у конкретних ситуаціях. Звідси, необхідно забезпечити колективну відповідальність суспільства за зміни в соціумі, що сприятимуть повноцінній участі осіб із ООП у всіх сферах життєдіяльності.

Соціальна модель і концепція інклюзивної освіти сформувалися в умовах нового відкритого суспільства, яке уможливорює всім дітям і дорослим, незалежно від віку, статі, наявності особливостей розвитку, здібностей, етнічної приналежності, формування готовності до самостійного життя, участі в повноцінному житті суспільства. Саме у такому суспільстві відмінності поважаються і цінуються. Як зазначає А. Вихрущ: «Освітлення душі особистості і підготовка її до життя, а також виживання в світі – ці два завдання є своєрідною основою, на якій повинен базуватися освітній процес» [59, с. 28].

З-поміж важливих соціальних чинників розвитку ідей інклюзивної освіти фахівці виокремлюють культуру, мистецтво, засоби масової інформації, що пропагують позитивний образ людини з інвалідністю, підкреслюють її право на гідне життя, здобуття освіти, включення у соціальне співтовариство, професійну діяльність.

Стратегічним напрямом розвитку сучасної освіти вчені-педагоги називають успішне розв'язання завдань соціалізації дітей, детермінованої умовами організації освітнього простору [25, с. 132]. Досягнення цієї мети є

важливим соціокультурним чинником, що зумовлює розвиток практик інклюзивної освіти. Не заперечуючи цінності знань і необхідності оволодіння ними в освітньому процесі, гуманістичний підхід акцентує увагу на важливості особистості кожної дитини, її здібностей, на саморозвитку та самореалізації [423, с. 39].

За Г. Андреевою, соціалізацію слід розуміти як «двобічний процес, що містить, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, а з іншого, – процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище» [9, с. 194]. Інакше кажучи, це процес, за допомогою якого люди засвоюють певні вміння і правила поведінки, що уможливорює їх ефективне функціонування як повноправних членів суспільства.

Власне тлумачення соціалізації пропонує Г. Лялюк, вважаючи, що це «...складний, діалектичний цілісний процес розвитку і саморозвитку, єдність двох суперечливих боків. Не засвоївши умов середовища, не утвердивши себе в ньому, не можна активно впливати на нього. Разом з тим, засвоєння соціального досвіду неможливе без індивідуальної активності самої особистості в різних сферах діяльності» [192, с. 103].

Як слушно зауважує М. Савчин, «... соціально здорова особистість здатна робити життєві вибори, приймати адекватні особисті рішення, брати на себе відповідальність за своє життя, за свої вибори. Така особистість ставиться до інших людей як до індивідуальностей, сприймає інших людей та ситуації об'єктивно, а не так, якими вона б хотіла чи очікувала бачити, володіє навичками відкритої комунікації, передачі та сприймання соціально-перцептивної інформації, з'ясовує різночитання соціальних проблем нею самою та оточуючими, критична і вимоглива до себе та інших» [306, с. 156].

Значущість соціального виховання дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання аргументують С. Архипова та Л. Смеречак, зокрема зазначаючи, що «включення дитини з ООП у соціальне середовище – основне завдання

педагогічної роботи. Ключовими аспектами процесу соціального виховання в умовах інклюзивного навчання є формування взаємодії вчителів, соціального педагога та психолога у наданні необхідної спеціальної педагогічної допомоги, партнерські взаємовідносини між вчителями й батьками, що сприяють соціалізації особистості» [16, с. 13].

Специфіка освітньої інклюзії передбачає ускладнення й розширення соціальних зв'язків дітей з ООП. Умови інклюзивної освіти найбільшою мірою відображають якість реальних соціальних відносин і процесів. Інакше кажучи, інклюзивний освітній простір сьогодні постає важливим критерієм забезпечення якості соціалізації дітей з ООП.

Поняття «норма», за соціальною моделлю, слід розуміти як життя людини в навколишньому середовищі, обладнаному необхідною безбар'єрною інфраструктурою та високотехнологічною системою обслуговування. Необхідно розрізняти соціальну норму для здорових та соціальну норму для осіб з ООП. Нормою вважають чинник діяльності людського організму, що відображає його функціональну структурну цілісність, рівень його активності в особистому і соціальному житті. Чинники активності й участі передбачають набуття та застосування знань, виконання соціальних завдань і вимог, спілкування, мобільність, самообслуговування, суспільне й громадське життя. Таким чином, норма – це стан збалансованості та гармонії всіх соціальних (соціально-правових, соціально-економічних, соціально-освітніх, соціокультурних), духовних і психологічних аспектів життя на основі створення адекватної системи соціального захисту та допомоги, можливості задоволення особливих потреб осіб із порушеннями здоров'я [117, с. 23].

Соціальний підхід до розуміння інвалідності актуалізовано у «Конвенції про права осіб з інвалідністю» (2006 р.) такою тезою: «Інвалідність є результатом взаємодії, яка відбувається між людьми з порушеннями здоров'я, середовищними бар'єрами, які заважають їм ефективно брати участь у житті суспільства» [169]. В основу закріпленої в

Конвенції «соціальної моделі» про права людей з інвалідністю покладено ідею автономності особистості, її безумовного прийняття в соціумі, надання повноцінних можливостей участі у громадській діяльності, а також посилення її соціальних зв'язків.

Реалізація «соціальної моделі» в освітньому процесі ґрунтується передовсім на визнанні того факту, що, згідно з інклюзією, нормальний розвиток не є середньостатистичною нормою. Сутність соціального підходу полягає в тому, що забезпечення права учнів з ООП на здобуття знань невіддільне від змін у самій системі освіти, яка має стати більш гнучкою і здатною до створення рівних можливостей навчання всіх дітей без дискримінації, зневаги та байдужості. Освітня інклюзія у перспективі сприятиме позитивним соціальним і психологічним змінам у суспільстві, пов'язаним із підвищенням психологічної безпеки, соціальної стабільності, суспільного благополуччя, гармонії відносин між дітьми, батьками та педагогами. Дотримуючись принципів «соціальної моделі» інклюзивної освіти, необхідно долати традиційні негативні установки стосовно дітей з ООП, надавати їм рівні можливості для повноцінної участі в усіх сферах системи освіти [363]. Розвиток практики інклюзії уможливорює поширення в соціумі ідей і принципів соціальної моделі. В узагальненому вигляді опис аналізованих нами моделей освітньої інклюзії представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Моделі розвитку інклюзивної освіти

Медична модель	Модель нормалізації	Соціальна модель
Дитина недосконала	Дитина з ООП – це індивідуум, що розвивається і здатний освоювати різні види діяльності.	Кожна дитина – найвища цінність суспільства і приймається такою, якою вона є.
Діагноз. Порушення стає центром уваги. Прийняття до існуючого середовища і суспільства.	Суспільство має забезпечити дитині умови життя, максимально наближені до нормальних (звідси і назва моделі).	У кожної дитини є позитивний потенціал і потреби, які визначаються самою дитиною та її оточенням.

Сегрегація і надання відповідних медичних послуг, терапія порушень.	Надання можливостей для навчання таких категорій осіб у звичайних закладах освіти.	Доступність усіх освітніх послуг із використанням необхідних додаткових ресурсів.
Суспільство залишається консервативним до проблем дітей з ООП.	Суспільство розвивається у бік визнання відмінностей дітей з ООП, які приймаються, схвалюються та підтримуються.	Суспільство має створити такі умови, за яких кожна дитина цінна, незалежно від того, якою вона є і яких успіхів може досягти.

Отже, основою філософії інклюзивної освіти є нова соціальна модель, що передбачає рівність усіх членів суспільства, незалежно від стану здоров'я, на протиположність медичній моделі, за якою особа з особливостями розвитку виступає об'єктом обтяжливої добродійності, тому суспільством сприймається винятково крізь призму порушень у розвитку. Відповідно до «медичної моделі», інвалідність є результатом хвороби, травми або іншого впливу на стан здоров'я і передбачає обов'язкову медичну допомогу у вигляді тривалого догляду й безпосереднього лікування у фахівців. Інакше кажучи, людина з інвалідністю потребує спеціального медичного чи іншого втручання або лікування задля усунення порушення у здоров'ї. Згідно з «моделлю нормалізації» причини недієздатності дітей з ООП вбачаються у невідповідності освітнього середовища, недосконалості нормативно-правових засад, традиційності поглядів на означену проблему тощо. Натомість, «соціальна модель» розглядає інвалідність як суспільну проблему, розв'язання якої передбачає, що рівні права неповносправних дітей на участь у всіх аспектах життєдіяльності мають бути закріплені законодавчо, реалізовані через стандартизацію відповідних положень і правил, забезпечені рівними можливостями з боку соціальних структур. Соціальна модель передбачає надання всім рівних можливостей при отриманні освіти і рівноправність усіх дітей, прийняття вихованців такими, якими вони є, розвиток у кожного з них позитивного потенціалу, а також забезпечення права відвідувати найближчий заклад освіти. Демонстровані приклади

історій успіху осіб з інвалідністю, їхніх досягнень, щирості вчинків спонукають до формування суспільної відповідальності за них, створення відповідних умов освіти для таких дітей. На рис. 2.1 схематично зображено суб'єктну та інституційну проблеми, що гальмують процес упровадження інклюзії в систему загальної середньої освіти на сучасному етапі розвитку суспільства.



Рис. 2.1. Суб'єктна та інституційна проблеми, що гальмують процес упровадження інклюзії в закладах загальної середньої освіти

Звідси, на думку, Н. Бондар, сьогодні у «чистому вигляді» не функціонує жодна з вище описаних освітніх моделей. Окремі їх принципи, положення та критерії застосовуються на певних етапах соціального захисту

осіб із інвалідністю (наприклад, при виявленні та наданні цього статусу; при визначенні права на допомогу; у питаннях вільного доступу до соціального й культурного життя, освітньої інфраструктури тощо) [43, с. 247]. Лише комплексне системне розв'язання медичного, соціального та психолого-педагогічного аспектів дасть змогу створити ефективну систему соціального захисту дітей з інвалідністю, уможливить їх повноцінне життя та здобуття загальної середньої освіти.

2.3. Нормативно-правове поле інклюзивної освіти: аналіз й узагальнення

Історичний досвід та розвиток інклюзивних процесів в освітній галузі закріплювалися в нормативно-правових документах, передовсім щодо засадничого права кожного члена суспільства на здобуття освіти. Найбільш фундаментальним втіленням ідеологем про права людини є «Загальна декларація прав людини», прийнята 10 грудня 1948 р. Генеральною Асамблеєю ООН у Парижі. У статті 26 цієї Декларації зазначається, що «кожна людина має право на освіту. Освіта має бути безоплатною, хоча б початкова і загальна... Освіта повинна бути спрямована на повний розвиток людської особи і збільшення поваги до прав людини і основних свобод... Батьки мають право пріоритету у виборі виду освіти для своїх малолітніх дітей» [107]. Приєднання України до світового співтовариства зумовило для неї чинність важливих міжнародних документів стосовно забезпечення рівних прав на якісну освіту дітей з ООП.

У 1959 р. ООН прийняла «Декларацію прав дитини» [85], а ЮНЕСКО у 1960 р. – «Конвенцію про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти» [166]. Через десять років (1969 р.) ООН було ухвалено «Декларацію соціального прогресу і розвитку» [89], у 1971 р. – «Декларацію про права розумово відсталих осіб» (1971 р.) [88], а в 1975 р. – «Декларацію про права інвалідів»

[87]. Ця авторитетна міжнародна організація також ініціювала прийняття у 1982 р. «Всесвітньої програми дій стосовно інвалідів» [66].

Не менш вагомим гуманістичним досягненням стали положення «Конвенції про права дитини» (1989 р.), яку було ратифіковано 27 лютого 1991 р. Постановою Верховної Ради Української РСР за № 789-XII. Цей важливий документ передбачає пріоритет людських цінностей і гармонійний розвиток; визнання прав всіх дітей; відсутність дискримінації дитини з інвалідністю за будь-якими ознаками тощо. Освітні права дітей зокрема увиразнює стаття 28 зазначеної Конвенції, де зазначається: «Держави-учасниці визнають право дитини на освіту і з метою поступової його реалізації на підставі рівних можливостей вони: 1) сприяють розвитку різних форм освіти (як загальної середньої, так і професійної); забезпечують її доступність для всіх дітей шляхом безкоштовної освіти та надання за необхідності відповідної фінансової допомоги; 2) забезпечують доступність матеріалів й інформації у галузі освіти та професійної підготовки для всіх дітей» [168].

Іншим не менш важливим міжнародним документом із нормативно-правового поля інклюзивної освіти є «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів», які були ухвалені на сесії Генеральної Асамблеї ООН 20 грудня 1993 р. (резолюція 49/96) [296].

Міжнародна організація у галузі освіти, науки, культури ЮНЕСКО, підтримуючи рівність можливостей, вбачає позитив інклюзії у визначенні різноманітності й унікальності осіб із інвалідністю, відмінності між якими не гальмують, а навпаки, урізноманітнюють та збагачують освітній процес, роблять його об'єктивно доступнішим й ефективнішим.

Потужний імпульс розвитку інклюзії було надано на Всесвітній конференції з питань освіти осіб з ООП (7–10 червня 1994 р., м. Саламанка, Іспанія). Це був перший міжнародний форум, який наголосив на важливості проведення кардинальних реформ в цій галузі. «Саламанкську декларацію про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з

особливими освітніми потребами» та «Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами» прийняли уряди 92 країн і 25 міжнародних організацій. У цьому документі акцентовано на створенні т. зв. «шкіл для всіх», першочерговості бюджетних асигнувань та політики реформування системи освіти, що дає змогу: «1) законодавчо визнати інклюзивну освіту, яка полягає в тому, що всі діти без винятку можуть навчатися у закладах загальної середньої освіти, крім окремих випадків; 2) охопити вихованням і навчанням всіх дітей, незважаючи на труднощі та індивідуальні відмінності; 3) сприяти участі батьків дітей з проблемами розвитку, місцевих громад, зацікавлених організацій у плануванні та прийнятті рішень щодо задоволення особливих освітніх потреб; 4) заохочувати обмін досвідом організації інклюзивної освіти між зарубіжними країнами; 5) сприяти розробленню стратегій визначення, діагностування та підтримки дітей з особливими освітніми потребами; 6) вдосконалювати наукові та методичні засади інклюзивної освіти, приділяючи першочергову увагу підготовці відповідних педагогічних кадрів» [361].

Ключові положення та принципи Саламанкської декларації увиразнюють доцільність переходу до інклюзивної освіти з огляду на такі три аспекти: 1) економічний (створення шкіл, де всі діти навчаються спільно, доцільніше і набагато дешевше, ніж функціонування складної системи різнотипних спеціальних закладів освіти); 2) соціальний (інклюзія сприяє зміні ставлення до інакшості шляхом спільного навчання усіх школярів, що, зі свого боку, формує підґрунтя для недискримінаційного й справедливого суспільства); 3) освітній (пов'язаний із необхідністю навчання усіх без виключення дітей, урахуванням їхніх індивідуальних відмінностей і потреб).

Саламанкська декларація тлумачить інклюзію як важливий етап освітньої реформи, спрямований на підтримку відмінностей та особливостей кожного учня. Концептуальні положення інклюзивної освіти, закладені у декларації, уможливили формування основних правил інклюзивної школи, яка зберігає індивідуалізацію освітнього процесу, очікує успіхів у навчанні

від кожного школяра, забезпечує доступ до необхідних знань та інформації, розглядає розмаїття культур як нову реальність, передбачає використання командного стилю діяльності, функціонує у співпраці зі сім'ями, громадськими та державними організаціями, сприяє соціальному розвитку суспільства.

Існування закладів загальної середньої освіти з установкою на інклюзію є найефективнішим способом побудови гармонійного суспільства, що забезпечує можливість здобуття освіти для всіх без виключення дітей завдяки боротьбі з дискримінацією та формуванню доброзичливих, толерантних відносин в учнівських колективах.

Концептуальні засади процесу здобуття освіти особами з ООП викладено в Дакарських рамках дій «Освіта для всіх: виконання наших спільних зобов'язань» (26–28 квітня 2000 р.), прийнятих Всесвітнім форумом з освіти. У цьому документі стверджується прихильність міжнародної спільноти до реалізації розробленої стратегії з метою надання всім рівних можливостей при отриманні освіти і рівноправність усіх дітей, задоволення освітніх потреб дорослого й кожної дитини, а також подальше підтримання досягнутого рівня [80]. Дакарські рамки дій та «Цілі розвитку тисячоліття», встановлені на Саміті Тисячоліття з 2000 р., пропонують найбільш сучасний підхід щодо забезпечення освіти для всіх у повному обсязі.

Важливим кроком у розвитку інклюзивної освіти стало прийняття 13 грудня 2006 р. Генеральною Асамблеєю ООН Конвенції «Про права осіб з інвалідністю», яка унормовує систему забезпечення та захисту означеної категорії людей, проголошуючи головну мету: забезпечення основоположних свобод і права людей з інвалідністю на здобуття освіти: «Із метою реалізації цього права на основі рівності можливостей та без дискримінації держави-учасники забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях освіти впродовж усього життя» [169]. Крім того, основоположними принципами Конвенції проголошується: «повага до гідності кожної особи її особистої самостійності, незалежності, включаючи свободу власного вибору; недискримінація;

ефективне включення осіб з ООП у суспільство; прийняття людей з інвалідністю як компонента різноманітного соціуму та частини людства і повага до їхніх особливостей; рівність можливостей кожної особи; доступність права на освіту; рівність жінок і чоловіків; повага до права дітей з інвалідністю зберігати свою індивідуальність та до їхніх здібностей» [169].

У контексті дослідження особливо значущою постає стаття 24 «Освіта», відповідно до якої особи з інвалідністю мають право на освіту без дискримінації, а держави-учасниці вживають необхідних заходів для її забезпечення нарівні з іншими дітьми, зокрема: «створюють необхідні умови, щоб діти з інвалідністю мали право отримувати допомогу, яка відповідає інвалідності та вікові, вільно висловлювати свої погляди, а також для реалізації всіх інших прав. Держава гарантує дітям з інвалідністю... здобуття освіти на рівні, що відповідає їх можливостям і здібностям» [169]. Зазначена Конвенція ратифікована Верховною Радою України 16 грудня 2009 р. і набрала чинності 06 березня 2010 р.

Затвердивши вище зазначені міжнародні концептуальні та нормативно-правові документи щодо прав дітей з порушеннями здоров'я на рівний доступ до якісної освіти, Україна на законодавчому рівні гарантувала дотримання цих положень. Так, послідовне прийняття ідей та здійснення практик інклюзивної освіти відображено у низці вітчизняних нормативно-правових документів. Зокрема, ухвалена Верховною Радою 28 червня 1996 р. Конституція України узаконила рівність прав усіх її громадян, незалежно від статі, раси, кольору шкіри, релігійних, політичних та інших переконань, соціального й етнічного походження, місця проживання, майнового стану, мовних та інших ознак. В Основному Законі держави визначено та затверджено головні права людини, серед яких – права на соціальний захист (стаття 46) та освіту (стаття 53) [171].

Право на здобуття освіти всіма громадянами України було законодавчо встановлено в прийнятому в 1991 р. Законі «Про освіту». Основним завданням якого було врегулювання відносин у галузі наукової,

загальнокультурної, професійної підготовки, освіти громадян України [284]. Однак у цьому документі не було вказано термінів і змісту інклюзії, умов її уведення у вітчизняних закладах освіти, механізмів розвитку та фінансування цієї освітньої моделі.

У контексті дослідження доречно звернутися до Закону України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (21 березня 1991 р.), у статті 4 якого зазначено: «Діяльність держави щодо осіб з інвалідністю виявляється у створенні політичних, соціальних, правових, економічних, психологічних та інших умов для забезпечення їхніх можливостей і прав нарівні з іншими громадянами для участі у суспільному житті та полягає у: виявленні, усуненні бар'єрів і перепон, що перешкоджають задоволенню потреб і забезпеченню прав, у тому числі стосовно доступу до об'єктів цивільного та громадського призначення, транспортної інфраструктури, благоустрою, дорожнього сервісу (далі – об'єкти фізичного оточення), інформації та зв'язку, транспорту, а також з урахуванням індивідуальних здібностей, можливостей та інтересів – до праці, освіти, культури, фізичної культури і спорту; охорони здоров'я; соціальному захисті; забезпеченні виконання індивідуальної програми реабілітації осіб з інвалідністю; наданні пристосованого житла; сприянні громадській діяльності» [285].

У статті 6 Закону України «Про загальну середню освіту», прийнятого 13 травня 1999 р., декларувалися права на отримання повної загальної середньої освіти: «Громадянам України, незалежно від статі, раси, кольору шкіри, релігійних, політичних та інших переконань, соціального й етнічного походження, місця проживання, майнового стану, особливих освітніх потреб, стану здоров'я, мовних та інших ознак забезпечується доступність і безоплатність здобуття повної загальної середньої освіти у комунальних та державних освітніх закладах» [271]. Однак у статті 4 «Система загальної середньої освіти» не було визначено можливості впровадження інклюзивної освіти для дітей з ООП у загальноосвітніх закладах усіх типів і форм

власності. Потребувало уточнення й питання щодо термінів навчання дітей з ООП, у т. ч. з інвалідністю.

З початку XXI ст. активність законотворчої діяльності в нашій державі стосовно надання освітніх, соціальних і медичних послуг особам з ООП втілювалася в ухваленні низки важливих законів: «Про державну соціальну допомогу особам з інвалідністю з дитинства та дітям з інвалідністю» (16 листопада 2000 р.) [269], «Про охорону дитинства» (26 квітня 2001 р.) [286], «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (6 жовтня 2005 р.) [288].

У жовтні 2010 р. Міністерство освіти і науки України затвердило «Концепцію розвитку інклюзивного навчання», яка передбачала здійснення інституційних змін та методичне і навчальне забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання. У цьому документі були сформульовані такі основні завдання: 1) вдосконалення нормативно-правового, науково-методичного, фінансово-економічного забезпечення, орієнтованого на впровадження інклюзивного навчання; 2) запровадження інноваційних освітніх технологій в контексті форм інклюзивного підходу та моделей надання спеціальних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі з інвалідністю; 3) формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами шляхом забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу; 4) впровадження інклюзивної моделі навчання у загальноосвітніх навчальних закладах з урахуванням потреби суспільства; 5) забезпечення доступу до соціального середовища та навчальних приміщень, розроблення та використання спеціального навчально-дидактичного забезпечення, реабілітаційних засобів навчання; 6) удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання; 7) залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до участі у навчально-реабілітаційному процесі з метою підвищення його ефективності [273].

На виконання завдань, задекларованих у Концепції, 9 грудня 2010 р. МОН України наказом за № 1224 затвердило «Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» [276], а 15 серпня 2011 р. Кабінет Міністрів України постановою за № 872 регламентував «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [278], в якому увиразнено основні умови й матеріальну базу для його впровадження.

В іншому засадничому документі, «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», ухваленій Верховною Радою 25 червня 2013 р., міститься перелік основних заходів, спрямованих на державну підтримку й освіти дітей з ООП: 1) розроблення методики раннього виявлення та проведення діагностики дітей з особливими освітніми потребами; 2) удосконалення мережі спеціальних навчальних закладів, створення нових моделей та форм організації освіти для осіб з особливими освітніми потребами; 3) розширення практики інклюзивного та інтегрованого навчання в дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах дітей та молоді, що потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку; 4) пріоритетне фінансування, навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення навчальних закладів, що надають освітні послуги дітям і молоді з особливими освітніми потребами; 5) забезпечення архітектурної, транспортної та інформаційної доступності таких закладів для цієї категорії осіб» [282].

Визначальним стало прийняття 5 червня 2014 р. Закону України за № 1324-VII «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання», в якому гарантувалися додаткові права дітей з ООП на здобуття професійної (професійно-технічної) освіти [264].

У грудні 2016 р. урядом була оприлюднена Концепція «Нова українська школа», реалізація положень якої ґрунтується на педагогіці партнерства та співпраці між учнями, учителем і батьками. Передбачається, що в реформованій вітчизняній школі кожен педагог має вміти працювати в

інклюзивному класі, забезпечувати дітям з ООП доступ до знань, формування соціальних і предметних компетентностей. Відповідно до Концепції, «у Новій школі буде заохочуватися інклюзивна освіта. Для учнів з особливими потребами буде створено умови для навчання спільно з однолітками. Для таких дітей буде запроваджено індивідуальні програми розвитку, зокрема корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід і необхідні засоби навчання» [75, с. 29]. Згідно з концепцією, «...освітня субвенція має розраховуватися за справедливою формулою. Буде запроваджено принцип «Гроші ходять за дитиною», зокрема для підтримки дітей з особливими потребами, які можуть здобувати освіту поряд з іншими дітьми у пристосованих для цього школах» [75, с. 27]. Завдання розроблення обов'язкового курсу для педагогічних працівників щодо особливостей роботи з такими дітьми в межах інклюзивного навчання включено до Плану заходів на 2017–2029 рр. із запровадження НУШ.

5 липня 2017 р. президент України підписав ухвалений 23 травня 2017 р. Закон «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» [262], який гарантував право цієї категорії дітей на безоплатну освіту в державних, комунальних і приватних освітніх закладах. Також передбачено можливість створення в школах інклюзивних класів, отримання дітьми з ООП корекційно-розвивальної та психолого-педагогічної допомоги і підтримки, а також урахування їхніх потреб і можливостей. Закон передбачав адаптацію освітніх програм та планів, форм і методів навчання, залучення різних фахівців (корекційних педагогів, психологів, асистентів), здійснення архітектурних перепланувань, використання ресурсів спеціальної освіти, співпрацю із громадськістю тощо. Документ втратив чинність на підставі Закону України «Про освіту» за № 2145-VIII від 5 вересня 2017 р.

Постановою Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. затверджено «Положення про інклюзивно-ресурсний центр», яким започатковано нову службу системної підтримки та супроводу дітей з ООП.

У пункті 8 цього Положення визначено основні завдання інклюзивно-ресурсного центру: 1) проведення комплексної оцінки з метою визначення особливих освітніх потреб дитини; 2) надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами; 3) участь педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру в командах психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти; 4) ведення реєстру дітей, які пройшли комплексну оцінку і перебувають на обліку в інклюзивно-ресурсному центрі; 5) ведення реєстру закладів освіти, а також реєстру фахівців, які надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги дітям з особливими освітніми потребами; 6) консультування батьків дітей з особливими освітніми потребами; 7) організація інформаційно-просвітницької діяльності; 8) взаємодія з місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, закладами освіти; 9) підготовка звітної інформації про результати діяльності інклюзивно-ресурсного центру [275]. У складі названих інклюзивно-ресурсних центрів працюватиме команда психолого-педагогічних фахівців (учитель-логопед, учитель-дефектолог, практичний психолог та ін.), які забезпечуватимуть психолого-педагогічну допомогу, консультації та підтримку дітям з ООП, що навчаються у закладах загальної середньої освіти.

Важливим документом є схвалена Верховною Радою України 9 серпня 2017 р. «Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу», якою проголошено зміну пріоритетів державної політики в сфері охорони дитинства. В оновленому вигляді ці права мають забезпечувати догляд і виховання дитини в сімейному або наближеному до сімейного середовищі [281].

Створення класів з інклюзивною формою навчання у вітчизняних ЗЗСО регулює Постанова Кабінету Міністрів України за № 588 від 9 серпня 2017 р.

«Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Відповідно до пункту 4 цієї постанови, «керівник загальноосвітнього навчального закладу на підставі заяви батьків або законних представників дитини з особливими освітніми потребами, висновку психолого-медико-педагогічної консультації та за підтримки відповідного органу управління освітою організовує клас з інклюзивним навчанням, створює відповідну матеріально-технічну та навчально-методичну базу, здійснює добір відповідних педагогічних працівників тощо» [266]. Відтак адміністрація ЗЗСО не має права відмовити батькам у зарахуванні дитини з ООП до інклюзивного класу та зобов'язана звернутися до місцевого органу управління освіти щодо надання субвенції для його відкриття.

Крім того, згідно з пунктом 5 зазначеного документа, «власник загальноосвітнього навчального закладу виділяє в установленому порядку кошти для забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень таких закладів дітей з особливими освітніми потребами, створення відповідної матеріально технічної та методичної бази, забезпечує підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами у класах з інклюзивним навчанням, сприяє впровадженню інноваційної діяльності, здійснює заходи щодо придбання транспортних засобів для підвезення таких дітей до місця навчання та додому» [266]. Тобто кошти для освітньої інклюзії мають бути виділені з державного бюджету та призначатися для оплати роботи асистента вчителя, корекційних педагогів, а також для матеріального забезпечення інклюзивного освітнього процесу (архітектурне переобладнання приміщень, закупівля корекційно-розвиткових матеріалів, посібників, реабілітаційного обладнання тощо).

Правила зарахування до інклюзивного класу ЗЗСО учня з ООП регламентує наказ Міністерства освіти і науки України за № 367 від 16 квітня 2018 р. «Про затвердження Порядку зарахування, відрахування та

переведення учнів до державних і комунальних закладів освіти для здобуття повної загальної середньої освіти», зареєстрований у Міністерстві юстиції країни (№ 564/32016 від 5 травня 2018 р.) [277]. Згідно з цим наказом, інклюзивний клас створюється після поданої особисто заяви батьків дитини з ООП та висновку ІРЦ, який власне і є основною підставою для інклюзивного навчання. До перелічених документів також додаються: копія свідоцтва про народження дитини; оригінал або копія медичної довідки та, за потреби, інші документи, визначені чинним наказом.

Питання про кількість дітей в інклюзивному класі є одним із найбільш проблемних для батьків і педагогів. Батьки при влаштуванні своєї «особливої» дитини у школу зазвичай прагнуть до мінімальної граничної наповнюваності класу. Для педагогів чисельність учнів в інклюзивному класі визначає якісний рівень їх навчання й організацію індивідуального підходу до кожної дитини. Сьогодні в класах повнокомплектної школи здебільшого налічується до 30 учнів, тому виникають закономірні питання: яку кількість дітей у класі можна вважати порушенням гранично допустимої норми; чи є нормативи, що регламентують наповнюваність класу? Відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту», наповнюваність класів ЗЗСО не має перевищувати 30 осіб. Однак, така велика кількість може бути некомфортною, створювати напруження для учня з ООП з огляду на його особистісну невідповідність, підвищений рівень шуму та міжособистісних контактів. Відомо, що сьогодні у вітчизняних школах навчаються багато дітей з ООП, а також тих, які зазнають великих труднощів при освоєнні освітньої програми, а тому потребують особливого підходу та підвищеної уваги вчителя. Звісно, якщо у класі налічується 30 учнів, дуже складно створити комфортні умови для всіх.

Відповідно до пункту 8 Постанови Кабінету Міністрів України за № 588 від 9 серпня 2017 р. «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», для забезпечення ефективності освітнього процесу регламентована кількість

учнів з ООП у класі має становити: 1) одна – три дитини з числа дітей із порушенням опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженням зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями тощо; 2) не більше як двоє дітей із числа дітей сліпих, глухих, із тяжкими порушеннями мовлення, у т. ч. з дислексією, розкладами спектра аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушенням слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку) або тих, що пересуваються на візках [266]. Однак у цій Постанові простежуються певні неточності щодо обмеження можливості прийому учнів до інклюзивного класу (наприклад, одного – двох учнів із першої групи, тобто з числа дітей із порушенням опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженням зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями тощо та одного учня з ООП із другої групи, який має складні розлади здоров'я).

Також слід наголосити на особливій ролі місцевих органів управління освітою та адміністрацій ЗЗСО як організаторів освітнього процесу. Зокрема, перш ніж відкрити інклюзивний клас, керівництву школи слід належно підготуватися до цього. Насамперед ідеться про створення відповідних умов, що враховують особливості розвитку дітей: доступність приміщень та будівель, використання відповідних форм і методів навчання, психолого-педагогічна підтримка, налагодження співпраці з батьками тощо.

Новаторський за своїм змістом Закон України «Про освіту» був ухвалений 5 вересня 2017 р. Саме у ньому закладені нормативні основи впровадження інклюзії в систему вітчизняної освіти [283]. Зокрема, у статті 2 зазначеного Закону наголошено, що ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти. Право на освіту гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак [283].

У статті 6 цього документу виокремлені основні принципи інклюзивної освіти: 1) забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності; 2) розвиток інклюзивного освітнього середовища, у тому числі у закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами; 3) забезпечення універсального дизайну та розумного пристосування [283].

Позитивним вітчизняним педагогічним надбанням, що відповідає вимогам міжнародних освітніх стандартів, стало затвердження Законом «Про освіту» нової наукової термінології. Так, у статті 1 дефініція «інклюзивне навчання» розтлумачена як «система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення до освітнього процесу всіх його учасників» [283]. У цьому засадничому документі акцентовано, що «особа з особливими освітніми потребами потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [283].

З огляду на потреби дитини з ООП, у закладі освіти має здійснюватися психолого-педагогічний супровід, а також надаватися корекційно-розвиткові та психолого-педагогічні послуги. Термін «психолого-педагогічні послуги» трактується цим законом (стаття 20) як «комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку особи з особливими освітніми потребами, що передбачені індивідуальною програмою розвитку та надаються педагогічними працівниками закладів освіти, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру» [283].

Відповідно до Закону України «Про освіту», корекційно-розвиткові послуги – це комплексна система заходів супроводження особи з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямовані на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-

вольової сфери та мовлення. Згідно зі статтею 20 цитованого документа, термін «психолого-педагогічний супровід» трактується як комплексна система заходів із організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку [283].

14 лютого 2018 р. Кабінет Міністрів України прийняв Постанову за № 72 «Про внесення змін у Додаток до Постанови Кабінету Міністрів України від 25.08.2004 р. № 1096», в якій з-поміж іншого йдеться про доплату у граничному розмірі 20 відсотків за роботу в інклюзивних класах (групах) у закладах дошкільної, загальної середньої, позашкільної професійної (професійно-технічної) та вищої освіти» [268].

Важливим кроком у розвитку вітчизняної інклюзивної педагогіки став наказ за № 414 МОН України від 23 квітня 2018 р. «Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах (групах) закладів освіти» (із змінами, внесеними згідно з наказом Міністерства освіти і науки за № 873 від 21 червня 2019 р.). У цьому документі визначено обов'язкове матеріально-технічне забезпечення інклюзивного освітнього процесу: «1) обладнання загального корекційного призначення; 2) комп'ютерні програми; 3) обладнання для осіб з порушеннями опорно-рухового апарату та осіб зі складною структурою порушення; 4) корекційні засоби навчання для осіб з тяжкими порушеннями мовлення, з порушенням опорно-рухового апарату та осіб з інтелектуальними порушеннями, в т. ч. з розладами аутистичного спектра; 5) обладнання для забезпечення корекції мовленнєвої сфери осіб з особливими освітніми потребами, в т.ч. з тяжкими порушеннями мовлення; 6) корекційні засоби навчання для осіб із сенсорними порушеннями (зі зниженим слухом та глухих учнів); 7) обладнання для осіб із сенсорними порушеннями (зі зниженим зором та для сліпих учнів); 8) корекційні засоби навчання для осіб сліпих та зі зниженим зором; 9) обладнання для кабінету психологічної реабілітації; 10) обладнання для проведення уроків

фізкультури, корекційних занять з лікувальної фізкультури, ритміки (для різних нозологій); 11) обладнання для ресурсної кімнати [280]. Однак, на думку практиків, цей документ знижує можливість закупівлі за кошти субвенцій не передбаченого в ньому найновітнішого інноваційного обладнання та корекційних засобів психофізичного розвитку осіб з ООП. Оскільки подібне устаткування та методи впливу постійно модернізуються, згаданий перелік мав би бути «Примірним», а не «Типовим». За таких умов, на думку інклюзивних педагогів, ефективність надання послуг дітям з ООП суттєво підвищиться.

8 червня 2018 р. Міністерство освіти і науки України видало наказ за № 609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти», який увів до наукового обігу поняття – «індивідуальна навчальна програма», а також визначив склад учасників команди супроводу в закладі загальної середньої освіти: директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний керівник), учителі, асистент учителя, практичний психолог, соціальний педагог, учитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), учитель-реабілітолог та батьки або законні представники дитини з ООП тощо) і залучені фахівці (медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо) [279]. Водночас Положення визначає принципи діяльності, завдання, основні функції, специфіку роботи учасників команди супроводу та надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП у вітчизняних закладах ЗЗСО.

6 вересня 2018 р. Верховна рада прийняла Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб із особливими освітніми потребами до освітніх послуг» за № 2541-VIII [265], який був підписаний 10 жовтня 2018 р. Президентом України. Крім того, 21 серпня 2019 р. до Постанови Кабінету Міністрів України «Про встановлення

тривалості здобуття освіти у закладах загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами» за № 585 від 23 квітня 2003 р. були внесені суттєві зміни, зокрема: для дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти, тривалість здобуття початкової та базової середньої освіти може бути продовжена на один рік на кожному з рівнів освіти з доповненням освітньої програми корекційно-розвитковим складником та відповідно до індивідуальної освітньої траєкторії. Рішення про продовження тривалості здобуття освіти затверджується наказом керівника закладу освіти, що видається на підставі рішення команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, погодженого з батьками або іншими законними представниками дитини [267].

Новий Закон України «Про повну загальну середню освіту» було прийнято 16 січня 2020 р. Відтепер діти з ООП мають змогу навчатися за індивідуальною освітньою траєкторією, яка уможливорює гнучкий характер інклюзивного процесу «шляхом визначення власних освітніх цілей, а також вибору суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними: форм здобуття загальної середньої освіти; навчальних планів та програм; навчальних предметів (інтегрованих курсів), інших освітніх компонентів, у т. ч. вибіркових, і рівнів їх складності; форм організації освітнього процесу, методів, засобів навчання; темпів засвоєння освітньої програми та/або послідовності вивчення окремих навчальних предметів (інтегрованих курсів)» [287]. До речі, поняття «індивідуальна освітня траєкторія», вперше вжите у концепції Нової української школи, також отримало нормативно-правове тлумачення: «Потреба учня з особливими освітніми потребами в індивідуальній програмі розвитку, індивідуальному навчальному плані визначається згідно з висновком інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини з урахуванням Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків» [287].

Однією з ключових дефініцій нашого дослідження є «заклад загальної середньої освіти», що передбачає розкриття правового змісту цього поняття. У статті 1 означеного Закону знаходимо таке тлумачення: «Це юридична особа, основним видом діяльності якої є освітня діяльність, що провадиться на певному рівні (рівнях) повної загальної середньої освіти» [287]. У статті 12 вказано, що з метою належної організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти формуються класи та/або групи, у тому числі спеціальні, інклюзивні, з дистанційною, вечірньою формою здобуття освіти, з навчанням мовою корінного народу чи національної меншини України поряд із державною мовою. У разі звернення батьків дитини з особливими освітніми потребами інклюзивний клас утворюється в обов'язковому порядку. Згідно зі статтею 26 цього Закону, «для організації процесу навчання учнів з особливими освітніми потребами у закладі, що забезпечує здобуття повної загальної середньої освіти, облаштовуються ресурсні кімнати та медіатеки за рахунок коштів державного та/або місцевих бюджетів, а також за рахунок інших джерел, не заборонених законодавством» [287].

Відтак, усі міжнародні та вітчизняні нормативно-правові документи, що стосуються галузі освіти, гарантують отримання якісних знань, сприяють різнобічному розвитку людського потенціалу, почуттів особистісної гідності й самоповаги, а також забезпечують особам з інвалідністю ефективну участь у житті суспільства. Це означає, що інклюзивна освіта передбачає доступність високих стандартів навчання для кожного учня. Підкреслимо, що жоден документ із інклюзивної освіти, не містить рекомендацій щодо зниження якості знань, навпаки, саме інклюзія як нова форма ефективного освітнього процесу дає змогу будь-якій дитині розкрити свій потенціал, задовольнити потреби та реалізувати можливості.

Вивчивши основне вітчизняне нормативно-правове поле інклюзивної освіти, доходимо висновку, що воно відповідає міжнародному законодавству, яке гарантує право на освіту усім особам, незалежно від віку, статі, раси,

стану здоров'я, інвалідності. Однак сучасні науковці констатують численні зміни у нормативно-правових документах інклюзії, що інколи не збігаються з чинними законодавчими актами, а основні питання навчання дітей з ООП здебільшого регламентуються постановами Кабінету Міністрів України у галузі освіти.

Аналіз нормативно-правових і концептуальних документів дозволив з'ясувати, що інклюзивне навчання як найбільш сприятливе для соціалізації та розвитку осіб з ООП суголосне світовим демократичним гуманістичним прагненням. Оскільки підтримка інклюзії проголошується більшістю цивілізованих країн світу одним із основних напрямів удосконалення освітньої системи, то її впровадження має стати пріоритетним у реформуванні сучасної школи. Отже, державна політика стосовно осіб з ООП, закріплена в проаналізованих нормативно-правових документах, увиразнює перед педагогічною громадськістю завдання зміни звичних, що склалися впродовж тривалого часу, уявлень про зміст, форми і методи інклюзивної освіти. Водночас при проведенні у ЗЗСО великої підготовчої роботи слід дотримуватися розумної зваженості та раціональності в організації інклюзивного освітнього процесу. Важливо впроваджувати освітню інклюзію, використовуючи найкращі досягнення міжнародного та вітчизняного досвіду, а також ураховуючи рівень сучасно-економічного розвитку України, національні особливості та традиції.

2.4. Розвиток систем освітньої інклюзії за кордоном

Упродовж останніх десятиліть інклюзія стала загальновизнаною парадигмою освіти в більшості країн світу. Передумовами її розвитку є зміни в економічній, соціальній, політичній та культурній сферах життєдіяльності суспільства, що зумовили поступову зміну ідеології стосовно дітей з ООП. Активний рух за визнання інклюзивної освіти був започаткований

ухваленням Саламанкської декларації (1994 р.). Підтримка цієї декларації відображає не просту констатацію факту її прийняття, а свідчить про значущість інклюзивної освіти у світовому співтоваристві, усвідомлення її цінності й важливості. Однак, проведений аналіз зарубіжних наукових джерел засвідчив, що головною проблемою інклюзивної освіти дітей з ООП донині залишається її практична реалізація.

Аналіз наукової літератури показує, що в сучасній зарубіжній педагогіці не існує загальноприйнятого уніфікованого тлумачення терміна «інклюзивна освіта», натомість спостерігається множинність підходів до його інтерпретації: від вузького сенсу в межах єдиного освітнього середовища до широкого розуміння інклюзії як філософської категорії, основним стрижнем якої є глибоко усвідомлене гуманістичне прийняття всіх без винятку дітей, незважаючи на розмаїття проявів їх зовнішнього та внутрішнього особистісного світу, урахування їхньої неповторної індивідуальної цінності, усунення будь-яких форм їх обмеження задля активної життєдіяльності та входження в соціум.

Не менш складним і полісемантичним є трактування терміна «особлива освітня потреба». Так, наприклад, в Англії Комітетом з дослідження ситуації щодо навчання осіб з порушеннями психофізичного розвитку в 1978 р. була опублікована доповідь М. Уорнок, в якій визначені перспективи освітньої інклюзії, а термін «діти-інваліди» вперше замінений на «діти з особливими освітніми потребами».

Найпоширенішим підходом до інклюзивної освіти в більшості країн є категоріальний, котрий містить від 4 до 10 видів особливих потреб. Наприклад, Данія використовує дві категорії інвалідності, тоді як Польща та США – більше десяти. У сучасному суспільстві, як правило, загальновизнаними постають чотири категорії (типи) інвалідності: глухота, сліпота, фізичні розлади та порушення інтелектуального розвитку. Також окремі країни включають до категорії осіб з ООП людей без інвалідності:

дітей-переселенців, тих, хто зазнає труднощів упродовж навчання, обдарованих дітей тощо [182, с. 195].

Визначення осіб з ООП, наведене у Міжнародній стандартній класифікації освіти (ISCED-97 – International Standard Classification of Education) і поширене в країнах-членах Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD – Organization for Economic Cooperation and Development), акцентує на «необхідності надання їм додаткових суспільних або приватних ресурсів для одержання освіти» [182, с. 196].

Отже, у другій половині XX ст. в багатьох країнах Європи та США активно обговорювалися питання порушення прав осіб із інвалідністю в різних сферах суспільного життя. Власне в той період намітилися два основні шляхи розв'язання означеної проблеми – американський та європейський. Згідно з американською освітньою концепцією, із такими дітьми повинні посилено займатися фахівці, щоб належно підготувати їх до навчання в звичайному класі.

Європейський шлях освіти осіб з інвалідністю передбачає інклюзію, основний принцип якої полягає у готовності як дитини з ООП, так і суспільства до здобуття нею освіти. Згідно з європейським підходом освітяни зобов'язані навчати всіх дітей без виключення, розробляти індивідуальні програми їхнього розвитку, а адміністрація – забезпечити для цього належні умови – побудувати пандуси, розширити пройоми дверей, придбати спеціальне обладнання та літературу, забезпечити підготовку вчителів і асистентів.

На думку сучасних дослідників, найбільш досконалим законодавством у сфері інклюзивної освіти відзначаються Канада, Кіпр, Данія, Італія, Ісландія, Індія, Мальта, Нідерланди, Норвегія, Іспанія, Франція, Швеція, Австралія, США та Великобританія. В останні роки кардинальні зміни в освітній інклюзії спостерігаються в країнах, що розвиваються – В'єтнамі, Лаосі, Марокко, Єгипті, Уганді та ін. Динаміка освітніх реформ у цих країнах

пояснюється ефективною реалізацією програм ЮНЕСКО. Інклюзія в освіті Бельгії, Німеччини, Франції, Голландії, Фінляндії проявляється значно меншою мірою, оскільки у них переважає інтегрований підхід, коли учень з ООП навчається у спеціальній школі чи у спеціальному класі загальноосвітньої школи, а зі здоровими дітьми комунікує здебільшого в позаурочний час.

Наукові студії в галузі інклюзивної освіти за кордоном охоплюють контекст тих соціальних і правових змін, які відбулися в освітній політиці країн, де інтеграція дітей з особливостями розвитку стала успішною практикою. Передовсім інклюзивна освіта розглядається у площині формування нових норм суспільної моралі та поваги до відмінностей між людьми, спрямована на боротьбу з дискримінацією та проведення ліберально-демократичних реформ. Зазначимо також, що перехід від диференціації спеціальної освіти до інтеграції здійснювався в США і країнах Західної Європи під час економічного розквіту, який не лише політично, а й фінансово уможливив зміну сегрегаційної моделі навчання інтеграційною.

Як наголошує дослідниця Н. Борисова, інклюзивна освіта є важливою складовою освітньої та загальної соціальної політики будь-якої держави, тому неминуче відображає її специфіку, внутрішню логіку і напрям розвитку. Вченою виокремлено три моделі інклюзивної освіти: консервативну, ліберальну та соціал-демократичну, притаманні конкретним розвиненим країнам:

1. Консервативний устрій Італії, Німеччини, Австрії, Бельгії та Франції передбачає високий рівень стратифікації за соціальним статусом і рівнем доходів. У цих державах інклюзивна освіта здійснюється в межах загальної освіти за відсутності інтеграції для осіб з особливостями розвитку.

2. Ліберальний лад Великобританії, Канади, Австралії характеризується залежністю соціального страхування від ринку, при цьому держава радше регулює цей ринок, ніж безпосередньо надає пряме соціальне забезпечення особам з ООП. Оскільки рівень соціальної диференціації в цих країнах

досить високий, то соціальна допомога певною мірою є обмеженою, з огляду на те, що підвищення рівня соціальних виплат зменшує стимул людей з інвалідністю до праці.

3. Соціал-демократичні режими Данії, Норвегії, Фінляндії розв'язують численні проблеми так званої «сімейної сфери» (наприклад, догляд за особами похилого віку й дітьми). У цих країнах інклюзивна освіта успішно забезпечується для всіх дітей з ООП [47, с. 105–106].

Попри те, що в законодавстві більшості держав світу інклюзія розглядається як пріоритетний напрям реформування системи загальної освіти, існує низка перешкод для її реалізації у школах. У таких країнах, як Бельгія, Болгарія, Сербія навчання та виховання дітей з ООП здійснюється лише в системі спеціальної освіти [477].

Аналітичний огляд системи освіти Великобританії свідчить, що британська модель інклюзії набула конкретного втілення в офіційному курсі, спрямованому на розвиток різноманітних форм обслуговування та надання допомоги, в т. ч. й дітям, що навчаються безпосередньо за місцем проживання, та на згортання мережі спеціальних закладів для осіб з інвалідністю [7]. Великобританія обрала шлях удосконалення законодавчої бази в галузі інклюзивної освіти, а створений в 1974 р. «Союз осіб з обмеженими можливостями здоров'я» (UPIAS) спрямує свою діяльність передовсім на боротьбу із сегрегацією.

Британські вчені стверджують, що у становленні сучасної системи інклюзивної освіти визначальну роль відіграла доповідь М. Уорнок на засіданні Комітету з дослідження дітей і молоді із порушеннями в розвитку. У цьому документі вперше було вжито термін «особливі освітні потреби», увиразнено процедуру їх визначення та повноваження місцевих органів управління освітою за реалізацію інклюзії. До речі, донедавна в Англії дітей з ООП називали «нездібними», «розумово відсталими», що сьогодні вважається украй принизливим і неприпустимим. Ідеї та рекомендації М. Уорнок були використані при розробленні Закону «Про освіту» (1981 р.),

який визнав обов'язковість інклюзії: особи з ООП мають навчатися у загальноосвітніх школах і забезпечуватися всіма необхідними для цього умовами. Закон увів в освітянську практику нове поняття «особливі освітні потреби», визначив умови їх врахування, зобов'язав шкільних учителів виявляти ці потреби, оцінювати та забезпечувати відповідні заходи для їх задоволення, підтвердив право батьків брати участь в оцінюванні ООП своїх дітей. Закон «Про освіту» 1981 р. заклав фундамент для прийняття у 1988 р. революційного за своїм змістом Закону «Про реформу освіти».

Подальший розвиток ідеї освітньої інклюзії простежується в документі «Кодекс практики виявлення та оцінки спеціальних освітніх потреб» (1994 р.) (*Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*), який регламентував діяльність шкіл, освітніх центрів, місцевих органів управління освітою з реалізації законодавчих актів щодо дітей з ООП. Цей документ британські освітяни ретельно виконують, хоча він не є офіційно затвердженим [502].

Сучасна інклюзивна освіта дітей з ООП у Великобританії здійснюється на основі розроблених та опублікованих британськими вченими М. Ейнскоу і Т. Бутом практичних рекомендацій щодо створення інклюзивних шкіл, відомих під назвою «Індекс інклюзії: розвиток навчання й участі у школі». Серед головних принципів «Індексу інклюзії», які зумовлюють ефективність інклюзивної освіти, необхідно виокремити такі: 1) визнання освітньої інклюзії одним із аспектів інклюзії суспільної; 2) урахування відмінностей між учнями як потужного ресурсу надання їм підтримки в навчанні; 3) рівне визнання цінності всіх дітей; 4) усунення перешкод для спільного навчання всіх дітей; 5) визнання рівного права всіх дітей на навчання за місцем проживання; 6) зниження ризику ексклюзії та підвищення участі дітей у загальноосвітній, культурній програмі і громадському житті школи; 7) забезпечення навчальних досягнень усіх учнів; 8) формування в школярів гуманістичної системи цінностей, посилення ролі школи в їх соціалізації; 9) реструктуризація теорій і

практики, культури школи з метою забезпечення й прийняття розмаїття потреб усіх учнів; 10) посилення співпраці між громадськими організаціями та школами [123; 459].

Комплексним інформаційним супроводом для батьків вважається прийнятий у кожній школі обов'язковий правовий документ «Освітня політика стосовно дітей з ООП». Він спрямований на підвищення якості інклюзивного процесу, адже увиразнює завдання і принципи інклюзивної освіти, наголошує на створенні умов щодо забезпечення підтримки й допомоги дітям з ООП; розкриває специфіку включення дітей в інклюзивний освітній простір; обґрунтовує посадові обов'язки членів педагогічного колективу; характеризує критерії оцінювання дітей та моніторинг їхніх навчальних досягнень; визначає роль залучених фахівців, батьків, представників громадськості. Поряд з цим «Освітня політика стосовно дітей з ООП» передбачає варіанти розв'язання конфліктних і спірних ситуацій із батьками [365].

У 2010 р. Міністерством освіти Великобританії розроблено програму «Кожна дитина важлива», яка зобов'язує освітян створити умови для максимальної самореалізації та розкриття кожним учнем власного потенціалу, а також для боротьби з «соціальною ексклюзивією». Найважливішими для всіх дітей результатами цієї програми проголошується здоров'я, безпека, саморозвиток і реалізація особистісного потенціалу, вміння бути корисним членом суспільства. Наведені у програмі рекомендації стали орієнтовною платформою для організації інклюзивних шкіл в інших країнах Європи і Південної Африки. Крім того, освітня інклюзія вплинула ухвалення в США, Австралії та Великобританії антидискримінаційного законодавства щодо осіб із інвалідністю [455].

Згідно з освітньою політикою Великобританії відповідальність за навчання дітей з ООП безпосередньо покладено на місцеві органи управління освітою, які уповноважені здійснювати систематичний моніторинг і контроль

навчальних досягнень учнів, сприяти в організації зовнішньої підтримки таким дітям, забезпечувати активну співпрацю із батьками тощо.

Аналіз зарубіжних досліджень стосовно впровадження інклюзивної освіти засвідчив, що відсутність єдиного науково обґрунтованого підходу до її реалізації, традиційна для багатьох країн спеціалізація навчання та виховання дітей з ООП, недостатньо вивчені й розроблені питання зміни організаційної структури закладів освіти, неузгодженість в інтерпретації терміна «особливі освітні потреби» значною мірою гальмували реалізацію освітньої інклюзії. Водночас подолання перелічених труднощів, на наш погляд, сприяє посиленню співпраці та забезпеченню відкритого діалогу між країнами в пошуку та розробленні педагогічних стратегій ефективної реалізації інклюзивної освіти в закладах освіти. У зв'язку з цим необхідно зазначити, що сьогодні в США, Європі, Австралії, Японії намітилися спільні тенденції у розвитку інклюзивної освіти дітей з ООП, незважаючи на відмінності в її організації у закладах загальної освіти [365, с. 79].

Однією з характерних тенденцій розвитку освіти за кордоном є процес децентралізації. Місцеві органи управління освітою в США, Канаді, Франції, Німеччині, Португалії, Данії, Фінляндії, Норвегії, Швеції уповноважені організовувати навчання дітей з ООП і відповідати за його перебіг та результати. Зокрема, місцеві органи освіти цих країн звертають пильну увагу на надання дітям із ООП спеціальної психолого-педагогічної підтримки та медичної і соціальної допомоги, а також на добір педагогів, підвищення їх кваліфікації, посилення взаємодії з батьками та громадськістю. Ці відомства надають школам відносну самостійність у визначенні педагогічних умов щодо організації інклюзивної освіти, проводять моніторинг та систематичний контроль ефективності цього процесу відповідно до цілей світової системи освіти [365].

Зазначимо, що сутність децентралізації не полягає у формальному перенесенні відповідальності за реалізацію інклюзивної освіти на керівників шкіл і місцеві органи з рівня національної системи. У нашому розумінні

децентралізація – це один із засобів створення відкритого діалогічного простору, в якому всі учасники інклюзивної освіти об'єднані єдиною метою пошуку ефективних шляхів її реалізації у закладах загальної середньої освіти на різних рівнях організації і цілком поділяють відповідальність за невдачі й успіхи в цьому процесі. Наприклад, в Італії місцеві органи управління закладами освіти практично не мають автономії, проте впродовж багатьох років їхній успішний досвід практичного впровадження інклюзивної освіти вивчають й аналізують дослідники з усього світу. До речі, Італія однією з перших в Європі розпочала практикувати інклюзивний підхід на різних рівнях освіти. У цій країні законодавство підтримує ідею інклюзивної освіти, починаючи з 1971 р., коли більшість учнів спеціальних шкіл і класів були інтегровані у систему загальної освіти.

У 1977 р. італійським законодавством розроблено додатки до Закону «Про освіту», за якими діти з ООП мають навчатися у школах поблизу місця проживання та разом із однолітками, а також накладено обмеження щодо кількості учнів в ООП в одному класі школи: як правило, інклюзивне навчання передбачає наявність в класі лише однієї дитини з порушеннями розвитку, в окремих випадках дозволяється навчання двох учнів із нескладними розладами здоров'я. У інклюзивних класах має навчатися не більше 20 осіб, а педагоги повинні реалізовувати завдання та дидактичні стратегії для всіх учнів, у т.ч. і для дітей з ООП. Загалом в італійських школах кількість учнів у не інклюзивних класах не повинна перевищувати 25 осіб. Законом також передбачено, що учні з ООП мають брати активну участь у громадському житті класу та школи [76, с. 67].

В оновленому Законі «Про освіту» 1992 р., зокрема в розділі про навчання дітей з ООП, серед головних пріоритетів визначено взаємодію школи з установами різного підпорядкування для надання різнопрофільними фахівцями допомоги таким дітям, а також залучення до цього процесу батьків і представників громадськості [435, с. 88]. В Італії спеціальна підтримка дітей з ООП реалізується міждисциплінарною командою фахівців,

до якої залучені вчителі, дефектолог, спеціальний педагог, помічники педагога, соціальний працівник, фізіотерапевт, лікар, медсестра, а також представники громадських організацій і батьки. Такий підхід сприяє боротьбі з наявними формами сегрегації та маргіналізації дітей [365, с. 92]. Свідченням відкритого й успішного діалогу між місцевими органами управління освітою та національною системою освіти постає той факт, що реалізація інклюзивної освіти у всіх регіонах Італії здійснюється відповідно до завдань і цілей національної освітньої політики, що забезпечує повне включення до закладів загальної освіти дітей цієї категорії [466].

Як стверджує Л. Перхун, на сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти у Франції основними завданнями є підготовка кваліфікованих педагогічних кадрів і створення безбар'єрного середовища для дітей з ООП. Формування державної політики у галузі шкільної та вищої освіти відбувається на рівні галузевого Міністерства національної освіти, вищої освіти і наукових досліджень (*Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*), парламенту та Президента. Саме на це міністерство покладено основне завдання щодо реалізації положень концепції інклюзивної освіти. Серед них найважливішими є: 1) формування змісту інклюзивної освіти; 2) визначення пріоритетних завдань педагога щодо роботи в інклюзивній школі; 3) підготовка фахівців певної класифікації; 4) обґрунтування специфіки взаємодії фахівців різних наукових сфер, а саме педагогіки, психології та медицини; 5) взаємозв'язок освіти і громадськості задля створення інклюзивного освітнього простору [251, с. 114].

Дослідниця інклюзивної освіти М. Захарчук зазначає, що в США на федеральному рівні створено систему нормативно-правового забезпечення рівного доступу до освітніх послуг осіб з ООП. Це передовсім закони щодо захисту громадянських прав дітей – «Декларація незалежності США» (1776 р.), «Конституція США» (1789 р.), «Закон про громадянські права» (1964 р.), «Закон про дитинство» (2010 р.), а також закони, що регулюють освітньо-правове становище осіб з ООП у суспільстві. Відповідно до

американської концепції «соціальної справедливості», осіб з ООП оцінюють не крізь призму порушень у психофізіологічному розвитку, а як громадян із іншими можливостями. Звідси ідея запровадження інклюзивної освіти трактується американцями як критерій соціальної справедливості, а інклюзія обґрунтовується з огляду на т. зв. теорії «виправдання» і «впровадження». «Теорія виправдання» обумовлює причини необхідності інклюзивної освіти, результативність яких визначається цілями, обставинами та специфікою ситуативних умов застосування. «Теорія впровадження» зосереджена на шляхах реалізації інклюзивних технологій як сукупності науково обґрунтованих прийомів освітньо-виховного впливу на людину або групу людей [112].

У 1970 р. американський вчений І. Дено запропонував нову концепцію під назвою модель «Каскад», яка передбачала створення системи соціально-педагогічних умов і заходів, що дають змогу дитині з інвалідністю ефективніше взаємодіяти в загальному потоці («*mainstream*») суспільних відносин [463].

Із 2001 р. освітня політика США на федеральному рівні регулюється нормативно-правовим документом «Жодної дитини позаду» (*NCLB – No Child Left Behind Act*). Згідно з цим Законом, успішність усіх школярів має відповідати ухваленим освітнім стандартам, а школи, що не демонструють на цьому шляху «прогресу за рік», втрачають державне фінансування.

Сьогодні у США успішно реалізується програма «Інклюзія» (*Inclusion*), покликана створити необхідні умови для дітей з ООП, щоб вони мали змогу користуватися тими ж послугами, що й здорові однолітки. Кожен заклад освіти зобов'язаний пристосовуватися до всіх дітей, незалежно від їхніх інтелектуальних, фізичних, соціальних або інших особливостей. Основні положення цієї програми ґрунтувалися на Законі «Про освіту дітей з інвалідністю», прийнятому в 1973 р., в якому перевага надавалася не навчанню дітей з ООП у спеціальних закладах освіти, а інтеграції,

включенню їх в освітнє середовище загальноосвітньої школи з наданням у міру необхідності додаткової допомоги.

Водночас слід зазначити, що в США донині функціонує мережа спеціалізованих шкіл для осіб з особливими розладами розвитку. Крім того, поряд з інклюзивною системою надання освітніх послуг успішно функціонує змішана система навчання, за якої залучення учнів з ООП до освітнього процесу відбувається частково і залежить від складності психофізичних порушень та можливостей самих дітей. Американське товариство з підготовки та розвитку (*American Society for Training and Development*) визнало змішану систему однією з десяти найефективніших сучасних методик інклюзивного навчання [435, с. 91]. Поряд із цим великою заслугою американських освітян є розроблена ними програма антидискримінаційного навчання і виховання, що отримала широке визнання серед педагогів багатьох країн. Ця програма сьогодні успішно використовується у закладах дошкільної та шкільної освіти і була адаптована німецькими вченими з Інституту ситуаційного розвитку в Берліні [469].

Отже, розроблена педагогічна ідея інклюзії має глибоке соціально-економічне підґрунтя. Цілком закономірно, що вона виникла саме у США – країні з широким розмаїттям національних, етнічних і расових відмінностей, із законодавчо визнаними демократичними цінностями, стабільною економікою, фінансовою могутністю та сформованим громадянським суспільством, яке розвивається без тоталітарних та ідеологічних упереджень. Принципи та цінності інклюзії започаткували т. зв. філософію інклюзивного навчання, яка визнає і враховує відмінності за будь-якою ознакою та зорієнтована на задоволення потреб, що мають різне підґрунтя та виникли за різних обставин [435, с. 90].

Розвиток інклюзивної освіти в таких країнах, як Індія, Південна Африка, Танзанія, В'єтнам та ін. здійснюється за значної фінансової, організаційної і методичної підтримки Великобританії та спрямований передовсім на подолання дискримінаційних бар'єрів. Прийнятий в Індії у

2006 р. важливий документ «Національна політика для осіб з інвалідністю» (*«The National Policy for Persons with Disability»*) спрямований на розвиток системи соціальної підтримки дітей з ООП з метою забезпечення їм в майбутньому гідного життя в суспільстві. Основним підходом в освіті дітей цієї групи є спільне навчання зі здоровими дітьми у закладах загальної середньої освіти [365, с. 130].

Національна освітня політика Нової Зеландії щодо дітей з ООП зобов'язує місцеві органи управління освітою створити інклюзивні школи у всіх куточках країни і надати право усім дітям на здобуття загальної середньої освіти. У цій країні основна увага спрямована на систематичне та неперервне підвищення кваліфікації вчителів з інклюзивної освіти, а також оновлення освітніх програм професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей [464].

У Фінляндії розуміння інклюзивного навчання передбачає отримання дітьми освітніх послуг у звичайних класах. У ЗЗСО існують також змішані класи, викладання у яких здійснюють одночасно постійний і спеціальний педагоги. Спеціальна підтримка надається учням з ООП як у малих групах із частковим відокремленням від класу, так і без нього. Диференційоване навчання організовано у спеціальних класах («навчання в малих групах»), що функціонують у типових ЗЗСО, за розробленими фахівцями індивідуальними освітніми програмами для кожної окремої дитини. Індивідуальні програми розробляються для кожного року навчання і передбачені лише для дітей із порушеннями розвитку. Крім того, у Фінляндії функціонує мережа спеціальних шкіл для учнів із важкими порушеннями інтелекту та іншими розладами здоров'я.

Створення інклюзивного освітнього середовища реалізується педагогічними колективами фінських шкіл й окремими вчителями по-різному, відповідно до наявності в останніх «свободи дій». Навіть у стінах одного закладу інклюзивна освіта може розглядатися з різних позицій – інклюзивної і традиційної педагогіки [260, с. 34]. Зауважимо, що у Фінляндії

питання інклюзивної освіти розв'язуються на національному рівні, при цьому місцевим муніципалітетам надана достатня самостійність в організації навчання означеної категорії дітей [471, с. 45–46].

У Нідерландах спеціальні школи тривалий час вважали ідеальним осередком навчання «дітей із проблемами», тому їхня кількість постійно зростала [215]. Наприкінці 50-х рр. XX ст. в Амстердамі розпочалося експериментальне навчання дітей з ООП у ЗЗСО. Однак відсутність відповідних компетентностей у педагогів, велика наповнюваність класів, особлива складність психофізіологічних порушень призвели до низького рівня навчальних досягнень учнів, які не відповідали їхнім потенційним можливостям. Позитивним досвідом зазначеного експерименту стало створення єдиної системи «Служб шкільного консультування», які організовувалися в закладі освіти для медико-психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП.

Відповідно до законодавства Норвегії, інклюзивний характер освіти проголошено стратегічною метою. Це уможливорює здобуття якісної освіти для всіх учнів, незалежно від їхніх соціокультурної приналежності, потенціалу, можливостей. Згідно з положеннями Закону «Про освіту», учні початкової та середньої ланок мають право навчатися у школах за місцем проживання, а також отримувати т. зв. «адаптивне навчання» і допомогу з боку допоміжного персоналу, який визначає найефективніші методи надання освітніх послуг у кожному конкретному випадку. Норвезькі школярі здобувають знання як у звичайних класах чи групах, так і у спеціальних (за необхідності) [260, с. 26–27].

Реформи в системі освіти Швеції із метою забезпечення інтеграції дітей з ООП зумовили децентралізацію шведської освіти, що має якісно сформовану модель управління. У ній реалізація цільових установок визначається через показники досягнення мети на основі систематичної аудиторської перевірки, яка підсилює загальну відповідальність за якість навчання. Кожна школа Швеції діє відповідно до єдиної мети – забезпечення

рівного права всім дітям на здобуття освіти, на підставі якої формуються шкільна освітня політика та команда педагогів, надається свобода у виборі навчальних методів, розробляються конкретні освітні стратегії тощо [499].

При аналізі «шведської» концепції інклюзії в контексті типології науковців [454] стає очевидним, що інклюзивна освіта здійснюється у загальній «школі для всіх». Міські школи забезпечують створення такого освітнього середовища, яке сприяє максимально успішній роботі учнів і персоналу, що, зі свого боку, повністю відповідає таким принципам інклюзії, як «участь» і «розкриття потенціалу». Діти мають законодавчо визнане право здобувати освіту за місцем проживання. Особлива увага приділяється політиці раннього втручання, а також практикується перебування окремих категорій дітей (із дитячим церебральним паралічем, аутизмом, епілепсією) у центрах, де вони отримують індивідуальні реабілітаційні послуги [260, с. 19].

Однак між системами загальної і спеціальної освіти інколи спостерігається суперечлива ситуація. Так, наприклад, законодавство Швеції, з одного боку, не регламентує права дітей з ООП навчатися у школі, що обмежує їхній доступ до загальної освіти, а з іншого, – гарантує право на отримання ними освіти. Кількість загальноосвітніх шкіл, у яких запроваджено інклюзивну освіту «*Sami schools*», є обмеженою, що зумовлено історичними стратегіями освітньої політики Швеції [485]. Невід'ємною складовою системи допоміжної освіти є спеціалізовані школи, в яких навчаються діти з порушеннями слуху, зору, зі складними розладами і тяжкими порушеннями мовлення.

Особливістю освітньої системи Данії є реалізація принципу прогресивної інтеграції, яка забезпечує варіативність навчання дітей з ООП – від повної інтеграції у звичайний клас до навчання у спеціалізованому класі або (при потребі) – переведення на індивідуальну освітню програму. Вибір форм навчання залежить від пізнавальних особливостей учня з ООП, наявності кваліфікованих кадрів і відповідності умов закладу освіти потребам і можливостям дитини [435, с. 86]. Відповідно до данської

державної стратегії, розвиток системи інклюзивної освіти передбачає зменшення кількості дітей у спеціалізованих школах, що зумовлено результатами реалізації Міжнародної програми з оцінювання освітніх досягнень учнів (*PISA*). Вони стривожили педагогів і розробників стратегії низькими показниками успішності данських школярів. Фахівці дійшли висновку, що низька якість знань школярів, що навчаються за програмами спеціальної освіти, спричинена занадто великою наповненістю класів. Крім педагогів, до реалізації інклюзивної освіти у Данії залучено багато інших учасників – державних діячів, політиків, батьків, учених, громадських організацій і профспілок. Педагоги особливо наголошують, що об'єктом змін завжди має залишатися освітнє середовище, а не учень. При цьому розмаїття розглядається як ресурс для розвитку, а інклюзивна освіта – як засіб для успішного розв'язання освітніх завдань [260, с. 22].

Однак у деяких європейських країнах освітня інклюзія лише починає розвиватися з огляду на низку чинників, які в минулому перешкоджали її становленню та усталеним традиціям. Так, наприклад, у Бельгії реалізація інклюзивної освіти дітей з ООП здійснюється в умовах глобальних суперечностей, спричинених глибоко вкоріненим жорстким підходом до розмежування спеціальної і загальної освіти. З метою усунення бар'єрів між цими двома системами освіти в Бельгії апробуються дві моделі інклюзії: 1) навчання учнів з особливостями розвитку у закладах загальної освіти із підтримкою служби психолого-медико-соціального супроводу; 2) викладання учням з особливостями розвитку предметів загальноосвітнього циклу у типовій загальноосвітній школі та організація корекційних занять – у спеціальному закладі освіти [58, с. 92].

У Греції також спостерігається суперечлива ситуація з інклюзивною освітою, зумовлена такими чинниками: відсутністю єдиної освітньої політики щодо запровадження інклюзії у закладах загальної середньої освіти; наявністю жорсткої бюрократичної процедури і системи зовнішнього контролю, зорієнтованої на моніторинг й оцінку формального включення

дітей з ООП у систему загальної середньої освіти [365]. Однією з проблем запровадження інклюзивної освіти у Греції стали складні політичні та соціальні умови, спричинені економічними кризами, які постійно охоплювали країну. Освітня інтеграція почала реалізовуватися з 1974 р. унаслідок прийняття державою відповідної освітньої політики. Це спричинило стрімке зростання кількості спеціальних класів у звичайних загальноосвітніх школах. Однак такі негативні чинники, як неналежний рівень кваліфікації педагогів, які працюють в інклюзивних класах, недостатня кількість часу для планування індивідуальної освітньої програми дітей з ООП, відсутність індивідуальних навчальних програм, матеріально-технічного та методичного забезпечення, фізичного доступу дітей на інвалідних візках до закладів освіти, байдужість влади до реалізації прийнятого закону та вкрай складна соціально-економічна ситуація у країні, суттєво сповільнили розвиток системи освітньої інклюзії [467]. Загалом інклюзивна освіта в Греції спрямована на засвоєння учнями суспільних норм і стандартів, тобто їх соціалізацію, а не на оновлення системи освіти на різних рівнях її функціонування.

У Німеччині інклюзивна освіта дітей з ООП характеризується науковим підходом до її організації та ґрунтується на емпіричних знаннях. 15 червня 2011 р. німецьким урядом затверджений проєкт «Національний план дій», спрямований на вдосконалення системи освітньої інклюзії. Він передбачає виконання понад 200 різних заходів за такими розділами: «Праця», «Освіта», «Сімейна політика», «Транспорт», «Вільний час». Саме у цих сферах життєдіяльності країна вибудовує виважену політику щодо осіб з ООП.

У Німеччині сьогодні функціонує 10 типів спеціалізованих корекційних шкіл, зокрема: 1) для дітей із труднощами в навчанні; 2) школи когнітивного розвитку для дітей зі складними навчальними проблемами; 3) для дітей з емоційними та поведінковими порушеннями; 4) для нечуючих дітей; 5) для слабочуючих дітей; 6) для незрячих дітей; 7) для слабозорих дітей; 8) для дітей із порушеннями функції опорно-рухового апарату; 9) для дітей з

порушеннями мовлення; 10) для дітей із комплексними порушеннями. У Німеччині навчання та спеціальна підтримка дітей з ООП здійснюється міждисциплінарною командою фахівців, батьків і представників громадськості. Слід особливо наголосити на активних зусиллях шкільних колективів щодо створення природної, відкритої та сприятливої атмосфери взаємодії усіх осіб, зацікавлених у створенні освітнього інклюзивного середовища. Педагоги загальної освіти та спеціальні педагоги щотижня спільно працюють над планом роботи на наступний тиждень. Цінним аспектом у досвіді Німеччини є чітко визначена численність учнів в інклюзивному класі – не більше 3–4 дітей з ООП до 25 здорових однолітків [365, с. 92]. Однак німецькі дослідники вважають освітню інклюзію доволі успішною передовсім у закладах дошкільної освіти та початковій школі, натомість у середній школі та закладах професійної освіти, на їхню думку, спостерігаються значні проблеми організаційного характеру. Це пояснюється ускладненням змісту освіти, збільшенням відмінностей між дітьми з ООП та їхніми здоровими ровесниками, а також неналежним рівнем спеціалізованої підтримки.

У 1986 р. в Індії спільними зусиллями представників низки штатів був розроблений «Національний закон про освіту», доповнений в 1992 р., згідно з яким загальна освіта в країні має надаватися всім її мешканцям. Основні положення закону спрямовані на усунення бар'єрів при отриманні освіти та надання рівних можливостей і прав особам з ООП. Освітян закликають урахувувати багатомовність країни, її соціокультурні й релігійні особливості, а також наслідки багатовікового перебування в статусі колонії. Діти з інвалідністю, діти з національних меншин, діти, які проживають у віддалених районах, каста недоторканих цим документом визначені як особи з особливими потребами [475].

На законодавчому рівні рівний доступ дітей до освіти Республіки Білорусь закріплений у Законах «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту». Так, наприклад, відповідно до статті 3 Закону

«Про освіту» від 29 жовтня 1991 р., держава зобов'язується сприяти створенню необхідних умов для освіти та соціальної адаптації осіб з порушеннями в розвитку. Крім зазначених законодавчих і нормативних актів, які регламентують білоруську освіту, включаючи дітей з інвалідністю, у 2004 р. було прийнято Закон «Про освіту осіб з особливостями психофізичного розвитку (спеціальну освіту)». Відповідно до нього, Міністерство освіти має залучати до освітнього процесу всі категорії дітей, у т. ч. з комплексними та важкими порушеннями здоров'я. Вперше на законодавчому рівні чітко визначені терміни «особа з особливостями психофізичного розвитку», «інтегроване навчання і виховання». Закон проголошує однією головних з цілей освітньої галузі – «реалізацію прав осіб з особливостями психофізичного розвитку на отримання освіти і корекційної допомоги, а також соціальну інтеграцію й адаптацію зазначених осіб у суспільство, в т. ч. шляхом освоєння ними навичок самообслуговування, сімейного життя, підготовки до трудової і професійної діяльності» [223]. Закон «Про освіту осіб з особливостями психофізичного розвитку (спеціальну освіту)» визначає економічні, соціальні, правові й організаційні основи інтегрованого навчання, створює необхідні умови для розвитку освіти осіб з ООП з метою їх соціальної адаптації. Важливим нововведенням стало встановлення системи патронату осіб із особливостями психофізичного розвитку впродовж двох років після закінчення закладу освіти, що передбачає супровід, надання допомоги у працевлаштуванні, соціальній адаптації тощо. Задля забезпечення освіти особам з особливостями психофізичного розвитку Законом передбачено створення централізованої системи обстеження, діагностування та вивчення динаміки їх розвитку. Упродовж 2007–2010 рр. у Білорусії відбулося «зближення» спеціальної та загальної освіти, що теж сприяло розвитку освітньої інклюзії.

Аналогічно Білорусії, інклюзивна освіта в Естонії детермінована Конституцією 1992 р., в статті 37 якої зазначено, що кожен громадянин має право на освіту [170]. Однак право на навчання у загальноосвітніх школах

дітей з інвалідністю реалізується зі значними складнощами, оскільки чинні інструкції прямо не визначають особливостей інклюзивної діяльності. Практично в Естонії існують численні бар'єри, що обмежують розвиток інклюзії: недостатня кількість спеціальних транспортних засобів, відсутність фахівців, спеціальних посібників, доступної для осіб з інвалідністю інфраструктури в закладах освіти. Однак, як позитивний приклад, можна навести роботу професійно-технічного центру реабілітації «*Astangu Rehabilitatsiooni Keskus*», де особам з психофізичними порушеннями надаються освітні послуги у здобутті різних професій.

Підбиваючи підсумки зарубіжного досвіду освіти осіб з ООП у країнах пострадянського простору, доходимо висновку, що інклюзивна форма навчання тут ще не набула масового поширення, а освіта осіб з ООП тяжіє до інтеграції. Це передовсім відображає як рівень розвитку країни, так і специфіку багатфакторних процесів інклюзії, які можна впроваджувати лише системно і послідовно.

Система освіти Польщі побудована так, що з раннього віку дитина з особливими потребами включена до освітнього процесу разом зі здоровими дітьми. Передумовою для організації освіти учнів з ООП в інтеграційних закладах дошкільної, загальної середньої та професійної освіти стала постанова Міністерства національної освіти (1993 р.). В ній зазначається, що з метою забезпечення умов для суспільного розвитку та виховання учнів з ООП і набуття ними знань та вмінь спільно з ровесниками в закладах освіти повинні організовуватися інтеграційні відділи [250, с. 292]. У Польщі тривалий період основними інституціями навчання та виховання дітей із різними захворюваннями були і подекуди залишаються спеціальні (інтеграційні) школи, в яких на всіх заняттях основному вчителю асистує спеціальний педагог, а у класах здебільшого навчаються 15–20 дітей, із яких 2–3 мають ООП.

Сьогодні соціальне виховання дітей з ООП у польських закладах освіти ґрунтується на інклюзивній моделі. Для цього здійснюється різнобічне

спеціалізоване діагностування дитини з ООП у психологічно-педагогічних центрах, де залучені кваліфіковані консультанти (спеціальні педагоги, психологи) та вузькокваліфіковані фахівці (спеціалісти у галузі роботи з дезадаптованими дітьми, сурдопедагоги, тифлопедагоги, олігофренопедагоги, логопеди та ін.) надають рекомендації та розробляють індивідуальні освітні траєкторії. У центрах ухвалюють рішення щодо охоплення дітей педагогічною терапією, розробляють попередню програму реабілітації або (у більш складних ситуаціях) проводять ці заняття безпосередньо на місці. Дані передаються в заклад освіти, де з дитиною мають обов'язково займатися, дотримуючись рекомендованих вказівок. Психолого-педагогічний центр також надає батькам дітей зі складними порушеннями здоров'я поради щодо спеціалізованої підготовки в сім'ї. Крім того, в Польщі функціонують спеціалізовані психолого-педагогічні центри, які займаються суто діагностуванням і реабілітацією дітей з аутизмом, порушенням зору, слуху, рухового апарату тощо.

Отже, в більшості зарубіжних країн під час реалізації інклюзивного навчання педагоги вузької спеціалізації активно співпрацюють з учителями-предметниками в пошуку оптимальної моделі навчання дітей з ООП та їх психолого-педагогічного супроводу, покликаної забезпечити успішність і ефективність освітнього процесу. Додамо, що спеціальні педагоги можуть бути як штатними працівниками закладів загальної освіти, так і запрошеними зі спеціалізованих психолого-педагогічних центрів підтримки чи спеціальних шкіл.

Аналіз закордонного досвіду освітньої інклюзії дозволив виокремити три основні моделі надання підтримки педагогам і дітям з ООП, а саме: 1) *співробітництва*, коли вузькоспеціалізований фахівець команди психолого-педагогічного супроводу проводить консультації з учителями-предметниками та надає їм підтримку, допомагаючи в адаптації технологій розвитку соціальних, комунікативних і навчальних компетентностей дітей з ООП, тим самим підвищуючи їх адаптацію в інклюзивному освітньому

середовищі; 2) *сприяння*, коли педагог вузької спеціалізації здійснює підтримку дітей з ООП у спеціальному класі закладу загальної освіти за наперед розробленими для них індивідуальними освітніми траєкторіями; 3) «відкритого діалогу», є комбінацією попередніх моделей підтримки дітей з ООП упродовж здобуття ними освіти в інклюзивних класах, яка ґрунтується на принципах розподілу загальної відповідальності за кінцевий результат.

Модель інклюзивного «відкритого діалогу» є найбільш ефективною, оскільки, по-перше, спрямована на задоволення різноманітних освітніх потреб дітей з ООП, а по-друге, забезпечує їм допомогу і підтримку з боку педагогів. Сьогодні ця модель реалізується командою фахівців психолого-педагогічного супроводу і батьками дітей з ООП, яка передбачає взаємозумовлену підтримку цих дітей. Поява моделі «відкритого діалогу» стала результатом тривалих наукових дискусій, спрямованих на пошук найбільш ефективних тактик успішної адаптації теоретичних засад інклюзивної освіти у практику закладів загальної середньої освіти.

У результаті ознайомлення із закордонним досвідом організації освіти дітей з ООП нами було виявлено проблему, типову для більшості країн. Так, наприклад, загальноприйнятий у суспільстві термін «особливі освітні потреби» стосується всіх дітей, які відчують будь-які труднощі. Попередня процедура діагностування особливих освітніх потреб проводиться з метою з'ясування природи труднощів, що виникають у дітей, і на цій основі – визначення перешкод їхньому активному включенню до загального освітнього процесу. Крім того, застосування такого підходу має підтримати увесь педагогічний колектив школи, що реалізує концепцію інклюзивної освіти.

Здійснений нами аналіз наукових праць дає підстави для висновку, що зарубіжні дослідники пов'язують трансформацію організаційної структури закладу загальної середньої освіти передовсім зі зміною ставлення педагогів до розмаїття потреб і можливостей дітей з ООП. Адже інклюзивне середовище якнайяскравіше увиразнює соціальні, освітні, фізичні, емоційні

проблеми дітей, а це, зі свого боку, дає змогу визначити рівень готовності педагога до інклюзивної освіти та запропонувати комплекс підтримки дитині з ООП.

На основі теоретичного аналізу та вивчення освітянської практики нами визначені основні тенденції розвитку інклюзивної школи за кордоном:

1) здійснення ефективного співробітництва усіх учасників інклюзивного освітнього процесу;

2) створення комфортного середовища, зумовленого готовністю усього педагогічного колективу підтримати кожную дитину з ООП та включити її у спільну діяльність зі здоровими однолітками;

3) забезпечення індивідуалізації освітнього процесу відповідно до ООП дітей, а також з урахуванням їх можливостей, потреб і особливостей;

4) створення міждисциплінарної команди медико-соціального та психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП і внутрішньої системи управління якістю інклюзивної освіти;

5) організація продуктивної неперервної співпраці та партнерства з батьками як здорових дітей, так і їх однокласників з ООП, забезпечення психологічної готовності батьків до спільного навчання дітей в інклюзивних класах.

Опрацювання вітчизняних і зарубіжних наукових джерел дозволило виокремити чотири найбільш поширених й успішно впроваджених напрямів освітньої інклюзії закордоння:

1) *координаційний* (організація ефективної системи менеджменту якості освітньої інклюзії; запровадження низки змін в інклюзивному освітньому середовищі школи; забезпечення безбар'єрного доступу до навчання);

2) *управлінський* (підвищення якості та обсягу зовнішньої допомоги й підтримки дітей з ООП; децентралізація; ресурсне забезпечення освітньої інклюзії);

3) *освітній* (використання сучасних технологій і методик інклюзивного навчання; розроблення індивідуальних освітніх траєкторій для кожної дитини);

4) *фаховий* (створення сприятливих умов для професійної діяльності, самоосвіти і самонавчання вчителів інклюзивних класів; реалізація комплексних форм взаємодії між педагогами загальної та спеціальної освіти).

Отже, проведений нами аналіз досвіду зарубіжних країн дозволяє стверджувати, що глобалізація, активізуючи розмаїття культур, мов і соціально-економічного становища, зумовлює багатовимірність переходу до інклюзивної освіти. Успішність розвитку інклюзивної освіти залежить від загальних чинників, які визначають низку актуальних для сучасної зарубіжної та вітчизняної педагогіки тенденцій: а) визнання здатності до навчання кожної дитини; б) готовність педагогічної спільноти до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору; в) систематичне та неперервне підвищення рівня педагогічної культури батьків і кваліфікації вчителів, які працюють з дітьми з ООП.

Висновки до другого розділу

Здійснений історико-теоретичний аналіз тенденцій розвитку інклюзивної освіти дає підстави зробити висновок, що поступовий перехід до реалізації її конструктивних ідей навчання дітей з ООП має свою специфіку, зумовлену рівнем розвитку суспільства. На основі опрацювання наукових джерел виокремлено історичні періоди зародження, становлення та розвитку інклюзивної освіти дітей з ООП: 1) від страху, агресії та нетерпимості – до усвідомлення необхідності піклуватися про таких осіб (IX–VIII ст. до н.е. – XII ст.); 2) від допомоги у задоволенні фізичних потреб – до обґрунтування можливостей навчати осіб із порушеннями слуху та зору – спочатку індивідуально, у притулках, а згодом – у перших спеціальних закладах освіти (XII ст. – 70–80-ті рр. XVIII ст.); 3) визнання необхідності навчання трьох

категорій дітей: із розладами слуху, зору, інтелекту (70–80-ті рр. XVIII ст. – початок XX ст.); 4) становлення диференційованої системи спеціальної освіти (початок XX ст. – 70-ті рр. XX ст.); 5) від колишньої ізоляції зазначеної категорії осіб у спеціальних закладах освіти – до їх інтеграції зі здоровими ровесниками в загальноосвітніх школах із подальшою освітньою інклюзією (70-ті рр. XX ст. – до нашого часу).

Основними детермінантами означених історичних періодів сприйняття суспільством дітей з ООП та усвідомлення необхідності їх освіти є: 1) зміна суспільного ставлення до осіб із різними порушеннями в розвитку; 2) усвідомлення можливостей індивідуального навчання дітей із розладами слуху, зору, інтелекту – спочатку у притулках, а потім – у спеціальних закладах освіти; 3) посилення уваги з боку держави до проблем осіб із психофізичними порушеннями, зокрема щодо здобуття ними освіти та подальшої соціалізації; 4) ухвалення законів про обов’язкову загальну початкову освіту; 5) створення диференційованої системи спеціальної освіти; 6) законодавча зміна статусу осіб із інвалідністю, визнання їх права на освіту, медичну допомогу та гарантований соціальний захист, а також відповідальність держави і суспільства за реалізацію цих прав; 7) ухвалення міжнародних і національних нормативно-правових документів, спрямованих на вдосконалення системи спеціальної освіти та подальшу її інтеграцію в інклюзивну.

Схарактеризовано моделі освіти дітей з ООП і періоди їх еволюційної трансформації: 1) середина XVII ст. – 60-ті рр. XX ст. – сегрегаційна («медична модель»); 2) середина 60-х – 80-ті рр. XX ст. – інтеграційна («модель нормалізації»); 3) 80-ті рр. XX ст. – і до теперішнього часу – інклюзивна («соціальна модель»).

Проаналізовано міжнародні та вітчизняні нормативно-правові документи у галузі освіти, які гарантують отримання якісних знань, орієнтують на різнобічний розвиток особистості, а також уможливають особам із інвалідністю ефективну участь у житті суспільства. Здійснений

аналіз провідних тенденцій розвитку інклюзивної освіти засвідчив, що найбільш фундаментальним вираженням суспільного прогресу на міжнародному рівні є «Загальна декларація прав людини» (1948 р.), «Декларація прав дитини» (1959 р.), «Декларація про права інвалідів» (1975 р.), а також положення «Конвенції про права дитини» (1989 р.). Потужний поштовх розвитку освітньої інклюзії надала перша Всесвітня конференція з питань освіти осіб з ООП (7–10 червня 1994 р., м. Саламанка, Іспанія).

Виявлено особливості розвитку освітньої інклюзії у різних зарубіжних країнах, зіставлено підходи до навчання дітей з ООП і з'ясовано вплив соціально-політичних явищ на організацію інклюзивної освіти, висвітлено стратегії та технології інклюзивного навчання, які застосовуються за кордоном. Виокремлено і схарактеризовано консервативну, ліберальну і соціал-демократичну моделі освітньої інклюзії закордоння, а також різновиди надання підтримки педагогам і дітям з ООП («модель співробітництва», «модель сприяння», «модель відкритого діалогу»).

З'ясовано зміст найбільш поширених й успішно реалізованих за кордоном напрямів освітньої інклюзії: 1) координаційний (організація ефективної системи менеджменту якості освітньої інклюзії; запровадження низки змін в інклюзивному освітньому середовищі школи; забезпечення безбар'єрного доступу до навчання); 2) управлінський (підвищення якості та обсягу зовнішньої допомоги і підтримки дітей з ООП; децентралізація; ресурсне забезпечення освітньої інклюзії); 3) освітній (використання сучасних методик і технологій інклюзивного навчання; розроблення індивідуальних освітніх траєкторій для кожної дитини); 4) фаховий (створення сприятливих умов для професійної діяльності, самоосвіти і самонавчання вчителів інклюзивних класів; реалізація комплексних форм взаємодії між педагогами загальної та спеціальної освіти).

Вивчення досвіду реалізації інклюзивної освіти в зарубіжних країнах виявило, що підвищення якості та розширення меж педагогічної взаємодії між усіма її учасниками сприяють посиленню індивідуалізації освітнього

процесу; створенню доброзичливого клімату в інклюзивному класі та школі; встановленню партнерства, рівності та взаємної довіри; прийняттю і поділу відповідальності за результати освітньої діяльності; використанню диференційованих та особистісно орієнтованих технологій інклюзивного навчання відповідно до різноманітних потреб і можливостей дітей, забезпеченню умов для їх самоактуалізації та саморозвитку.

На основі теоретичного аналізу та вивчення освітньої практики визначено основні тенденції розвитку інклюзивної школи за кордоном: 1) здійснення ефективної співпраці всіх учасників інклюзивного освітнього процесу; 2) налагодження комфортного середовища, зумовленого готовністю всього педагогічного колективу підтримати кожну дитину з ООП та включити її у спільну діяльність зі здоровими однолітками; 3) забезпечення індивідуалізації освітнього процесу відповідно до ООП дітей, а також з урахуванням їх можливостей, потреб і особливостей; 4) створення міждисциплінарної команди медико-соціального і психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП та внутрішньої системи управління якістю інклюзивної освіти; 5) організація продуктивної неперервної співпраці та партнерства з батьками як здорових дітей, так і їх однокласників з ООП, забезпечення психологічної готовності батьків до спільного навчання дітей в інклюзивних класах.

Основні положення знайшли відображення в публікаціях [321; 324; 341; 350; 351; 495; 496].

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

3.1. Педагогічні умови організації інклюзивного освітнього середовища

Система освіти дітей з ООП в Україні активно розвивається та переходить на якісно новий рівень. Власне тому проведений у попередньому розділі огляд тенденцій та особливостей розвитку освітньої інклюзії за кордоном, зокрема її західноєвропейського досвіду, видається важливим для нашого дослідження.

Сьогодні країни світу визнають інклюзію найбільш перспективною організаційною формою навчання дітей з ООП, проте кожна держава для досягнення спільної мети обирає власний шлях. Аналогічне завдання розв'язують і вітчизняні освітяни, визнаючи, що успішна організація інклюзивного освітнього середовища та індивідуального засвоєння програми розвитку дітьми з ООП значною мірою залежить від творчого використання досягнень дефектологічної науки й адаптації сучасних зарубіжних моделей інклюзивної освіти до вітчизняних реалій. Одним із важливих завдань дослідження є з'ясування й обґрунтування організаційно-методичних засад інклюзивної освіти й виявлення педагогічних умов запровадження освітньої інклюзії у вітчизняних ЗЗСО з огляду на глобальні світові процеси та кращий вітчизняний і зарубіжний досвід.

Загальноновизнано, що інклюзія дітей з особливими освітніми потребами в ЗЗСО – це закономірний етап розвитку системи спеціальної освіти у будь-якій країні світу, процес, до якого залучені всі цивілізовані держави. Соціально-педагогічні реалії сучасної України зумовлюють проектування й апробацію інклюзивних моделей навчання дітей з розладами здоров'я,

зважаючи на необхідність відмови від упередженого ставлення суспільства до них, що межує з сегрегацією. Зміна підходів до освіти дітей з ООП викликана причинами різного характеру, які сукупно можна означити як соціальне замовлення держави та суспільства, що досягли певного економічного, культурного і правового рівня розвитку. Цей етап зумовлений переосмисленням традиційного сприйняття осіб з інвалідністю, визнанням не лише рівності їхніх прав, а й суспільного обов'язку сприяти самореалізації в різних сферах життя, включаючи й здобуття освіти. Однак за відсутності ефективних механізмів розвитку інклюзивної освіти багато її проблем донині залишаються нерозв'язаними.

Упровадження в практику вітчизняних ЗЗСО інклюзивного навчання уможливорює максимальне наближення освіти дітей з ООП до місця проживання, а також забезпечення батьків належною консультативною підтримкою. Інклюзія є не менш важливою і для здорових дітей, оскільки дає змогу цілеспрямовано готувати їх до безумовного прийняття особи зі специфічними освітніми й соціальними потребами, реалізовувати важливу культурну норму громадянського суспільства – повагу до відмінностей між людьми й толерантне ставлення до людської «інакшості».

Усе більш очевидним стає той факт, що соціальні трансформації призвели до усвідомлення суспільством необхідності створення для кожної дитини сприятливих умов розвитку з урахуванням її індивідуальних можливостей та освітніх потреб. Власне тому, на наш погляд, визначальною нині стала педагогічна теза, проголошена на Саламанкській конференції: «Кожну дитину слід розглядати з позиції того, що вона може, незважаючи на існуюче порушення здоров'я, а не з позиції її неможливості щось зробити, освоїти, вивчити» [361]. Це зумовило динамічний розвиток практик спільного навчання здорових дітей і дітей з ООП, тобто включення всіх учнів у єдиний освітній простір закладу загальної середньої освіти.

Сьогодні надзвичайно важливо для повноцінного розвитку дитини з ООП правильно організувати її освітнє середовище, що ґрунтується на

принципах інклюзії. Аналізуючи різні підходи, вчені під освітнім середовищем здебільшого розуміють сукупність певних матеріальних ресурсів, просторово-предметних об'єктів, соціальних компонентів і міжособистісних відносин. Усі перелічені чинники тісно взаємопов'язані, доповнюють та збагачують один одного й суттєво впливають на кожного суб'єкта освітнього процесу, котрий, зі свого боку, також організовує чи створює освітнє середовище, відповідно впливаючи на нього [132, с. 27]. Інакше кажучи, освітнє середовище, у т. ч. й інклюзивне, – це штучно сконструйована система, структурні складники якої сприяють всебічному розвитку особистості. Зокрема, Т. Бондар характеризує інклюзивне освітнє середовище з двох позицій, по-перше, як сукупність умов, що забезпечують рівний доступ особам з ООП до якісної інклюзивної освіти в навчальному закладі незалежно від їх психофізичного розвитку, стану здоров'я, віку, статі, соціально-економічного статусу, раси, місця проживання і виховання, а, по-друге, як сукупність учасників освітнього процесу, пов'язаних спільністю умов, у яких відбувається їхня діяльність [44, с. 22].

Таким чином, увиразнимо низку основних компонентів інклюзивного освітнього середовища, а саме: 1) якість освітніх послуг; 2) урахування ООП означеної категорії дітей; 3) наявність додаткової допомоги; 4) достатній рівень спілкування з учнем та його родиною; 5) адаптованість приміщень до специфіки навчання таких дітей та ін.

Дефініція «інклюзивне освітнє середовище» визначена і закріплена у статті 1 Закону України «Про освіту» як «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [283]. Створення такого середовища і надання якісних освітніх послуг передбачає забезпечення максимально ефективних умов (коли всі зміни в освітньому середовищі відбуваються з урахуванням потреб кожної дитини) та універсального дизайну, зорієнтованого на всіх учасників освітнього процесу. Дослідниця І. Калініченко виокремлює в інклюзивному освітньому середовищі

вітчизняного ЗЗСО такі структурні складові: 1) *курикулум* (адаптація та модифікація структури і змісту навчальних планів; диференціація у стилі, методах навчання й оцінювання); 2) *універсальний дизайн* (архітектурна безбар'єрність; фізична доступність; безпека; інформативність; зручність); 3) *навчально-матеріальна база* (кабінети психологічного розвантаження, корекційної роботи з відповідним обладнанням; різні технічні засоби навчання, включаючи комп'ютер та відеотехніку; засоби наочності для дітей із різними видами порушень психофізичного розвитку); 4) *навчально-методичний комплекс* (навчально-методична література з нозологій; інформаційні носії з навчальними програмами комп'ютерної підтримки навчання; атласи; плакати; кінофрагменти й кінофільми; відеозаписи; друкований роздатковий матеріал відповідно до виду порушення психофізичного розвитку в дитини); 5) *людський фактор* (емпатія у стосунках «учитель – учень з ООП» та їхніми батьками; толерантні та доброзичливі взаємини в дитячому колективі) [132, с. 29–30].

Інші науковці доповнюють наведений перелік ще й такими компонентами інклюзивного освітнього середовища, як: а) *просторово-предметний* (сучасні матеріальні засоби, що відповідають освітнім потребам дітей; безбар'єрність та архітектурна доступність приміщення школи та прилеглої території); б) *змістово-методичний* (орієнтація навчальних програм на потреби дитини з ООП; використання її позитивних аспектів; сенсорний стиль навчання; диференціація навчання, коли вчитель не змінює власне програму, а лише навчальний матеріал, способи і методи його засвоєння та кінцеві результати); в) *комунікативно-організаційний* (тісна взаємодія команди супроводу й організація комунікації між її учасниками; визначення ролей та сфер діяльності членів команди) [396, с. 24].

Отже, як бачимо, інклюзивне освітнє середовище для дітей з ООП є гнучкою й індивідуальною системою, яка може успішно функціонувати та розвиватися лише за певних, спеціально створених умов. Аналіз педагогічної, соціологічної та філософської літератури дає підстави

розглядати категорію «умова» як складову будь-якого процесу, включаючи й модель інклюзивного освітнього середовища. Зважаючи на вищезазначене, для результативної освітньої інклюзії необхідно визначити, обґрунтувати і створити спеціальні педагогічні умови.

Довідкова література надає численні, проте співзвучні тлумачення терміна «умова». Так, у філософському енциклопедичному словнику умова визначається як категорія, що «відображає універсальний взаємозв'язок речей із чинниками, завдяки яким вони виникають та існують, як те, від чого залежить щось інше (обумовлене), що уможливорює наявність речі, стану, процесу, на відміну від причини, яка з необхідністю, неминучістю породжує щось (дія, результат дії)» [418, с. 309]. У тлумачному словнику української мови умова – це «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [56, с. 1506]. Оскільки окремі, випадково вибрані умови не можуть істотно вплинути на ефективність того чи того педагогічного явища, необхідний їх гнучкий, динамічний комплекс, який ураховує специфіку перебігу основних освітніх процесів. Тому узагальнено під педагогічними умовами нами розуміються заходи, спрямовані на підвищення ефективності освітнього процесу. Відомо, що педагогічна система функціонує при безпосередньому навчанні дітей, а отже, педагогічні умови її якісного функціонування потрібно створювати спеціально.

Проблеми визначення педагогічних умов у різних аспектах їх використання висвітлювали дослідники А. Алексюк [229], Ю. Бабанський [20], С. Гончаренко [73], П. Підкасистий [229] та ін. Більшість із них під педагогічними умовами розуміють різні чинники, які впливають на процес досягнення поставленої мети навчання, виховання та розвитку. Ю. Бабанський педагогічні умови розглядає як чинники, котрі визначають ефективність освітньої системи [20, с. 115].

Аналіз наукових джерел дозволив виявити комплекс обов'язкових умов включення дитини з ООП в освітній процес ЗЗСО [124; 127; 138; 158; 216;

246; 427]: 1) бажання та готовність батьків навчати своїх дітей разом зі здоровими однолітками; прагнення сім'ї систематично допомагати дитині впродовж усього періоду навчання в ЗЗСО; 2) готовність ЗЗСО організувати ефективне навчання дітей з ООП; наявність спеціально підготовлених педагогічних кадрів; розроблення оптимальних індивідуальних освітніх траєкторій; організація системи психолого-педагогічного супроводу; забезпечення необхідного рівня комфортності, включаючи спеціалізовані засоби пересування; створення індивідуальних програм розвитку, навчально-методичних матеріалів; застосування інноваційних освітніх та інформаційно-комунікаційних технологій тощо; 3) психологічна готовність дитини з ООП до спільного навчання зі здоровими ровесниками.

Оскільки ефективність у найзагальнішому розумінні означає співвідношення витрат різноманітних ресурсів й отриманих результатів діяльності, то ефективність освітньої інклюзії залежить від впровадження педагогічних умов, котрі дозволяють досягнути поставлених цілей з урахуванням необхідних і достатніх витрат. Отже, комплекс педагогічних умов ефективного функціонування та розвитку інклюзивного освітнього середовища містить низку об'єктивних і суб'єктивних чинників, які сприяють оптимізації управління досліджуваним феноменом в умовах ЗЗСО, що, зрештою, підвищує якість педагогічного процесу в цілому.

На основі аналізу наукових джерел та вивчення освітянської практики нами визначено основні педагогічні умови ефективної організації інклюзивного освітнього процесу в ЗЗСО:

- 1) створення інклюзивного освітнього простору;
- 2) організація системи психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами;
- 3) підвищення кваліфікації педагогічних працівників з інклюзивної освіти;
- 4) цілеспрямована співпраця із сім'єю;

5) формування толерантного ставлення до дітей з особливостями розвитку. Стисло схарактеризуємо ці педагогічні умови.

Першою педагогічною умовою створення ефективного інклюзивного освітнього середовища в ЗЗСО є **створення інклюзивного освітнього простору**. На думку М. Чайковського, дефініція «освітній простір» є близькою до поняття «освітнє середовище», однак вони дещо відрізняються: якщо «освітній простір» розглядається як результат педагогічного «освоєння» освітнього середовища стосовно активного суб'єкта (індивіда або їх групи), то «освітнє середовище» – це даність, результат конструктивної діяльності суб'єктів освітнього процесу. Також «освітній простір» характеризує динамічність, систему соціальних зв'язків закладу освіти, а «освітнє середовище» – статичність [427, с. 76].

У науковій літературі простежуються різні підходи до визначання терміна «інклюзивний освітній простір». Так, Н. Касярум стверджує, що освітньому просторові притаманні певні характеристики, як-от: «територіальна визначеність освітніх послуг; цілісність елементів освіти; системність; наявність просторових координат; інформаційність; особистісно розвивальна спрямованість освіти; єдність вимог до змісту освіти на певному рівні та певній території, характерних для суспільства або громади при передачі соціального досвіду» [138, с. 108]. На думку Н. Шемигона, «освітній простір є частиною соціального простору, у межах якого він, власне, й існує, і, відповідно, освітній простір перебуває у діалектичній взаємодії із соціальним простором» [439, с. 47].

Зазначимо, що інклюзивна освіта розширює розуміння освітнього простору. Сьогодні науковці інтенсивно дискутують над визначенням терміна «інклюзивний освітній простір». Зокрема М. Чайковський виокремлює певні його компоненти – доступність освітніх ресурсів; безбар'єрність, індивідуалізацію та варіативність [427, с. 79]. Окрім того, вважаємо, що інклюзивний освітній простір передбачає ще й розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення, індивідуальних освітніх

програм, спрямованих на: 1) реалізацію індивідуальної навчальної методики (використання на уроках завдань із метою розвитку певних функцій: звукового аналізу й синтезу, фонетичного сприйняття, лексико-граматичних категорій, зв'язного мовлення, зорово-моторної координації; різних способів сприйняття інформації: візуальних, аудіювальних, кінестетичних із підключенням тактильних відчуттів тощо); 2) зміну способів традиційного подання інформації, що передбачають зміни в організації уроку (скажімо, замість письмових завдань – ліплення, малювання тощо), у формі виконання завдань, їх оцінюванні, характері навчальних, у вимогах до рівня та якості навчальних досягнень дитини з ООП; 3) максимально зрозуміле учням пояснення завдань з боку педагога, особливу методику подання навчальної інформації, повторення дітям інструкцій до виконання завдань, акцентування на їх змісті, чіткі, часто повторювані вказівки (з виокремленням етапів виконання) у письмовій та усній формах, демонстрування виконаних завдань.

Загалом інклюзивний освітній простір школи охоплює сукупність певних компонентів: 1) *навчально-виховного* (система знань, умінь і навичок учнів, зумовлена креативністю професійного мислення педагогів); 2) *комунікативно-рефлексивного* (комунікативних навичок, що забезпечують необхідну взаємодію в урочний і позаурочний час у системі «вчитель – учень» та «учень – учень»; 3) *культурно-поведінкового* (вербальні та невербальні навички етнокультурної толерантності суб'єктів освітнього процесу – учнів і педагогів); 4) *здоров'язбережувального* (емоційно-психологічний клімат у школі загалом та в кожному класі зокрема), що забезпечують реалізацію адаптивної функції закладу освіти [132, с. 28].

Щодо останнього компонента, то процес здоров'язбереження в освіті, на думку Т. Надім'янової та М. Лук'янченка, створює безпечні й комфортні умови перебування учня у закладі освіти, забезпечує індивідуальну освітню траєкторію дитини з ООП, запобігає виникненню стресів, перевантажень, втоми вихованців і тим самим сприяє збереженню й зміцненню здоров'я. Звідси вчені роблять висновок, що педагогам треба створити таке

середовище, яке зможе позитивно впливати на фізичний, психічний, духовний розвиток дитини. Крім того, формуючи здоров'язбережувальне середовище, необхідно розв'язати низку таких завдань: дотримання санітарно-гігієнічних норм; забезпечення учнів якісними оздоровчими програмами; зняття навчального перевантаження, що призводить до перевтоми школярів; формування культури здоров'я та здоров'язбережувальної компетенції учнів; організація співпраці з батьками; облаштування шкільної території тощо [217, с. 251].

Другою, не менш важливою педагогічною умовою створення ефективного інклюзивного освітнього середовища в ЗЗСО постає **організація системи психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП**, відповідно до прогресивних ідей зарубіжної гуманістичної (Ш. Амонашвілі [6], Я.А. Коменський [164; 165], М. Монтесорі [212], К. Роджерс [488] та ін.) і вітчизняної науки (О. Киричук [144], С. Максименко [195], В. Тарасун [407] та ін.).

Насамперед зазначимо, що поняття «супровід» поширюється не тільки безпосередньо на дитину з ООП, а й на всіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу – дітей класу, батьків, членів педагогічного колективу, що реалізують цей супровід. Процес супроводу в освітній системі розглядається, з одного боку, як метод, а з іншого – як система професійної діяльності фахівців різних галузей. У контексті методу супровід передбачає практичні дії зі створення таких умов, за яких учасники інклюзивного освітнього процесу взаємодіють у середовищі ЗЗСО, реалізуючи поставлені цілі й завдання. У системі професійної діяльності психолого-педагогічний супровід трактується як комплексна технологія психолого-педагогічної підтримки і допомоги дитині та батькам з боку фахівців різного профілю, котрі працюють скоординовано задля розвитку, навчання, виховання й соціалізації осіб з ООП. Підґрунтя професійного супроводу складає комплексна психолого-педагогічна діагностика, яка передбачає обстеження учнів, що мають фізичні і психологічні порушення, з метою виявлення рівня

розвитку їх основних психологічних функцій та особистісних якостей. Інклюзивна освіта потребує організації сприятливого освітнього процесу, кваліфікованих фахівців та їх спільної діяльності з учителем класу. Завдяки цьому професійна діяльність одного педагога доповнюється командними зусиллями багатьох фахівців.

Ефективною формою такої командної роботи став запропонований Ю. Бабанським *психолого-педагогічний консилиум*, який представляв собою комплексну методику та форму організації діагностування реальних можливостей учнів, стану їхнього здоров'я та інших значущих показників успішності освітнього процесу. На думку вченого, проведення психолого-педагогічного консилиуму передбачає реалізацію таких основних цілей: 1) вивчення особистості учня (визначення рівня навченості, виявлення реальних навчальних можливостей); 2) планування загальної системи заходів, спрямованих на ліквідацію прогалин у знаннях, уміннях і навичках школярів. Метою консилиуму є визначення видів і темпів навчання кожної дитини, відповідно до її потреб і можливостей, а також забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розроблення навчальних планів, стратегій викладання, організаційних заходів, використання певних матеріальних ресурсів, зовнішніх і внутрішніх партнерських зв'язків [247].

Психолого-педагогічний супровід учня з ООП, відповідно до його індивідуальних потреб і можливостей, здійснюють учасники команди, створення і діяльність якої регулюється наказом Міністерства освіти і науки України за № 609 від 8 червня 2018 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми проблемами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». У цьому документі зазначено, що «до складу учасників команди супроводу належать:

– *постійні учасники* (директор або заступник директора з навчально-виховної роботи; вчитель початкових класів (класний керівник); учителі; асистент учителя; практичний психолог; соціальний педагог; учитель-

дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП); вчитель-реабілітолог; батьки або законні представники дитини з ООП тощо);

– *залучені фахівці* (медичний працівник закладу освіти; лікар; асистент дитини; спеціалісти системи соціального захисту населення; служба у справах дітей тощо) [279].

Водночас в аналізованому Примірному положенні актуалізовано основні завдання учасників команди супроводу, а саме:

1) збір інформації про особливості розвитку дитини, її інтереси, труднощі, на освітніх етапах створення, реалізації й моніторингу виконання індивідуальної програми розвитку;

2) визначення напрямів психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку інклюзивно-ресурсного центру, та забезпечення надання цих послуг;

3) розроблення ІПР для кожної дитини з ООП та моніторинг її виконання з метою користування й визначення динаміки розвитку дитини;

4) надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання;

5) створення належних умов для інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище;

6) проведення консультативної роботи з батьками дітей з ООП щодо особливостей їх розвитку, навчання та виховання;

7) реалізація інформаційно-просвітницької діяльності у закладі освіти серед педагогічних працівників; батьків і дітей із метою запобігання дискримінації та порушення прав дитини;

8) формування дружного і неупередженого ставлення до дітей з ООП [279].

Особливо важливою є організація в ЗЗСО системного психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, у яких виявлено недостатній рівень:

вмінь оброблення інформації; логічного мислення; структурного мислення; інтуїтивного мислення; зорово-моторної координації тощо.

Абсолютно очевидно, що саме психолого-педагогічний супровід із його спільністю підходів, єдиною структурою, метою та завданнями, поєднує функції окремих фахівців, кожен з яких, зі свого боку, організовує професійну діяльність. Як уже зазначалося, психолого-педагогічний супровід в ЗЗСО передбачає ще й запобігання виникненню проблем розвитку дитини, її навчання й соціалізації. Кінцевим підсумком діяльності кожного фахівця команди супроводу має стати оцінка його ефективності та результативності відповідно до основних визначених функцій.

На основі Примірного положення [279] у таблиці 3.1 систематизовано основні функції учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП.

Таблиця 3.1

Основні функції учасників команди психолого-педагогічного
супроводу учня з ООП

№ з/п	Адміністрація закладу освіти (директор або заступник директора з навчально-виховної роботи)
1.	Формування складу команди супроводу.
2.	Призначення відповідальної особи щодо координації розроблення ІПР.
3.	Організація роботи команди супроводу.
4.	Контроль за виконанням висновку ІРЦ.
5.	Залучення фахівців (у т. ч. фахівців ІРЦ) для надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП.
6.	Контроль за виконанням учасниками команди супроводу своїх функцій.
7.	Розроблення спільно з іншими учасниками команди супроводу індивідуального навчального плану дитини з ООП.
8.	Залучення батьків дитини з ООП до розроблення й погодження ІПР.
9.	Оцінка діяльності педагогічних працівників, залучених до реалізації ІПР.
10.	Моніторинг виконання ІПР.
Практичний психолог	
1.	Вивчення та моніторинг психічного розвитку дитини з ООП.
2.	Психологічний супровід дитини з ООП.
3.	Надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП згідно з ІПР.
4.	Надання рекомендацій, консультацій та методичної допомоги педагогічним працівникам закладу освіти у роботі з дитиною з ООП.

5.	Консультативна робота з батьками дитини з ООП.
6.	Просвітницька робота щодо формування психологічної готовності учасників освітнього процесу до взаємодії в інклюзивному середовищі.
Соціальний педагог	
1.	Соціально-педагогічний патронаж дитини з ООП та її батьків.
2.	Виявлення соціальних проблем, які потребують негайного розв'язання, при потребі – направлення до відповідних фахівців із метою надання конкретної допомоги.
3.	Вивчення соціальних умов розвитку дитини з ООП.
4.	Соціалізація дитини з ООП, адаптація її в новому колективі.
5.	Інформування дитини з ООП та її батьків про мережу закладів позашкільної освіти; залучення дитини до участі у відповідних гуртках і секціях з урахуванням її можливостей.
6.	Надання рекомендацій учасникам освітнього процесу щодо шляхів ефективної інтеграції дитини з ООП в колектив однолітків; формування позитивного мікроклімату в дитячому колективі; подолання особистісних та міжособистісних конфліктів.
7.	Захист прав дитини з ООП за відповідним дорученням – представлення її інтересів у відповідних органах та службах.
Вчителі-дефектологи (вчитель-логопед, сурдопедагог, тифлопедагог, олігофренопедагог), учитель-реабілітолог	
1.	Надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП згідно з ІПР.
2.	Моніторинг досягнень у відповідній сфері розвитку дитини згідно з ІПР.
3.	Надання рекомендацій педагогічним працівникам щодо особливостей організації освітнього процесу, реалізації корекційно-розвиткових цілей упродовж навчання, технології для досягнення кінцевих цілей навчання, визначених в ІПР, та застосування певних адаптацій (модифікацій).
4.	Консультативна робота з батьками дитини з ООП.
Вчитель початкових класів (класний керівник), учителі-предметники	
1.	Забезпечення освітнього процесу дитини з ООП з урахуванням особливостей її розвитку та ІПР.
2.	Підготовка інформації для учасників засідання команди супроводу про особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини з ООП, її позитивні аспекти й потреби; результати виконання дитиною навчальної програми.
3.	Участь у підготовці індивідуального навчального плану дитини з ООП.
4.	Розробка індивідуальної навчальної програми в закладі загальної середньої освіти.
5.	Визначення спільно з іншими педагогічними працівниками рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР.
6.	Створення належного мікроклімату у шкільному колективі.
7.	Надання інформації батькам про стан засвоєння навчальної програми дитиною з ООП.

Асистент учителя	
1.	Спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб.
2.	Участь в організації освітнього процесу дитини з ООП.
3.	Участь у розробці ІПР.
4.	Участь у підготовці індивідуального навчального плану та індивідуальної навчальної програми.
5.	Адаптація освітнього середовища, навчальних матеріалів відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП.
6.	Оцінка спільно з учителем рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР.
7.	Підготовка інформації для учасників засідання команди супроводу за результатами спостереження за дитиною щодо її індивідуальних особливостей, інтересів та потреб.
8.	Надання інформації батькам, педагогічним працівникам щодо особливостей розвитку дитини з ООП.
Батьки дитини з ООП	
1.	Доведення інформації про дитину (стиль, спосіб навчання, успіхи, труднощі у виконанні домашніх завдань).
2.	Задіяність у роботі команди супроводу, в т. ч. залучення до складання ІПР.
3.	Створення належних якісних умов для навчання, виховання й розвитку дитини.
Медичний працівник закладу освіти	
1.	Інформування учасників команди супроводу про стан здоров'я дитини та її психофізичні особливості.
2.	За необхідності – збір додаткової інформації від батьків, закладу охорони здоров'я щодо фізичного стану дитини.

Однак, на жаль, в аналізованому нами Примірному положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП відсутня роль самого учня. Результати проведеного наукового пошуку дають підстави констатувати, що дитина з ООП у команді супроводу: 1) є первинним джерелом інформування про особисті сильні сторони, аспекти й уподобання (або їх відсутність); 2) постає вирішальним чинником з'ясування способу навчання та виховання, адекватного її особливим потребам і можливостям; 3) інформує про наданий їй рівень підтримки (адаптацію до середовища, обладнання, індивідуальні технології навчання тощо); 4) включається в освітній процес за підтримки інших учасників команди супроводу. Спосіб і

ступінь участі дитини в команді супроводу залежать від її здібностей, нахилів, психічних і фізіологічних особливостей розвитку тощо.

Розглянувши основні функції батьків (або законних представників) учня з ООП, вважаємо за доцільне розширити їх перелік. Отже, батьки як учасники команди супроводу: 1) надають інформацію про дитину щодо стилю навчання, щоденної підготовки домашніх завдань, труднощів у їх виконанні, способу навчання, успішності тощо; 2) надають важливі дані, що сприяють розробленню і реалізації ІПР дитини (наприклад, про здібності, вміння та навички, які демонструє дитина вдома та в колективі, про коло її інтересів); 3) забезпечують неперервність навчально-виховного процесу, розпочатого педагогічними працівниками у ЗЗСО, створюючи вдома необхідні умови для розвитку дитини; 4) беруть участь у прийнятті рішень, що стосуються навчання, виховання і розвитку дитини; 5) забезпечують систематичне відвідування шкіл їхніми дітьми; 6) співпрацюють із адміністрацією, педагогічними працівниками, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів.

У свою чергу, адміністрація закладу ЗЗСО і педагогічні працівники мають підтримувати батьків дитини з ООП у такий спосіб: 1) регулярно, відкрито й доступно спілкуючись із батьками та учнями; 2) інформуючи батьків про осіб, присутніх на засіданнях команди супроводу, і про питання, які розглядатимуться на них; 3) надаючи можливість батькам і дитині обрати спосіб і частоту консультування; 4) обговорюючи з батьками розроблені психолого-педагогічні стратегії, з'ясовуючи ставлення до шляхів і способів їх реалізації.

Керівництво командою психолого-педагогічного супроводу здійснює директор або його заступник з навчально-виховної роботи. Команда супроводу, відповідно до висновку інклюзивно-ресурсного центру, складає ІПР, яка узгоджується з батьками і затверджується керівником ЗЗСО. Планування роботи команди супроводу здійснюється відповідно до етапів складання та реалізації ІПР (визначення потреб в адаптації освітнього

середовища, навчальних цілей; збір інформації про учня та моніторинг; проведення зустрічей команди та затвердження проєкту; оформлення ІПР; ознайомлення з ним усіх учасників, особливо батьків учня, підписання ІПР усіма членами команди; реалізація цілей навчання та розвитку, згідно з ІПР). Після цього кожен фахівець, а також учитель і асистент учителя проводять збір інформації, здійснюють оцінювання й оформляють висновок у письмовому вигляді. Важливо, щоб фахівці за результатами обстеження доступно, об'єктивно та чітко описали особливості розвитку учня з ООП. За підсумками обстеження та відповідно до особливостей розвитку дитини з ООП, визначаються необхідні адаптації/модифікації навчальних матеріалів, освітньої діяльності, середовища; з'ясовується потреба в індивідуальному навчальному плані та модифікованій навчальній програмі, що окреслюють знання, вміння й навички, які слід засвоїти з навчальних предметів у ЗЗСО.

Зазвичай цей процес триває впродовж вересня. На наступну зустріч команди супроводу запрошуються батьки учня з ООП, які стають її активними членами та працюють нарівні з педагогічним колективом над плануванням, здійсненням і моніторингом індивідуальної освітньої траєкторії дитини. Усі учасники ознайомлюються з проєктом ІПР, уточнюють навчальні цілі, висловлюють при потребі свої зауваження та вносять пропозиції, а асистент учителя оформляє затверджений варіант ІПР і роздає кожному учасникові власний примірник. Упродовж навчального року команда супроводу організовує зустрічі, присвячені системному моніторингу досягнень учня й ефективності наданих ЗЗСО освітніх послуг, під час яких коригується (за необхідності) програма.

Психолого-педагогічний супровід реалізують фахівці школи шляхом індивідуальних і групових форм роботи з дітьми, а також організації корекційно-розвиткових занять відповідно до структури порушень у розвитку. Якщо для налагодження ефективної діяльності команді супроводу учня з ООП потрібні консультації або навчання окремих фахівців, адміністрація ЗЗСО може залучати на тимчасовій або постійній основі

відповідних представників ІРЦ, інших установ, а також осіб, котрі мають педагогічний досвід у галузі інклюзивної освіти.

Команда психолого-педагогічного супроводу також уповноважена розв'язувати такі питання: 1) проведення інформаційних годин для всіх учнів школи та їхніх батьків із метою формування чуйності, поваги, ціннісного і толерантного ставлення до дітей з ООП, виховних заходів, спрямованих на розвиток навичок взаємодії та комунікації; 2) налагодження зворотного зв'язку та комунікації між усіма членами команди; 3) планування заходів підвищення кваліфікації педагогічних працівників з інклюзивної освіти, у т. ч. відвідування тренінгів, виступів на педагогічних радах щодо специфіки інклюзивного навчання, створення безпечного освітнього середовища тощо.

Отже, сьогодні все більш значущим стає психолого-педагогічний супровід дітей з ООП у ЗЗСО, що здійснюють інклюзивну практику. Однак ефективне впровадження цього процесу передовсім передбачає: 1) створення, теоретико-методологічне обґрунтування та практичне апробування організаційних моделей роботи з дітьми з ООП; 2) принципово нову взаємодію та реальну співпрацю фахівців різних професійних напрямів (учителів, асистента вчителя, практичного психолога, соціального педагога, вчителя-дефектолога, батьків, соціальних, медичних працівників), причетних до освітньої інклюзії; 3) спеціальну підготовку педагогічних кадрів у галузі освітньої інклюзії; 4) оволодіння педагогами спеціальними знаннями, методиками та технологіями навчання дітей з ООП; 5) розроблення механізмів реальної взаємодії членів команди психолого-педагогічного супроводу. Тому необхідно докласти багато зусиль для системної і цілеспрямованої реалізації інклюзивної освіти, зокрема належної підготовки відповідних фахівців, які у своїй професійній діяльності керуватимуться сучасним науковим розумінням психолого-педагогічних особливостей дітей із порушеннями розвитку, новітніми методиками діагностування, коригування і консультування; вмітимуть проєктувати інклюзивне освітнє середовище, сприятливе для активної взаємодії учасників освітнього процесу

(дитина з ООП – здорові діти – педагоги – батьки – адміністрація), а також розробляти корекційно-розвиткові заняття з урахуванням результатів педагогічного діагностування. Процес перетворення освіти на інклюзивну невіддільний від трансформації колективного мислення у напрямі соціальної справедливості, тобто визначення потенціалу кожної особи. Тому сьогодні необхідно розробляти нові технології командної взаємодії різних за профілем фахівців, здатних співпрацювати узгоджено й ефективно в інтересах дитини – не одноразово, а довготривало, а також відстоювати її інтереси, вдосконалювати способи професійної взаємодії.

Перехід до інклюзії актуалізує розроблення нового змісту освіти, створення індивідуальних освітніх траєкторій навчання і розвитку учня як суб'єкта освітньої діяльності, а також вимагає особливий рівень підготовки педагогічних працівників. У зв'язку з цим доцільно схарактеризувати роль такого важливого учасника команди психолого-педагогічного супроводу, як *асистент учителя*, котрий постає в інклюзивному процесі з'єднувальною ланкою між педагогом і дитиною. Асистентський супровід у сучасній педагогічній науці і практиці вважається одним із інноваційних особистісно орієнтованих методів педагогічної взаємодії.

Вивченню різних аспектів теорії і практики підготовки педагогів, зокрема асистента вчителя, його співпраці з іншими фахівцями присвячені численні психолого-педагогічні дослідження. Так, наприклад, Л. Коваль [149], О. Таранченко, А. Колупаєва [158; 159; 161; 163], Н. Компанець [216], І. Луценко [216], Н. Софій [246] та ін. розробили теоретико-методологічні засади, структурно-функціональні моделі та методичні рекомендації щодо реалізації асистентом учителя супроводу індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП. Перелічені науковці розглядають діяльність асистента вчителя з різних позицій і в різних аспектах психолого-педагогічного супроводу, визнаючи відсутність єдиних методичних вимог до професійної підготовки цієї категорії фахівців. Сьогодні цю посаду нерідко займають педагогічні працівники, які не отримали відповідної професійної підготовки

у ЗВО і самостійно намагаються орієнтуватися у специфіці цього фаху. На жаль, недостатня компетентність асистента вчителя спричиняє відсутність розуміння особливих освітніх потреб учня, загальної специфіки його життєдіяльності.

У зарубіжній освітній практиці асистентську підтримку в умовах інклюзивного навчання забезпечує тьютор (спеціальний педагог). Англійський дослідник В. Аллен зазначає, що дефініція «тьютор» походить від латинського «*tueri*» й означає особу, що покликана піклуватися [461].

Функції тьютора полягають у «вирівнюванні» різноманітних здібностей і можливостей усіх дітей, незалежно від особливостей їх розвитку. У технологічному аспекті тьюторська підтримка передбачає:

1. Розроблення відповідних освітніх завдань. Тьютор має допомагати вчителю підібрати відповідний навчальний матеріал для дітей з ООП, детально знати їхні індивідуальні особливості, володіти спеціальними педагогічними технологіями.

2. Ефективне розв'язання будь-яких проблем. Стабільність діадної системи «тьютор – учитель» укріплює систему інклюзії загалом, оскільки уможливорює включення дітей з ООП в освітній процес. Володіючи високим рівнем спеціальних знань, умінь і навичок, тьютор виконує роль партнера вчителя, забезпечуючи необхідні ресурси для продуктивного усунення соціально-педагогічних проблем.

3. Можливість збору тьютором повного психолого-педагогічного анамнезу дитини з ООП. Тьютор як суб'єкт інклюзивного освітнього середовища надає педагогові не лише інформацію стосовно проблемних ситуацій, а й рекомендації щодо подальших дій. Учитель через відсутність знань у галузі спеціальної педагогіки та психології, а також власну завантаженість не завжди здатний адекватно оцінити обстановку, що склалася, і тому потребує тьюторської допомоги.

4. Синтез стратегій «трекінгу» («тимчасова ізоляція») й «стрімінгу» (включення дитини з ООП до індивідуального класу і опора на ті компоненти

навчальної та/або соціальної діяльності, в яких вона найбільш успішна). Якісне оперування стратегіями інклюзії та при необхідності – короткочасної ексклюзії особливих дітей є ключовою умовою виявлення й реалізації їхніх явного і латентного потенціалу, що підвищує успішність таких осіб в інклюзивному мікросоціумі. Як помічник учителя, тьютор сприяє здійсненню т. зв. комбінованого навчання, коли під час навчальних занять діти групуються відповідно до рівня їхніх здібностей, а інші навчальні предмети опановуються ними у контексті мейнстрімінгу, за якого учні з різним рівнем здібностей об'єднуються в загальні групи. Основними умовами ефективної тьюторської допомоги постають її гнучкість й орієнтація на індивідуальні особливості дитини. Крім того, роль тьютора передбачає реалізацію медіаторської стратегії вирівнювання та формування єдиної стартової позиції для кожного учня з ООП.

5. *Детальний моніторинг досягнень учня з ООП.* Індивідуальна робота дає тьюторові можливість визначити соціальні й академічні досягнення дитини та глибоко усвідомити динаміку набуття нею знань, формування вмінь і компетентностей. Учитель з урахуванням такого аналізу планує загальну стратегію освітнього процесу, намічає нові перспективи, оцінює досягнуті результати включення дітей з ООП у соціум [501, с. 21–22].

На наш погляд, таке розуміння тьюторської ролі сприяє ефективному функціонуванню інклюзивного класу як єдиної команди і водночас дає змогу створити гнучку систему психолого-педагогічної підтримки дитини з ООП. Для вчителя допомога тьютора є визначальною, адже він професійно володіє спеціальними освітніми технологіями, полегшує загальну координаційну та організаційну діяльність, сприяє навчальній успішності дітей з ООП, якісному перебігу інклюзивного освітнього процесу загалом. Додатковим позитивним аспектом, на нашу думку, є вплив тьютора на здорових дітей. При конструктивності цього впливу окреслюється чітка гуманістична спрямованість, що оптимізує інклюзію кожного учня в учнівський колектив.

Практика асистентства є інноваційною у вітчизняній педагогіці, а розуміння тьюторства не настільки широке, як за кордоном, тому здебільшого передбачає лише індивідуальні контакти між асистентом учителя та учнем з ООП. Фахівці вважають необхідним включеність асистента вчителя до мережі різноманітних контактів, що не обмежуються винятково взаємодією з дитиною з ООП, а охоплюють інші соціальні зв'язки. З огляду на це виникає непорозуміння щодо статусно-рольової позиції асистента вчителя, визначення його ролі та функцій. Педагоги інклюзивних класів часто виявляються не готовими до партнерських взаємовідносин з асистентом. Решта суб'єктів інклюзивного класу (дитина з ООП, здорові учні, їхні батьки) також не завжди адекватно сприймають присутність асистента вчителя на уроці. Усе це різко знижує оптимальність функціонування інклюзивного класу, зумовлює ізоляцію дітей з ООП, перешкоджає отриманню ними якісної освіти.

Відтак у сучасних педагогічній теорії та практиці освітньої інклюзії увиразнилася низка суперечностей, зокрема між визнанням необхідності впровадження в освітню діяльність асистентського підходу і недостатньою його розробленістю у вітчизняній педагогічній науці, а також усвідомленням значущості психолого-педагогічного супроводу і низькими темпами його впровадження в систему загальної середньої освіти. Зазначені суперечності у контексті нашого дослідження зумовили необхідність пошуку підходів до увиразнення специфіки роботи асистента вчителя, пошуку технологій та умов, що сприяють ефективності його професійної діяльності.

Уведення посади «асистент учителя» передбачено Постановою Кабінету Міністрів України за № 872 від 15 серпня 2011 р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». В ній зазначається, що особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу забезпечує асистент учителя, який бере участь у розробленні та виконанні індивідуальних навчальних планів і програм, адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних

особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими потребами [278]. У статті 26 нового Закону України «Про повну загальну середню освіту» зафіксоване аналогічне твердження: «Особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу для учня з особливими освітніми потребами забезпечує асистент вчителя» [287].

Практика свідчить, що лише здобута педагогічна освіта є недостатньою умовою для професійного виконання асистентом учителя посадових обов'язків. Діяльність асистента вчителя в інклюзивному класі закладу ЗЗСО регламентується документами Міністерства освіти і науки України (лист № 1/9–675 від 25. 09. 2012 р. «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя»). Основними завданнями асистента вчителя в інклюзивному класі визначено: 1) створення інклюзивного освітнього середовища для реалізації індивідуальної програми розвитку учня з ООП; 2) забезпечення соціально-педагогічного супроводу дитини з ООП (виконання спільно з учителем класу навчальних, виховних і соціально-адаптаційних заходів, застосування ефективних форми їх проведення, допомога дітям у виконанні навчальних завдань та їх залучення до різних видів навчальної та виховної діяльності; 3) адаптація організаційно-методичного забезпечення, навчальних матеріалів з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з ООП [447].

Зважаючи на основні завдання, асистент вчителя передовсім допомагає учневі з ООП навчатися, самовиховуватися, проєктувати власний спосіб життя, входити у соціальний простір. При цьому повноваження асистента відрізняються від учительських: він супроводжує діяльність учня з ООП, радить, наставляє, консультує, тобто його робота має яскраво виражені прогностичну та консультативну спрямованість.

У зазначеному нормативному документі чітко окреслено функції асистента вчителя: 1) організаційна: допомагає в організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням; надає допомогу учням з особливими освітніми потребами в організації робочого місця; проводить

спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб; допомагає концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю учня; співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та беруть участь у розробленні індивідуальної програми розвитку; забезпечує разом з іншими працівниками здорові й безпечні умови навчання, виховання та праці; веде встановлену педагогічну документацію; 2) навчально-розвиткова: співпрацюючи з учителем класу, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб учнів; здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнів; сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами, поліпшенню їхнього психоемоційного стану; стимулює розвиток соціальної активності дітей; сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їх участі у науковій, технічній, художній творчості; стимулює навчально-виховні ситуації, обстановку оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому; 3) діагностична: разом із групою фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку, вивчає особливості діяльності й розвитку дітей з особливими освітніми потребами; оцінює навчальні досягнення учня; оцінює виконання індивідуальної програми розвитку; вивчає й аналізує динаміку розвитку учня; 4) прогностична: на основі вивчення актуального та потенційного розвитку дитини бере участь у розробленні індивідуальної програми розвитку; 5) консультативна: постійно спілкується з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу; інформує вчителя класу та батьків про досягнення учня» [447].

Функції асистента вчителя у взаємодії з іншими учасниками інклюзивного освітнього процесу нами систематизовано у таблиці 3.2.

Функції асистента вчителя у взаємодії з іншими учасниками
інклюзивного освітнього процесу

№ з/п	Взаємодія асистента вчителя з учасниками інклюзивного навчання	Функції асистента вчителя
1.	Асистент учителя і вчитель інклюзивного класу	Обговорює з учителем тактику ефективної взаємодії тріади «дитина – учитель – асистент учителя»; виникнення можливих труднощів при включенні асистента вчителя в інклюзивний клас, специфіку поведінкових реакцій і особливості характеру дитини у проблемних ситуаціях.
2.	Асистент учителя і дитина з ООП	Стежить за психоемоційним і фізичним станом дитини: забезпечує оптимальний рівень навчального навантаження, поєднує навчальні й релаксаційні компоненти; сприяє урегулюванню конфліктних ситуацій. Формує сприятливий психоемоційний мікроклімат при контакті з дитиною з ООП (на початковому етапі займає медіаторську (посередницьку) позицію, потім – організаторську). Надає в коректній формі необхідну допомогу; координує при цьому загальну діяльність учня, відстежуючи його позитивні й негативні риси.
3.	Асистент учителя та інші діти класу	Пояснює іншим дітям особливості розвитку однокласника з ООП та правила спілкування з ним. Стежить за загальною ситуацією в дитячому колективі.
4.	Асистент учителя і батьки	Відповідає на запитання батьків. Надає інформацію про перебування дитини у школі, її досягнення і труднощі.

На практиці асистенту вчителя буде достатньо складно виконувати поставлені завдання, посадові обов'язки та функції, тому йому слід постійно підвищувати рівень професійної підготовки та систематично займатися самоосвітою.

Отже, діяльність асистента вчителя в ЗЗСО сьогодні широко затребувана і має великі перспективи. Адекватне розуміння асистентської ролі стабілізує загальну психоемоційну атмосферу в освітньому середовищі, підвищуючи загальну культуру взаємодії з дитиною з ООП у кожного члена інклюзивного класу. Крім того, асистент, який на належному рівні виконує

свої обов'язки, здатний згуртувати дитячий колектив, що суттєво полегшує вчителю реалізацію інклюзивної практики.

Означена форма супроводу, що розвивається за іншими ідеологічними й аксіологічними принципами, спонукає сучасних педагогів до осмислення і прийняття цінностей філософії індивідуалізації освітнього процесу, освоєння педагогічних технологій, у т. ч. й технологій т. зв. відкритої освіти. Тому крім асистента вчителя, в інклюзивному класі передбачена ще й діяльність асистента дитини. Оскільки діти зі складними порушеннями розвитку мають суттєві труднощі у навчанні, то потребують особистого супроводу задля забезпечення індивідуальних потреб. Відтак українське законодавство визнає потребу деяких учнів зі складними порушеннями розвитку в присутності асистента дитини в ЗЗСО і право батьків на забезпечення такого супроводу.

Важливо, що рішення про асистентський супровід дитини зі складними порушеннями розвитку приймають батьки. Якщо фахівцями ІРЦ рекомендований асистент дитини, батьки подають заяву на ім'я директора ЗЗСО, а школа має забезпечити включення такого учня в освітній процес. У статті 19 нового Закону України «Про повну загальну середню освіту» наголошується, що «асистенти дітей (у разі їх допуску відповідно до вимог частини сьомої статті 26 цього закону) є учасниками освітнього процесу в закладах освіти» [287]. Відповідно до зазначеного документа, асистент супроводжує учня зі складними порушеннями розвитку для соціальних потреб (допомога у пересуванні, орієнтуванні у просторі, харчуванні, користуванні технічними й гігієнічними засобами, проведенні медичних процедур) на основі укладення договору між закладом освіти й асистентом учня за згодою батьків і за рішенням керівника закладу.

Керівники ЗЗСО, в яких навчаються діти зі складними порушеннями розвитку, зобов'язані забезпечити доступ асистента дитини до закладу освіти із дотриманням санітарного законодавства. Асистентом учня може бути соціальний працівник, один із батьків учня або уповноважена ними особа. Особливо слід наголосити, що «асистент учня допускається до участі в

освітньому процесі ... винятково за умови проходження спеціальної підготовки, що підтверджується відповідним документом» [287]. Допуск асистента до інклюзивного освітнього процесу визначається центральним органом виконавчої влади у сфері освіти й науки.

Зважаючи на те, що асистент дитини немає професійної педагогічної освіти, він не може вносити змін до індивідуальної освітньої траєкторії учня, змінювати, адаптовувати навчальні завдання. Крім того, діяльність асистента дитини передбачає наявність в особі, яка виконує цю функцію, особливих особистісних рис – високого рівня толерантності, стресостійкості, добре розвинутих комунікативних навичок, а також певних знань із корекційної педагогіки та спеціальної психології [433, с. 108].

Третьою педагогічною умовою створення ефективного інклюзивного освітнього середовища в ЗЗСО є **підвищення кваліфікації педагогічних працівників з інклюзивної освіти**. На сайті Міністерства освіти і науки України зазначено, що з 2020 р. програма підвищення кваліфікації вчителів включатиме обов'язковий модуль «Інклюзивна освіта», який допоможе педагогам організувати освітній процес в інклюзивному класі та навчатиме їх працювати з дітьми з ООП. Зокрема, у пункті 13 «Порядку підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників», затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України за № 800 від 21 серпня 2019 р., акцентовано на необхідності створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, урахування специфіки інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки у освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами [92].

Відтак, упродовж навчання на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників необхідно розглянути низку питань, що стосуються:

- 1) створення інклюзивного освітнього середовища в школі;
- 2) організації ефективного освітнього процесу в інклюзивних класах;

3) специфіки освітньої та корекційної роботи з різними категоріями дітей з ООП, а саме: а) дітей з особливостями психофізичного розвитку (з порушеннями зору; з порушеннями слуху; з тяжкими розладами мовлення; із затримкою психічного розвитку; з інтелектуальним порушенням; з порушеннями опорно-рухового апарату; синдромом дефіциту уваги й гіперактивністю (СДУГ); іншими складними порушеннями розвитку); б) з особливостями опанування освітньої діяльності (дислексія, дискалькулія; обдаровані діти); в) з особливостями встановлення контакту із соціальним середовищем (розладами аутистичного спектру (РАС)); г) з особливостями розвитку внаслідок впливу соціального середовища (зі статусом внутрішньо переміщених осіб, діти-біженці; діти, які потребують додаткового й тимчасового захисту; діти, які здобувають освіту в ЗЗСО мовами корінних народів і національних меншин; із соціально незахищених верств населення) [257, с. 82];

4) основ корекційної педагогіки та спеціальної психології;

5) розроблення ІПР учня та її компонентів;

6) застосування сучасних освітніх технологій і методик в інклюзивному освітньому процесі;

7) злагодженої роботи команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в умовах закладу загальної середньої освіти;

8) ролі асистента вчителя в інклюзивному класі;

9) комунікації вчителя з батьками дітей інклюзивного класу.

Особливо важливим за такої форми підвищення компетентності педагогів є використання діяльнісного підходу. За потреби педагоги можуть звернутися до адміністрації школи чи ІРЦ з проханням надати відповідну практичну допомогу.

Отже, описаний досвід організації системи підвищення кваліфікації педагогів, безумовно, відображає концептуальний підхід до формування інклюзивного освітнього середовища, спрямованого на підготовку фахівців до роботи в умовах інклюзії. Остання передбачає отримання якісно нового

результату освітньої діяльності, що відрізняється системністю й інтегративністю, запровадженням нових освітніх стандартів; проектуванням змісту освіти відповідно до потреб усіх її суб'єктів; адаптацією дітей з ООП у ЗЗСО та суспільстві загалом.

Четверта педагогічна умова створення ефективного інклюзивного освітнього середовища в ЗЗСО передбачає **цілеспрямовану співпрацю з сім'єю, яка виховує дитину з ООП.**

Сучасні науковці (О. Будник [48], Т. Ілляшенко [120], А. Капська [135], Н. Муляр [214], Т. Соловйова [386] та ін.) акцентують увагу на важливій ролі сім'ї в соціалізації дитини з ООП, тобто її «входженні» у соціум, систему суспільних відносин. Активність під час здобуття дитиною з ООП освіти визначає, по-перше, її соціокультурний статус у майбутньому, по-друге, рівень соціально-реабілітаційного потенціалу, а по-третє, ступінь готовності до інклюзивного навчання в ЗЗСО [386, с. 8–9].

Незважаючи на величезний позитив інклюзивної освіти, існує низка проблем в її організації. Крім нерозв'язаних донині фінансових питань реалізації інклюзивної практики, дефіциту кваліфікованих кадрів, серйозне занепокоєння викликає відсутність технологій залучення батьків дітей з ООП до процесу освітньої інклюзії. В умовах інклюзії сім'ям дітей із порушеннями в розвитку обов'язково потрібна професійна допомога з метою підвищення педагогічної та правової компетентності батьків; формування в них активної життєвої позиції в подоланні труднощів навчання дитини та спілкування з нею; організації спільної діяльності школи та батьків щодо зміцнення здоров'я таких дітей; сприяння оптимізації відносин між сім'єю, яка виховує дитину з ООП, і соціумом.

Вітчизняне законодавство про освіту вперше закріпило нові права й обов'язки повноправного учасника інклюзивного освітнього процесу – батьків або законних представників дитини з ООП, яких слід вважати найбільш кваліфікованими експертами освітніх послуг. Відтепер вони поряд з державою постають замовниками освіти для своїх дітей, а уряд надає їм

право вибору між різними системами та формами навчання, відповідно до можливостей і особливих потреб дітей. Якщо раніше сім'я керувалася вказівкою фахівців про те, яку освіту і в якому закладі має отримати дитина, то тепер батьки отримали право на власну ініціативу, яка зумовлена потребами дитини. І, щоби́льше, їхній юридичний статус набагато підвищився.

Аналіз інклюзивної практики в європейських країнах свідчить про першочерговість урахування думки і бажання сім'ї в питаннях освітньої інклюзії. Так, наприклад, у Франції основним принципом при організації інклюзії дитини виступає налагодження взаєморозуміння і взаємодії між батьківськими та педагогічними асоціаціями. До данських освітніх управлінських інституцій обов'язково входять батьки, які можуть оцінювати діяльність школи за низкою критеріїв, у т. ч. за якістю інклюзивної освіти. У Бельгії рішення про вибір закладу освіти (форми навчання) обговорюється й узгоджується з батьками, а різноманітні консультативні центри не можуть розпочати роботу з дитиною без згоди сім'ї. Норвезька освіта передбачає попередню письмову згоду батьків на ухвалення будь-яких педагогічних ідей і рішень про навчання дітей з ООП [200].

Розширюючи права та повноваження, зарубіжне законодавство водночас підвищує відповідальність батьків у питаннях забезпечення потреб та інтересів дитини з ООП. Національні правові системи зобов'язують батьків піклуватися про своїх дітей, використовуючи владу дорослого на благо нащадків. Найважливішим із покладених на батьків обов'язків є забезпечення своїм дітям отримання гарантованого конституцією права на освіти. Батькам забороняється завдавати дітям шкоду, зловживати їх здоров'ям, експлуатувати.

Переглянувши традиційні уявлення про роль та участь сім'ї у розвитку та соціалізації дитини з ООП, українське суспільство і держава починають проявляти цілком зрозумілий і закономірний інтерес до відповідних програм співпраці фахівців із сім'єю, а також до програм т. зв. «раннього втручання».

Батьки як постійні учасники команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП у ЗЗСО виконують певні завдання, а саме: 1) беруть участь в ухваленні рішень, що впливають на виховання й розвиток дитини з ООП; 2) надають дозвіл на проведення оцінки розвитку дитини в інклюзивно-ресурсному центрі; 3) надають фахівцям повну інформацію про дитину; 4) разом з іншими членами команди розробляють ІПР учня; 5) на основі доступу до певних відомостей, включаючи звіти про успіхи й розвиток дитини, стежать за реалізацією її ІПР; 6) консультуються з фахівцями, які працюють із їхньою дитиною; 7) дають дозвіл на додаткові послуги, які можуть знадобитися дитині; 8) оскаржують рішення, які, на думку батьків, не задовольняють освітні потреби дитини.

Навчання батьків корекційних умінь і навичок виховання дітей з ООП, розробка ІПР, а також консультування батьків та інших членів сім'ї є ефективними методами психолого-педагогічного супроводу. Мета такого супроводу – допомогти дітям з ООП адаптуватись до соціуму, знайти своє місце в ньому, зайняти активну життєву позицію [127].

Однак у межах інклюзивної освіти завдання школи та батьків є набагато ширшими: 1) реалізовувати ефективний психолого-педагогічний супровід процесу освітньої інклюзії; 2) здійснювати діагностування ефективності інклюзивного освітнього процесу та соціалізації дітей з ООП; 3) створювати комфортне освітнє середовище для дітей з ООП; 4) підвищувати мотивацію дитини до навчання через усвідомлене ставлення до позитивної діяльності; 5) охороняти і зміцнювати фізичне та психологічне здоров'я дітей; 6) сприяти зміні традиційно упередженого суспільного ставлення до дітей з ООП.

Аналіз нормативно-правових документів і наукової літератури дозволив виокремити основні функції ЗЗСО в психолого-педагогічному супроводі сім'ї: 1) анкетування батьків; збір інформації – для визначення типу сім'ї, психологічного клімату, батьківсько-дитячих відносин; 2) діагностування (індивідуальне або групове) – для вивчення мікросоціуму

та виховного потенціалу сім'ї; поглибленого дослідження рівня психічного розвитку дітей, визначення індивідуальних особливостей, потенційних можливостей під час здобуття освіти, виявлення причин труднощів у навчанні та механізмів їх подолання, аналіз основних проблем і проєктування соціально-педагогічного процесу в сім'ї; 3) коригування – з метою забезпечення психолого-педагогічних умов для подолання наявних у дитини труднощів у навчанні, проведення комплексної роботи зі зміни розвиткового середовища в сім'ї, його адаптації до потреб і можливостей дитини, ознайомлення батьків з особливостями проведення корекційно-розвиткових занять, спрямованість на стимуляцію потенційних можливостей дитини; 4) консультування – для надання допомоги сім'ям у питаннях освіти дітей; сприяння у налагодженні оптимальних взаємин між батьками, дітьми та іншими членами сім'ї у сфері найближчого оточення; 5) профілактика – з метою навчання проведення профілактичних заходів (фізичних вправ, рухливих ігор тощо); 6) соціалізація – для проведення ранньої професійної орієнтації і відповідної підготовки до життя в соціумі; 7) просвітництво – з метою підвищення рівня санітарно-гігієнічної компетентності та психолого-педагогічної грамотності батьків.

При встановленні контактів із родиною педагогові інклюзивного класу необхідно: 1) опиратися на цінності та переваги сімейного виховання, враховувати позитивні риси дитини (як свідчить практика, навчання дітей в умовах інклюзії батьки сприймають, з одного боку, як засіб набуття ними нових знань, а з іншого, – як можливість для соціалізації в суспільстві та колективі однолітків, при цьому вони змінюють свої уявлення про потенціал дитини, стають більш компетентними в наданні їй доцільної допомоги); 2) виявляти педагогічний такт, уникати грубого втручання у життя сім'ї, намагатися зрозуміти батьків, прислухатися до їхніх міркувань, виважено приймати їхню позицію; 3) підвищувати рівень педагогічної культури батьків у вихованні, формувати усвідомлення того, що їхні активні дії,

відповідальність і включеність у психолого-педагогічний супровід сприяють кращому розвитку дитини з ООП.

Реалізація останнього завдання упродовж організації інклюзивної освіти є досить актуальним, оскільки багато батьків здорових дітей не бажають, щоб вони навчалися з дітьми, що мають ООП. Вони вважають, що учень із порушеннями може завдати шкоди здоров'ю їхньої дитини, а при спільному навчанні освітній процес матиме негативний характер, оскільки здоровим дітям приділятиметься значно менше уваги та часу. Тому освіта батьків, займаючи важливе місце в системі інклюзивної освіти, здійснюється через різноманітні види неформального та інформального навчання. За рівнем участі батьків виокремлюються такі індивідуальні та колективні різновиди роботи: бесіди, відкриті заняття фахівців із дитиною, консультації; індивідуальне, групове, сімейне консультування батьків із психологом, логопедом, дефектологом, медичними працівниками та ін. За формою взаємодії розрізняються очні та дистанційні заняття з батьками: семінари-практикуми для набуття практичних навичок з виховання дітей, консультації, батьківські збори, майстер-класи, «круглі столи», батьківські конференції, форуми, рольові ігри, тренінги, а за використовуваними технологіями – традиційні й нетрадиційні (Дні відкритих дверей, батьківські збори, сайти для батьків, технологічні карти, маршрути вихідного дня, студії творчого пошуку тощо).

Підсумовуючи, зазначимо, що організація системи взаємодії, спілкування та співпраці з сім'єю дитини, що має ООП, в умовах інклюзивної освіти є однією з важливих умов успішності її навчання, розвитку та соціалізації. Лише ефективна співпраця школи та сім'ї сприятиме досягненню дитиною з ООП соціальної адаптації.

П'ята умова створення ефективного інклюзивного освітнього середовища в ЗЗСО передбачає **формування толерантного ставлення до дітей з ООП**. Значну перешкоду на шляху запровадження інклюзивної освіти становить недостатня готовність суспільства сприймати кожного свого члена

таким, яким він є. Ставлення до осіб з інвалідністю – це, так би мовити, своєрідне «дзеркало суспільства». Зміна соціальних відносин, що ґрунтуються на сформованих стереотипах, не може бути швидкою й безболісною на рівні особистості, соціуму та держави. Тільки те суспільство вважається демократичним і гуманним, у якому ставлення до його громадян (з інвалідністю чи без неї) ґрунтується на принципах толерантності та взаємоповаги.

У попередніх підрозділах зазначалося, що сприйняття суспільством осіб з ООП поступово змінювалося впродовж століть, віддзеркалюючи такі найбільш поширені установки, як: а) стереотип, що є узагальненням суджень про групу, всім членам якої приписують одні й ті ж характеристики; б) дискримінація, що характеризується суб'єктивним, упередженим негативним ставленням до осіб з ООП; в) стійке упередження, що ґрунтується на ворожому сприйнятті членів зазначеної групи.

На думку К. Сафіліоса-Роштильда, на рівень толерантності до осіб з ООП впливають такі чинники: а) рівень розвитку соціуму, а також наявність безробіття (у відсотковому співвідношенні); б) визначення необхідності розв'язання державою проблем соціального характеру; в) особиста відповідальність за наявність порушень; г) культурні цінності; ґ) візуальний вплив чинників, пов'язаних із розладами психофізіологічного характеру; д) масштаби руйнівності дій, які спричинили шкоду здоров'ю [497].

Оскільки проблема толерантності має глибокі психолого-педагогічні, філософські та культурні засади, про що свідчать її історичне становлення і розвиток, то впродовж тривалого часу були вироблені загальнотеоретичні підходи до вивчення цього феномену. Виховання толерантності стало об'єктом наукових досліджень О. Асмолова [17], І. Беґа [28], Л. Виготського [67], М. Євтуха [102], А. Капської [135], Л. Коваль [149], О. Степанова [394], О. Сухомлинської [398] та ін. Водночас вчені констатують відсутність цілісної системи знань про сутність і зміст виховання толерантності до дітей

з ООП, що в сучасних умовах пріоритету доступної освіти зумовлює актуальність зазначеної проблеми.

Сучасні науковці по-різному тлумачать значення феномена «толерантність». Так, у педагогічному сенсі вченими толерантність трактується як сформована моральна якість, чеснота, умова успішної соціалізації, що виявляється у соціальних відносинах. Головною ознакою толерантності вони вважають повагу до права іншого на відмінність [17; 227; 394; 434].

Власне, поняття «толерантність» має безліч різних значень. З'ясовуючи трактування цієї лексеми в іноземних мовах, виокремлено такі з них: а) в англійській мові «tolerance, to tolerance» – прийняття будь-чого без протесту, готовність до поблажливості, відсутності дискримінації, терпимості; б) у німецькій – допустиме відхилення від чого-небудь, терпимість; в) у французькій – потурання, терпимість. Як бачимо, в усіх цих тлумаченнях здебільшого переважає ознака терпимості, відсутності відкритого протесту.

У статті 1 Декларації принципів толерантності, ухваленої в 1985 р. на 28-й сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО в Парижі зазначається, що «толерантність – це повага, терпимість, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження і самовиявлення людської особистості» [86, с. 12–13].

Однак проведений аналіз наукових джерел показав недостатність висвітлення питання про виявлення толерантності школярів до дітей з ООП. Крім того, простежуються суперечливі трактування терміна «толерантність», що зумовлює змішання семантично близьких понять, відсутності чіткого розуміння його сутності. Виховання толерантних міжособистісних відносин в інклюзивному колективі увиразнює необхідність спільної діяльності дітей, яка має соціально та особистісно значущий зміст [104, с. 71].

Уведення поняття «толерантність стосовно дітей з ООП» до наукового обігу і наповнення його новим змістом сьогодні зумовлено такими чинниками: 1) необхідністю виховання толерантних взаємин в умовах

інклюзії; 2) поліваріантністю та численністю трактувань терміна «толерантність» у фаховій літературі; 3) специфікою міжособистісних стосунків в учнівському колективі, де навчаються діти з ООП.

Зарубіжний дослідник М. Уолцер визначає толерантність як властивість особистості виражати власне ставлення до самої себе та навколишнього світу загалом [411]. Провідним механізмом толерантності постають витримка, самовладдя і самоконтроль, тобто риси, що зумовлюють підвищення сенситивності до об'єкта в ситуаціях розбіжності цінностей, поглядів, поведінки людей.

У контексті дослідження толерантність до дітей з ООП виражається передовсім у їх прийнятті, визнанні рівності їхніх прав. До речі, поняття «толерантність» містить суперечливі тлумачення в педагогіці: сприйняття його винятково як терпиме ставлення спричиняє звуження його розуміння і спотворення цільових орієнтирів у вихованні толерантності як особистісної характеристики.

Умотивованою вважаємо думку О. Сухомлинської, що толерантність – це феномен ХХІ ст., принцип і засаднича ідея суспільного розвитку, які «віддзеркалюють посилення різноманітності світу, розширення глобалізаційних процесів, свідчать про мобільність окремої людини й цілих спільнот, релігійне та конфесійне розмаїття, автономізацію особистості, розповсюдження ідей солідарності, лібералізму... Стосовно такої ідеології у суспільстві виробляється політика й ідеологія толерантності, яка набуває рис усезагальності і тлумачиться як багатоманіття людства, взаємозалежність усіх від кожного, повага до іншого, його прав (і насамперед права бути іншим), утримання від нанесення шкоди іншому» [398, с. 7].

Для О. Степанова толерантність означає ціннісне ставлення особи до людей, що виражається у прийнятті та визнанні представників інших культур [394]. Проаналізувавши це визначення, вважаємо доцільним виокремити ще один критерій толерантності до дітей з ООП, а саме – ціннісні орієнтації, які виражаються у прийнятті себе й іншого, прояву чуйності у поведінці тощо.

Дослідник А. Асмолов для з'ясування сутності толерантності пропонує такі ключові слова: «прийняття», «визнання», «розуміння» [17]. Власне вони й розкривають толерантне ставлення до дитини з ООП, що передбачає прийняття її як рівної особистості (незалежно від зовнішніх відмінностей і стану здоров'я), визнання її права на відмінності. Зі свого боку, Л. Орбан-Лембрик виокремлює такі варіанти розуміння толерантності: 1) поблажливість; 2) байдужість; 3) можливість взаєморозуміння; 4) розширення власного досвіду і критичний діалог [227]. Останній варіант уможливорює зміну власної позиції в результаті критичного діалогу. Ще одне трактування толерантності наводить О. Швачко, вважаючи її новим напрямом, «який має природу морального ідеалу, що формується в результаті історичного відбору правил співіснування, норм поведінки і переходить на рівень світоглядних позицій у свідомості суб'єктів взаємодії. У законах функціонування толерантності закодовано єдність раціонального, емоційного та діяльнісного компонентів соціальної поведінки» [434, с. 168].

Практика свідчить, що формування толерантності в ЗЗСО необхідно здійснювати окремо з усіма учасниками інклюзивного освітнього процесу в таких цільових групах: 1) педагоги та фахівці, що працюють з дітьми з ООП; 2) батьки (або законні представники) дітей з ООП та батьки здорових дітей; 3) учні інклюзивного класу.

Особлива роль у формуванні толерантності належить педагогам. Проблему ускладнює той факт, що часто саме вони ставляться до дітей з ООП інтолерантно. Вчителю необхідно зрозуміти, що не можна насильно прищепити почуття толерантності, виходячи з його формального розуміння, його не можна й нав'язати: толерантність набувається через відповідну інформацію, життєвий досвід і виховання. Власне тому педагогові слід організовувати інклюзивний освітній процес так, щоб підтвердити передовсім свою готовність прийняти кожного учня таким, яким він є, і взаємодіяти з ним. Таким чином, умовою ефективного виховання толерантності до дітей з ООП вважаємо особливу компетентність педагога

власне у царині толерантності. Ця компетентність визначається здатністю і готовністю вчителя до активної професійної діяльності з дітьми, які мають ООП, на засадах подолання соціальної дистанції, визнання їх основних свобод, володіння теорією, методикою і практикою в галузі педагогічної роботи з означеною категорією дітей.

Увиразимо завдання вчителя з виховання толерантності до дітей з ООП в учнів інклюзивного класу: 1) забезпечення максимально сприятливих організаційних умов для успішної навчально-пізнавальної діяльності кожного учня; 2) створення ситуації успіху; 3) налагодження взаємодії із сім'єю дитини з ООП з метою її максимального розвитку; 4) педагогічне спостереження, діагностування вихованості дітей і прийняття дитини з ООП однокласниками, відповідно – педагогічне коригування толерантного ставлення до кожного учня.

Система сучасної професійної підготовки вчителя має відповідати вимогам гуманізації освіти, формування толерантної свідомості та поведінки самого педагога як важливих чинників його фахової компетентності. На наш погляд, педагогічна толерантність містить такі аспекти: 1) реалізацію принципів толерантності у внутрішньому спілкуванні; 2) наявність толерантних якостей у педагога; 3) прояв толерантності у професійній діяльності. Єдність цих чинників є передумовою, засобом і результатом виховання толерантності у молодого покоління.

Як наголошує О. Степанов, удосконалення особистості не відбувається самоплинно, тому потрібний цілеспрямований психолого-педагогічний вплив на неї через зміст відповідних навчальних предметів і адекватних технологій та методик [394]. На наше переконання, здійснити такий вплив може лише вчитель, компетентний у питаннях толерантності, який володіє мистецтвом толерантного спілкування, спроможний на підставі зовнішніх проявів ініціювати ефективні методи комунікації, зрозуміти психічний стан дитини, і на цій основі організувати педагогічну та міжособистісну взаємодію. Сприятливе оточення й особистий приклад зумовлюватимуть утвердження і

практичне втілення принципів толерантності, адже тільки толерантний педагог здатний виховати толерантність у своїх учнів.

У дослідженні А. Колупаєвої доведено, що лише спільне навчання здорових і «особливих» дітей не розв'язує всіх проблем їхньої взаємодії, оскільки без відповідних педагогічних зусиль сфера дитячих стосунків може залишатися деформованою, неповноцінною. Тому здатність до регулювання взаємин між дітьми є надзвичайно важливою у професійній діяльності вчителя. Успішність розв'язання означеного завдання залежить від характеру спілкування учнів та їхньої психологічної схильності до міжособистісних контактів. При цьому потрібно враховувати специфіку розвитку дітей з ООП [155].

Отже, толерантність до дітей з ООП є моральною якістю особистості, що характеризується такими ознаками: а) бажанням та здатністю надавати допомогу тією мірою, яка необхідна дитині з ООП; б) прийняттям та шанобливим ставленням до дитини, незалежно від стану її здоров'я; в) прагненням і готовністю до взаємодії з іншими; г) вибором такого способу взаємодії, котрий увиразнює можливості та визнає самодостатність особистості.

Аналіз наукової літератури показав, що ефективному вихованню толерантності до дітей з ООП у ЗЗСО сприятимуть відповідні педагогічні умови: 1) розширення уявлень про освітні складові толерантності до осіб з ООП, а також про способи взаємодії з ними й надання їм допомоги; 2) проведення заходів культурно-дозвілєвого характеру із залученням відомих осіб з ООП, які, незважаючи на життєві обставини, досягли успіху та вразили своїми досягненнями; 3) включення до освітнього процесу системи занять із набуття досвіду толерантної поведінки та виховання толерантності до осіб з ООП; 4) проведення уроків толерантності, на яких діти мають змогу пережити проблемну ситуацію на власному досвіді і поділитися своїми почуттями з іншими; 5) проведення тематичних занять для учнів: «Безбар'єрне середовище (психологічні і фізичні перешкоди)»; «Стереотипи

стосовно осіб з інвалідністю»; «Мова й етикет у спілкуванні з особами з інвалідністю»; 6) підтримка вчителем активної співпраці школи та сім'ї у вихованні толерантності на основі взаємодопомоги; 7) проведення семінарів для батьків на тему інклюзії; 8) організація відповідних тренінгів, «круглих столів», спрямованих на формування толерантної культури особистості.

Із метою виховання толерантності до дітей з ООП необхідно дотримуватися такої логіки педагогічного процесу, за якої перший етап має бути зорієнтованим на вироблення толерантного ставлення до цих дітей, другий – мотивувати учнів до отримання глибшої інформації про толерантність та її складові, а третій – передбачати вироблення толерантної поведінки у взаєминах із означеною категорією однолітків.

Організація активної взаємодії здорових дітей та дітей з ООП вкрай необхідна, оскільки сприяє подоланню дефіциту спілкування між ними, а також навчає толерантного ставлення до інших, формує терпимість, милосердя та гуманність, які уможливають зміну ставлення суспільства до осіб з інвалідністю і полегшують соціалізацію останніх.

Отже, створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з ООП – це індивідуальна гнучка система, котра передбачає не лише пристосування навколишнього середовища, а й налагодження взаємодії між усіма учасниками інклюзивного освітнього процесу, підвищення професійної компетентності педагогів, виховання толерантності тощо. Успішність створення та функціонування інклюзивного освітнього середовища в ЗЗСО забезпечать спеціальні педагогічні умови: 1) створення інклюзивного освітнього простору; 2) організація системи психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП; 3) підвищення кваліфікації педагогічних працівників з інклюзивної освіти; 4) цілеспрямована робота з сім'єю; 5) формування толерантного ставлення до дітей з ООП.

3.2. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами

Необхідність індивідуалізації супроводу дитини з ООП, проектування і розроблення індивідуальної програми розвитку в ЗЗСО, зумовлена кардинальними змінами сучасного освітнього простору. Однак слід зазначити, що при розв'язанні цієї проблеми сьогодні виникає чимало запитань, на які зазвичай немає відповідей. Це пояснюється високими вимогами до освіти з огляду на модернізацію її системи та відсутністю необхідного науково-методичного забезпечення, що передбачає кваліфіковане створення індивідуальної програми розвитку (ІПР) для дитини з ООП. Безумовно, кожен ЗЗСО реалізує певні заходи в цьому напрямі, термін «ІПР» активно функціонує в науковому обігу, такі програми складаються. Однак сьогодні актуальними постають питання щодо досконалості ІПР, їх відповідності особливим освітнім потребам, реальному рівню розвитку дитини, її потенційним можливостям тощо. Нині мало хто з науковців візьме на себе сміливість ствердно відповісти на ці численні запитання. Сучасна педагогічна парадигма характеризується відсутністю чітко розробленої системи складання ІПР. Ситуація, що склалася, за якої основним розробником ІПР здебільшого постає вчитель інклюзивного класу, гальмує створення індивідуального стилю навчання, в результаті чого трансформується саме розуміння інклюзивної освіти, а дитина з ООП опиняється в несприятливих умовах академічного та соціального розвитку. Відсутність чітко налагодженого контакту педагога з іншими фахівцями та батьками дітей призводить до фрагментарності ІПР, коли отриманий у школі багаж знань не підкріплюється соціальною практикою, що дестабілізує систему інклюзивного навчання та виховання дітей з ООП.

У науково-методичній літературі простежуються різні підходи до визначення структури і змісту індивідуальних програм розвитку для дітей з ООП та пропонуються практичні рекомендації з розроблення й реалізації ІПР

для учнів ЗЗСО (Н. Засєркова [108], А. Колупаєва [155], І. Луценко [188], О. Мартинчук [203], Т. Сак [359], Н. Софій [389], А. Трейтяк [108], О. Федоренко [414], Н. Четверікова [433], З. Шевців [436] та ін.). Однак реалізація цього напрямку, незважаючи на актуальність, із боку практикуючих педагогічних працівників, сьогодні все ще потребує технологічної завершеності.

Узагальнивши наведені в літературних джерелах дані, спробуємо проаналізувати нормативно-правову базу стосовно згадуваної термінології та взаємодії команди супроводу під час складання та реалізації ІПР. Так, у статті 1 Закону України «Про освіту» зазначається, що індивідуальна програма розвитку – це документ, який забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов’язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання [283]. Відповідно до нового Закону України «Про повну загальну середню освіту» (стаття 26), індивідуальна програма розвитку визначає перелік необхідних дитині психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг, що надаються індивідуально та/або в груповій формі [287]. Черговий нормативний документ з освітньої інклюзії – Постанова Кабінету Міністрів України за № 588 від 9 серпня 2017 р. «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» – уточнює, що відповідно до індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності на кожного учня з особливими освітніми потребами складається індивідуальна програма розвитку за формою, яка забезпечує індивідуалізацію навчання, визначає конкретні навчальні стратегії та підходи [266].

Отже, проаналізувавши наведені нормативні положення, робимо висновок, що ІПР – це документ, який визначає індивідуальні напрями та вимоги до навчання, характер освітніх послуг, форми підтримки, а також

гарантує забезпечення права на якісну освіту дітей з ООП. Основними завданнями ІПР фахівці проголошують індивідуальний підхід до потреб дитини з ООП, заснований на потенціалі її фізичного, психологічного та соціального розвитку, а також планування й обов'язкову реалізацію необхідних освітніх стратегій для цієї категорії учнів. Зазвичай ІПР складають на навчальний рік, упродовж якого її двічі переглядають. У випадку, якщо дитина досягає поставлених цілей швидше, то ІПР відповідно підлягає коригуванню. Крім того, під час розроблення ІПР обов'язково враховується висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, яку надають фахівці інклюзивно-ресурсного центру.

Додамо, що реалізація ІПР спрямовується на задоволення конкретних унікальних (насамперед освітніх) потреб учня, тобто програма для кожного має специфічний характер. Як бачимо, в контексті освітньої інклюзії ІПР постає письмовим документом, чи певним кінцевим продуктом увиразнення обсягу навчання та спеціальних додаткових послуг для згадуваної категорії учнів. Крім того, ІПР дає змогу ЗЗСО контролювати ефективність навчання, планувати процес надання додаткових освітніх послуг, мотивувати дитину до більшої зацікавленості у власних успіхах, а також уможливорює співпрацю педагога з сім'єю учня. Наголосимо, що ІПР створюється для інформування вчителя, інших осіб, що працюють із учнем, та батьків про конкретні навчальні цілі та завдання, шляхи і засоби їх досягнення.

У раніше цитованому нормативно-правовому документі («Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах») вважаємо необхідним виокремити таке положення: «ІПР розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків учня або його законних представників, затверджується керівником загальноосвітнього навчального закладу і підписується батьками або законними представниками» [266]. Звідси, ІПР розробляється командою супроводу, в яку входять директор (або його заступник), учитель початкових класів (класний керівник), асистент учителя, практичний психолог,

соціальний педагог, учитель-дефектолог, учитель-реабілітолог, батьки дитини з ООП. За умови появи неподоланих труднощів команда супроводу може звертатися до залучених фахівців, які не є працівниками ЗЗСО (лікар, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей), зокрема, до її представників ІРЦ (яких необхідно запрошувати на перше засідання).

Усі перелічені фахівці надають детальну інформацію, консультативний супровід і рекомендації задля кращого розвитку учня з ООП і створення оптимальних умов його навчання в умовах інклюзії, у разі обстеження дитини в освітньому закладі (за погодженням адміністрації школи), а також потреби в консультативній чи методичній допомозі. Важливо, що обстеження учня з ООП проводиться фахівцями ІРЦ у присутності батьків або за їхньою письмовою згодою. Для організації освітнього процесу кількох учнів з ООП директор закладу надсилає клопотання до ІРЦ і у призначений час фахівці відвідують школу та надають необхідну допомогу [298].

Узагальнивши опрацьовані нормативно-правові документи, нами укладено своєрідний алгоритм упровадження ІПР в умовах ЗЗСО, який складається з підготовчого, основного та підсумкового етапів. Стисло схарактеризуємо їх.

1. Підготовчий етап пов'язаний з аналізом результатів комплексного психолого-педагогічного оцінювання розвитку дитини з ООП. На цьому етапі команда супроводу працює в тісному контакті з батьками та фахівцями ІРЦ, які проводять ретельне вивчення функціональних можливостей дитячого організму, визначення його особливих освітніх потреб, досліджуючи стан здоров'я, фізичного й мовленнєвого розвитку, когнітивної та емоційно-вольової сфери, обґрунтовуючи особливості здійснення навчальної діяльності. Наголосимо, що первинні спостереження збирають усі учасники команди супроводу упродовж двох–чотирьох тижнів від початку освітнього процесу. За запитом батьків, які є рівноправними представниками і партнерами, педагоги проводять додаткові спостереження. Зазначимо, що

пропозиції та зауваження батьків обов'язково беруться до уваги та вносяться до ІПР. Результати описаного першого етапу уможливають логічний перехід до другого, основного етапу, пов'язаного з розробленням і реалізацією ІПР.

2. Основний етап передбачає розв'язання таких завдань: 1) визначення часових меж реалізації ІПР залежно від результатів комплексного психолого-педагогічного оцінювання розвитку дитини з ООП; 2) планування форм участі в реалізації ІПР постійних і залучених фахівців команди психолого-педагогічного супроводу; 3) формулювання конкретних цілей, очікуваного результату та пріоритетних завдань і корекційно-розвиткової діяльності в межах реалізації ІПР; 4) проєктування необхідних структурних складових ІПР; 5) увиразнення змісту, форм і методів навчальної діяльності дитини з ООП; 6) виокремлення умов реалізації розділів ІПР; 7) обґрунтування критеріїв і відбір форм моніторингу розвитку учня з ООП та його навчальних досягнень.

3. Підсумковий етап упровадження ІПР в умовах ЗЗСО передбачає: 1) обґрунтування висновку про реалізацію ІПР загалом; 2) внесення коректив в ІПР; 3) проєктування подальшої індивідуальної освітньої траєкторії та корекційно-розвиткової роботи з учнем з ООП.

Аналіз літературних джерел дозволив виокремити низку **вимог до ІПР** [127; 155; 188; 298; 359; 389]:

1) *терміни реалізації* – команда супроводу розробляє її впродовж двох тижнів від початку навчання; двічі на рік ІПР переглядається з метою коригування (за потреби ще частіше); наприкінці кожного місяця вчитель оцінює динаміку досягнення учнем намічених цілей та вирішує, чи потрібно коригувати програму та вносити зміни до неї (тобто передбачається можливість систематичного внесення необхідних поправок з огляду на динамічність програми), а підставами для цього можуть бути прохання батьків, проблеми з поведінкою, труднощі засвоєння навчального матеріалу тощо;

2) *результативність* – досягається шляхом реалізації запланованих заходів та передбачає використання сучасних технологій і методик задля отримання навчальних цілей;

3) *індивідуалізований характер* – зумовлений рівнем мотивації учня з ООП до навчання та його особистісними характеристиками; ІПР не можуть збігатися, навіть якщо вони розробляються для дітей з однаковими нозологіями, що навчаються в одному класі; зорієнтовані на конкретного учня, такі програми обов'язково відрізнятимуться, хоча можуть містити однакові аспекти, наприклад, щодо адаптації освітнього середовища;

4) *мобільність* – усі навчальні цілі мають бути актуальними й конкретними для учнів, тобто, якщо прогрес у засвоєнні навичок у визначений термін відсутній, то команда супроводу має скоригувати ІПР як у методах навчання, так і у навчальних цілях; двічі на рік команда супроводу проводить моніторинг навчальних досягнень і зміни в розвитку дитини з ООП задля визначення прогресивних змін та корекції планів на наступний період;

5) *практичність* – сприяє підвищенню якості життя дитини з ООП, формуванню в неї навичок, необхідних у повсякденному житті; функціональність ІПР забезпечують навчальні матеріали, цілі й завдання – передовсім такі, що передбачають вироблення навичок самостійності; звідси, необхідно планувати досягнення насамперед цілей, спрямованих на розвиток рефлексії, самоконтролю, соціальної взаємодії учня з ООП, а не лише навчальних цілей;

6) *зрозумілість* – усі заплановані стратегії та заходи мають бути реальними для виконання, тобто недоцільно включати до ІПР методи, якими вчитель не володіє; за необхідності потрібно організувати фахове навчання педагогічних працівників щодо правильного використання специфічних методик;

7) *конфіденційність* – команді супроводу забезпечений доступ до ІПР, однак слід пам'ятати, що цей документ конфіденційний, оригінал

зберігається у заступника директора закладу освіти, а члени команди несуть особисту відповідальність, щоб інформація не потрапила до сторонніх осіб.

Слід зазначити, що в пункті 12 Постанови Кабінету Міністрів України за № 588 від 9 серпня 2017 р. «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» пропонується типова структура ІПР, яка містить загальну інформацію про учня, наявний рівень знань, вмінь і компетентностей, динаміку розвитку, адаптацію навчального матеріалу, технічні пристосування, додаткові послуги (корекційно-розвиткові заняття) тощо [266]. Загалом ІПР охоплює 15 пунктів із конкретних основних розділів, дамо їм стислу характеристику.

Отже, *період виконання та загальні відомості про учня* (ПІБ, дата народження, повна назва закладу освіти та рік навчання, на який розробляється ІПР) відображені у 1 і 2 пунктах ІПР. Пункт 3 подає *відомості про особливості розвитку учня* (стан здоров'я, загальний фізичний стан, специфічні медичні аспекти), отримані шляхом консультацій з його батьками та з висновків ІРЦ (рекомендації стосовно вибору навчальних програм, залучення додаткових фахівців для роботи з учнем чи консультуванням педагогів). *Про наявний рівень знань і вмінь учня з ООП*, його потенційні можливості, мотивацію до навчання та позитивні риси особистості йдеться у 4 пункті ІПР.

Інформація для розділів *«Додаткові освітні та соціальні послуги»* і *«Психолого-педагогічна допомога, що надається під час проведення у позаурочний час корекційно-розвиткових занять»* (пункти 5 і 6), отримується із висновку фахівців ІРЦ (наприклад, потреба у корекційно-розвиткових заняттях із зазначенням кількості годин на тиждень або у додатковій підтримці асистента вчителя, супроводі соціальним працівником, робота з вчителем-дефектологом чи логопедом).

У пункті 13 згаданої вище Постанови КМУ наголошується, що: «в індивідуальній програмі розвитку зазначаються кількість годин та напрями проведення корекційно-розвиткових занять, визначені психолого-медико-

педагогічною консультацією з урахуванням особливостей психофізичного розвитку учня та типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема:

1) три – п'ять годин – для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелектуальними розладами;

2) п'ять – вісім годин – для дітей сліпих, глухих, із тяжкими порушеннями мовлення, розладами аутистичного спектру, іншими складними порушеннями розвитку (з боку слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку тощо)» [266].

Зауважимо, що тривалість корекційно-розвиткових занять відповідає Державним санітарним нормам та правилам, затвердженим наказом МОЗ України за № 144 від 20 лютого 2013 р. «Гігієнічні вимоги до улаштування, утримання і режиму спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, та навчально-реабілітаційних центрів» [272]. Незважаючи на те, що зазначені заняття проводяться після уроків, якщо дитина з ООП не вивчає якогось конкретного предмету, згідно з її індивідуальним навчальним планом (далі – ІНП), можна робити це упродовж часу, відведеного на цю навчальну дисципліну. Також необхідно звернути увагу на пункт 13 Постанови КМУ «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», де зазначається, що години на проведення корекційно-розвиткових занять не враховуються під час визначення гранично допустимого тижневого навчального навантаження учнів з особливими освітніми потребами [266].

У наступному пункті 6 ІПР вказується найменування заняття, ім'я фахівця, який проводить корекційно-розвиткове заняття, в який час, де (місце проведення), періодичність роботи з учнем, котрий має ООП. Корекційно-розвиткові заняття здійснюються фахівцями у позаурочний час. Члени

команди супроводу організовують корекційно-розвиткові заняття з учнем за графіком, указаним в ІПР та погодженим із батьками. Зокрема, у пункті 11 Постанови КМУ «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» визначено, що тривалість групового корекційно-розвиткового заняття становить 35–40 хвилин, індивідуального – 20–25 хвилин. Групи наповнюваністю двоє – шість учнів комплектуються відповідним спеціалістом з урахуванням однорідності порушень та рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації. Корекційно-розвиткові заняття проводяться вчителями-дефектологами (корекційними педагогами) та практичними психологами [266]. Слід наголосити, якщо ЗЗСО немає можливості здійснювати корекційно-розвиткову роботу, зазначену у Витягу з протоколу ІРЦ, то її проводять у ІРЦ кваліфіковані фахівці цього закладу або залучені за згодою батьків інші спеціалісти.

Важливою є *характеристика учня з ООП* (на момент вступу до школи та на початок кожного навчального року надалі), зафіксована пунктом 7 ІПР, в якому зазначається рівень розвитку дитини: емоційний, фізичний, когнітивний, мовленнєвий та соціальний. Емоційно-вольовий розвиток містить такі аспекти особистості дитини: саморегуляцію та самоуправління поведінкою, елементи самостійності, інтереси, цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість, комунікативність, усвідомлення обов'язку тощо. Сфера фізичного розвитку охоплює здоров'я дитини, її фізичну підготовку, м'язову та розумову працездатність; прогноз психофізичного розвитку учня та його здатності до навчання відповідно до нозології. Когнітивна оцінка передбачає визначення рівня наявних навичок до пізнавальних процесів: сприймання, пам'ять, мислення, уява, увага тощо. Мовленнєвий критерій вказує на рівень розвитку усного та писемного мовлення дитини, порушення у мовленні, їх ступінь і характер. Соціальна оцінка відображає соціальні знання, здатність до самостійної активності, взаємодії тощо.

Щоб отримати описану інформацію, вчитель, асистент учителя або інші фахівці проводять оцінювання розвитку учня, визначають рівень його знань, умінь та компетентностей. Психолого-педагогічна характеристика складається з використанням методів спостереження, анкетування, бесід з учнем та членами його родини.

Спостереження за учнем здійснюється у період збору інформації, а також упродовж усього процесу навчання. Цей метод дає змогу з'ясувати, як дитина виконує нові завдання; як сприймає інформацію та засвоює навчальний матеріал; як реагує на письмові й усні повідомлення, на слухові, візуальні, мовні впливи; як взаємодіє з іншими в різних середовищах: в ресурсній кімнаті, на шкільному подвір'ї, у фізкультурній залі, їдальні; як розпоряджається своїм часом і ресурсами. За допомогою спостереження також можна визначити вплив на навчання дитини таких чинників, як температура, світло, колір, режим навчання. Певною мірою до уваги беруться й результати самооцінки учня. Результати спостереження за дитиною доцільно реєструвати різними способами: дані про частоту прояву певних типів поведінки, інформаційні записки про події у класі, аудіо- та відеозаписи тощо. Проведення спостереження надає вчителю цінну інформацію про те, в якому оточенні в учня виникають труднощі, як саме він найкраще засвоює навчальний матеріал та демонструє результати, чи є відмінності у його поведінці за різних умов.

Важливим джерелом інформації для визначення потреб, захоплень учня слугують його творчі роботи, зошити підготовки до школи, художні роботи, альбоми, аудіо записи, фото- та відео характеристики, висновки фахівців та ін. Усі ці відомості можна отримати від батьків дитини або фахівців, що здійснювали її психолого-педагогічний супровід раніше, у формі усних пояснень чи письмових висновків.

Важливими у такій інформації фахівці вважають особливості навчання; мотивацію до навчання та спілкування; сильні аспекти особистості учня, можливі труднощі; результати оцінювання розвитку дитини. Іноді ці

відомості не є достатніми для комплексної оцінки, тоді вдаються до діагностування за допомогою стандартизованих тестів та методик оцінювання, для яких описані процедури проведення, розрахунок часу, підрахунок балів, а також інтерпретація результатів. Висновки зазвичай робить шкільний психолог або інший фахівець при обов'язковому консультуванні з першим.

Потенційні потреби учня визначаються за результатами кожного з методів оцінювання, а також реалізації індивідуальних програм попереднього року, зазначених у відповідних документах. Отже, на початок кожного навчального року проводяться спостереження за дитиною у різних сферах діяльності, виявляються актуальні потреби її навчання та розвитку, акцентується увага на її позитивних характеристиках, формулюються актуальні завдання щодо організації освітнього й корекційно-розвиткового процесу. Важливо, щоб кожен фахівець доступно, об'єктивно, чітко й детально описав сферу розвитку учня за результатами обстеження. Отримана інформація є найбільш цінною в роботі з дитиною як вичерпний діагностичний критерій її прогресивності, своєрідний педагогічний орієнтир у практичній роботі з нею.

Психолого-педагогічне обстеження учня з ООП та визначення актуального рівня його знань і навичок відрізняється в кожному окремому випадку та є обов'язковим компонентом ІПР. Методи вказаного обстеження необхідно обирати суто індивідуально. Здебільшого з метою психолого-педагогічного обстеження й оцінювання поточного рівня знань і навичок, потенційних можливостей учня найефективнішим вважаються портфоліо, спостереження, оцінювання на основі навчальної програми, стандартизовані тести та методики оцінювання, опитування або анкетування батьків чи самого учня [298].

Оцінювання за допомогою *портфоліо* є важливим засобом для вчителя інклюзивного класу. Портфоліо – це спосіб фіксування, накопичення й оцінювання індивідуальних досягнень учня, відстежування прогресивних

тенденцій упродовж певного періоду навчання. Портфоліо демонструє: 1) зусилля та динаміку успішності дитини в різних навчальних галузях і за різний проміжок часу; 2) ефективність і відповідність ІПР можливостям учня, що зі свого боку, сприяє ефективнішому її коригуванню; 3) динаміку загального розвитку та соціалізації учня, формування рис характеру, якостей особистості тощо.

Портфоліо учня з ООП в інклюзивному класі складає, наповнює, систематизує та зберігає асистент учителя за погодженням з іншими членами команди супроводу. Орієнтовне змістове наповнення портфоліо містить основну інформацію про учня, його навчальні досягнення, когнітивні навички, стан здоров'я, самообслуговування, потребу в підтримці; характеристику емоційно-вольової сфери, розвитку моторики, мовленнєвої діяльності; формування соціально-комунікативних навичок, мотивації; відомості про суспільну роботу, творчу діяльність, захоплення, схильності, позашкільну зайнятість тощо [433, с. 56].

Отримати вичерпну інформацію про особистість учня можна також за результатами бесід із батьками, які надають учителеві додаткові відомості про дитину. При безпосередньому спілкуванні зі школярем педагог може з'ясувати особливості його очікування від навчання, рівень співпраці з дорослими, вподобання й захоплення, а також страхи або труднощі. Зрозуміло, що інноваційні форми та методи оцінювання навчальних досягнень учня з ООП переважно використовуються в інклюзивній практиці як допоміжні, позаяк отримані з їх допомогою дані не враховуються при підсумковій оцінці.

Оскільки дитина з ООП може на різному рівні засвоювати шкільні дисципліни, то у пункті 8 ІПР вказується вибір програми за кожним *навчальним предметом*. При її розробленні аналізується відповідність вимог програми реальним можливостям учня з ООП. Якщо в укладанні ІНП немає необхідності, дитина може опанувати типову освітню програму з певними

адаптаціями чи модифікаціями, зробленими педагогами з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку учня з ООП.

Адаптації та модифікації навчальної програми присвячений пункт 9 ППР. Щоб з'ясувати, яка саме програма потрібна учневі з ООП (адаптована чи модифікована), слід, по-перше, чітко розрізняти адаптації та модифікації, а по-друге, обирати їх згідно з потребами та можливостями дитини. Адаптації зазвичай охоплюють три рівні:

1) *освітнє середовище*, яке оточує дитину (адаптоване обладнання; позиціонування місця дитини в класі та за партою; зниження або збільшення візуальних або слухових стимуляторів; коригування рівня шуму у класі; виключення матеріалів, які відволікають увагу; спеціальне освітлення тощо);

2) *психолого-педагогічні аспекти* (партнерство, толерантність з боку однокласників; збільшений час на виконання завдання; змінений темп занять; чергування видів навчальної діяльності; частота релаксації та пауз; використання засобів концентрації уваги; кольорові орієнтири; візуальні точки для орієнтиру; збільшений шрифт; алгоритми для повторення; спрощений формат тощо);

3) *навчальний матеріал* (обсяг і характер інформації; адаптовані навчальні посібники; завдання різного рівня складності; виконання за зразком; графічні схеми; картки з підказками; друковані тексти з різним шрифтом та спрощеним форматом, із зазначенням місця для написання тощо) [127; 298].

Сучасні зарубіжні дослідники Т. Лорман, Дж. Деппелер і Д. Харві наголошують, що здійснене за правильних умов, ретельне та систематичне структурування відповідних навчальних цілей для учня з ООП шляхом адаптації та модифікації курикулуму (типової програми) є важливим методом надання йому належної освіти та, одночасно, створення можливостей для навчання у звичайному класі [124, с. 22]. Додамо, що адаптація кардинально не змінює змісту або концептуальної чи поняттєвої складності навчального завдання, а лише подає їх в іншому вигляді. На відміну від неї, модифікації,

навпаки, трансформують усі перелічені компоненти заняття. Як правило, потребу в модифікованих навчальних програмах здебільшого мають учні з інтелектуальними порушеннями або затримкою психічного розвитку.

Учені виокремлюють кілька основних способів адаптації або модифікації навчальної діяльності [124; 127; 158; 257; 298]:

а) *зміна вивчення тем із конкретного предмету* (учням з ООП легше опанувати навички т. зв. глобального читання, тобто відразу читати цілими словами і лише після цього переходити до звуко-буквеного аналізу);

б) *використання нетрадиційних навчальних методик* (скажімо, методики «нумікон» на уроках математики тощо);

в) *адаптація або модифікація відповідей учня* (наприклад, замість переказу учень підбирає слова до малюнка в тексті);

г) *адаптація або модифікація навчального матеріалу* (передбачає диференціацію, використання спрощеної інструкції до виконання завдань; додаткової наочності; скороченого змісту й обсягу завдання тощо).

Оскільки діти з ООП не завжди встигають працювати одночасно з класом, швидко втомлюються на уроці, то темп роботи має бути достатньо повільним. Це, зі свого боку, дає змогу таким учням частіше вставати, пересуватися класом, виконувати фізичні вправи за допомогою асистента вчителя.

Упродовж складання ІНП особливу увагу необхідно звернути на визначення цілей навчання, яких учень може досягти впродовж певного періоду. Уже цитовані нами раніше дослідники Т. Лорман, Дж. Деппелер і Д. Харві з цього приводу зазначають: «При формуванні ІНП доцільно дотримуватися ієрархічної структури, тобто розпочинати її підготовку із широкої загальної мети та довготермінових цілей із подальшою розбивкою їх на менші та конкретніші педагогічні завдання» [124, с. 129].

Не менш важливо чітко сформулювати цілі для дитини, тому що її успішність, навчальні досягнення потрібно буде пізніше оцінити, а також відстежити сформованість необхідних умінь і навичок. У разі відсутності

прогресу в навчанні педагогові слід вчасно скоригувати програму. До речі, термін «навчальні цілі» використовується у контексті освітньої інклюзії в широкому сенсі, охоплюючи не лише навчальні завдання, а й комунікативні, адаптивні та соціальні навички, а також корекцію соціально неприйнятної поведінки. На думку Т. Лормана, Дж. Деппелера та Д. Харві, «однією з головних умов ефективності ІНП є його простота. Це стосується не лише формулювання цілей, а й їх кількості ... тому автори плану мають попередньо зважити, чого реально досягти на практиці у звичайному класі за вказаний період, враховуючи наявне кадрове та ресурсне забезпечення» [124, с. 132].

Під час визначення навчальних цілей необхідно послуговуватися загальними правилами визначення пріоритетів: спочатку формулюються цілі, які стосуються безпеки життєдіяльності дитини, врегулювання асоціальної (проблемної) поведінки осіб з ООП, а згодом увиразнюються завдання на формування відповідних навчальних, комунікаційних, саморегулятивних, адаптивних, побутових та ігрових навичок. При формулюванні академічних цілей доцільно користуватися певним алгоритмом, що передбачає з'ясування часу на їх досягнення, самостійності та якості виконання учням навчальних завдань, рівня самостійності дитини при користуванні засвоєною навичкою та умови її реалізації.

Ефективному визначенню навчальних цілей значною мірою сприяє застосування системи міжнародних стандартів, орієнтованих на принцип цілепокладання «SMART» [458]. За цією системою кожна сформульована мета має відповідати таким критеріям:

- 1) *specific* – конкретність (що вчити, з ким, за яких умов, де й коли);
- 2) *measurable* – вимірюваність (наявність показників для оцінювання досягнених цілей);
- 3) *achievable* – досяжність (доступність конкретного учня, у т. ч. упродовж його найближчого розвитку);
- 4) *result-oriented* – орієнтованість на результати;

5) *time-related* – визначеність у часі.

Усі перелічені SMART-цілі визначають особливості діяльності кожного члена команди супроводу. Незважаючи на зміст роботи з дитиною, останні обов'язково мають хоч раз за свою зустріч із нею працювати над досягненням означених цілей (одночасно можна досягати 3–4 цілей).

Як уже згадувалося раніше, відповідно до розумового розвитку учня з ООП у ЗЗСО розробляється *індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма*, про що йдеться у пункті 10 ІПР. Згідно зі статтею 1 Закону України «Про освіту»: «*Індивідуальний навчальний план* – це документ, що визначає послідовність, форму і темп засвоєння здобувачем освіти освітніх компонентів освітньої програми з метою реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії та розробляється закладом освіти у взаємодії зі здобувачем освіти за наявності необхідних для цього ресурсів» [283].

В ІНП визначається кількість навчальних предметів, послідовність і тривалість їх опанування дитиною з ООП (години упродовж тижня та років навчання, передбачених на оволодіння конкретним навчальним предметом). Окрім того, для учнів з ООП за необхідності може розроблятися індивідуальний розклад уроків з урахуванням динаміки їхньої розумової працездатності впродовж дня і тижня.

За твердженням авторів практичного посібника «Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі», добре складений ІНП у поєднанні з диференціацією може полегшити організацію освітнього процесу в окремих цільових аспектах. Проте, це не означає, що ІНП має охоплювати всі знання, вміння й навички, які учень опановує у школі [124, с. 146].

На основі аналізу наукової літератури визначено переваги та недоліки ІНП для конкретної дитини (див. таблицю 3.3).

Переваги та недоліки індивідуального навчального плану

Переваги ІНП	Недоліки ІНП
Дає змогу забезпечити підзвітність, іншими словами, особа, відповідальна за організацію навчання, має чітке уявлення про вимоги до рівня знань, умінь і навичок та працює над їх формуванням, що уможливорює контроль результатів.	Може призвести до ізоляції дитини у класі.
Сприяє компенсуванню недосконалості уваги в типовому навчальному плані до тих аспектів, які безпосередньо стосуються життя дітей з ООП.	Посилює навантаження на вчителя, якому доводиться виконувати більше т. зв. «паперової роботи».
Передбачає залучення батьків до розроблення навчальної програми для своєї дитини.	Часто не містить чітких посилань на свій безпосередній зв'язок із загальним процесом і вимогами щодо рівня навчальних досягнень.
Відповідним чином спонукає членів команди супроводу зосереджувати увагу на тих аспектах навчання, що є важливими для дитини з порушеннями в розвитку.	Закріплює традиційне хибне уявлення, ніби діти з інвалідністю набагато гірші порівняно зі здоровими ровесниками.
Містить рекомендації щодо методів викладання змісту певних частин навчальної програми.	Інколи пропонує вузькоспрямовані і тривіальні навчальні завдання.
Наперед визначає додаткові ресурси й види необхідного для дитини психолого-педагогічного супроводу.	Часто зосереджений здебільшого на досягненні практичних цілей, які дитина може продемонструвати своєю поведінкою; зазвичай орієнтований не на освіту в широкому сенсі, а на механічне відпрацювання конкретних умінь і навичок.
Передбачає певну технологію оцінювання.	Маючи директивний характер, заперечує особистісно орієнтований підхід, що майже не залишає можливості для врахування інтересів самого учня.
Слугує джерелом корисної інформації при організації переходу дитини до наступного класу чи до іншого навчального закладу.	Багато дітей навіть не мають елементарного уявлення про зміст їхніх ІНП.

Адаптовано за джерелом [124].

У наказі МОН України «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми

потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» за № 609 від 8 червня 2018 р. зазначено, що *індивідуальна навчальна програма* – це документ (частина ІПР), який окреслює коло знань, умінь і навичок, що підлягають засвоєнню з кожного окремого начального предмета у процесі навчання у закладі загальної середньої освіти з метою реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами. Містить перелік тем матеріалу, що вивчається, рекомендації щодо кількості годин на кожну тему, час, відведений на вивчення всього курсу [279] Індивідуальну навчальну програму спільно розробляють учитель, асистент учителя та вчителі-предметники із тих навчальних дисциплін, програму яких учні з ООП засвоїти не можуть.

Джерела інформації упродовж розроблення відображаються в пункті 11 ІПР, а саме: результати оцінок і рекомендації ІРЦ; особиста справа учня і попередня ІПР; поточні роботи учня; результати спостережень за ним. Під час збору необхідних відомостей проводиться консультування з учнем, батьками, педагогічними працівниками, іншими фахівцями, які добре знають дитину. Зібрана інформація має бути доступною для всіх членів команди супроводу і надходити з різних джерел, аби максимально увиразнити потреби та можливості особи з ООП, форми організації її навчання тощо.

У пунктах 12–13 ІПР зазначаються прізвища, ім'я, по батькові та найменування посад усіх членів групи з розроблення ІПР, а також відомості про її узгодження з батьками дитини та з нею самою (якщо їй виповнилося 16 і більше років). Батьки та учень підтверджують підписом, що ІПР була узгоджена з ними.

У пункті 14 ІПР вказується на відповідальних осіб за *консультування батьків під час розроблення та виконання програми*. Інформація про результати консультацій в обов'язковому порядку фіксується в ІПР. Додамо, що консультування здійснюється відповідно до ІНП, затвердженого директором закладу освіти.

Найбільш складним питанням освітньої інклюзії є система регулярного *моніторингу прогресивних змін у розвитку й оцінювання навчальних досягнень дитини з ООП* (пункт 15 ППР). Визначення ступеня досягнення дитиною з ООП намічених цілей часто спричиняє виникнення суперечностей між проблемними зонами педагогічної свідомості та необхідністю цілеспрямованого підвищення професійної компетентності в оцінюванні освітніх результатів педагогами та формування ціннісного ставлення до дітей з ООП, а також між об'єктивною необхідністю створення особистісно орієнтованої системи педагогічного моніторингу та зосередженням сучасних освітян здебільшого на оцінюванні навчальних досягнень учнів з ООП. Це, на нашу думку, найбільш проблемний аспект практичної діяльності інклюзивних педагогів, які в умовах сучасної вітчизняної школи визначають результати навчання, опираючись не на оцінку досягнень учнів з ООП відповідно до їх індивідуальних можливостей, а покладаються суто на знаннєвий критерій.

Зазвичай моніторинг призначений для інформаційного забезпечення управління розвитком інклюзивної освіти, що уможливорює своєчасне розв'язання виявлених проблем та його подальший прогноз. Моніторинг в інклюзивній освіті охоплює систему збору, оброблення та зберігання інформації про освітній процес або окремі його елементи, яка зорієнтована на інформаційне забезпечення його управлінням, на прогнозування й обізнаність зі станом розвитку дитини з ООП в будь-який момент часу.

Якість результатів проведеного моніторингу навчальних досягнень та змін у розвитку дитини з ООП залежить від таких *вимог*: 1) повнота – джерела інформації мають коректно представляти можливе поле отримання результатів (скажімо, не можна судити про стан справ у школі тільки на основі опитування однієї групи учасників освітнього процесу); 2) об'єктивність – отримані дані мають відображати реальний стан справ, а не суб'єктивну думку дослідників; 3) точність – передбачаються мінімальні похибки вимірювань; 4) структурованість – відсутність суперечливості у

зібраних відомостях, їх узгодженість і суголосність; 5) оперативність – своєчасність інформації; 6) достатність – під час проведення моніторингу важливо уникати ризику отримання як надлишкової, так і недостатньої інформації; 7) узагальненість – зібраний матеріал слід представити у формі, яка відповідає запитам різних груп користувачів інформації; 8) доступність.

Отже, важливим етапом виконання ІПР є моніторинг реалізації ІПР, її перегляд і внесення змін, який здійснюється двічі на рік (у разі потреби – частіше). Моніторинг передбачає відстеження необхідних процесів (до прикладу, вжитих заходів і витрат, а також результатів) і передбачає постійний збір потрібної інформації для визначення ступеня забезпечення програмою поставлених цілей, а також відповідності плану й ефективності освітнього процесу.

Моніторинг ІПР здійснюється неперервно, передовсім на етапах її розроблення та реалізації, охоплюючи такі завдання: 1) встановлення відповідності ІПР особливим освітнім потребам дитини; 2) виявлення певних труднощів і перешкод у реалізації ІПР та висновків щодо їх усунення; 3) уточнення впливу реалізації ІПР на розвиток дитини; 4) перегляд і уточнення цілей ІПР, у т. ч. короткострокових [257, с. 137].

Додамо, що відповідальність за моніторинг ІПР несуть усі фахівці, адже після його завершення вони зобов'язані надати висновок про ефективність застосованих навчально-виховних стратегій, технологій і методик. На наш погляд, як додатковий елемент аналізу ІПР, необхідно розглянути окремі аспекти оцінювання результативності введених адаптацій або модифікацій, що дають змогу відповісти на питання «Чи зумовили впроваджені зміни істотне покращення соціально-навчальної успішності дитини з ООП?». Позитивні відповіді свідчитимуть, що розроблена ІПР адекватно організована та реально задовольняє особливі освітні потреби дитини. За негативної відповіді необхідна вторинна перевірка всієї системи розроблення ІПР зі з'ясуванням наявних недоліків, подальшим коригуванням наявних колізій і, відповідно до дитиноцентричного підходу, більшою

орієнтацією на потреби дитини з ООП. Із цього приводу зарубіжні науковці Т. Лорман, Дж. Деппелер і Д. Харві зазначають, що : «ІПР є передовсім робочим документом, до якого консультативно-педагогічна група може вносити необхідні зміни в будь-який час... В окремих випадках модифікація розглянутих вище аспектів дає змогу учневі успішно реалізовувати певну довготермінову ціль або специфічну задачу» [124, с. 140].

Отже, оцінювання навчальних досягнень дітей з ООП здійснюється відповідно до розроблених критеріїв за адаптованою, модифікованою або загальноосвітньою навчальними програмами. З урахуванням обсягу засвоєного матеріалу рівень початкових досягнень і прогрес у розвитку учнів з ООП оцінюється за певними показниками спеціальної освіти, тобто за специфічними програмами з урахуванням критеріїв, визначених в ІНП.

При аналізі успішності учня з ООП послуговуються двома оцінками: перша вимірює індивідуальний прогрес учня, а друга – визначає навчальні досягнення дитини упродовж опрацювання навчальних програм (загальної, модифікованої чи адаптованої). Зазначимо, що оцінка прогресу учня, для якого реалізується ІПР, – це неперервний процес, результати якого забезпечують важливу інформацію, врахування якої, зі свого боку, ініціює зміну деяких педагогічних стратегій при визначенні оптимальних параметрів навчання. Необхідно прагнути, щоб учень став відповідальним учасником самонавчання, який знає власні потреби, кінцеву мету своєї освіти, адаптації, зазначені в ІПР, спроможний досягати прогресу в своєму розвитку.

Підсумовуючи, зазначимо, що ІПР – це своєрідний освітній маршрут дитини з ООП, тому потрібно приділяти значну увагу її розробленню, уточненню та реалізації, враховуючи специфіку всіх структурних компонентів. Процес розроблення та впровадження ІПР в умовах ЗЗСО передбачає тісну співпрацю дитини, команди супроводу і сім'ї на партнерських засадах. Така взаємодія оптимізує навчально-виховну та корекційно-розвиткову роботу, підвищує мотивацію і педагогічну компетентність батьків, забезпечує індивідуалізацію навчання дитини з ООП

тощо. Реалізація ІПР спонукає кожного вихованця йти власним шляхом досягнення індивідуальних цілей освіти. Власне у такий спосіб видається перспективним напрям розроблення індивідуальних навчальних програм нового покоління на всіх рівнях системи освіти.

3.3. Основні технології інклюзивного навчання

Інклюзивна освіта як комплексний механізм включення дитини з ООП в освітнє, а згодом у більш широке соціальне середовище передбачає використання різних стратегій та технологій її реалізації. Однак передовсім ефективна інклюзивна освітня практика залежить від педагогічних технологій, методик і прийомів, що враховують як особливості стану і розвитку самої дитини з ООП, так і наявні детермінанти освітнього середовища. На жаль, вітчизняні інклюзивно-освітні тенденції тяжіють до значної теоретизації, що спричиняє порівняно невелику чисельність практичних методів організації інклюзивного освітнього середовища, в якому забезпечуються індивідуально-особистісні потреби кожної дитини з ООП. Цей чинник детермінований, на наш погляд, історією становлення вітчизняної інклюзивної освіти, яка за часовими характеристиками сьогодні перебуває на стадії інтенсивного розвитку, коли удосконалюються організаційно-методичні засади управління інклюзивним освітнім процесом у ЗЗСО. Відтак, успішність практичної реалізації ідей освітньої інклюзії передбачає концептуальну визначеність технологій навчальної діяльності, окресленість основних її орієнтирів і цінностей, а також загальних принципів взаємодії педагога й учня за допомогою певних методів, засобів і прийомів.

Загальновідомо, що складовою будь-якої концепції постає відповідний поняттєво-категоріальний апарат. У дослідженні важливо було з'ясувати трактування таких дефініцій, як «педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологія інклюзивного навчання».

Проведений аналіз численних словників дозволив з'ясувати, що лексема «технологія» (з грец. *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – слово) має різні визначення і трактування. Зокрема, у Словнику іншомовних слів зазначається, що це сукупність способів переробки матеріалів, виготовлення виробів, надання послуг; процеси що, супроводжують ці види робіт [384, с. 573]. Великий тлумачний словник української мови визначає технологію як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих операцій у процесі виробництва чого-небудь [56, с. 1448].

Наукові терміни «педагогічна технологія» та «технологія навчання» активно використовуються дослідниками проблем організації навчального процесу в закладах освіти (В. Беспалько [24], О. Дубасенюк [289], Л. Коваль [149], С. Сисоєва [225], П. Підкасистий [229], М. Чепіль [431] та ін.). Так, за В. Беспальком, педагогічна технологія – це сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого впливу на формування особистості із заданими якостями, які забезпечують досягнення бажаного педагогічного ефекту в освітньому процесі; як мистецтво, майстерність, уміння, сукупність методів обробки [24]. Учені М. Чепіль і Н. Дудник зазначають, що педагогічні технології містять змістову техніку реалізації системи всіх компонентів освітнього процесу, спрямовану на досягнення мети; закономірну педагогічну діяльність, яка реалізовує науково обґрунтований проєкт навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефективності, ніж традиційні методики. Вони охоплюють технології навчання, технології виховання й технології управління [431, с. 12].

Погоджуємося з тими науковцями, котрі розглядають педагогічну технологію як засіб реалізації освітньої мети, що розробляється відповідно до певного концептуального підходу і відображає систему педагогічних поглядів. Адже, в загальному розумінні технологія – це «розробка певної ідеї, а в широкому – міст між «двома культурами», між гуманітарним і «точним» знанням» [235, с. 74].

Педагогічна технологія спрямована на послідовне втілення на практиці заздалегідь спланованого теоретичного процесу освіти. Незважаючи на різне розуміння терміна «педагогічна технологія», більшість учених виділяють притаманну їй єдність таких принципово важливих змістових характеристик: 1) програмування освітнього процесу у вигляді послідовних дій вчителя та учня; 2) ретельне планування освітнього процесу; 3) зіставлення результатів освітнього процесу із запланованим результатом; 4) моніторинг результатів освітнього процесу.

У контексті дослідження важливо з'ясувати значення поняття «технологія навчання». Як зазначають дослідники, воно близьке, але не тотожне педагогічній технології, оскільки відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах певного предмету, теми, питання і в межах обраної технології. Технології навчання варіативні та близькі до конкретних методик, тому інколи називаються дидактичними. Їхнє завдання – максимально спростити організацію освітнього процесу, зберігаючи його ефективність шляхом передачі творчих функцій вчителю [249]. На думку Л. Коваль, технологію навчання слід розглядати як «упорядковану сукупність дій педагога, послідовність яких забезпечує управління продуктивною навчально-пізнавальною діяльністю учнів з метою набуття ними міжпредметних і предметних навчальних компетентностей» [149, с. 127].

В Українському педагогічному словнику наводиться визначення технології навчання, запропоноване ЮНЕСКО: «Це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» [73, с. 331]. Означений термін часто трактують як «галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання. Ця галузь орієнтована більшою мірою на учня, а не на

предмет вивчення, на перевірку виробленої практики (методів і техніки навчання) упродовж емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні» [73, с. 331]. Як бачимо, вчені теорію навчання тісно пов'язують з його практикою за наперед розробленим алгоритмом і обов'язковим кінцевим результатом.

У контексті інклюзивної освіти педагогічна технологія охоплює всі аспекти й елементи педагогічної системи – від постановки цілей до проєктування всього освітнього процесу та перевірки його результативності [257, с. 138]. Сучасні вітчизняні дослідники Л. Вавіна, В. Засенко [111], А. Колупаєва [155], Т. Сак [359], Н. Софій [389], О. Таранченко [405] та ін., розглядаючи педагогічну технологію інклюзивного навчання як процесуальну складову загальної освітньої системи, акцентують увагу на тому, що ця технологія зорієнтована на результативне навчання усіх дітей, у т. ч. із ООП, в одному класі з використанням відповідних дидактичних методів, прийомів, засобів, форм організації освітнього процесу.

Структура технології інклюзивного навчання містить такі основні елементи: 1) розуміння інклюзії; 2) розуміння учнів з особливими освітніми потребами; 3) аналіз власних ставлень; 4) розуміння і проведення оцінки, використання її результатів; 5) співпраця; 6) розроблення і подальша реалізація індивідуального навчального плану (за потреби); 7) диференціація та адаптація курикулуму й методики викладання; 8) застосування інклюзивних стратегій навчання; 9) організація інклюзивного середовища в класі; 10) формування позитивної поведінки; 11) розвиток соціальної компетентності та стосунків; 12) рефлексія [124, с. 32].

Аналізуючи сутнісні характеристики зазначених структурних елементів технології інклюзивного навчання в цілому, доцільно звернути увагу на теоретичні засади, представлені у поглядах західних науковців [465; 504]:

1. Індикатором інклюзії в класі є усвідомлення необхідності взаємного вкладу (вчителя й дітей) у побудову інклюзивного освітнього середовища. Це

дає змогу однаковою мірою розподілити відповідальність за здійснення інклюзивної практики між усіма суб'єктами освітнього процесу.

2. Необхідно прагнути до поєднання вертикальних і горизонтальних стратегій управління інклюзивним класом. Подібна схема нормалізує існування інклюзивного освітнього співтовариства, що створює сприятливі умови для реалізації його функціонального призначення. Кваліфікований педагог завжди планує свою роботу на основі директивних тактик управління й особистісних побажань учнів.

3. Рефлексивне бачення та практичні педагогічні дії вчителів мають повною мірою поєднуватися. Формування розглянутого педагогічного вміння – це своєрідне підґрунтя для реального інклюзивного класу, де кожна дитина відчуває себе прийнятою і може реалізувати власний потенціал. Така ситуація уможливорює максимальний комфорт усіх суб'єктів інклюзивного класу в умовах сприятливої емоційної та психосоціальної атмосфери.

4. Будь-яким змінам притаманний конкретний характер. Звідси їх цілеспрямованість, системність і релевантність на фоні повного врахування індивідуальних потреб кожного учня. Цей теоретичний постулат передбачає орієнтацію на чітку цільову основу різноманітних адаптацій і модифікацій ІПР, навчального матеріалу, завдань тощо.

5. Зміни слід запроваджувати помірковано та послідовно, уникаючи при організації інклюзивного освітнього середовища недоцільного й надмірного впровадження інновацій, оскільки учні зазвичай не встигають швидко пристосуватися до цих нововведень.

6. Труднощі та проблеми в інклюзивному класі мають розглядатися вчителем як джерело позитивної динаміки інклюзії, а не як непереборні суперечності. Це положення є центральним у педагогічній роботі вчителя, що працює в інклюзивному класі. Відповідно до означеного принципу, оцінювати будь-яку проблему освітньої інклюзії потрібно з позиції знаходження нетривіального врегулювання скрутної ситуації, фокусуючись водночас на її позитивних аспектах.

7. Якісний освітній процес здійснюється лише при взаємодії і співпраці інклюзивної школи та місцевої громади. Ця характерна особливість дає змогу сприймати інклюзивну освіту як складову більш широкого загального соціального призначення інклюзії – входження та життєдіяльність дитини в соціумі.

Після узагальненого аналізу теоретичних засад технологій інклюзивного навчання вважаємо за доцільне доповнити їх ще такими, як: 1) прийняття дитини з ООП як особистості, котра володіє власним арсеналом відповідних знань, умінь і навичок; 2) готовність педагога визначати гнучкі часові межі для виконання учнем з ООП навчальних завдань; 3) комплексне розуміння вчителем особливостей учня у школі та за її межами; 4) непідробний щирий інтерес педагога до позашкільного життя дитини з ООП. На наш погляд, наведені вище теоретичні засади впровадження технологій інклюзивного навчання є конструктивними, оскільки визначають провідні педагогічні умови успішного функціонування інклюзивного класу та подальшого розвитку інклюзивних практик.

Отже, аналіз теоретичних засад технологій інклюзивного навчання свідчить про адекватне розуміння сутності інклюзивного освітнього процесу, який ґрунтується на гнучкому використанні альтернативних прийомів оцінювання прогресу в розвитку учня з ООП, а також на фіксації його індивідуальних навчальних досягнень. Важливим моментом реалізації контактів між вчителем й учнем є вироблене рефлексивне усвідомлення успішності, позитивне оцінювання зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу для подолання наявних проблем за активної включеності самої дитини з ООП.

Зауважимо, що створення технологій інклюзивної освіти передбачає актуалізацію дидактичних процесів, засобів і організаційних форм з акцентом на персоналізацію навчання дітей з ООП, які здобувають знання зі своїми однолітками в одному класі. Тому впродовж освітньої інклюзії необхідно уникати: форм навчання (лекція, розповідь), спрямованих на тривале

пояснення вчителем навчального матеріалу, що спричиняє перетворення учнів на пасивних слухачів; зайвих вимог до порядку і тиші на заняттях, наповнених інертними формами репродуктивної діяльності школярів (переписування з дошки або текстів із підручників, читання підручника тощо); подачі нового матеріалу в один прийом, розгляду не лише найбільш загальних підпунктів теми, а й окремих фактів і деталей; оцінювання результатів та якості навчання дітей після стресової ситуації тощо.

З огляду на всі наведені теоретичні засади і практичні рекомендації, технологіями інклюзивного навчання вважатимемо ті з них, які сприяють створенню умов для якісної доступної інклюзивної освіти всіх без винятку дітей. Водночас наголосимо, що до технологічного арсеналу сучасного педагога необхідно включати також технології інклюзивного навчання, які доцільно впроваджувати на різних етапах уроку. Відповідно до завдань організації спільного навчання дітей із різними освітніми потребами, вчені так класифікували технології інклюзивного навчання [124; 127; 158; 257; 362]: 1) індивідуалізації освітнього процесу навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку; 2) диференційованого викладання; 3) коригування труднощів у навчанні та поведінці дітей; 4) спрямовані на розвиток соціальних та емоційних компетентностей учнів з ООП; 5) педагогічного оцінювання результатів навчання в інклюзивному підході.

Як свідчить практика, використання перелічених вище технологій навчання позитивно впливає на реалізацію інклюзивного освітнього процесу, тому схарактеризуємо їх більш детально.

1. Технології індивідуалізації освітнього процесу навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Передовсім підкреслимо, що індивідуалізація освітнього процесу відображає його націленість на особистість, урахування індивідуальних можливостей та здібностей при визначенні прийомів, способів і темпу навчання, а також задоволення особливих освітніх потреб певної категорії учнів. Зважаючи на особливості кожної дитини, ЗЗСО забезпечує досягнення

якості освіти учнів з ООП в умовах інклюзивної практики. Індивідуалізація як участь дитини в житті класу й оцінка власного ресурсу сприяє збереженню особливим учнем неповторного внутрішнього світу. Інакше кажучи, індивідуалізація інклюзивного освітнього процесу має на меті адаптацію освітніх програм, навчального матеріалу, підручників і посібників тощо до особливих потреб учнів з огляду на їх внутрішній потенціал, нахили та потреби. Особливо значущою в цьому контексті видається побудова індивідуальних програм розвитку (ІПР), відповідно до яких дитина стає причетною до відбору змісту освіти.

Як слушно зазначає Н. Дементієвська, індивідуальний підхід є квінтесенцією інклюзивної освіти та реалізується на базі інклюзивної освітньої політики, інклюзивної культури на рівні закладу освіти і спільноти. Звідси, індивідуалізація передбачає врахування упродовж навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості і якою мірою враховуються [127].

Погоджуємося з думкою М. Порошенко щодо визначення технологій індивідуалізації як «способу організації освітнього процесу, під час якого вибір педагогічних засобів і темпу навчання враховує індивідуальні особливості учнів, рівень розвитку їхніх здібностей, ООП і сформованого досвіду» [257, с. 139]. Звідси, індивідуальний підхід в інклюзивній освіті охоплює такі змістові аспекти: 1) орієнтацію на індивідуальні особливості учня з ООП; 2) реалізацію індивідуальної моделі навчання, побудованої з урахуванням особливостей, потреб і можливостей дитини з ООП, що позитивно впливають на її розвиток; 3) організацію різноманітних психолого-педагогічних, навчально-методичних, організаційних заходів, що забезпечують дотримання індивідуального підходу в процесі інклюзивного навчання.

Звісно, будь-які запроваджені зміни та новації мають відображати індивідуальні потреби та можливості учня, а не бути універсальними для всіх дітей з ООП. Реалізуючи загальні правила і способи організації навчальної

роботи на уроці, вчителеві інклюзивного класу необхідно враховувати тонкощі включення в роботу дитини з певними особливостями поведінки, комунікації чи пізнавальної діяльності. Задля індивідуалізації освітнього процесу навчальний матеріал слід варіювати залежно від індивідуальних особливостей школярів (виконання завдань доступного рівня та в індивідуальному темпі).

На основі науково-методичної літератури нами виокремлено особливості учнів з ООП, які необхідно враховувати при індивідуалізації навчального матеріалу: 1) здатність до навчання (загальні та спеціальні розумові здібності); 2) навчальні вміння; 3) навченість, яка містить програмні та позапрограмні знання, вміння, навички та компетентності; 4) пізнавальні інтереси, сформовані на основі загальної навчальної мотивації.

На думку дослідників, для учнів з ООП оптимальним є навчання в уповільненому темпі, з більш широкою словесною і наочною конкретизацією загальних положень, великою кількістю вправ, виконання яких передбачає прямий показ прийомів розв'язування, з поступовим зменшенням сторонньої допомоги й аналогічним поступовим ускладненням завдань. Педагогові особливу увагу слід приділяти мотивації навчання, що стимулює розвиток пізнавальних інтересів, для цього учня треба переконати, що «важко» не означає «неможливо». Не менш важливими є впевненість дитини у своїх здібностях до навчання і можливостях, віра у власні сили. Потрібно дати дитині змогу пережити радість перших успіхів на тому шляху, на якому вона досі зазнавала лише невдач. Інакше кажучи, необхідно так організувати роботу учня з ООП, щоб він відчув свій рух уперед, усвідомлював свої скромні досягнення, радів першим незначним успіхам.

На основі опрацьованих джерел нами виокремлено основні форми індивідуалізації навчання в інклюзивному класі: 1) організація самостійної роботи (завдання варіюються залежно від особливостей учнів з ООП); 2) створення постійних або тимчасових груп; 3) розгортання програм позаурочної діяльності для учнів з ООП.

Додамо, що індивідуалізація інклюзивної освіти передбачає ще й сенсорний стиль навчання. При цьому педагог ураховує особливості учня, тобто орієнтується на те, як він краще сприймає й опрацьовує інформацію (на слух, зорово чи кінестетично). Наприклад, учневі, якому легше сприймати інформацію на слух, асистент вчителя кілька разів прочитує завдання вголос для кращого сприйняття, а учень, в свою чергу, декілька разів повторює цей текст. Якщо у дитини краще розвинуте візуальне сприйняття, їй пропонують завдання у вигляді карток із яскравими малюнками. Кінестетик отримує завдання на маніпуляцію з предметами [362, с. 86].

У контексті проблематики дослідження нами розроблено методичні рекомендації вчителю щодо індивідуалізації інклюзивного навчання: 1) якщо учневі складно відповідати вголос, потрібно використовувати тести; 2) якщо дитина повільно читає та розуміє текст, слід давати завдання одному учневі з класу читати вголос; 3) коли учень гарно малює, він має виконувати проєктну роботу у вигляді малюнків; 4) якщо дитина краще засвоює навчальний матеріал під час читання, вона може скористатися розробленими для неї завданнями у вигляді схем та алгоритмів; 5) якщо учневі складно писати, йому краще друкувати на клавіатурі комп'ютера.

Отже, прийняття індивідуальності кожного окремого учня передбачає таку організацію інклюзивного освітнього процесу, за якої задовольняються особливі освітні потреби кожної дитини. Нагадуємо, що відповідно до Закону України «Про освіту», учень з ООП «потребує додаткової постійної або тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення його права на освіту» [283]. До цієї категорії належать передовсім діти з особливостями психофізичного розвитку: із порушеннями зору; слуху; мовлення; опорно-рухового апарату; із затримкою психічного розвитку; з інтелектуальними порушеннями, з синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю; з розладами аутистичного спектра. Ці діти характеризуються низкою загальних і специфічних особливостей, тому мають особливі освітні потреби. Для таких дітей необхідно створити індивідуальні умови навчання та виховання. З

огляду на це технології індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивному навчанні мають на меті задоволення різноманітних освітніх потреб цього контингенту учнів. Відтак, подальший науково-теоретичний пошук спрямовується на з'ясування індивідуальних навчальних потреб учнів з ООП.

Плануючи навчальну діяльність, педагог має пам'ятати, що у *дітей із порушеннями зору* слабо розвинені абстрактно-логічне мислення; рухова активність, просторове орієнтування; уяві важко створювати нові образи, а поведінці бракує гнучкості. Особливості аналітичної діяльності проявляються у сповільненості сприйняття, що особливо чітко спостерігається, коли виокремлення певних ознак і впізнавання предметів обмежені в часі. Фрагментарність, повільність зорового сприйняття унеможливорює таким дітям отримання достовірної інформації, ускладнює виконання предметно-практичних дій. В інклюзивному освітньому процесі учні з порушеннями зору відчують труднощі у сприйнятті позначень і малюнків у підручниках і навчальних посібниках, ліній і клітинок у зошитах. Для них характерні труднощі в розрізненні конфігурації подібних за написанням цифр і букв, низький рівень їх запам'ятовування. Порушення зору часто призводить до формування пасивної життєвої позиції, неналежної мотивації до досягнення результатів діяльності, заниженої самооцінки, рівня самостійності, некоммунікабельності, замкнутості. Для забезпечення розвитку пізнавальної активності з урахуванням індивідуальних можливостей учня з порушеннями зору необхідні організація освітнього процесу з опорою на збережені аналізатори; створення офтальмо-гігієнічного режиму (дозування зорового навантаження, дотримання певних санітарно-гігієнічних норм); розвиток сприйняття простору й орієнтування, загальної та дрібної моторики; вироблення координації; використання спеціальних оптичних (лупи на рядок, лупи з підсвіткою, лупи «камінчики», кишенькові лупи, телескопи); електронних (телесенсорні лупи, збільшувачі) і неоптичних засобів навчання (пюпітри, фільтри, лампи, лінеатури, друковані основи, вікна для читання, спеціальний збільшений шрифт у книгах, підсвітка дошки, стола, особливості

ламп); пристосування для тактильного сприймання навчального матеріалу (у т. ч. шрифт Брайля, брайлівська машинка, грифель, підложка, шаблони, матеріали, виготовлені за допомогою машини «Піаф»; схеми, карти, рельєфи і барельєфи, магнітофони та озвучені книги; відповідні сучасні комп'ютерні програми, які дають змогу озвучувати текст); застосування навчальних методів і прийомів з орієнтацією на «зону найближчого розвитку» дитини; освоєння багатьох соціальних та комунікативних навичок і контактів.

Учитель має бути добре обізнаним з індивідуальними психофізичними особливостями, потребами та можливостями дитини з ООП, із специфікою її порівнянь зі здоровими однолітками. Насамперед вчителеві інклюзивного класу слід з'ясувати порушення функціонування зорової системи учня, вплив на них таких чинників, як втома, освітлення, емоційне збудження або, навпаки, пригніченість. Робоче місце дитини з розладами зору має бути правильно й достатньо освітленим. Важливо частіше зорову роботу чергувати з іншими видами діяльності. Рекомендується включення до освітнього процесу динамічних пауз, використання зорової гімнастики, яка є своєрідним відпочинком для очей [51].

Звичайно, що порушення зору ускладнюють вироблення красивого письма, тому слід знизити вимоги до почерку дитини. Необхідно надавати більше часу для виконання завдань (особливо письмових), тому що темп роботи дітей із порушеннями зору є уповільненим. Оскільки неузгодженість рухів очей і рук при порушеннях зору, труднощі координації руху уповільнюють темп виконання завдань, пов'язаних із практичною діяльністю, то при оцінюванні графічних завдань передовсім необхідно звертати увагу не на точність, а на правильність їх виконання. Здорових учнів класу також необхідно ознайомити з особливостями розвитку їхніх ровесників із порушеннями зору та підготувати їх до особливостей інклюзивного освітнього процесу.

Дітям із порушеннями слуху притаманні індивідуальні особливості, що спричиняють суттєві труднощі в організації освітнього процесу. Для них

характерні зниження пізнавальної активності, зокрема: нестійкість уваги; менший обсяг запам'ятовування і відтворення матеріалу; зниження рівня узагальнення й осмислення дійсності; лабільність емоційної сфери, збіднення власних емоційних проявів; порушення моторики, нестійкий стан вегетативної нервової системи; швидка стомлюваність; страх, залежність від близького дорослого, а часом – завищена самооцінка й агресія.

За даними А. Адлера, в осіб із порушеннями слуху розвиваються неврози та інші девіації, спостерігаються розлад комунікативної функції мовлення, збіднення словникового запасу [1]. На ґрунті розладів усного мовлення у дитини виникають розлади писемного мовлення, які проявляються у формі дисграфії та аграфії. Наочно-діяльнісне й образне мислення таких учнів також має своєрідні ознаки, тому переважання наочно-образного мислення над словесно-логічним, відставання у розвитку мовлення призводять до ускладнень в усвідомленні дитиною своїх і чужих емоційних станів. Порушення слуху гальмує розумові операції, спричиняє труднощі у використанні теоретичних знань на практиці. На всіх етапах освітнього процесу продуктивність уваги цих учнів залишається нижчою порівняно зі здоровими, тому організм дитини з порушеннями слуху швидко втомлюється, адже їхній зоровий аналізатор приймає майже всі подразнення на себе. Дослідження підтверджують, що дітям із розладами слуху потрібно більше часу на запам'ятовування навчального матеріалу й осмислення отриманих знань, ніж їхнім здоровим одноліткам.

При інклюзивному навчанні дітей із порушеннями слуху слід враховувати їхні індивідуальні освітні потреби у таких важливих сферах, як: а) соціальна й емоційна; б) мотивація навчальної діяльності та стійких пізнавальних інтересів; в) навички контролю і самоконтролю; г) перебування в комунікативному середовищі, що сприяє мовленнєвому спілкуванню; г) диференціація навчання на основі спеціальних методів і прийомів; д) навички навчання слухо-зорового сприйняття мовлення та їх використання

у різних життєвих і комунікативних ситуаціях; е) вдосконалення словесної пам'яті та словесно-логічного мислення.

Для успішного навчання дитини з порушенням слуху в закладі освіти необхідно, по-перше, створити безбар'єрне середовище; по-друге, забезпечити процес навчання супроводом відповідних фахівців (сурдопедагога, логопеда, психолога та ін.); по-третє, придбати спеціальне обладнання для навчання таких дітей у ЗЗСО (створити звукоізований кабінет для проведення корекційно-розвиткових занять з комплектами звукопідсилювальних пристроїв (FM-системи), слухомовних тренажерів, слухових апаратів, комп'ютерної техніки для індивідуальної і групової роботи, комп'ютерних спеціальних програм, а також наочних посібників).

В учнів із розладами мовлення спостерігаються знижений обсяг уваги, переважання механічного запам'ятовування над осмисленим, ускладнене розгорнуте зв'язне мовлення. З боку емоційно-вольової сфери для цієї категорії дітей також характерні інші особливості, а саме: негативне ставлення до мовленнєвого спілкування через усвідомлення своїх порушень, афективні реакції на неможливість висловити власні думки, виражений негативізм (протидія проханням), дратівливість, агресивність, конфліктність, підвищена збудливість, замкнутість, образливість, плаксивість тощо. Нерідко зміна настрою супроводжується нав'язливими страхами, занепокоєнням, пригніченістю, тому таким дітям важко зберігати посидючість, контролювати власні поведінку і працездатність.

В інклюзивному освітньому процесі педагогам слід задовольняти численні індивідуальні освітні потреби учнів із порушеннями мовлення, зокрема: 1) логопедичну корекцію розладів мовлення; 2) розвивати мовно-мовленнєву компетентність та інші аспекти мовлення; 3) забезпечити засвоєння складних прийменниково-відмінкових конструкцій мовлення, його лексичних та граматичних навичок; 4) розвивати діалогічне й монологічне мовлення дітей задля збагачення їхніх знань і уявлень про навколишню дійсність; 5) формувати інтерес до мовленнєвого спілкування і необхідні

навички поведінки; 6) організовувати спеціальне навчання фонематичних процесів і звуковимовляння; 7) формувати вербальні і невербальні комунікативні уміння; 8) розвивати навички читання і письма, а відтак – пізнавальної активності та основних розумових операцій; 9) формувати навички просторового орієнтування, вдосконалювати руховий й сенсомоторний розвиток; 10) здійснювати психолого-педагогічну підтримку в засвоєнні морально-етичних норм поведінки, формуванні загальної готовності до праці, дотриманні режиму тощо.

Дітям із порушеннями опорно-рухового апарату характерні розлади координованої діяльності різних аналізаторів, що обмежує обсяг інформації; недостатність просторових і тимчасових уявлень рівня тактильного сприймання; недостатній запас знань і уявлень про навколишній світ; знижена працездатність та висока виснажливість. Психічний розвиток цієї категорії учнів характеризується недостатнім рівнем пізнавальної діяльності й емоційно-вольової сфери особистості. Численні та різноманітні емоційні та особистісні розлади проявляються у змінах настрою, підвищеній чутливості до звичайних подразників довкілля, підвищеній емоційній збудливості. У таких учнів простежуються яскраво виражені страхи, пов'язані з пересуванням і спілкуванням, знижена мотивація до діяльності, а також прагнення до обмеження соціальних контактів. Усі ці прояви посилюються у новій для дитини обстановці та можуть спричинити шкільну та соціальну дезадаптацію.

Унаслідок порушень руху ускладнюється перцептивна активність, яка, зі свого боку, зумовлює затримку в розвитку загального зорово-предметного сприйняття, спотворюючи цілісне уявлення про предмети й дії з ними. Дитина сприймає їх фрагментарно, не може співвіднести предмети з їх зображеннями, знайти важливі деталі. Розлади опорно-рухового апарату також спричиняють затримку у формуванні лексичного, граматичного та фонетико-фонематичного мовлення. Діти не усвідомлюють зв'язок між словом, предметом і найпростішою дією, особливо складно засвоюють слова,

що позначають дію. Словниковий запас таких учнів демонструє порушене засвоєння багатьох мовленнєвих категорій. Затримка в розвитку словесно-логічного мислення проявляється у тому, що розумові операції формуються, так би мовити, із певним запізненням, тому діти не можуть установити схожість і відмінність, причиново-наслідкові зв'язки, зробити узагальнення та висновки.

При організації індивідуальної освітньої діяльності дітей з порушеннями опорно-рухового апарату педагогам доцільно застосовувати різноманітні психолого-педагогічні та логопедичні прийоми корекції мовленнєвих порушень, навичок читання й письма, а також немовленнєвих засобів комунікації; формувати у них практичні навички самостійної роботи.

Індивідуальний підхід і створення сприятливих умов навчання, що враховують типологічні та специфічні особливості дітей із порушеннями опорно-рухового апарату, уможливають краще засвоєння ними загальношкільної програми, якщо: 1) на кожному занятті включати вправи на просторову орієнтацію; 2) уникати різких зовнішніх впливів, а педагогу – словесно позначати свої дії, бо учням із порушеннями опорно-рухового апарату притаманна сенсорна надчутливість; 3) розмовляти без різкого підвищення голосу, чітко та розбірливо; 4) врахувати стан їхньої емоційно-вольової сфери, оскільки такі діти проявляють підвищену вразливість, тривожність (наприклад, патологічні, раптові, мимовільні рухи у м'язах можуть посилюватися від гучного голосу); 5) максимально пристосувати освітнє середовище до ООП таких дітей, що передбачає доступність освітніх і виховних заходів, а також використання принципів універсального дизайну (спеціально обладнаних робочих місць, обладнання санітарно-гігієнічних кімнат, улаштування пандусів, ліфтів тощо), розширення освітнього простору з можливістю виходу за межі закладу освіти з урахуванням психофізичних особливостей учнів.

Індивідуалізація освітнього процесу також важлива для *дітей із затримкою психічного розвитку*, для яких характерні такі особливості:

а) повільність і підвищена інертність усіх психічних процесів; б) відставання в розвитку просторового, тактильного, зорового і слухового сприйняття, що призводить до його фрагментарності та недостатньої диференційованості; в) знижена концентрація довільної уваги, яка полягає в ускладненому зосередженні на об'єкті діяльності; г) вираженість астенічних проявів, швидка стомлюваність, які свідчать про наявність факторів церебрально-органічного або соматичного походження, що гальмують пізнавальну активність дитини.

Діти із затримкою психічного розвитку мають специфічні індивідуальні освітні потреби, тому потребують заходів спрямованих на розвиток пізнавальних процесів (порівняння, аналіз і синтез, узагальнення, виокремлення істотних ознак та закономірностей) і компонентів навчальної діяльності (планування, контроль, оцінка), а також проведення значної кількості тренувальних вправ під час засвоєння нового матеріалу. Крім того, важливою є опора на наочний матеріал при вивченні узагальнених і абстрактних понять; формування мотивації до навчання та пізнавальних інтересів. Завдяки додатковим поясненням і показу способів та прийомів роботи у дітей розвивається цілеспрямована діяльність, формуються навички її програмування та контролю, відбувається становлення особистісно-емоційної сфери (вироблення самостійності, довільної поведінки, відповідальності за власні вчинки). Спеціальна організація просторово-часового середовища та формування навичок максимального розширення соціальних контактів сприяє виробленню здатності до мовленнєвого спілкування, оволодінню комунікативними засобами, використанню конструктивного діалогу. Важливими є здійснення психокорекції поведінки та емоційно-особистісної сфери дитини, а також використання здоров'язберезувальних технологій (вправи на розвиток артикуляції дрібної моторики з використанням психогімнастики, релаксації; ігри для попередження втоми тощо).

У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку констатуються стійкі розлади пізнавальної діяльності, які виникають унаслідок органічного ураження центральної нервової системи (кори головного мозку). У них порушений розвиток складних пізнавальних процесів, особливо мислення (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування), уяви та пам'яті; має місце гальмування розвитку моторики, емоційно-вольової сфери й загалом усієї особистості.

Для задоволення індивідуальних освітніх потреб дітей з інтелектуальними порушеннями необхідно: а) здійснювати психологічну підтримку, налагодити позитивний емоційний контакт між учителем та учнями; б) коригувати розлади психічних процесів, мовлення, моторики; в) забезпечити доступність навчального матеріалу, адаптованого з урахуванням можливостей дітей зазначеної категорії; г) надавати систематичну допомогу у цілеспрямованому засвоєнні прийомів навчальної діяльності; ґ) застосовувати переважно наочні навчальні методи; д) дозувати навчальне навантаження з урахуванням відповідних темпів і працездатності, контролювати зміну видів діяльності; е) організувати й реалізувати заняття корекційно-розвиткового спрямування; є) навчити застосовувати сформовані знання, уміння і навички в нових життєвих ситуаціях; ж) сприяти соціальній адаптації таких дітей, прищеплюючи їм навички самообслуговування, особистої гігієни тощо.

У дітей із синдромом дефіциту уваги й гіперактивності визначається функціональна незрілість мозкових структур. Для таких дітей характерні надмірна рухова активність (порушення координації рухів, недостатня сформованість дрібної моторики, слабка зорово-просторова координація); висока збудливість у поєднанні з вираженою екстравертністю, підозрілістю, впертістю і педантичністю, вимогливістю до оточення; порушення уваги (знижений рівень вибірковості, нестійке утримання, непосидючість тощо), нездатність дотримуватися інструкції або завершувати розпочату справу. У поведінці такі діти схильні до жорстокості, імпульсивності (на уроці

викрикують відповідь, не дочекавшись кінця запитання, без дозволу встають із місця, перебивають інших, утручаються в розмову або роботу дітей чи дорослих тощо), емоційної нестійкості, мінливості інтересів й уподобань. Їхні почуття, досягнувши великої інтенсивності, швидко згасають, крім того діти з синдромом дефіциту уваги й гіперактивності мають підвищену сугестивність, схильні до фантазування.

Зазначені розлади значно знижують успішність навчання, тому для цієї категорії учнів необхідно створити відповідні психолого-педагогічні умови й організувати своєчасну корекційну допомогу. Індивідуальні освітні потреби дітей із синдромом дефіциту уваги й гіперактивності передбачають: 1) чітку організацію дня і зовнішнього середовища (потрібен певний розпорядок, прості та зрозумілі правила, що увиразнюють обсяг і час роботи, забезпечують позитивну атмосферу); 2) дотримання у відносинах т. зв. «позитивної моделі», правильного реагування на погану поведінку (діти чутливі до найменшої похвали, болісно реагують на критику, тому потрібно підкреслювати навіть незначні успіхи); 3) використання тактильних контактів (коли дитина починає відволікатися, можна покласти руку їй на плече: дотик сигналізуватиме, що треба зосередити увагу); 4) виконання спочатку легких завдань (наприклад, повторення вже пройденого матеріалу); 5) усунення (або обмеження участі) від заходів, пов'язаних зі скупченням великої кількості людей; 6) обмеження т. зв. чинників, що відволікають; 7) регулярні перерви на відпочинок.

До особливої групи дітей з ООП належать *діти з розладами аутистичного спектру*. Організація інклюзивного освітнього середовища передбачає врахування низки взаємопов'язаних чинників, які визначаються індивідуальними особливостями таких учнів: особливим способом сприйняття, вузькістю уявлень про навколишній світ; порушенням розуміння мовлення та поведінки інших; сенсорною гіпер- або гіпочутливістю; труднощами в навчальній діяльності; невмінням активно переробляти інформацію; порушеннями уяви; низькою концентрацією уваги, швидкою

виснажливістю; гіперактивністю або відмовою від активності; затримкою розвитку мовлення, передовсім його комунікативної функції; труднощами при використанні комунікативних сигналів (міміки, жестів, стандартних фраз); відсутністю усвідомлення необхідності в соціальній комунікації (привітатися, попросити про допомогу тощо); порушеннями у сфері соціальної взаємодії; зниженням здатності до встановлення емоційного контакту; розладами активності у взаєминах із середовищем; труднощами розуміння призначення різних приміщень (школи, житла тощо), недоліками символізації; проблемами з орієнтацією в часі (тривалість години, перебіг дня тощо); агресією до навколишніх та самоагресією; недостатнім рівнем розуміння послідовності подій, причиново-наслідкових зв'язків; несформованим поняттям «чужа власність»; специфічним реагуванням на сенсорні стимули; недостатністю орієнтації в просторі; порушеннями поведінки, недотриманням вимог, правил, настанов.

Для забезпечення ефективності інклюзивного навчання дітей з розладами аутистичного спектру у ЗЗСО необхідно задовольнити певні організаційно-педагогічні умови, а саме: а) створення психологічно комфортної атмосфери у класі (прийняття, успіху); б) поетапна організація навчання, що забезпечує диференційоване поступове розширення освітнього й соціокультурного середовищ; в) розроблення програми відповідно до потреб і можливостей дитини; г) розроблення завдань на засвоєння різних понять про навколишній світ, розширення світогляду; ґ) організація предметно-практичної діяльності, яка сприяє розвитку вербальних і невербальних комунікативних умінь; д) вироблення у них позитивної навчальної мотивації, розвитку їхніх пізнавальних інтересів; е) спеціальне відпрацювання форм адекватної навчальної поведінки учня, навичок спілкування і взаємодії з учителем; є) обов'язковий розширений моніторинг динаміки розвитку учнів з розладами аутистичного спектру, на основі якого оцінюється навчання; ж) організація консультативної психолого-педагогічної роботи з батьками.

Отже, проведений аналіз дає підстави вважати, що індивідуальний підхід в інклюзивному навчанні передбачає врахування потреб дитини в навчально-пізнавальній діяльності, адаптацію навчального предмету до її ООП, розвиток потенційних можливостей, які необхідно постійно вдосконалювати. Сучасне трактування індивідуального підходу спонукає педагогів до пошуку ефективних форм організації інклюзивного освітнього процесу, застосуванню ефективних засобів діагностування навчальних досягнень і прогресу в розвитку учня з ООП, розроблення методів проєктування індивідуальних програм розвитку. Вчителів не слід орієнтуватися на посереднього учня, а самому визначати рівень його здібностей, знань і компетентностей, диференціювати дітей на сильних і слабких, спричиняючи їхнє стереотипне сприйняття. Натомість необхідно стимулювати учнів до самостійного визначення цілей та завдань, способів їх досягнення, оцінки результатів власних навчальних дій.

Індивідуалізація навчання передбачає створення організаційно-педагогічних умов з метою максимальної реалізації суб'єктної позиції дитини упродовж навчання, тобто усвідомлення нею цілей і завдань освіти, можливість вибору навчального матеріалу, форм і методів розв'язання навчальних завдань тощо. Як бачимо, суб'єктність і активність стосуються як учня, так і вчителя, адже принцип індивідуалізації дає змогу створити рівні можливості для всіх учнів інклюзивного класу та на практиці реалізувати інклюзивний підхід.

2. Технології диференційованого викладання.

Теоретичною основою диференційованого викладання, з одного боку, виступає концепція навчання, зорієнтованого на індивідуальні потреби дітей, а з іншого, – принцип використання різноманітних форм організації освітнього процесу. Означений різновид технології навчання передбачає, що всі учні є різними, а відтак завдання вчителя полягає у тому, щоб виявити відмінності між ними, відповідно адаптувати освітній процес до них і забезпечити ефектну навчальну діяльність для всіх [404, с. 20].

Нам імпонує визначення, запропоноване А. Колупасовою та О. Таранченко, які диференційований підхід до інклюзивного навчання трактують як практичну технологію планування та реалізації курикулуму й освітнього процесу, що ґрунтується на розумінні важливих відмінностей між здоровими учнями та дітьми з ООП [158, с. 28].

Питання диференціації викладання стали предметом дослідження Н. Дементієвської, під якою авторка розуміє урахування особливостей учнів у такій формі, коли вони об'єднуються в групи на основі будь-яких особливостей для окремого навчання. Дослідниця виокремлює зовнішню (класи, школи, гуртки тощо) і внутрішню (малі групи/пари в межах одного класу) диференціацію, зазначаючи, що внутрішня диференціація буває явною (коли склад груп відомий усім, а фіксовані групи працюють над конкретним завданням, проєктом) і неявною (коли вчитель не повідомляє про склад груп, а пропонує певні завдання різним учням, без зазначення мети і кінцевого результату діяльності) [127]. Поділяємо думку Т. Лормана, Дж. Деппелера й Д. Харві, стосовно того, що термін «диференційоване викладання» передбачає спосіб упровадження вчителем на уроці педагогічних прийомів і методів з метою ефективного донесення до учнівського колективу належно розробленого курикулуму [124, с. 146].

Зі свого боку, М. Порошенко розглядає диференційоване викладання як «відповідь» учителя на ООП учнів на таких рівнях: а) змістовому (що учні мають засвоїти та в який спосіб отримуватимуть інформацію); б) процесуальному (види навчальної діяльності учнів для осмислення й засвоєння змісту); в) продуктивному, тобто з отриманням кінцевого результату, що дає змогу учням застосувати, закріпити, поглибити та вдосконалити набуті знання, вміння, навички у вигляді есе, творів, проєктів тощо [257, с. 146].

На основі проведеного аналізу наукової літератури з'ясовано, що реалізація диференціації викладання зумовлена певними чинниками, а саме: 1) різним рівнем знань учнів; 2) різними інтересами і стилями навчання;

3) різним темпом навчання (темпераментом), мотивацією; 4) відмінностями в засвоєнні навчального матеріалу; 5) узгодженням традиційних колективних форм навчання з індивідуальним характером засвоєння навчальної інформації тощо.

Головною ознакою диференціації є пошук індивідуальних шляхів навчання для різних учнів, у т. ч. з ООП. Завдяки диференціації навчання можна запобігти труднощам у засвоєнні матеріалу, підвищити успішність навчальних досягнень учнів, зробити освітній процес більш осмисленим, мотивувати дітей до самостійного здобуття нових знань, максимальної самореалізації, відповідно до індивідуальних можливостей і здібностей [456; 498].

Диференціація передбачає, що вчитель, не змінюючи навчальної програми, може змінювати її зміст, відбираючи навчальний матеріал, використовуючи різні способи та методи його подання, аналізуючи кінцеві результати й об'єктивно оцінюючи навчальні досягнення учнів. Погоджуємось з думкою дослідників, що диференційоване викладання має залучити до активної роботи на уроці всіх учнів класу, уможливити вчителю змінювати навчальні методи, швидкість подачі матеріалу, рівень складності навчальної інформації. Це дає змогу учням засвоїти навчальну інформацію, яка відповідає їхнім індивідуальним здібностям і можливостям. За цієї технології управління пізнавальною діяльністю відбувається з метою навчання кожного учня на рівні його індивідуальних можливостей та здібностей через систему малих груп. У вчителя з'являється чудова нагода більш ефективно працювати з «особливими» дітьми.

На основі методичних розробок запропонуємо декілька прикладів диференційованого викладання. Дітей у класі можна об'єднувати в малі групи за можливостями або за інтересами. Так, наприклад, на уроці читання вчитель розподіляє дітей на три групи за рівнем навичок читання та засвоєння програмного матеріалу: 1) учні, які не вміють читати; знання засвоюють механічно, швидко їх забувають; можуть освоїти значно менший

обсяг знань і вмінь, ніж інші школярі; 2) діти, які читають за складами, потребують додаткового пояснення; їм притаманна низька самостійність; темп засвоєння матеріалу у них значно нижчий, ніж у дітей із першої групи; 3) учні, які вміють читати цілими словами; в основному розуміють пояснення вчителя; успішно навчаються у класі. Відповідно кожна група отримує різні завдання, які диференціюються за рівнем складності. Тобто учні з ООП, які лише починають засвоювати грамоту, можуть працювати з дітьми, що не вміють читати.

Під час вивчення нової теми учні засвоюють певні її частини, а викладання матеріалу відбувається по-різному. Це дає змогу врахувати особливості засвоєння інформації та сприймання кожного учня (скажімо, під час читання тексту, малювання, перегляду відеофрагментів, розв'язання ребусів та ін.). Педагог пропонує учням різні види переказу: близько до тексту, з опорою на картинки, використовуючи ілюстрації-слайди, на яких, крім картинки, розміщений текст із пропущеними словами.

На уроках математики диференціація виражається у розв'язуванні учнями різнорівневих завдань: 1) учням першої групи пропонуються малюнки, за якими необхідно скласти задачу і розв'язати її; 2) в учнів другої групи на картці, крім малюнка, містяться сформульоване завдання і способи його розв'язання; 3) третя група отримує малюнок, формулювання завдання та вибір із варіантів правильної відповіді.

Під час перевірки домашнього завдання вчитель виокремлює тих учнів, які виконують його легко, та тих, у кого виникають певні труднощі та помилки. Перша група отримує додатковий матеріал для самостійного читання, а другій групі педагог додатково пояснює навчальний матеріал. Усі учні зазначених груп потребують диференційованого підходу, який передбачає різні модифікації навчальних методів і прийомів, специфічні види допомоги дітям різних груп [298].

Аналіз фінського досвіду з питань диференційованого викладання в інклюзивних класах [94] дає підстави класифікувати його за такими

різновидами: 1) здібностями учня; 2) профілем навчання; 3) відповідно до гнучкості груп; 4) способом викладання; 5) методами навчальної діяльності; 6) специфікою освітнього простору; 7) особливостями емоційного середовища навчання; 8) характером навчального матеріалу; 9) інтересами учня; 10) специфікою розкладу навчальних занять.

Отже, диференційоване викладання пропонує засоби для навчання дітей із різним діапазоном потреб і можливостей, тому є універсальною практикою для всього учнівського колективу. Ця концепція спонукала фахівців до розроблення т. зв. «універсальної моделі навчання», спрямованої на створення освітніх програм, які є гнучкими і враховують потреби всіх учнів. Універсальна модель навчання зосереджує увагу на необхідності обрати цілі, методи, механізми оцінювання та навчальні матеріали у такий спосіб, щоб звести до мінімуму наявні бар'єри та забезпечити максимальну гнучкість освітнього процесу [257, с. 147].

Важливо, щоб кожна дитина внесла свій вклад в освітній процес: хтось надає навчальний матеріал іншим групам; хтось стежить за часом роботи; хтось здійснює пошук необхідної інформації. Основним критерієм ефективності диференційованої роботи на уроці в інклюзивному класі постає орієнтація на підтримку, взаємоповагу, спільне прийняття рішення. Ці чинники визначають позитивну атмосферу не лише на уроках а й на позакласних, загальношкільних заходах, поступово змінюючи традиційні стереотипи діяльності шкільного колективу.

3. Технології коригування труднощів у навчанні та поведінці дітей.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (А. Алексюк [229], В. Бондар [40], Т. Ілляшенко [120], В. Каган [128], Л. Кандибович [99], С. Максименко [195] та ін.) показує, що основними причинами виникнення труднощів у навчанні та поведінці учнів є, по-перше, порушення психофізичного розвитку; по-друге, умови сімейного виховання; по-третє, відхилення від вікової норми, які потребують спеціальної корекції; по-четверте, зміна обсягу й темпу засвоєння навчального матеріалу, послідовності його опанування. З

огляду на методологічні засади, окреслені проблеми, безумовно, органічно поєднані з різними аспектами життя дитини, зокрема з педагогічним спілкуванням (Л. Виготський [67]) і поступовим перетворенням школяра на суб'єкта навчання (С. Рубінштейн [299]).

Труднощі у навчанні окремих категорій дітей як соціально-педагогічну проблему в різні історичні періоди вивчали П. Блонський [31], М. Добролюбов [95], В. Кащенко [140]. Зокрема, М. Добролюбов зазначав, що учнів із труднощами у навчанні можна діагностувати за низкою типологічних ознак: викладання не спонукає їх до самостійності; їх важко змусити просуватися вперед у навчанні; педагоги часто вважають їхні дії механічними; вони емоційно нестійкі; порівняно з іншими учнями, відповідають навмання; їм важко розуміти і важко утримувати зрозуміле. На думку М. Добролюбова, однією з причин виникнення труднощів дітей у навчанні є швидкий темп викладу навчального матеріалу, обґрунтований вимогами освіти. Крім того, як зазначав автор, «у нас вважають педагогіку і дидактичні прийоми при навчанні зайвими, і тому не дивно, що доморощені педагоги часто, судячи лише за зовнішністю, неадекватно сприймають своїх учнів» [95]. П. Блонський писав: «Якщо вже в дошкільному віці має місце запізнення в ходінні та мовленні, супроводжувані частими інфекціями, простудними захворюваннями, то все це не може не позначатися на успіхах школяра ... Школа має подбати про цих дітей і створити для них (хоча б у її стінах) більш сприятливі умови» [31, с. 26]. С. Рубінштейн наголошував, що здатність до навчання відображає певний рівень розвитку загальних здібностей, яка формує складну особистісну структуру. Як чинник розумового розвитку особистості і за певних умов ця здатність постає найважливішим критерієм рівня розумового розвитку, передовсім у вигляді зміцнених інтелектуальних властивостей [299].

Для нашого дослідження видається важливим аналіз причин виникнення труднощів у засвоєнні знань, норм і правил дітьми з ООП, що, зрештою, визначає напрями корекційно-розвиткового навчання та виховання.

При аналізі характеру школяра як суб'єкта інклюзивного освітнього процесу необхідно з'ясувати специфіку не лише його діяльності, а й тих обставин, при яких вона відбувається. Самореалізація учня з ООП стосується не лише його когнітивної діяльності – вона пов'язана з новими орієнтирами поведінки, а відтак – зі встановленням нового типу відносин із педагогом і однокласниками, новими емоційними переживаннями. Слід зазначити, що при вивченні цієї проблеми недостатньо відстежується аспект її зв'язку із системою провідної діяльності дитини з ООП, соціальною ситуацією розвитку та процесами виникнення основних психічних новоутворень.

Щоб успішно формувати у дітей поведінку, яка сприятиме ефективній навчальній діяльності, спершу необхідно зрозуміти причини їхньої незадовільної поведінки. Науковці створили спеціальний алгоритм аналізу такої учнівської поведінки та виокремили такі її основні причини: пошук уваги, уникнення невдачі, демонстрування власної сили і помста [124, с. 208]. Передовсім саме ці чинники пояснюють прояв незадовільної поведінки школярів. Окрім того, слід доповнити наведений перелік іншими аспектами, що спричиняють навчальні труднощі у дітей: несформованість елементів і навичок навчальної діяльності; низький рівень мотивації учіння, спрямованість дітей на інші (переважно ігрові) форми позашкільної діяльності; недостатність довільної регуляції поведінки, уваги; порушення процесу спілкування з однолітками та дорослими тощо. Загалом можна виокремити чотири основні підходи науковців до причин виникнення труднощів у навчанні й поведінці учнів.

Прихильники першого підходу (Л. Венгер, А. Венгер [57] та ін.) вважають найголовнішим травмувальним чинником власне процес навчання, а спричинені ним розлади називають дидактогеніями. Оскільки навчання у школі займає провідне місце у структурі діяльності дитини, то воно може як сприяти саморозвитку дитини, так і бути джерелом її численних психотравм.

Другий підхід передбачає своєрідну «конвергенцію» дидактогеній та конституційної (тобто індивідуальної) вразливості організму дитини,

особливо її нервової системи. Прихильники цього підходу (Т. Ілляшенко [121], В. Каган [128] та ін.) вважають, що виникнення труднощів у навчанні спричинено роллю біологічних факторів (спадкових недоліків функціонування нервової системи) та несприятливих умов внутрішньоутробного розвитку (зазвичай унаслідок хворіб матері, інтоксикації її організму різними шкідливими речовинами, зокрема алкоголем і наркотиками), травм та хворіб центральної нервової системи у ранньому дитинстві, а також хронічних захворювань, які ослаблюють дитячий організм. На думку В. Кагана, при цьому йдеться про нібито початково фатально «хвору» дитину, дезадаптація якої спричинена мозковим пошкодженням або обтяженою спадковістю [128, с. 91].

Дослідниця Т. Ілляшенко переконана, що у значної частини дітей основною причиною труднощів у поведінці та навчанні є неспроможність цілеспрямовано працювати у зв'язку з проявами нестійкої уваги та низькою працездатністю. І хоча окремі з учнів здаються гіперактивними, непосидючими, в яких енергія так і вирує, насправді ж вони просто перезбуджені, тобто псевдоактивні. Існують й інші прояви розладів уваги та цілеспрямованості, зокрема, на тлі загальної нервової ослабленості переважають гальмівні процеси, тому дитина буває млявою, малорухливою, нерішучою, боязкою, їй особливо важко розпочати якусь справу. Такі учні часто ростуть у сім'ях з особливим типом батьківського ставлення до виховання – вони або дуже опікають дитину, випереджаючи усі її бажання, або надто «старанно виховують», контролюючи кожен крок, прискіпливо вимогливі, схильні до тиску, не зважають на реальні можливості своїх синів чи доньки [121].

Третій підхід (А. Ваврик [52], Б. Ельконін [448] та ін.) пов'язаний з дидаскалогеніями, тобто варіантами наслідків неадекватного ставлення вчителя до учня. Ідеться передовсім про різні варіанти авторитарного стилю педагогічного керівництва класом. Так, на думку, А. Ваврик, вчителі надто по-різному ставляться до учнів, від яких чогось очікують, і до тих, на кого не

покладають жодних надій. Педагоги переконані, що серед учнів є більш чи менш здібні, внаслідок чого хтось буде вчитися краще, а хтось – гірше. Як правило, вчителі доброзичливіші до дітей, яких вважають більш здібними. Без сумніву, такі їхні судження ґрунтуються на навчальних досягненнях дитини, проте в її основі лежать традиційні, соціальні стереотипи [52].

І, нарешті, згідно з четвертим підходом (В. Бондар [40], К. Роджерс [488] та ін.), ураховуючи, що сенситивність дітей до дидакалогеній є неоднаковою, беруть до уваги компенсаційні можливості учнів, які багато в чому залежать від позашкільних впливів. Відтак дослідники вважають, що специфічне ставлення до дитини в сім'ї, стиль батьківської поведінки, характерний сімейний клімат є чи не найголовнішою та єдиною причиною виникнення її труднощів у навчанні та поведінці.

Також погоджуємося з твердженням Т. Ілляшенко, що відсутність тісних емоційних контактів із батьками призводить до суттєвих порушень у розвитку дитини. Позбавлені почуття захищеності, яке дає емоційний контакт із близьким дорослим, такі діти пригнічені, зажурені, песимістично налаштовані, що призводить до їхньої надмірної залежності від навколишнього світу [121, с. 17].

Як слушно зазначають Й. Лангмейєр і З. Матейчек, глибоке дослідження сім'ї та сімейної атмосфери, в якій перебуває дитина з ООП, мають стати вихідними позиціями при з'ясуванні причин порушень у її розвитку [181]. Розлади спілкування суттєво поглиблюються у шкільному віці, коли дитина, яка важко адаптується до шкільних вимог і має труднощі в навчанні, стикається з недоброзичливістю ровесників і педагогів. Тому першочерговою видається необхідність цілісного вивчення умов сімейного виховання таких дітей. На думку В. Бондар, якщо дитина приходить до школи із сім'ї, де вона не відчувала переживання «ми», то їй до нової соціальної спільноти – школи – їй буде важко адаптуватися [40].

Не менш важливим аспектом впливу сім'ї на дитину є ставлення членів родини до шкільного навчання. З боку батьків і рідних може проявлятися

надмірна кількість вимог до навчальної успішності дитини, внаслідок чого вона перестає адекватно сприймати шкільні невдачі та успіхи. Це може негативно позначитися на процесі самоприйняття дитини в майбутньому, оскільки успіхи в навчанні стають умовою її цінності, при відповідності якій особистість може реалізувати себе безпосередньо і позитивно.

Обґрунтовуючи психолого-педагогічні причини навчальних і поведінкових труднощів дітей в освітньому процесі, зазначимо, що існують певні технології корекції цих проявів, а саме: а) нейропсихологічна (Л. Виготський, О. Лурія); б) прикладного поведінкового аналізу (*ABA – Applied Behavior Analysis*); в) програма TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*); г) аугментативна і альтернативна комунікація (*AAC – Augmentative and Alternative Communication*) тощо.

Подальший науково-теоретичний пошук спрямуємо на з'ясування особливостей нейропсихологічного підходу до профілактики навчальних труднощів дітей з ООП, побудованого на принципах наукової школи Л. Виготського та А. Лурії. Означена ними концепція включає загальні підстави, конкретні методи та технології подолання різних видів труднощів навчання, спричинених недостатньою сформованістю відповідних психічних функцій. На основі численних нейропсихологічних досліджень науковцями виокремлено три групи навчальних труднощів дітей з ООП: 1) недостатнє формування складних за структурою і багаторівневих за організацією рухових навичок письма та читання, що пов'язані насамперед із роботою третього блоку мозку; 2) особливості формування когнітивного компонента навичок письма, читання й обчислювальних умінь (у нейропсихології – це порушення роботи другого блоку мозку, а саме функцій прийому, переробки та зберігання інформації); 3) розлади формування регуляторного компонента навичок письма, читання й обчислювальних умінь (у нейропсихології розглядаються стосовно функцій першого блоку мозку) [18].

Нагадаємо, що нейропсихологічна корекція забезпечує розвиток необхідних вищих психічних функцій і злагоджену, скоординовану діяльність різних структур мозку. Спеціально розроблені рухові вправи та розвивальні ігри сприяють формуванню певних компонентів психічної діяльності; підвищенню рівня працездатності, стійкості уваги, просторових уявлень; функцій програмування і контролю; поліпшенню рухової сфери; усуненню труднощів переробки слухової й зорової інформації тощо.

Серед зарубіжних технологій підготовки дитини з ООП до інклюзивного навчання широко використовується технологія прикладного поведінкового аналізу (*Applied Behavior Analysis*), яку розробив відомий психолог І. Ловаас для корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру. Названа технологія допомагає розвинути й удосконалити навички навчальної поведінки та взаємодії, а також сформувати уміння дитини з ООП більш адекватно виражати власні потреби [507]. Як зазначає Т. Скрипник у монографії «Феноменологія аутизму», технологію прикладного аналізу поведінки «вважають однією з найефективніших і найпоширеніших у роботі з дітьми-аутистами, особливо у США, Канаді, Бельгії, Швеції, Ізраїлі та інших країнах. Ця технологія ґрунтується на головних засадах біхевіоральної (поведінкової) терапії та дає змогу визначити чинники і наслідки поведінки, які зумовлюють, контролюють, закріплюють і, найголовніше, змінюють певну поведінку [381, с. 115].

Використання технології АВА-аналізу дозволяє коригувати три основні категорії небажаних форм поведінки, що «заважає вчитися; негативно впливає на вже набуті навички; є руйнівною для дитини і завдає шкоду тим, хто її оточує» [257, с. 162]. Якщо АВА-терапію застосовувати систематично та комплексно, то, по-перше, зміцнюється поведінкова структура діяльності дитини з ООП, по-друге, вдосконалюються її адаптивні навички, а по-третє, зменшуються прояви незадовільної, девіантної поведінки. Навчання за цією новітньою корекційно-освітньою технологією роботи з дітьми, котрі мають ООП, відбувається «поетапно, «крок за кроком», тобто складні навички

опановуються на рівні їх окремих компонентів, а нові навички, так би мовити, «перетинаються» з раніше освоєними (як бачимо, процес навчання схожий на побудову піраміди)» [258, с. 81].

Доцільною для коригування навчальних і поведінкових труднощів дітей з ООП є також програма TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* – лікування та освіта дітей з аутизмом і розладами комунікаційної сфери). Вона передбачає адаптацію дитини до нового середовища і відповідні зміни в ній, які полегшують цю адаптацію. Ця технологія активно розвивалася у США і тепер активно використовується як державна програма навчання дітей із РАС в Бельгії та Данії. За програмою TEACCH навчання здійснюється відповідно до встановленої ієрархії завдань. Їх широка тематика охоплює вироблення у дітей навичок наслідування, порозуміння з іншими особами, розвиток перцептивних функцій, координації, невербального мислення, а також здатності до контролю власної поведінки [233, с. 359].

Ціль програми TEACCH полягає у формуванні та розвитку умінь і навичок дітей із РАС у таких сферах, як імітація; сприймання; дрібна й велика моторика; координація очей і рук; елементарна пізнавальна діяльність; мовлення; самообслуговування; соціальні відносини. Основою цієї програми є ідея структурованого навчання, коли клас поділений на зони, в яких дитина опановує відповідні вміння і навички, зокрема: академічні вміння (математика, письмо, читання); самообслуговування (самостійно одягатися, готувати їжу); соціальні навички; орієнтування на місцевості; навички комунікації, вміння підтримувати діалог тощо.

Задля швидкого та якісного оволодіння переліченими навичками педагог використовує метод візуальних підказок або індивідуального розкладу, зорієнтовані на впорядковані дії й т. зв. відповідний ритуалізм. Для дитини створюється необхідне навчальне середовище (впорядковується довір'я, із якого вилучаються небезпечні предмети і ті, що дратують дитину), пропонується чітка послідовність дій виконання завдань. Завдяки

використанню методу багаторазового повторення та карток-підказок ці дії засвоюються дитиною до автоматизму. Однак, на думку деяких учених, програма TEACCH збіднює життя дитини (наприклад, якщо вона боїться червоного кольору, в її оточенні не буде предметів такого забарвлення), не враховує її соціальні потреби в межах особливо створеного освітнього середовища, ускладнюючи адаптацію до життя в суспільстві.

Серед сучасних зарубіжних технологій освітньої інклюзії особливий інтерес викликає аугментативна й альтернативна комунікація (AAC – *Augmentative and Alternative Communication*). За визначенням Американської асоціації фахівців у сфері розладів мовлення і слуху (ASHA), ця технологія передбачає компенсацію постійних або тимчасових порушень, що призводять до обмеження суспільного життя та соціальної взаємодії осіб із важкими розладами усного та письмового мовлення [491, с. 1].

Міжнародна спільнота з аугментативної та альтернативної комунікації зазначає, що в основу технології AAC покладено ідею про різні шляхи та способи надходження і передачі інформації. Що більше у дитини з ООП можливостей оперувати певними змістовими знаками, то більше зрозумілих ініціатив і реакцій вона проявлятиме, а це, зі свого боку, сприятиме її особистісному розвитку (зокрема й когнітивних здібностей). Власне на таких уявленнях і ґрунтується система альтернативної (додаткової) комунікації [460].

Системи, які використовуються в технології AAC, охоплюють графічні, жестикуляційні, текстові або тактильні символи, що можуть демонструватися як самі собою (маніпуляції, жести, або вираз обличчя), так і за допомогою додаткових пристроїв (предметів, картинок, піктограм, букв тощо). Конвенція про права осіб з інвалідністю визначає AAC як одну з найефективніших технологій комунікації з використанням шрифту Брайля, підсилювальних і альтернативних методів, спеціальних пристроїв, пристосованих до різних частин тіла, приладів, які відстежують рухи очей, аудіо- та мультимедійних засобів тощо.

Дослідження підтверджують, що застосування технології ААС не перешкоджає розвитку мовлення, а навпаки, дає швидкі результати й активізує його. Користувачі ААС досить успішно соціалізуються в суспільстві, незважаючи на мовленнєві особливості.

4. Технології, спрямовані на розвиток соціальних та емоційних компетентностей учнів з ООП.

Як стверджують вчені, одним з основних результатів інклюзивної освіти є формування у дітей навичок взаємодії, взаємодопомоги, соціальних та емоційних компетентностей. Щодо визначення понять «соціальна компетентність» та «емоційна компетентність» сьогодні думки дослідників суттєво відрізняються. У широкому розумінні ці терміни містять такі особистісні характеристики, як соціальна чуйність, вміння тримати рольову дистанцію, емпатія (здатність до співпереживання), терпимість до чужої думки, до конфліктних ситуацій, безпосередність, здатність до комунікації і творчості, незалежність, відкритість, активна поведінка, довірливість і самообмеження.

За Н. Даценком, соціальна компетентність особистості – це «інтегроване особистісне утворення, зміст якого складають взаємозв'язки соціальних знань, соціальних умінь та навичок, досвіду, особистісних якостей та характеристик» [83, с. 8]. У структурі соціальної компетентності дослідниця Т. Смагіна виокремлює три компоненти: 1) знаннявий (знання про суспільство та його закони про основи співпраці і спілкування з іншими); 2) ціннісний (здатність взаємодіяти з іншими; усвідомлення потреби захищати власні права, не порушуючи прав інших; толерантність); 3) поведінковий (здатність досягати консенсусу, брати на себе відповідальність) [385, с. 141].

Сьогодні вчені все активніше послуговуються таким поняттям, як «емоційна компетентність», тобто здатність особи оперувати емоційною інформацією, яка отримується за допомогою емоцій, а також добре володіти собою й ефективно налагоджувати взаємодію з іншими людьми. Цей термін

тісно пов'язаний із дефініцією «емоційний інтелект», що означає сукупність інтелектуальних здібностей особи сприймати, розуміти й оцінювати власні та чужі почуття, вміння керувати своїми емоціями. Б. Додонов називаючи емоції «свого роду проформою нашого мислення», вважав, що «мислення й емоції не тільки вирости з одного загального кореня, але й тісно переплелися своїми кронами» [96, с. 10]. Аналогічні погляди висловлював С. Рубінштейн, зазначаючи: «Дуже сильне емоційне збудження гальмує свідому інтелектуальну діяльність, динамічні моменти починають переважати над значеннєвим змістом і вибірковою спрямованістю дії» [299, с. 154]. Пов'язуючи емоційність з динамічними аспектами розумової діяльності, відомий психолог дійшов висновку, що «емоційні процеси можуть як підвищити ефективність розумової діяльності, так і дезорганізувати її» [299, с. 155].

Дослідження С. Рубінштейна у царині людських емоцій дозволяє з'ясувати сутність поняття «емоційна компетентність». Учений, зокрема, підкреслював, що без емоцій неможливе жодне активне рішення: «Які б події й умови не визначали життя людини, усі її конкретні вчинки здійснюються під впливом тих внутрішніх, психологічно дієвих емоційних явищ, які виникли та зміцніли під впливом навколишнього середовища» [300, с. 76]. Дослідник В. Юркевич, узагальнюючи позицію С. Рубінштейна, зазначає: «Необхідно, щоб розумова діяльність відбувалася на фоні яскраво виражених позитивних емоцій – почуттів радості, задоволення, іноді навіть інтелектуального захоплення. Пізнавальна потреба власне й забезпечує таке тло – саме тому за наявності задоволення від розумової діяльності здібності розвиваються майже непомітно, швидко й легко. За відсутності таких емоцій здібностей не розвинути навіть упродовж довгих років напруженої розумової роботи [450, с. 21].

Одним із перших концепцію «емоційного мислення» запропонував Г. Майєр. Відповідно до неї, він розглядав два види мислення – аналітичне (інтелектуальне) та емоційне. Перше, на думку вченого, визначається

пізнавальним інтересом, натомість емоційне мислення детермінується «потребами почуттів і волі». Принципове значення має також з'ясування нерозривності взаємозв'язків між емоціями та пізнанням, їх прямої взаємозалежності. Крім того, науковець уважав, що почуття є спонукальним механізмом мисленнєвого процесу [476].

Американські дослідники Дж. Мейєр та П. Селовей ввели до наукового обігу спеціальний термін «емоційний показник інтелекту» (*EQ – Emotional quotient*), під яким розуміють: «1) сукупність когнітивних особистісних здібностей, структурованих через взаємодію емоцій із мисленням; 2) частину соціального інтелекту, що містить здатність контролювати почуття й емоції, розрізняти їх і використовувати отриману інформацію задля контролю над поведінкою та мисленням (не тільки власними, а й інших людей)» [478]. Натомість, Д. Гоулман розглядав «емоційний показник інтелекту» як «здатність правильно розуміти почуття іншої людини й контролювати власні емоції, що характеризують інтелект точніше, ніж здатність мислити логічно. На такій основі формуються соціальні компетенції; їх дефіцит є результатом втрати місця людини в суспільстві» [74, с. 183–184].

Своєрідне визначення аналізованого терміна пропонує відомий дослідник емоційного інтелекту Р. Бар-Он, вважаючи EQ «некогнітивною здатністю, компетенцією, навичкою, що впливають на здатність людини адаптуватися до вимог навколишнього світу» [479, с. 102]. Як наголошує Е. Носенко, поняття «емоційний інтелект» означає певний аспект, що відображає «міру розумності ставлення людини до світу, інших та себе. Йому притаманні внутрішні й зовнішні компоненти, які зумовлюють стресозахисну функцію цієї інтегральної особистісної властивості» [222, с. 95]. Науковці також виокремлюють цілу гаму розмаїтих емоцій. Цікавою вважаємо класифікацією К. Ізарда, який емоційний стан людини диференціює таким чином: інтерес, радість, подив, сум, гнів, відраза, презирство, страх, сором та провина [116].

У контексті нашого дослідження зазначимо, що для дитини з ООП характерний високий ступінь підвладності емоціям, які вона часто не може контролювати. Важливим завданням педагога у розвитку емоційної компетентності учня з ООП постає навчання керувати власними почуттями. Метою розробленої Г. Урунтаєвою та Ю. Афонькіною діагностичної методики «Вивчення соціальних емоцій» є визначення здатності дитини до прояву соціальних почуттів (особливо почуття обов'язку), ставлення до однолітків, сформованості навичок надавати допомогу іншому, розпізнавати його емоційний стан, піклуватися про ровесників [412]. За результатами проведеного дослідження, у взаємодію з «особливою дитиною» вступає більшість однолітків із різним статусом у групі, які виявляють до учнів з ООП високий рівень емпатії й емоційної чуйності. Отже, емоційна компетентність передбачає не тільки прояви співпереживання і співчуття, а й реальну допомогу іншому.

У результаті проведених Я. Рейковським досліджень підтверджено безпосередній вплив емоцій на всі пізнавальні процеси дитини – сприймання, уяву, пам'ять, мислення тощо. Зазнаючи певних модифікацій, вони набувають передовсім вибіркової та спрямованості. «Загалом можна навіть стверджувати, що емоції вибірково сприяють одним пізнавальним процесам та гальмують інші. Схильність психічних процесів змінюватися під впливом емоційних чинників залежить від ступеня їх структурованості: що більше структурований процес, то менше він піддається впливу емоцій. Зазначене дозволяє зробити висновок, що модифікуючий вплив емоцій залежить, по-перше, від їх сили, по-друге, від особливостей пізнавального процесу і, по-третє, від особливостей суб'єкта, тобто від його специфічних і відносно стійких рис» [297, с. 96].

Отже, проведений нами аналіз зарубіжних і вітчизняних наукових джерел дає підстави для узагальненого розуміння емоційної компетентності учнів з ООП як складного психічного утворення, що характеризується здібностями до самоконтролю й регуляції міжособистісних відносин шляхом

розуміння власних емоцій, а також розпізнавання почуттів інших осіб і налагодження з ними ефективних взаємин.

Порівнюючи сутність понять «соціальна компетентність» та «емоційна компетентність» О. Льошенко доходить висновку: «1) соціально компетентна людина має вміти правильно організовувати свій соціальний простір, використовуючи відповідні знання, вміння та дії, задля успішної суспільної адаптації; 2) емоційна компетентність передбачає цілісний та прогресивний розвиток емоційної сфери особистості з метою її максимальної самореалізації» [193, с. 162]. Як бачимо, обидва феномени значною мірою сприяють ефективному соціальному становленню особи. На філософському рівні обидва аналізовані терміни поєднує категорія пізнання.

Грунтовне опрацювання психолого-педагогічних досліджень дозволило нам визначити умови розвитку соціальних та емоційних компетентностей учнів з ООП в освітньому процесі: 1) розширення соціальних зв'язків «особливих дітей», освоєння ними соціальних ролей; 2) налагодження атмосфери партнерства і взаємної поваги в освітньому середовищі; 3) визначення педагогом найефективніших способів діяльності означених учнів, варіантів їхньої поведінки; 4) формування й розвиток навичок спілкування з дорослими й однолітками; 5) глибинне усвідомлення учнями своїх комунікативних можливостей; 6) оволодіння необхідними соціальними нормами; 7) розвиток навичок самооцінювання й самоконтролю, а також уміння інтерпретувати поведінку інших людей; 8) формування рис колективізму та товариськості; 9) розвиток уміння відповідати за власну поведінку в ситуації соціальної взаємодії; 10) опанування рефлексії як механізму розвитку самосвідомості.

Об'єктом зацікавлення попередньо цитованих нами зарубіжних науковців Т. Лормана, Дж. Деппелера та Д. Харві стали п'ять базових складових соціальної й емоційної компетентностей: самоусвідомлення, саморегуляція, соціальне усвідомлення, навички побудови стосунків та

прийняття відповідальних рішень [124, с. 224], характеристика яких відображена у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Зміст базових соціальних й емоційних компетенцій

№ з/п	Компетенції	Зміст компетенцій
1.	Самоусвідомлення	1. Розуміння власних почуттів, інтересів, цінностей і сильних сторін. 2. Підтримання обґрунтованого відчуття впевненості у своїх силах.
2.	Саморегуляція	1. Здатність управляти власними емоціями для подолання стресу, контролю імпульсів та для наполегливої праці над розв'язанням складних завдань. 2. Пошук належних шляхів вияву емоцій, визначення цілей в академічній і соціальній площині та прогресу на шляху до їх досягнення.
3.	Соціальне усвідомлення	1. Здатність розуміти погляди іншої особи та співчувати їй. 2. Здатність помічати й цінувати подібні і відмінні риси між людьми та групами. 3. Здатність усвідомлювати ресурсний потенціал родини, школи, громади та оптимально його використовувати.
4.	Навички побудови стосунків	1. Уміння налагоджувати й підтримувати здорові та взаємовигідні стосунки, які ґрунтуються на принципах співпраці. 2. Здатність чинити опір соціальному тиску. 3. Здатність до запобігання міжособистісним конфліктам, регулювання та залагодження конфліктних ситуацій упродовж міжособистісної взаємодії. 4. Здатність до звертання по допомогу (за потреби).
5.	Прийняття відповідальних рішень	1. Здатність до вироблення й ухвалення рішень із дотриманням етичних стандартів, вимог безпеки, відповідних соціальних норм з урахуванням усіх обставин та ймовірних наслідків різних дій. 2. Здатність застосування навичок прийняття рішень у навчальних і соціальних ситуаціях. 3. Здатність робити внесок у благополуччя власної школи й громади.

Успішність формування соціальних й емоційних компетентностей учнів залежить від специфіки застосовуваних при цьому технологій навчання. Слід наголосити, що сучасні педагоги віддають перевагу здебільшого тим із них, що ґрунтуються на активних, рефлексивних методах.

Сьогодні використовують різні технології, спрямовані на підвищення соціальної компетентності учнів з ООП. Основними з-поміж них вважаємо: 1) навчання соціальних навичок через правила; 2) формування соціальних навичок через наслідування; 3) організація ігрових видів активності; 4) арт-терапія. Особливо затребуваними є інтерактивні технології, до яких належать діалогове, тренінгове, проблемне, кооперативне, когнітивне, проєктне навчання тощо. Усі вони зорієнтовані на обмін цінностями, почуттями, думками, а не лише отримання навчальної інформації. Діалогічний метод в інклюзивній освіті вважається одним із важливих у навчальній та соціальній взаємодії. Цей метод найбільш ефективний для нормального особистісного розвитку дитини з ООП, адже за діалогової взаємодії учень засвоює рефлексивні моделі соціальної поведінки. Зазначеним технологіям притаманні емоційно-особистісне включення усіх об'єктів навчання у спільну діяльність, обов'язковість індивідуальної та групової рефлексії, що, зі свого боку, сприяє взаємозбагаченню всіх учасників інклюзивного освітнього процесу, реалізації їх ціннісного потенціалу.

Розвиток соціальних та емоційних компетентностей учнів з ООП тісно пов'язаний із засвоєнням відповідних правил шкільного життя і прикладом учителя. До речі, ці правила мають узгоджуватися з досвідом дитини, не суперечити одне одному, легко засвоюватися з огляду на чіткість, простоту і зрозумілість. Наприклад, правила про прихід учнів до школи, зовнішній вигляд, поведінку на уроці, перерві, поза школою; обов'язки чергового в класі чи їдальні, правила спілкування (слухати і чути один одного; говорити за чергою, задавати питання, коли щось незрозуміло тощо). Дитину слід обов'язково мотивувати до навчальної діяльності, позитивно оцінюючи її навіть щонайменші успіхи.

З-поміж сучасних зарубіжних технологій освітньої інклюзії широко використовується методика кооперативного навчання (*cooperative learning*), яку педагоги вважають однією з найефективніших у практиці спільного навчання в одному класі дітей з особливостями розвитку та їхніх здорових

ровесників. Метод кооперативного навчання ґрунтується на теорії соціальної взаємодії та взаємозалежності як основи всіх операційних процедур. Дедалі більшої популярності набувають форми кооперативного навчання на основі Інтернет-технологій (наприклад, таких програмних засобів для роботи в онлайновому режимі, як вікі, конференції, форуми). Невід'ємними рисами кооперативного навчання є: спонукальна взаємодія; позитивна взаємозалежність; індивідуальна відповідність; аналіз роботи у групі; навички міжособистісного та групового спілкування [124, с. 168].

Кооперативне навчання передбачає освітню діяльність у малих групах. Учні класу об'єднуються у декілька малих груп, кожна з яких отримує від учителя завдання на кшталт проблемної ситуації чи окремого питання теми, а також інструкцію щодо їх розв'язання. Кожен із учнів працює над власним завданням зі своєю частиною матеріалу до нового розуміння питання, яке вивчається, та завершення роботи над ним. Потім школярі обмінюються своїми відкриттями, тому робота кожного постає дуже важливою й суттєвою для інших [257, с. 148]. Метод кооперативного навчання особливо доцільний для розвитку певних навичок через повторення або на етапі закріплення нових знань.

Вітчизняні дослідники А. Колупаєва й О. Таранченко пропонують під час організації кооперативного навчання формувати три типи груп: 1) базові (для спільного навчання); 2) формальні; 3) неформальні (специфічні). Вчителем відзначається і схвалюється не стільки навчальний результат, скільки узгодженість, згуртованість та вміння учнів співпрацювати [158, с. 55]. Групи для спільного навчання (базові) створюються на тривалий період, кожен її член розраховує на допомогу інших учасників. Включення дитини з ООП до такої роботи має відбуватися поступово, тому в міру формування у такого учня умінь в сфері взаємодії при роботі у групі педагог змінює її склад. Однокласники поступово набувають досвіду взаємодії з «особливим» учнем, який зазвичай болісно реагує на відсутність підтримки з їхнього боку. Технологія організації роботи базових груп передбачає

постійну підтримку вчителя, надання допомоги як усій групі, так і окремим її членам, передовсім дітям з ООП, шляхом стимулювання (можливі загальні форми організації), а також системної рефлексії невдач і успіхів.

Формальні навчальні групи створюються педагогом для спільного розв'язання конкретного навчального завдання (наприклад, написання есе, розроблення проєкту) та набуття соціальних навичок. На початку роботи вчитель формулює проблему, обґрунтовує актуальність і шляхи її розв'язання, пояснює спеціальні терміни, наголошує на особливостях роботи у групі, допомагає розподілити в ній ролі. Організуючи таку групову діяльність, учитель має допомогти школярам усвідомити, що вони всі відповідальні одні за одного. Наявність (чи відсутність) цієї відповідальності обов'язково враховується при оцінюванні роботи групи (як і досягнутий результат, і ступінь участі в ньому кожного члена групи). Завдяки такій динаміці кожен учень має змогу оцінити свою роль у досягненні колективної мети.

Якщо формальні групи створюються для спільної роботи над розв'язанням комплексного навчального завдання, то неформальні (спеціальні) групи є тимчасовими утвореннями, участь в яких розрахована на одне – два заняття. Кожен учень має змогу внести посильний вклад у реалізацію загальної мети, а досягнутий впродовж нетривалого періоду результат стає визначальним показником колективної роботи всієї групи.

Арт-терапія як інноваційна технологія розвитку емоційних компетентностей учнів з ООП.

Розуміння психічного здоров'я як збереження здатності до розвитку та збагачення особистості сприяє зростанню інтересу науковців до різноманітних лікувальних напрямів творчого спрямування, зокрема до арт-терапії. Такий інтерес пояснюється передовсім орієнтацією цього виду оптимізації й гармонізації психологічного розвитку на властивий кожній особистості внутрішній потенціал здоров'я і сил, природний прояв думок, емоцій, почуттів і настроїв у творчості. В останні роки активно

розробляються численні оригінальні концепції арт-терапії, які доповнюють традиційні психодинамічні та гуманістичні уявлення про сутність і механізми специфічних занять художньою творчістю.

Теоретико-методологічну основу арт-терапії заклали представники гуманістичного напрямку філософії (М. Бетенські [27], Т. Ендрюс [449], М. Лібман [474]), психологи О. Вознесенська [61], Н. Демидюк [290], М. Кисельова [145], О. Копитін [259]) та педагоги З. Ленів [183], І. Малашевська [196], О. Сорока [387] та ін.

Арт-терапія виникла в контексті теоретичних ідей З. Фрейда і К. Юнга, а пізніше розширила свої концептуальні засади завдяки розробленим засновниками гуманістичної психології К. Роджерсом та А. Маслоу моделям розвитку особистості. Скажімо, К. Роджерс уважав, що вся психотерапія має ґрунтуватися на науці та мистецтві, які здатні винятково природно і глибоко проникати у внутрішній світ людини, бути особистісно орієнтованими [488]. У перекладі з англійської арт-терапія означає «лікування, засноване на заняттях художньою творчістю». Вона активно впроваджується як за кордоном, так і в Україні та використовується при розв'язанні діагностичних, корекційних, психопрофілактичних завдань розвитку особистості.

Сьогодні не існує єдиного визначення арт-терапії. Так, за М. Лібманом, це «використання засобів мистецтва для передачі почуттів та інших психічних проявів людини з метою зміни структури її світовідчуття» [474, с. 251]. Великий тлумачний словник сучасної української мови пропонує трактування арт-терапії як «методу лікування нервових і психічних захворювань засобами мистецтва та самовираження в мистецтві» [56, с. 41]. У Словнику соціальної педагогіки арт-терапією називають «метод терапевтичного впливу засобами образотворчого мистецтва, ... який характеризується включенням людини у процес творення й обговорення видів мистецтва» [390, с. 35]. Умотивованою вважаємо думку О. Копитіна про те, що арт-терапія здатна простими засобами аналізувати внутрішній потенціал кожної дитини, сприяти зціленню та встановленню гармонії

особистості, формувати її творчу позицію, бо відповідає фундаментальній потребі в самоактуалізації – розкритті широкого спектру можливостей [259, с. 10].

У дисертаційному дослідженні «Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арттерапії» З. Ленів розглядає арттерапію як доступний засіб психокорекції, що «дає можливість дитині боротися зі своїми страхами, переживаннями, коригувати психоемоційну сферу» [183, с. 8]. Нам імponує погляд на арт-терапію О. Сороки, яка розглядає її як інноваційну психолого-педагогічну технологію «лікування» засобами мистецтва задля гармонізації та розвитку особистості. Основними засобами арт-терапії дослідниця визначає малювання, ліплення, музику, казки, танці, гру, вистави тощо [387, с. 304].

Погоджуємося з наведеними тлумаченнями арт-терапії, що використовуються у соціальній, педагогічній та психологічній роботі як ефективний засіб гармонізації та розвитку психіки дитини у процесі занять художньою творчістю. Інакше кажучи, ця технологія ґрунтується на потужному психологічному впливі мистецтва на особистість, адже «відкриває шлях» до сублімації – трансформації несвідомих агресивних, деструктивних інстинктів та потягів у витвори мистецтва, спрямування особистості до творчості.

У традиційній системі освіти мистецтво тривалий час розглядалося як чинник естетичного розвитку та формування особистості дитини. Естетичне виховання виконує в онтогенезі винятково важливу й відповідальну функцію, оскільки закладає основи світовідчуття шляхом позитивних емоцій – своєрідного світоглядного фундаменту побудови дитиною картини світу. Виходячи з цієї парадигми, вважаємо арт-терапію специфічною технологією соціалізації дітей з ООП, специфічним педагогічним «лікуванням» засобами мистецтва з метою формування у них активної операційно-діяльнісної життєвої позиції.

Важливо зазначити, що арт-терапія спонукає до розкриття творчого потенціалу індивіда, вивільнення його прихованих енергетичних резервів і, в результаті, – самостійного знаходження ним оптимальних способів подолання своїх проблем [145, с. 7]. Як відомо, творча діяльність стимулює бажання дитини спілкуватися, розширювати міжособистісні стосунки. Це один зі способів «пом'якшити» стан відмежованості від інших, позбутися ізольованості та стати причетним до життя суспільства загалом. Творчість природно вплітається у життя дитини, стає невід'ємною складовою її розвитку, відображаючи все, що для неї важливе. Саме художня діяльність, процес творчості на думку фахівців, є максимально терапевтичними.

Зміст арт-терапії реалізується через численні поведінкові та психоаналітичні концепції. Технологія арт-терапії дає змогу зрозуміти дитину, так би мовити, загалом, а не лише якусь її окрему систему. Адже у творчому процесі задіяні всі без винятку почуття, при цьому ураженим із них (психологічним, сенсорним, зоровим, кінестетичним) «допомагають» розвинені. Така висока емоційна енергетичність арт-терапії здійснює позитивний вплив на дитину. Розвиток емоційних компетентностей учнів із ООП завдяки використанню арт-терапії ґрунтується на тому, що стан внутрішнього «Я» дитини відображається у продуктах її творчої діяльності. Так, малюючи, дитина з ООП не лише позбувається надмірної збудливості, тривожності, агресивності, недовіри до себе й інших, а й набуває впевненості в собі, своїх силах. Крім того, однією з найбільш значущих характеристик арт-терапевтичної взаємодії учасників є досвід спільної продуктивної діяльності, розвиток комунікативної активності, актуалізація ролей «глядач – художник», вираження цінності дитячих переживань тощо.

Як наголошує Н. Демидюк, робота з дітьми з ООП передбачає не лише широку обізнаність фахівців, а й їх особливу делікатність, дбайливість та водночас – належну рішучість, аби «не залишатися постійно на стадії розради та підтримки, що забезпечує тимчасове полегшення, але не звільняє від наслідків травматичного досвіду. Саме такі особливості притаманні арт-

терапії з її спроможністю ненав'язливо трансформувати болісні спогади дитини за допомогою творчого катарсису й актуалізації ресурсних станів для інтеграції наявного досвіду» [290, с. 101].

На основі науково-методичних джерел обґрунтуємо загальні правила арт-терапії для дітей з ООП:

1. Заняття має тривати не довше двох годин. Початковий його етап передбачає обов'язкову підготовку «інструментарію» (фарби, олівці, папір, тканини, бісер, музичні інструменти, книги, роздатковий матеріал тощо).

2. Основним етапом заняття має бути художньо-мистецька діяльність, адже арт-терапія передовсім зорієнтована не на кінцевий результат, а на творчий процес.

3. Необхідно спонукати дитину до обговорення творчої ідеї. Якщо спершу запитати її, щоб вона хотіла намалювати чи яку композицію зіграти на музичному інструменті, то згодом дитина аналізуватиме свій твір самостійно. Педагог, відповідно до особливостей творчої діяльності та її результату, робить висновки про психологічний стан дитини.

Арт-терапевтична робота передбачає широкий вибір таких різноманітних образотворчих матеріалів, як фарби, олівці, воскові крейди, пастель; для створення колажів або об'ємних композицій використовуються журнали, кольоровий папір, фольга, плівка, коробки від цукерок, текстиль, природні матеріали – кора, листя й насіння рослин, квіти, пір'я, гілки, мох, камінці; для ліплення – глина, пластилін, дерево, спеціальне тісто [145, с. 16]. Ці художні матеріали безпосередньо впливають на творчу діяльність дитини. Вони увиразнюють її проникливе бачення та глибоке сприйняття краси навколишнього світу, викликають емоційне піднесення та формують естетичні смаки. Таким чином, між дитиною-творцем і художнім матеріалом відбувається динамічна взаємодія. Педагогу потрібно з'ясувати, який матеріал викликає найбільшу експресивність дитини, оскільки його вільний вибір є найважливішою рушійною силою упродовж усього творчого процесу [27].

Сучасна дослідниця О. Вознесенська виокремлює такі види арт-терапії, як: 1) практики візуальних мистецтв (малюнок, живопис, мозаїка, колаж, боді-арт, ліплення, інсталяції, фотографія тощо); 2) кольоротерапія як різновид арт-терапії, що безпосередньо впливає на нервову систему людини, зокрема на її мозок через створення потрібного кольорового лікувального середовища навколо; 3) танцювальна терапія (*dance therapy*), котру вважають зовнішнім проявом внутрішнього стану людини, найбільш глибинним способом «виразити невимовне»; 4) драматерапія (*drama therapy*), особливо популярна сьогодні, адже охоплює власне драматизацію, терапевтичний театр, драматерапевтичні групи підтримки, драматизацію сновидінь, плейбек-театр, що використовується з терапевтичними цілями тощо; 5) бібліотерапія (*creative writing*), заснована на літературному самовираженні через написання окремих художніх творів; казкотерапія як різновид бібліотерапії, в останні роки стала самостійним напрямом, що ґрунтується на архетипичній метафоричності; 6) музикотерапія (*music therapy*) – один із найбільш давніх (архаїчних) способів лікування мистецтвом; 7) пісочна терапія (передбачає створення різноманітних піскових форм, котрі за вибором та аранжуванням мініатюрних предметів і фігурок нагадують одну з форм сучасного мистецтва – предметну скульптуру) [61, с. 16–17].

Цікаво, що саме малюнок відіграв засадничу роль у створенні та розвитку арт-терапії. На нашу думку, терапевтична технологія малювання є творчим актом, що дає змогу дитині краще відчувати і зрозуміти себе, виразити власні думки та почуття, забути про конфлікти, розвинути емпатію, вільно висловлювати свої мрії і сподівання. Як стверджує Т. Ендрюс, малюнок для дітей є «не мистецтвом, а мовою. У кожній лінії та у кожного кольору є характер, свій настрій» [449, с. 23]. Часто саме художня діяльність стає чи не єдиним стимулом у житті дітей з ООП. Заняття різними видами образотворчого мистецтва заспокоюють нервову систему дитини, формують терпеливість і наполегливість, посидючість, ретельність і старанність,

бажання зробити щось своїми руками й у такий спосіб засвідчити любов та вдячність тим, хто її оточує.

Вітчизняні науковці, зокрема Н. Демидюк, пропонують ефективні методи роботи з тематичними малюнками (залежно від індивідуальних потреб дитини), а саме: 1) персоніфікацію: дитина розповідає історію від імені певного елемента чи персонажа малюнка (обраного самостійно або запропонованого фахівцем); наприклад: «Я – червоний метелик, намальований на вазі для квітів. У мене поранене крильце...»; 2) діалоги: розмова автора малюнка з окремим його елементом (персонажем) або озвучення ним діалогу двох об'єктів на малюнку; 3) інтервенцію: «удосконалення» малюнка, тобто домальовування нових об'єктів із метою убезпечення чи поліпшення «самопочуття» окремих елементів (персонажів) малюнка; як варіант: створення нового «гарного» малюнка [290, с. 106].

Для профілактичної і терапевтичної допомоги дітям з ООП достатньо продуктивною вважається технологія «Кольори та емоції». Дитину просять скласти список основних емоцій (6 позитивних і 6 негативних) та намалювати до кожної з них кружечок певного кольору. За допомогою гами почуттів можна зрозуміти, який настрій у дитини, чи хвилює її щось. Для усвідомлення фізичного стану власного організму і виявлення скарг дітей з ООП використовується технологія «Схема тіла», котра уможливорює вплив на здоров'я та самопочуття через психіку. Для цього потрібно запропонувати дитині зобразити себе різними кольорами та проаналізувати, задіявши гаму почуттів, що її турбує, які частини тіла вона виділила певним кольором і чому. Зазначена методика обов'язково завершується створенням позитивного малюнку на тему «Яким мені хочеться бути». Теми для малювання можна обрати найрізноманітніші: «Самотність», «Острів щастя», «Я боюся», «Я не хочу про це згадувати», «Сон, який мене розбудив», «Я дуже розгнівався», «Моє минуле, теперішнє, майбутнє» тощо.

Ефективно впливає на дитину і такий різновид художньої творчості, як ліплення з глини, пластиліну, хліба, тіста, силіконової маси. Ліплення –

чудовий реабілітаційний засіб для корекції та розвитку координації рухів, дрібної моторики рук, фантазії й мислення. Для роботи з дітьми з ООП все ж краще використовувати глину, починаючи з виготовлення простих за формою об'єктів побуту, казкового чи природного світу.

Музикотерапія – це технологія, що послуговується музикою як провідним чинником лікувального впливу під час прослуховування на заняттях відповідно підібраних творів. Зародившись у надрах загальнолюдської культури, музикотерапія розвивалася разом із нею. За твердженням відомих давньогрецьких філософів Піфагора, Аристотеля і Платона, музикотерапія відновлює зруйновану хворобами гармонію особистості. За визначенням К. Щедролоєвої, музикотерапія – це система цілеспрямованого використання впливу музики і звуків на особистість задля зняття її негативних станів, стимулювання позитивних емоцій, поліпшення самопочуття, настрою та налаштування на гуманістично спрямовану діяльність [446, с. 13]. Сучасні зарубіжні дослідники виокремлюють такі потужні механізми лікувальної дії музики, як: а) катарсис; б) регулювання емоційного стану; в) увиразнення свідомого переживання психо- й соціально-динамічних процесів [484; 493].

Узагальнення та систематизації науково-методичного матеріалу з цієї проблематики дозволили Л. Сливці визначити такі цілі музичної терапії: 1) активізація емоційних процесів, розумової діяльності, що сприяє загальній гармонізації психічних станів особистості; 2) активізація соціально-комунікативних взаємодій, інтеграція особистості в соціальну групу; 3) оволодіння навичками самоконтролю [382, с. 165]. Конкретизуємо мету застосування музичної терапії для дітей з ООП: 1) розблокування комунікації із соціальним оточенням; 2) зняття тривоги і страху перед лікувальними процедурами; 3) стимулювання бажання дитини з ООП спілкуватися, розширювати міжособистісні стосунки.

Серед численних різновидів музичної терапії О. Сорока та Л. Банкул досліджували т. зв. пасивну музикотерапію, що охоплює такі форми:

1) комунікативну (спільне прослуховування музичних творів із метою підтримки вербальних комунікативних контактів); 2) реактивну (зادля досягнення катарсису); 3) терапевтично спрямовану (відтворення казок, оповідань, фантазування уявних образів, мовленнєво-мовна імпровізація) [388, с. 195].

Сьогодні все більшого поширення набуває використання музики одночасно з гіпнозом, аутогенним тренуванням або іншими методами релаксації. Фахівці наводять приклади ефективного застосування «кольорової музики», що увиразнює її седативний і тонізуючий вплив.

Упродовж кожного сеансу музикотерапії доцільно чергувати такі види роботи, як: а) привітання-звертання; б) музично-танцювальна діяльність; в) рухова імпровізація; г) слухання і прислухання; ґ) спів та інсценізація пісень; д) дихальна гімнастика; е) музична релаксація; є) пантоміма; ж) музикотерапевтичні ігри; з) прощання-звертання. Їх послідовність передбачає дотримання принципу контрасту (чергування активних і пасивних видів діяльності) та вимог до динаміки такого роду занять (досягнення кульмінаційного сплеску емоційно-почуттєвої сфери дітей і поступове приведення її до спокійного стану) [196, с. 21].

Під час занять музичною терапією слід використовувати музичні програми для релаксації, а також звуки природи (фрагменти записів голосів пташок, шумів водяних мешканців, нічних звуків, звукових явищ природних стихій тощо). Головним ефектом такої форми роботи є природне пізнання власного «Я» через музичне вираження звуків, їх відтворення. Після слухання слід спонукати дітей з ООП до інсценізації українських дитячих пісень («Ой у вишневому садочку», «Лисичка», «Чорна гора», «Золоті крилечка», «Смачна хлібина», «Через ліс, через ліс», «Щебетала пташечка» тощо). Упродовж такої діяльності активізуються не лише голосові зв'язки, а й уся внутрішня сутність дітей. Співаючи, вони усвідомлюють власну духовну наповненість. На заняттях рекомендується прослуховувати музичні твори, що узгоджуються з «емоційним портретом класу»: музичний твір

«Ранок» (Е. Гріг) – формує відповідну атмосферу (для налагодження контакту з учнями); динамічна «Полька-Яринка» (Т. Шутенко) – стимулює комунікацію між учнями; «Колискова» (Я. Степовий) – заспокоює, усуває труднощі спілкування, вселяє оптимізм.

Доволі специфічним засобом у реабілітаційному процесі з «особливими» дітьми є пантоміма. Для дітей з ООП використовують певні пантомімічні зображення: діти вигадують якусь історію, відображаючи в пантомімі веселу чи сумну ситуації; мімічно зображають те, чого вони найбільше бояться тощо.

Важливою складовою музикотерапії вважаються музичні ігри. До того ж, вони ще й дуже ефективні в лікувальному аспекті, адже розвивають емоційну сферу особистості, стимулюють творчу активність, вивільняють пригнічені емоції. Для музично-рухових ігор і вправ із дітьми з ООП доцільно застосовувати такі твори: «Марш» із балету «Лускунчик» (П. Чайковський); «Увертюра» до опери «Руслан і Людмила» (М. Глінка); «Угорська рапсодія» (Ф. Ліст); «Гра дітей» (М. Мусоргський); «Лісові сцени», «Одинокі квіти» (Р. Шуман) тощо.

Завершальні вправи на музикотерапевтичному занятті мають на меті гальмування емоційного збудження дітей та приведення їх до спокійного, врівноваженого емоційно-почуттєвого стану, а також розвиток уміння зосереджуватися на внутрішніх відчуттях і формування навичок емоційної саморегуляції [196, с. 29].

Окрім цих складових арт-терапії, також виокремимо ще одну ефективну технологію інклюзивної освіти дітей із певними емоційними й поведінковими труднощами – казкотерапію. Її сутність полягає у створенні особливої казкової атмосфери, що переносить дітей у віртуальний світ мрій і фантазій. Специфіка казкотерапії дає учням змогу усвідомити та проаналізувати свої проблеми, знайти шляхи їх подолання. Казка здавна визнавалася українською народною педагогікою важливим чинником виховання школярів. Зокрема, В. Сухомлинський у своїх працях зазначав:

«Коли діти перебувають під враженням казки, відбувається дивне явище: слово, колись почуте чи прочитане, немовби прокидається в тайниках свідомості, виблискує яскравими барвами, сповнюється пахощами полів і лугів, – дитина творить поетичні образи» [401, с. 108].

Сьогодні в арсеналі педагогів найбільш розробленою, на нашу думку, є технологія комплексної казкотерапії, концепція якої передбачає використання виховного потенціалу п'яти видів казок – художніх, дидактичних, психокорекційних, психотерапевтичних і медитативних. Дослідниця М. Кисельова відстежила, що казки у символічній формі містять інформацію про те, як улаштований світ, хто його створив; як цінувати дружбу і любов; якими цінностями керуватися в житті тощо [145, с. 34]. Терапевтичний ефект казок для дитини з ООП забезпечується завдяки впливові таких чинників:

1. Відсутністю у казках нав'язливого моралізування. Природний дидактизм казки ніби натякає на те, як краще чинити у тій чи тій життєвій ситуації. Відтак дитина сприймає й засвоює причиново-наслідкові зв'язки явищ та подій у реальному світі.

2. Відсутністю чітких персоніфікацій. Головний герой у казці – зазвичай збірний образ. Відсутність жорсткої персоніфікації уможливорює дитині власну ідентифікацію з головним героєм. На прикладі долі казкових героїв дитина простежує наслідки життєвого вибору людини.

3. Образністю і метафоричністю мови. Завдяки багатогранності сенсів казка спрямовує дитину в різні періоди життя до розв'язання актуальних для неї проблем. Спостерігаючи за долями головних героїв, «проживаючи» казкові перипетії, дитина формує картину світу і, залежно від цього, діє, зважаючи на почуття та емоції.

4. Психологічної захищеності. Неодмінна ознака будь-якої народної казки – позитивне закінчення, що дає дитині відчуття психологічного захисту, комфорту, емоційного піднесення. Виявляється, всі випробування, що випали на долю героїв, потрібні для того, щоб зробити їх сильнішими та

мудрішими, а персонаж, який долає різні випробування, проявляючи найкращі риси, обов'язково наприкінці отримує заслужену винагороду. Дитина усвідомлює, що саме в цьому полягає закон життя: як ти ставишся до світу, так і він поставиться до тебе.

5. Наявності таємниці, притаманної чарівним казкам. Чарівна казка – як живий організм: у ній все «дихає», у будь-який момент будь-який предмет, навіть камінь, – може заговорити. Ця особливість казки дуже важлива для розвитку дитини, оскільки формує її здатність уявити себе на місці іншого, а також відчувати багатогранність світу і свою єдність із ним.

Технологія казкотерапії передбачає застосування різних форм і прийомів роботи з дітьми з ООП, а саме:

1. Аналіз казок. Наприклад, для аналізу обирається відома дітям казка, а після її прослуховування дітям пропонують такі питання: 1) хто з героїв вам найбільше сподобався (не сподобався)? 2) як ви думаєте, чому той чи той герой здійснював певні вчинки? 3) поміркуйте, що було б, якби головний герой не зробив цього вчинку?

2. Розповідання казок. Прийом, що дає змогу розвивати фантазію та уяву дітей. Можна запропонувати їм розповісти казку від імені дійових осіб, наприклад, у викладі певного казкового чи лісового звіра.

3. Переписування і дописування казок доцільне тоді, коли дитині чимось не сподобався сюжет, перебіг подій, закінчення казки тощо. Такий прийом є важливим діагностичним матеріалом, адже переписуючи або дописуючи казку, вставляючи необхідних персонажів, дитина створює найбільш відповідну її емоційному стану ситуацію, яка уможлиблює звільнення від внутрішнього напруження [145, с. 43].

Отже, казкотерапія – це технологія, яка дає змогу дитині з ООП усунути внутрішні переживання та страхи, подолати душевний неспокій, вселити оптимізм, гармонізувати міжособистісні взаємини за допомогою зміни ставлення до себе, власного минулого, теперішнього й майбутнього – загалом до своєї долі. Нами казкотерапія розглядається як специфічна

педагогічна технологія збереження та корекції здоров'я учнів з ООП, активізації їх пізнавальної діяльності, як своєрідне педагогічне «лікування» в інклюзивному освітньому процесі.

Окрім попередньо проаналізованих видів арт-терапії (малювання, музико- й казкотерапії), варто виокремити також пісочну терапію, яка успішно застосовується для психологічного діагностування, психокорекції розвитку дитини з ООП та досягнення врівноваженості її внутрішнього стану. Ця технологія зосереджується на природному вияві думок, почуттів і настрою у творчості. За допомогою пісочної терапії врегульовуються наявні проблеми у житті дитини з порушеннями у розвитку, успішно коригуються агресія й тривожність, усувається емоційне напруження, долаються невпевненість і страхи, виникають позитивні емоції, підвищується самооцінка тощо. Основна ідея пісочної картини відображає актуальні життєві цінності дитини, її потреби, «зону найближчого розвитку», по-іншому повідомляє про те, що є для неї найбільш потрібним у момент творчості.

Унаслідок дослідження впливу схарактеризованих технологій доходимо висновку, що арт-терапія засобами мистецтва уможливило досягнення позитивних змін в соціальному, інтелектуальному, емоційному й особистісному розвитку дітей з ООП. Творчий характер занять сприяє глибшим самопізнанням та саморозумінням дитини, розвитку відносин із однолітками і дорослими. Терапія шляхом творчого самовираження спрямована передовсім не на зменшення тих чи тих симптомів і станів, а на усвідомлення дитиною свого внутрішнього світу та ставлення до природи, людей.

5. Технології педагогічного оцінювання результатів навчання в інклюзивному підході.

Проблема оцінювання навчальних досягнень займає значне місце в наукових дослідженнях зарубіжних і вітчизняних вчених, зокрема, М. Євтуха [102], І. Зайченка [109], П. Підкасистого [229], І. Підласого [254], М. Фіцули

[419], В. Ягупова [451] й ін. Технології педагогічного оцінювання результатів інклюзивного навчання обґрунтовано такими дослідниками, як О. Будник [48], К. Волкова [63], А. Колупаєва [155], О. Мартинчук [203], С. Миронова [209], Т. Сак [359], Н. Софій [389], О. Таранченко [405], В. Тарасун [406] та ін. При цьому в сучасній інклюзивній освіті недостатньо розробленими залишаються питання оцінювання взаємодії команди супроводу та учнів і вчителів.

Вимоги до педагогічного оцінювання результатів навчання дітей з ООП регламентуються низкою нормативно-правових документів, з-поміж яких слід виокремити: Закон України «Про освіту» за № 2145-VIII від 05 вересня 2017 р.; Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» за № 872 від 15 серпня 2011 р., «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» за № 607 від 21 серпня 2013 р., «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» за № 588 від 9 серпня 2017 р.; накази МОН України «Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти» за № 1222 від 21 серпня 2013 р., «Про внесення змін до наказу МОН України за № 1222 від 21 серпня 2013 р.» (за № 1009 від 19 серпня 2016 р.).

Грунтовне з'ясування сутності поняття «оцінювання навчальних досягнень учнів» знаходимо в дослідженнях багатьох вітчизняних науковців. Умотивованою вважаємо думку І. Підласого, про те, що у сучасній теорії педагогіки немає чітко встановленого підходу до визначення понять «оцінювання», «контроль», «перевірка», «облік» тощо. Нерідко вони змішуються, взаємозаміщуються, використовуються то в однаковому, то в різних значеннях [254]. Погоджуємося з М. Фіцулою, котрий трактує поняття «оцінювання» як «визначення й вираження в умовних одиницях, а також в оціночних судженнях учителя знань, умінь і навичок учнів відповідно до

шкільних програм» [419, с. 193]. Досліджуючи проблему педагогічного оцінювання, В. Ягупов наголошує, що це «процес порівняння ступеня засвоєння учнями знань, навичок і вмінь з еталонними уявленнями, описами в навчальних програмах, порадниках та інших нормативних документах» [451, с. 411], а І. Зайченко під оцінюванням навчальних досягнень учнів розуміє «процес порівняння досягнутого учнями рівня володіння ними з еталонними вимогами, описаними в навчальній програмі» [109, с. 243].

Цінним для нашого дослідження є підхід до оцінювання, запропонований В. Сухомлинським, який закликав педагогів врахувати не лише результати навчання, тобто знання, а й докладені учнями зусилля: «Справжня педагогічна мудрість полягає в тому, щоб, постійно одухотворяючи дитину бажанням бути хорошою, ніколи не ставити їй двійки. Досвідчені вчителі так і роблять: якщо учень не зміг упоратися з роботою, не ставлять йому ніякої оцінки. Перед дитиною ніколи не закривається шлях до успіху» [402, с. 462].

Тлумачення сутності поняття «оцінювання навчальних досягнень учнів» знаходимо в Енциклопедії освіти: це «процес, що відбувається постійно (під час роботи на уроці, спостереження за навчальною діяльністю учня, виконання ним різних видів робіт, аналізу відповідей)» [101, с. 630]. При тому, слушною вважаємо думку М. Євтуха, Е. Лузік та Л. Дибкової про те, що контроль містить оцінювання (як процес) і оцінку (як результат перевірки). Оцінювання як об'єктивне вимірювання результатів діяльності має бути критеріальним, цілеспрямованим і систематичним. Воно призначене для з'ясування наскільки успішно (глибоко, повно, самостійно) учні оволоділи навчальним матеріалом, а також для визначення якості результатів навчально-пізнавальної діяльності. Під час оцінювання також враховується уміння застосовувати набуті знання у практичній діяльності. Основою для оцінювання успішності навчання є результати контролю [103, с. 48]. З огляду на таку дослідницьку інтерпретацію доцільно виокремити низку вимог до педагогічного оцінювання, зокрема: об'єктивність, усебічність, якісну і

кількісну визначеність (детермінованість), точність, надійність, сучасність, результативність [103, с. 51].

Науковці пропонують такі основні підходи до оцінювання рівня навчальних досягнень учнів: 1) критеріально-орієнтовний (для визначення попередньо спроектованого рівня знань, умінь та навичок); 2) нормативно-орієнтований, націлений на певні статистичні норми для певної сукупності осіб; 3) орієнтований на індивідуальні норми конкретної особи, на реальний рівень її навчальних досягнень у досліджуваній момент часу (що особливо важливо у контексті завдань нашого наукового пошуку). Результатом вимірювань при цьому постає темп засвоєння та обсяг засвоєного матеріалу порівняно з початковим рівнем навчальних досягнень учнів [103, с. 58].

Як бачимо, проблема оцінювання навчальних досягнень учнів належить до найменш розроблених та найбільш актуальних. Це зумовлено тим, що традиційна вітчизняна освітня система передбачала насамперед оцінювання знань учнів із конкретного навчального предмету, тоді як в умовах інклюзивної освіти наголошується на визначенні міжпредметних компетентностей учня з ООП.

Погоджуємося з дослідницею оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти К. Волковою про малоінформативний характер традиційної системи оцінювання. Авторка, зокрема, зазначає, що з огляду на заформалізованість і прихованість критеріїв такого оцінювання часто не можна визначити «справжній рівень знань і, що найголовніше, – вектор подальших зусиль (що саме потрібно поліпшити, над чим попрацювати). Така система оцінювання має травмуючий характер. Усе це призводить, як відомо, до зниження інтересу до навчання, збільшення психологічного дискомфорту учня при навчанні, його тривожності і, можливо, навіть до погіршення його фізичного здоров'я» [63, с. 65].

Відтак важливо зазначити, що критерії педагогічного оцінювання результатів навчання в інклюзивному підході є дещо відмінними, оскільки враховують можливості учнів з ООП та їхні особливості розвитку. З цього

приводу нам імпонує твердження С. Миронової про те, що рівні навчальних досягнень мають бути однаковими для всіх учнів, а ось критерії оцінювання для учнів із типовим розвитком та психофізичними порушеннями – різними. Значущою у контексті нашого дослідження вважаємо думку вченої про необхідність урахування психічних і фізичних порушень в учнів з ООП, а також розроблення для кожної нозології відповідних критеріїв оцінювання навчальних досягнень, висунення конкретних вимог у програмі з будь-якого навчального предмету тощо [209].

У Концепції «Нова українська школа» наголошується, що результати оцінювальної діяльності слід використовувати для аналізу індивідуального прогресу учня та планування індивідуального темпу його навчання [75, с. 15]. Враховуючи вищесказане, резюмуємо, що учні в інклюзивному класі мають оцінюватися відповідно до особливих освітніх потреб: 1) за умови збереженого інтелекту – за програмою ЗЗСО (з урахуванням особливостей психічного чи (та) фізичного розвитку); 2) діти з порушенням зору, слуху, мовлення, опорно-рухового апарату, інтелекту, складними порушеннями розвитку – за спеціальною діагностичною програмою.

Дослідниця Т. Сак у праці «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі» здійснила ґрунтовне висвітлення основних функцій перевірки, контролю й оцінювання успішності цієї категорії дітей, а саме:

1) *діагностичної* (визначення рівня досягнень окремого учня (класу, групи), виявлення рівня готовності до засвоєння нового матеріалу, що дає вчителю змогу певним чином планувати й викладати навчальний матеріал, своєчасно надавати необхідну індивідуальну допомогу; попереджати можливі труднощі);

2) *навчальної* (поліпшення вивчення нового матеріалу, його засвоєння, відтворення, застосування, уточнення й поглиблення знань, їх систематизації, удосконалення необхідних навичок і вмінь);

3) *діагностико-коригувальної* (з'ясування причин труднощів, які виникають у конкретного учня під час навчання, виявлення прогалин у знаннях і вміннях, внесення коректив у діяльність учня і вчителя, спрямованих на усунення виявлених прогалин);

4) *стимулювально-мотиваційної* (розвиток прагнення поліпшувати свої результати, подальша мотивація навчання);

5) *розвивально-виховної* (формування вмінь самостійно й зосереджено працювати, розвиток працелюбності, наполегливості, активності, готовності допомагати іншим та інших важливих якостей особистості) [359, с. 23].

Окрему увагу Т. Сак приділила технології портфоліо учнів з ООП; вербальному оцінюванню їхніх навчальних досягнень; критеріям оцінювання успішності дітей із різними типами порушень психофізичного розвитку. Дослідниця акцентує на необхідності формувати в них соціальну компетентність, яка сприяє налагодженню міжособистісних відносин, успішній соціалізації дитини з ООП у суспільному житті [359].

Науковець З. Шевців розмежовує поняття «оцінювання знань» і «оцінка успішності». Так, на її думку, перше визначається в умовних одиницях та в оцінних судженнях учителя стосовно конкретних знань, умінь та навичок учнів відповідно до навчальної програми. Натомість оцінка успішності містить систему певних показників (якість знань; рівень оволодіння розумовими операціями; характер відповідей учня; вміння виявляти проблеми та розв'язувати їх, формулювати гіпотези; самостійність оцінних суджень), які об'єктивно відображають рівень набутих знань, умінь й навичок учня [436]. Дослідницею також запропоновано використовувати в інклюзивному навчанні інноваційну технологію «портфоліо» (портфоліо документів, портфоліо досягнень, портфоліо розвитку, портфоліо підготовленості тощо), як спосіб фіксування навчального прогресу учнів, накопичення й оцінки їх індивідуальних досягнень упродовж певного періоду навчання. Ця новітня інтерактивна технологія передбачає акцентуацію вчителя на індивідуальних досягненнях учнів, їх активності під

час навчальної діяльності, а також інтеграцію кількісних і якісних оцінок; розвиток навичок самооцінювання [436, с. 205–206].

На думку А. Колупаєвої і О. Таранченко, не менш важливо при оцінюванні всього класу та кожного окремого учня визначити «рівень підготовленості, інтереси, стиль навчання, стилі мислення, сильні сторони й потреби; на якому етапі навчання перебувають учні: засвоєння матеріалу (від початкового до просунутого рівня), володіння ним (від початкового до просунутого рівня), утримування в пам'яті або узагальнення» [158, с. 72].

Слід зауважити, що предметом оцінювання в інклюзивному навчанні постають не лише освітні результати та досягнення, а й міра усвідомленості учнем з ООП особливостей власного прогресу в навчанні. При цьому поряд із індивідуальною оцінкою (окремих аспектів – наприклад, виразності читання, вміння слухати, формулювати і ставити запитання, сформованості обчислювальних умінь тощо) використовується загальна оцінка (за всю виконану роботу – у формі виставок, презентацій, портфоліо тощо), а також самооцінка учнів. Педагогу слід продумати таку стратегію роботи з усім класом, за якої діти вчаться оцінювати не лише кінцевий результат, а й якість навчання, ступінь докладених зусиль, мотивацію, активність у роботі та самонавчання. Учителеві необхідно використовувати такі форми і прийоми, які відповідають можливостям дитини з ООП, а також сприяють збереженню її фізичного і психічного здоров'я, забезпечують емоційну рівновагу. Власне таким чином реалізовуватимуться диференційований та індивідуальний підходи в педагогічному оцінюванні результатів навчання дітей з ООП.

Дослідницею Т. Сак увиразнено такі компоненти індивідуального оцінювання дітей з ООП: 1) на основі відповідних критеріїв для осіб із різними типами порушень психофізичного розвитку; 2) на основі індивідуального навчального плану; 3) оцінювання соціальної компетентності учнів із ООП [359, с. 23].

Іншим важливим чинником оцінювання результатів навчальної діяльності учня з ООП є самооцінювання. Розроблення та реалізація

алгоритму самооцінювання відбувається на основі законів психологічного життя особистості, а тому має автономний характер як своєрідний фільтр педагогічної взаємодії вчителя й вихованця. За результатами дослідження, проведеного К. Волковою, визначено, що самооцінювання передбачає оцінювання власної діяльності самим учнем, ґрунтується на його увазі до власних способів діяльності і за своєю сутністю є рефлексивною функцією. Цінність останньої зумовлена тим, що поняття результативності навчальної діяльності у сучасній педагогічній науці суттєво розширилося: під нею розуміють не лише ступінь досягнення цілей, а й позитивне усвідомлення власного прогресу. Важливо спонукати учня з ООП до самоаналізу: оцінювання того, «ким я був» і «ким я став», «чого я досяг» і «чого ще я можу досягнути». При цьому оцінювальна діяльність не усуває, а підтримує пізнавальний інтерес дитини до навчання, до знань [63, с. 78].

Зарубіжні дослідники наголошують, що володіння навичками оцінювання власної діяльності спонукає учнів з ООП до навчання та просування індивідуальною освітньою траєкторією. На їхню думку: «Запитання на кшталт «У чому полягає моя навчальна ціль?», «Де я «перебуваю» зараз?», «Що мені потрібно робити, аби досягти поставленої мети?» мають стати внутрішньою звичкою дитини з ООП. Визначати навчальні цілі педагоги мають спільно з учнями. Далі учні самостійно регулюють навчальну діяльність, а викладач забезпечує необхідну підтримку. Для формування в учнів потрібних навичок і сприяння процесові самооцінювання вчителям можна порекомендувати декілька стратегій – наприклад, аналіз зразків робіт; графічні організатори; портфоліо; щоденники рефлексії; наочні підказки тощо» [124, с. 82]. При цьому індивідуальний підхід необхідно реалізувати ненав'язливо, непомітно для самого учня.

Інноваційними технологіями оцінювання навчальних досягнень учня з ООП вважаються: 1) *скаффолдинг* (з англ. «*scaffolding*» – будівельні риштування) – процес, що дає змогу учневі виконати завдання або досягти

цілей навчання, що перевищують його індивідуальні зусилля або можливості; залучення дитини до навчання, спираючись на її знання, уміння, навички, інтереси й досвід, застосовуючи різні види підтримки – вербальну, візуальну, фізичну, моделювання; маніпуляцію символами; 2) *формувальне оцінювання* – інтерактивна, словесна або описова система оцінювання прогресу учнів, що дає змогу відстежувати особистісний розвиток дитини, забезпечити зворотний зв'язок і вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію [257, с. 197].

Зауважимо, що оскільки внаслідок стрімкого розвитку педагогічної науки технології навчання швидко змінюються, з'являються нові досконалі освітні моделі, то інформацію про останні напрацювання в галузі сучасних технологій (зокрема допоміжних технологій) необхідно постійно оновлювати. Розвиток сучасних інноваційних процесів в освіті та соціальній практиці є об'єктивною закономірністю, що зумовлена інтенсифікацією інноваційних та інформаційних технологій у всіх сферах людської життєдіяльності [435, с. 182]. Сьогодні постійно зростає кількість навчальних технологій, спрямованих на створення різноманітних умов навчання, що враховують безліч освітніх потреб дітей, їхні можливості й інтереси.

Звідси доцільно використовувати різні технології навчання, які уможлиблюють формування цілісної особистості, спонукають її до саморозвитку й самореалізації. Якщо використовувати лише традиційну систему навчання, де вчитель постійно тлумачить певні істини і знає відповідь на всі запитання, повчає школяра, перевіряє, наскільки той усвідомив істину, тоді традиційний освітній процес, швидко перетворюється на своєрідний монолог учителя, який на уроках пояснює, а на екзаменах – перевіряє рівень знань учня. Така модель освіти ґрунтується на сцієнтизмі (орієнтації на науку), диференціації знань відповідно до навчальних предметів, монологізмі й авторитаризмі. Звісно, таке домінування вчителя в навчальному процесі, утилітаризм освіти гальмують розвиток мислення особистості, а тому не відповідають потребам суспільства XXI ст., культура

якого вже не є галузевою, а передбачає інтеграцію багатьох наук. У такій культурі діють зовсім інші пріоритети, новий тип раціональності, зорієнтований на інновації й урахування інтересів і цінностей індивіда. Сучасна культура, у т. ч. й педагогічна, – це насамперед культура діалогу, упродовж якого формується особистість. За таких умов технології навчання мають реалізовувати ідеї дитиноцентричної, особистісно орієнтованої педагогіки та бути діалогічними за своєю суттю.

Як підтверджують результати наукових досліджень, сьогодні труднощі застосування технологій навчання спричинені передовсім невмінням педагогів зорієнтуватися у великій кількості пропонованих форм, методів і прийомів роботи з учнями, а також обрати найбільш ефективні з них у контексті певної освітньої ситуації. Власне тому ми вважали за доцільне ґрунтовно проаналізувати основні технології інклюзивного навчання дітей з ООП.

Отже, отримані результати проведеного дослідження дають змогу дійти таких висновків: 1) сучасні освітяни визнають технології навчання як діяльнісний інструментарій та готові застосувати найновітніші з них з урахуванням конкретних умов інклюзивної освіти дітей з ООП; 2) у вітчизняній інклюзивній освіті переважає стереотип традиційної навчальної діяльності, що пояснюється недостатньою підготовленістю вчителів до продуктивного використання сучасних технологій навчання; 3) поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання зумовлює ефективність інклюзивного освітнього процесу, сприяє розвитку інтересів, нахилів і здібностей дітей з ООП, мотивує їх до здобуття нових знань, розкриття внутрішнього потенціалу.

Подальше дослідження вважаємо за доцільне спрямувати на аналіз системи формування готовності сучасних вітчизняних педагогів до роботи в умовах освітньої інклюзії у закладі загальної середньої освіти.

Висновки до третього розділу

З'ясовано, що організація інклюзивного освітнього середовища для дітей з ООП – це індивідуальна гнучка система, котра передбачає не лише пристосування навколишнього середовища, а й налагодження взаємодії між усіма учасниками інклюзивного освітнього процесу, підвищення професійної компетентності педагогів тощо. Успішність функціонування інклюзивного освітнього середовища в ЗЗСО забезпечують спеціальні педагогічні умови:

- 1) створення інклюзивного освітнього простору;
- 2) організація системи психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП;
- 3) підвищення кваліфікації педагогічних працівників з інклюзивної освіти;
- 4) цілеспрямована робота із сім'єю;
- 5) формування толерантного ставлення до дітей з ООП.

Досліджено, що індивідуальна програма розвитку – це документ, який визначає індивідуальні напрями та вимоги до навчання, характер освітніх послуг, форми підтримки, а також гарантує забезпечення права на якісну освіту дітей з ООП. Основне завдання ІПР – забезпечити індивідуальний підхід до потреб таких осіб, заснований на потенціалі їх фізичного, психологічного та соціального розвитку, а також планування й обов'язкову реалізацію необхідних освітніх стратегій для цієї категорії учнів. Обґрунтовано алгоритм упровадження ІПР в умовах ЗЗСО, який складається з підготовчого, основного та підсумкового етапів.

На *підготовчому етапі* передбачається аналіз результатів комплексного психолого-педагогічного оцінювання розвитку дитини з ООП.

Основний етап передбачає розв'язання таких завдань: 1) визначення часових меж реалізації ІПР залежно від результатів комплексного психолого-педагогічного оцінювання розвитку дитини з ООП; 2) планування форм участі в реалізації ІПР постійних і залучених фахівців команди психолого-педагогічного супроводу; 3) формулювання конкретних цілей, очікуваного

результату та пріоритетних завдань і корекційно-розвиткової діяльності в межах реалізації ІПР; 4) проєктування необхідних структурних складових ІПР; 5) відбір змісту, форм і методів навчальної діяльності дитини з ООП; 6) визначення умов реалізації ІПР; 7) обґрунтування критеріїв і форм моніторингу психофізичного розвитку учнів з ООП та їх навчальних досягнень.

На *підсумковому етапі* здійснюється обґрунтування висновку про реалізацію ІПР загалом, вносяться відповідні корективи, проводиться проєктування подальшої індивідуальної освітньої траєкторії учня з ООП і планування подальшої корекційно-розвиткової роботи. Визначено низку вимог до ІПР учня з ООП, зокрема: терміни реалізації, результативність, індивідуалізований характер, мобільність, практичність, зрозумілість, конфіденційність тощо.

Здійснений аналіз теоретичних засад технологій інклюзивного навчання свідчить про адекватне розуміння вченими сутності інклюзивного освітнього процесу, що ґрунтується на гнучкому використанні традиційних та інноваційних форм організації, методів, прийомів і засобів навчання й оцінювання прогресу в психофізичному розвитку учня з ООП, а також на фіксації його індивідуальних навчальних досягнень.

Схарактеризовано *основні технології інклюзивного навчання*, зокрема:

1) індивідуалізації процесу навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку (з порушеннями зору, слуху, мовлення, опорно-рухового апарату, із затримкою психічного розвитку, із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю, з розладами аутистичного спектра тощо);

2) диференційованого викладання, що враховують здібності та інтереси учнів з ООП, профіль навчання, використовувані форми і методи навчальної діяльності, специфіку інклюзивного освітнього середовища, характер та обсяг навчального матеріалу;

3) коригування труднощів у навчанні та поведінці дітей (нейропсихологічна; прикладного поведінкового аналізу; програма TEACCH; аугментативна і альтернативна комунікація);

4) спрямовані на розвиток соціальних й емоційних компетентностей учнів з ООП (кооперативне навчання, арт-терапія, яка містить різні практики візуальних мистецтв, а також кольоротерапія, танцювальна терапія, драматерапія, бібліотерапія, казкотерапія, музикотерапія, пісочна терапія тощо);

5) педагогічного оцінювання результатів навчання в інклюзивному підході (скаффолдинг, формувальне оцінювання та ін.).

Основні положення знайшли відображення в публікаціях [291; 308; 309; 310; 313; 314; 315; 316; 330; 331; 335; 336; 339; 345; 356; 355; 358; 377; 500].

РОЗДІЛ 4

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ

4.1. Готовність до роботи в умовах освітньої інклюзії як наукова проблема

Метою цього розділу є з'ясування науково-теоретичних підходів до розуміння специфіки діяльності педагога інклюзивної освіти, виявлення проблем професійної підготовки цієї категорії фахівців до роботи в сучасних умовах освітньої інклюзії.

Як зазначалося у попередніх розділах, інклюзивна освіта передбачає створення належних фізичних, психологічних і педагогічних умов для кожного учня з метою формування навчального досвіду, соціального й особистісного розвитку. У Законі України «Про освіту», зокрема, наголошується: «Органи державної влади та органи місцевого самоврядування створюють умови для забезпечення прав і можливостей осіб з особливими освітніми потребами для здобуття ними освіти на всіх рівнях освіти з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів. Держава забезпечує підготовку фахівців для роботи з особами з особливими освітніми потребами на всіх рівнях освіти. Органи державної влади, органи місцевого самоврядування та заклади освіти створюють особам з особливими освітніми потребами умови для здобуття освіти нарівні з іншими особами шляхом належного фінансового, кадрового, матеріально-технічного забезпечення та забезпечення універсального дизайну та/або розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби та можливості таких осіб, визначені в індивідуальній програмі розвитку» [283].

Зауважимо, що кожен із учасників інклюзії дотримується своїх цінностей та поглядів, демонструє власну позицію – одним словом, є

повноправним суб'єктом освітнього процесу. З огляду на рівнозначність кожного учасника інклюзії, все ж слід визнати особливо значущу роль педагога у процесі навчання і виховання учнів, створенні належного мікроклімату в шкільному колективі, забезпеченні толерантного ставлення до дитини з ООП з боку однокласників, розробленні дидактичних і методичних підходів до організації інклюзивного освітнього середовища, налагодженні продуктивної співпраці з фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу, батьками дітей тощо. Загальносвітовий досвід свідчить, що при організації інклюзивної освіти розширюються значно функціональні обов'язки педагогів, підвищуються вимоги до їх професійно-педагогічної діяльності. Крім того, відбувається зміна професійно значущих і особистісних характеристик, адже в нових умовах учитель не може обмежуватися лише знанням специфіки освітніх стандартів і традиційних технологій навчання. Опора винятково на наявні педагогічні вміння та навички виявляється недостатньою, тому активний розвиток інклюзивної практики спонукає до пошуку нових концептуальних моделей та загалом модернізації системи професійної підготовки педагогів як головної умови успішної реалізації освітньої інклюзії.

У Постанові Кабінету Міністрів України за № 588 від 09 серпня 2017 р. «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» із цього приводу зазначається: «Власник загальноосвітнього навчального закладу забезпечує підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами у класах з інклюзивним навчанням, сприяє впровадженню інноваційної діяльності» [266].

Результати комплексного дослідження проблем інклюзивної освіти в Україні, здійсненого С. Альохіною, виявили такі проблеми та недоліки:

1) сучасний стан підготовки фахівців і спеціалістів в Україні для роботи в інклюзивному освітньому середовищі не задовольняє суспільні потреби;

2) якість інклюзивної освіти в ЗЗСО, незважаючи на самовіддану працю вчителів, іноді не витримує критики, оскільки навіть пілотним школам бракує фахівців і ставок для них (дефектологів, логопедів), перевантажені шкільні психологи;

3) має місце методологічна і психологічна неготовність педагогічних працівників (як у початковій школі, так і предметників) до викладання навчальних предметів дітям із ООП;

4) низькою є забезпеченість методичними матеріалами з освітньої інклюзії для початкової школи;

5) невисокою є мотивація вчителів до впровадження інклюзивної освіти через невідповідну їхній роботі оплату праці та перевантаження [4, с. 20].

На думку педагогічних працівників, найбільш суттєвими перешкодами в організації освітнього процесу та створенні інклюзивного середовища у вітчизняних ЗЗСО є недосконалість розроблених індивідуальних програм розвитку дітей з ООП, недостатність спеціальної літератури, корекційно-реабілітаційного обладнання, недотримання вимог універсального дизайну. З-поміж головних проблем освітньої інклюзії фахівці увиразнюють психологічне перевантаження, брак спеціальних знань в галузі інклюзивного навчання, навчально-методичних посібників, рекомендацій, порад тощо.

Очевидним є той факт, що педагоги системи загальної середньої освіти потребують спеціалізованої комплексної допомоги в галузі корекційної педагогіки, спеціальної та педагогічної психології. Однак найважливішим завданням для вітчизняних освітян є мотивація працювати з дітьми з різними можливостями і психофізіологічними порушеннями, враховуючи їх у своєму педагогічному підході до кожної особистості. На жаль, окремі учителі відчують значні труднощі у професійно-педагогічній діяльності, оскільки не володіють відповідними знаннями в організації інклюзивного освітнього середовища, не мають досвіду командної роботи, не використовують сучасні інноваційні технології, знання та досвід своїх колег, батьків. Відтак сьогодні

необхідно кваліфіковано підготувати вчителів до роботи в умовах освітньої інклюзії, озброїти їх знаннями зі спеціальної та корекційної педагогіки, а також, забезпечити відповідним інструментарієм і моделями альтернативного навчання [435, с. 185].

Сьогодні суспільству важливо знайти відповідь на запитання «Який учитель потрібен сучасній школі?» Не викликають сумнівів «вічні характеристики педагога»: любов до дітей; чуйність у ставленні до учнів, їхніх запитів і духовного світу; вміння керувати процесом розвитку особистості (як на рівні учнівського колективу, так й окремої особистості); мудрість, терпіння, ширина та глибина світогляду; моральні чесноти тощо. Ці вимоги до вчителя є універсальними та загальновизнаними.

Важливі постулати та рекомендації щодо педагогічних якостей вчителя подаються у численних працях В. Сухомлинського. Зокрема, в одній з них він наголошує на тому, що справжній педагог – це високоморальна особистість, котра віддає своє серце дітям; відмінний вихователь, людина гуманна, справедлива, чесна, чудовий зразок і приклад для дітей [400].

Крім того, сучасній школі потрібен учитель, який має високий рівень професіоналізму, володіє педагогічною майстерністю, використовує інноваційні педагогічні технології, цифрові засоби навчання. Водночас сучасний педагог, на думку В. Ковальчука, завжди є «тонким психологом, який бачить внутрішню сутність дитини, вміє скоригувати її розвиток. Таким чином, спостерігаємо наявність двох, на перший погляд, протилежних вимог до сучасного вчителя. З одного боку, він – носій сучасних педагогічних технологій, які є сплавом соціальних, інформаційних та освітніх інновацій. З іншого, – це художник, унікальна особистість, що володіє мистецтвом вести за собою, магією слова, є провідником у храм освіти і науки» [150, с. 9].

Звісно, достатньо складно поєднати основні напрями загальної професійної підготовки та підготовки педагога до інклюзивної освіти. Без професійної досконалості нереалізованим залишається його світоглядно-методологічний потенціал. Щодо інклюзивного напрямку, то сучасний

вчитель не лише ретранслятор готових знань (із цим завданням нині успішно може впоратися мережа Інтернет), а передовсім носій гуманістичної ідеології, яка складає підґрунтя інклюзивної освіти, уможливорює ефективне спільне навчання і виховання дітей із ООП та їх однокласників.

Проблема професійної підготовки педагогічних працівників до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є недостатньо дослідженою у вітчизняній педагогічній науці. Аналіз наукової літератури дозволив з'ясувати, що більшість учених результатом професійної підготовки вчителів вважає їхню готовність до професійно-педагогічної діяльності в умовах освітньої інклюзії. Першочерговим і важливим чинником розвитку інклюзивної практики, на думку вітчизняних та зарубіжних дослідників (С. Альохіна [2], К. Волкова [63], Т. Дегтяренко [84], І. Демченко [90], М. Ейнскоу [459], І. Малишевська [198], О. Мартинчук [203], С. Миронова [209], О. Таранченко [405], З. Шевців. [437] та ін.), є підготовка компетентних педагогів, здатних і готових ефективно працювати з дітьми з ООП. Сучасне суспільство очікує від освітян якісно нового рівня функціональної професійної зрілості, вміння надавати психолого-педагогічну допомогу і підтримку дітям з особливостями розвитку. У зв'язку з цим сьогодні важливою є проблема створення системи формування готовності педагога до роботи в умовах освітньої інклюзії. У контексті дослідження слід покластися на досвід розвинутих країн, які розпочали реформування освітньої галузі зі системи вищої освіти, зміни професійних стандартів, розроблення нових освітніх програм, формування навчальних планів, удосконалення змісту навчальних дисциплін відповідно нової парадигми та стратегічного курсу розбудови інклюзивної школи, в якій гармонійно співпрацюють діти з ООП та їх здорові однолітки.

Нормативні документи МОН України, прийняті з метою реформування спеціальної освіти, також формально реалізують право на її здобуття дітьми з ООП в умовах інклюзії. На жаль, сьогодні ця галузь не забезпечена кваліфікованими психолого-педагогічними фахівцями, що порушує права

дітей з ООП на здобуття якісної освіти відповідно до положень Державної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю» на період до 2020 р. [198, с. 190].

Виявлення специфіки означеної проблеми передбачає ґрунтовний аналіз загальнонаукових підходів до поняття «підготовка». Цей термін у Великому тлумачному словнику української мови трактується як «запас знань, навичок і досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [56, с. 952], а у педагогічному словнику – як «формування й збагачення настанов, знань і вмінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань» [248, с. 365].

Щодо підготовки педагогічного працівника, то нам імпонує визначення, запропоноване І. Демченко: «Професійна підготовка вчителя є цілісною динамічною неперервною педагогічною системою навчання, виховання й розвитку людини, що забезпечує підготовку в різних сферах навчальної діяльності відповідно до освітніх потреб суб'єктів педагогічного процесу» [90]. Відтак, цей термін визначає ширший конструкт – «професіоналізацію».

Аналіз вітчизняних досліджень дав змогу зробити узагальнення щодо структури професійної підготовки вчителя та ознак її прояву. З позицій системності професійна підготовка вчителя передбачає єдність змісту, структури, цілей навчання і виховання студентів, способів реалізації набутих знань, умінь і навичок у роботі з учнями. Її структурна складова містить такі основні компоненти: а) цілі (предметні, функціональні, особистісні); б) фундаментальна підготовка; в) фахова підготовка; особистісно орієнтована підготовка; г) методи навчання; ґ) форми навчання [90].

У монографії «Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного майбутнього вчителя: модернізаційний аналіз» В. Ковальчук зазначає, що сучасна професійна підготовка вчителя відображає специфіку системи освіти, тому «модернізацію фахової підготовки вітчизняного педагога необхідно здійснювати шляхом планомірного формування у нього:

а) світогляду нашого сучасника, починаючи з початкової школи;
 б) методологічної культури як системи соціально апробованих принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності;
 в) фундаментальних професійних якостей та компетентностей» [150, с. 113].

Окрім того, автор висвітлює об'єктивні та суб'єктивні передумови модернізації професійної, світоглядної і методологічної складових професійної підготовки сучасного вчителя. До об'єктивних чинників учений відніс: 1) глобалізаційні зміни (глобалізація; становлення інформаційного суспільства; нова світова динаміка; тероризм і загроза світової війни; локальні конфлікти і потреба формування «громадянина світу»; полікультурне виховання тощо); 2) внутрішні зміни (утвердження державності; демократичні і ринкові перетворення; зміна духовно-морального клімату; загострення соціальних проблем бідності, демографії, екології тощо), а до суб'єктивних: 1) зміну ідеологічної парадигми розвитку; 2) зміну співвідношення раціонального та ірраціонального знання (науки й релігії); 3) змістове оновлення системи гуманітарного знання (філософія, політологія, соціологія); 4) зміну загальнонаукової (природничої) картини світу [150, с. 116].

Оригінальне бачення специфіки професійно-педагогічної підготовки вчителя увиразнюють М. Чепіль і О. Карпенко. На їхню думку, цей процес слід «здійснювати таким чином (у змістовому, цілемотиваційному, технологічному планах), щоб індивідуальна особистісна і професійна сутність майбутнього педагога стала однією з найважливіших його цінностей... Необхідно розвивати в останнього прагнення й потребу усвідомити цю сутність, свої місце та призначення у шкільному організмі, що розвивається, готовність до безперервного фахового самовдосконалення. Вчитель сьогодні повинен мати право і бути здатним на власну думку і творчу діяльність» [432, с. 228].

Грунтовне визначення дефініції «професійна підготовка педагога» знаходимо у дослідженнях Н. Волкової. До її основних складників учена

віднесла: а) оволодіння системою професійних знань (загальнокультурних; психологічних; педагогічних; із методики викладання навчальних предметів; методики виховної роботи; дидактики; педагогічних технологій); б) сформованість умінь (інтелектуальних; аналітичних; прогностичних; проєктивних; рефлексивних; мобілізаційних; інформаційних; розвиткових; орієнтаційних; перцептивних); в) розвиненість педагогічних здібностей (організаційних; дидактичних; перцептивних; комунікативних; сугестивних; дослідницьких; науково-пізнавальних); г) високу працездатність, динамізм особистості; емоційну стабільність; оптимістичність; креативність; впливовість тощо; г) виховання професійних якостей (експресивних; організаційних; комунікативних; професійного мислення; професійної спрямованості) [64].

Погоджуємося з думкою дослідників і вважаємо, що результатом «професійної підготовки» постає «готовність до професійної діяльності». Так, порівнюючи ці два терміни, Т. Кобилянська не сприймає їх як синоніми, незважаючи на їх тісний взаємозв'язок і взаємозумовленість. Адже конкретна якість готовності фахівця значною мірою визначається рівнем його підготовки. Як зазначає Т. Кобилянська, термін «підготовка» збагачує поняття «готовність», сприяючи формуванню останньої. Дослідниця називає результатом професійної підготовки «систему установок на працю, стійку орієнтацію на виконання конкретних трудових завдань, загальну готовність до праці» [146, с. 255].

З огляду на це, здійснимо ґрунтовний аналіз наукових тлумачень терміна «готовність». З'ясовано, що поняття «готовність» у науковій літературі розглядається у філософському, соціальному, історичному, педагогічному, психологічному й інших аспектах. Численні наукові праці свідчать про складність зазначеної дефініції та розмаїття трактувань і підходів до її визначення.

Відтак, готовність як психолого-педагогічний феномен стала предметом великої кількості досліджень і висвітлюється з різних позицій:

психічного стану особистості [195]; поведінки (діяльності) певного характеру [188]; професійної діяльності зокрема [230]; ставлення до професійної діяльності [150]; спрямованості професійно-значущих якостей особистості [437]; професійної самоосвіти педагогів, як якісного показника саморегуляції поведінки людини [205]; розвиненої системи особистісних позицій, мотивів, установок [136]. Феномен готовності досліджується вченими, по-перше, як самостійний об'єкт наукових студій, по-друге, як неодмінна складова професійної компетентності.

У Великому тлумачному словнику української мови під «готовністю» розуміється «бажання зробити що-небудь» [56, с. 257]. Водночас у ньому розглядається поняття «готовий», тобто який «1) зробив необхідне приготування, підготувався до чого-небудь; 2) висловлює згоду, схильний до чого-небудь або виявляє бажання зробити що-небудь» [56, с. 257]. Психологи розуміють «готовність» як «психічну якість особистості... в результаті наближення до здійснення діяльності» [195], «мобілізацію сил для виконання завдання» [172]. Відомий психолог К. Платонов готовність до праці трактує як суб'єктивний стан особистості, котра вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконувати. Науковець стверджує, що «стійкий чи тимчасовий психічний стан готовності до праці визначається наявністю суспільної потреби у ній» [252, с. 235]. Натомість у педагогіці готовність розглядається як інтегральна якість, що охоплює «сукупність мотивів, теоретичних, методичних і практичних знань, вмінь і навичок» [304].

Здійснений нами аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчив різні підходи до визначення поняття «готовність вчителя до професійно-педагогічної діяльності». Цей педагогічний феномен вченими досліджується здебільшого з двох позицій а) як узагальнений результат готовності до професійно-педагогічної діяльності (професійний вибір, професійне виховання, професійне самовизначення); б) як сукупність спеціальних знань,

умінь і навичок, що уможлиблює виконання професійних функцій на достатньо високому рівні.

Досліджуючи формування готовності майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності, М. Карченкова трактує її як «цілісне, стійке утворення, що характеризується емоційною та вольовою змобілізованістю суб'єкта, як інтегральний стан особистості, що поєднує оптимальну кількість спеціальних знань, умінь і практичних навичок, професійно важливі здібності та особистісні якості, професійно-педагогічну спрямованість, що в сукупності обумовлює високу ефективність професійної діяльності в будь-якій галузі» [137, с. 6]. О. Карпенко увиразнює такий критерій готовності працівника до професійної діяльності, як прояв успішності в оволодінні певним фахом і задоволення людини своєю роботою. Такий показник готовності відображає сукупність психологічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних та достатніх для досягнення нею суспільно прийнятної ефективності праці [136, с. 60]. Л. Оршанський визначає такі важливі критерії готовності працівника до діяльності: «1) спроможність жити в гармонії із собою, природою, іншими людьми та суспільством; 2) смак до життя і праці, прагнення до їх удосконалення, розвинутий емоційний інтелект; 3) критичне мислення й імунітет до технологій маніпулювання свідомістю; 4) конкурентність у глобальному вимірі ринку праці [230, с. 9]. За такої широкої варіативності тлумачень сутності терміна «готовність вчителя до професійно-педагогічної діяльності» дослідники суголосні в розумінні змісту цього феномена, який відображає послідовність дій, прийомів і способів виконання професійних функцій вчителя, усвідомлення відповідальності за її результати, розуміння специфіки та бажання домогтися успіху в педагогічній професії.

Щодо специфіки готовності вчителя до професійно-педагогічної діяльності, то на думку І. Пальшкової, вона полягає в умінні: а) стимулювати навчально-пізнавальну мотивацію учнів; б) об'єктивно й неупереджено сприймати своїх вихованців такими, якими вони є, враховуючи їхні

особливості; в) формувати у школярів здібності до визначення й розуміння навчального завдання, розрізнення способів та результатів навчальної діяльності [236, с. 39].

Аналізуючи структуру готовності, М. Дяченко й Л. Кандибович виокремлюють у її змісті такі взаємопов'язані компоненти [99]: 1) мотиваційний – виражається у наявності потреби виконувати поставлене завдання, інтересу до об'єкта діяльності, способів її реалізації, прагненні до успіху, відповідальності за власну роботу, почутті обов'язку; 2) орієнтаційний – містить знання й уявлення про особливості та умови діяльності, визначення вимог до особистості; 3) операційний – передбачає володіння способами і прийомами діяльності, відповідними вміннями й навичками, необхідними ключовими компетентностями; 4) вольовий – характеризує внутрішню потребу в управлінні діями; вміння керувати ними, самообілізацію; самоконтроль; 5) оцінний – охоплює самооцінку своєї підготовленості за умови відповідності процесу розв'язання професійних завдань поставленим взірцям.

Сьогодні констатуємо відсутність єдиних підходів дослідників стосовно класифікації видів готовності до професійної діяльності і діяльності загалом. Так, науковці [21; 99; 137; 146; 395; 422] здебільшого виокремлюють такі види готовності: загальну, спеціальну, особистісну, педагогічну, психологічну, інформаційну, діяльнісну, професійну, соціальну, інклюзивну тощо.

Окрім того, аналіз наукової літератури засвідчив численні підходи до визначення понять «готовність до професійної діяльності» та «готовність до педагогічної діяльності». Як зазначають вчені, готовність до педагогічної діяльності – це особливий особистісний стан, інтегральне вміння педагогічно мислити й діяти [137; 146]. Вона є складовою загальної готовності до професійної діяльності як сукупності спеціальних знань, умінь і навичок, що визначає здатність до виконання професійно-педагогічної діяльності на високому рівні; а також як синтез результату процесу професійної підготовки

у закладі вищої освіти, підвищення кваліфікації у межах неформальної освіти та самоосвіти.

Не можна не погодитися з наведеними визначеннями професійної готовності педагога стосовно розуміння її як особистісної якості, що впливає на професійно-педагогічну діяльність. Однак пропонувані трактування, на наш погляд, не відображають взаємозв'язку готовності та професійної компетентності, що виступає результатом професійної освіти. Водночас компетентність, що є узагальненою характеристикою фахівця, визначає його готовність і здатність використовувати свій потенціал для успішної діяльності у професійній галузі. Отже, важливим ресурсом професійної підготовки педагогів є формування у них ціннісних орієнтацій, особистісних якостей, знань, умінь та компетентностей.

На перший погляд, поняття «професійна компетентність» застосовується вченими стосовно фахівців різних галузей наукової, практичної, творчої діяльності. Окремі дослідники ототожнюють терміни «професійна готовність» і «професійна компетентність». В цьому контексті зауважимо, що у Великому тлумачному словнику української мови зазначається: «компетентний» – це той, який має достатні знання в якій-небудь галузі, добре обізнаний, кваліфікований, «компетентність» – це поінформованість, обізнаність, авторитетність, а «компетенція» – це коло повноважень особи [56, с. 560]. Словник іншомовних слів увиразнює в аналізованих термінах категорії: поінформованість, обізнаність, авторитетність, здатність до дії [383, с. 282]. Поняття «компетентність» згідно з Національною рамкою кваліфікацій, затвердженою Постановою Кабінету Міністрів України за № 1341 від 23 листопада 2011 р., означає «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що уможливають здатність особи успішно соціалізуватися, проводити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [274].

Як бачимо, ключовим показником професійної компетентності виступає здатність особистості до продуктивної діяльності у конкретній галузі (на основі набутих знань й умінь) і професійного саморозвитку. Звідси О. Дубасенюк професійну компетентність характеризує як «здатність людини (фахівця) реалізовувати свій людський потенціал для професійної діяльності. Компетентність не слід ні протиставляти професійній кваліфікації, ні ототожнювати з нею» [97, с. 39]. У контексті розгляду компетентнісного підходу, поряд із категорією «компетентність» необхідно конкретизувати поняття «компетенція», що використовується для позначення інтегрованих характеристик якості підготовки випускника [97, с. 40]. Поняття «компетентність» і «компетенція» розмежовує у своїх дослідженнях І. Кутняк. Так, компетентність, на думку автора, передбачає здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою розв'язання певних життєво важливих проблем. Натомість компетенція – це суспільна норма, вимога, яка включає знання, вміння, навички, способи діяльності, певний досвід. Вона сама собою не є характеристикою особистості, а стає нею у процесі засвоєння та рефлексії, перетворюючись у компетентність [180, с. 66].

Компетентнісний підхід виражається у спрямованості освітнього процесу на формування і розвиток відповідних компетентностей, необхідних людині для повноцінного життя в соціумі, професійної діяльності, суспільної та особистісної самореалізації. Цей підхід орієнтований, по-перше, на практичне застосування знань, їх глибоке розуміння; по-друге, на формування суджень; по-третє, на здійснення комунікації; по-четверте, на вироблення потреби у постійному самонавчанні, саморозвитку. У цьому контексті, Н. Мачинська тлумачить професійну компетентність як «певний етап професійного становлення, що визначається, головним чином, рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до безпосередньої самоосвіти і самовдосконалення» [205, с. 23].

Щодо педагогічного працівника, то А. Зимульдінова вважає, що професійна компетентність – це «рівень педагогічної майстерності, якого досягає вчитель на шляху професійного становлення» [114, с. 14]. Дослідниця О. Жигайло пропонує авторське визначення професійної компетентності вчителя, як базової характеристики професійно-педагогічної діяльності, що містить змістовий (психолого-педагогічні, методичні знання) та процесуальний (загальні та спеціальні вміння і навички) компоненти, а також володіє такими особистісними якостями, як мобільність знань, гнучкість методів діяльності, критичність мислення тощо [105, с. 79]. Натомість, Н. Бахмат вважає, що «сучасний учитель має володіти не лише глибокими професійними знаннями, а й характеризуватися високими людськими якостями, поєднання яких дозволить йому конструювати особисту систему навчання, будувати освітній процес на високому педагогічному рівні» [23, с. 113].

Як зазначає Т. Логвиненко, важлива роль у вищій освіті належить практичному навчанню: «Цей досвід має бути спрямований на посилення професійної та особистісної компетентності майбутніх педагогів у зв'язку з роботою над розв'язанням інтеркультурних соціальних завдань» [185]. На думку Н. Калити, професійна компетентність педагога є індивідуальною характеристикою ступеня його відповідності вимогам педагогічної професії; сукупністю знань, які потрібні для успішного виконання функцій навчання, виховання та розвитку дитини. Дослідниця твердить, що «компетентний вчитель повинен відповідати тенденції розвитку української педагогічної традиції» [129, с. 120].

Різні підходи до тлумачення сутності професійної компетентності пояснюються, очевидно, її багатогранністю та динамічністю. Як уже зазначалося, професійна компетентність майбутнього педагога формується впродовж усього процесу здобуття педагогічної освіти, ґрунтується на досягненнях попередніх періодів розвитку особистості, а також тісно пов'язана з особливостями останньої. Після аналізу численних тлумачень

розглядуваної дефініції науковцями, пропонуємо авторський погляд на досліджувану категорію. Отже, компетентність, на наш погляд, це здатність особистості продуктивно виконувати діяльність у певній галузі на основі здобутих знань, сформованих умінь і навичок та практичного досвіду.

Розглядаючи різні класифікації ключових компетентностей, О. Карпенко розподіляє їх на такі базові блоки: 1) соціальні (пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості); 2) мотиваційні (причетні до внутрішньої мотивації, особистісних інтересів, індивідуального вибору особистості); 3) функціональні (зумовлені набутими знаннями, вмінням особистості оперувати ними та фактичними матеріалами)» [136, с. 127]. Нами пропонується додати до вищезазначених блоків такі, як: 1) особистісні (характеризують саму людину як особистість, її взаємодію з іншими, групою і суспільством); 2) інтелектуальні (володіння методологією певної галузі знань, здатність використовувати ці знання у розв'язанні практичних завдань).

Отже, на основі детального аналізу встановлено, що готовність педагога до інклюзивної освіти є складовою загальної готовності до професійно-педагогічної діяльності. У контексті дослідження акцентуємо, що готовність педагога до інклюзивної освіти також має компетентнісне наповнення, тобто містить комплекс особистісних, інтелектуальних і професійних компетентностей.

На наш погляд, доцільно розглянути феномен «готовність вчителя до професійно-педагогічної діяльності» крізь призму освітньої інклюзії, визначивши їх взаємозв'язок. Оскільки виняткові особливості інклюзії детермінують специфіку професійної діяльності педагога, сьогодні поширення набуває дефініція «готовність педагога до інклюзивної освіти». Розвиток вітчизняної інклюзії як педагогічної новації охоплює декілька етапів (про це йшлося у другому розділі дисертації). Сучасний етап впровадження освітньої інклюзії науковцями характеризується як спроба оцінити умови готовності освітян до неї, а практиками, – як стихійність її

реалізації в закладі освіти. Готовність, нагадаємо, – це стан особистості, який сприяє виконанню усвідомлених добровільних рішень, спрямованих на діяльність. Саме тут, на нашу думку, виникає головна суперечність.

У структурі готовності педагога до інклюзивної освіти С. Альохіна розрізняє професійний та психологічний компоненти, а показниками готовності до професійно-педагогічної діяльності визначає такі чинники: інформаційну компетентність; володіння педагогічними технологіями; опанування основ психології та корекційної педагогіки; урахування індивідуальних відмінностей дітей; готовність моделювання уроків і використання варіативності під час навчання; знання індивідуальних особливостей дітей з ООП; готовність до професійної взаємодії і постійного самонавчання; психологічна готовність вчителя до освітньої інклюзії має такий вигляд: емоційне прийняття дітей з ООП; уміння залучати дітей з ООП до навчальної діяльності; задоволеність власною педагогічною діяльністю [2, с. 85].

З іншого боку, простежується певна суперечність у зазначеному підході, адже, на наш погляд, необґрунтовано виділяти професійний та психологічний показники як рівнозначні і самостійні у структурі готовності педагога до інклюзивної освіти. Зокрема, розв'язання будь-якого професійного завдання обов'язково передбачає психологічну компоненту, наявність якої увиразнює сутність інклюзивної освіти. Інакше кажучи, готовність вчителя до професійно-педагогічної діяльності передовсім визначає психологічна складова, що було переконливо доведено вітчизняними і зарубіжними науковцями.

Як наголошує В. Стець, у структурі готовності до інклюзивної освіти сьогодні найбільш проблемними для педагогів вважаються мотиваційно-цілісний і когнітивний компоненти, тому дослідниця виокремлює чинники, що перешкоджають формуванню готовності педагогів до інклюзії: а) традиційність ставлення до освітнього процесу; б) недостатня розробленість законодавчої бази; в) стереотипність установок стосовно дітей

з ОМЗ (обмеженими можливостями здоров'я); г) відсутність реального досвіду взаємодії з дітьми з різними видами дизонтогенезу; г) особистісні якості педагога [395, с. 169].

Більшість дослідників визначають готовність педагога до інклюзивної освіти як інтегральну якість особистості, що проявляється у загальній здатності та готовності до виконання на високому рівні професійної діяльності у сфері інклюзивного навчання дітей з ООП, здатності брати на себе відповідальність за результати діяльності, підвищувати рівень своєї фахової майстерності тощо. Натомість О. Мартинчук твердить, що компетентність фахівця у сфері інклюзивного навчання крім того передбачає «динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, необхідних для ефективної діяльності організатора й виконавця програм інклюзивного навчання, а також способів мислення, професійних, світоглядних та громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначають здатність педагога успішно здійснювати професійну та навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [204].

Значущим у контексті дослідження вважаємо увиразнення І. Малишевською основних завдань процесу підготовки педагогічних кадрів для роботи в умовах освітньої інклюзії: 1) теоретико-методологічне обґрунтування становлення та розбудови системи інклюзивної освіти в Україні; 2) науково-методичне забезпечення діяльності педагогічних кадрів, задіяних в освітній інклюзії; 3) розроблення методології та практико-орієнтовних технологій психолого-педагогічного і соціального супроводу суб'єктів інклюзивного освітнього середовища; 4) коригування змісту та розроблення технологій підготовки психолого-педагогічних фахівців, спроможних працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища завдяки введенню чи доповненню наявних модулів фахових навчальних дисциплін, запровадженню спецкурсів, пошуку альтернативних шляхів підготовки педагогів до інклюзивної освіти; 5) вивчення, узагальнення, пропаганда і поширення позитивного досвіду реалізації інклюзивної освіти в

Україні. Крім того, ці положення уможливають т. зв. «інноваційний коридор» експериментальної діяльності освітніх і наукових установ, у т. ч. й тих, що здійснюють підготовку педагогічних кадрів для закладів загальної середньої освіти, де створюються інклюзивні класи» [197, с. 86].

Формування готовності вчителя до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного класу О. Байбакова розглядає як складову мети та результату загального процесу професійного вдосконалення, що передбачає єдність теоретичного, практичного і психологічного компонентів. Показником сформованості означеної готовності дослідниця вважає компетентність як характеристику диференційованої професіограми педагогічного працівника. За О. Байбаковою, успішному формуванню готовності вчителя до роботи з дітьми з ООП сприятимуть конкретні умови, а саме: а) попередня фахова підготовка до корекційно-педагогічної діяльності; б) реалізація різнорівневих і варіативних освітніх програм у межах системних заходів із розвитку професійної компетентності (особливо її корекційного аспекта); в) реалізація програмно-цільового і змістово-процесуального компонентів підготовки з опорою на інтеграцію навчальних дисциплін загальнокультурного, психолого-педагогічного та навчально-методичного блоків» [21].

Погоджуємось з позицією науковців, які акцентують на першочерговій важливості знаннєвого складника у готовності педагога до інклюзивної освіти. Однак врахуємо той факт, що вчитель, котрий сьогодні працює в умовах інклюзії та не має спеціальної освіти, вже потребує специфічних знань. Це зумовлює необхідність визначення не лише знаннєвого, а й компетентнісного аспектів підготовки педагогів до нової для них сфери професійно-педагогічної діяльності.

Відповідно до визначених посадових обов'язків, професійна компетентність педагогів у галузі інклюзивної освіти, на думку С. Миронової, має охоплювати такі складові: 1) участь педагогів у виборі типу закладу та форми навчання для дітей з ООП; 2) знання психологічних і фізичних особливостей розвитку дітей із психофізичними порушеннями;

3) знання спеціальних освітніх стандартів та особливостей використання критеріїв оцінювання; 4) знання змісту та методів реалізації індивідуального підходу до дитини; 5) реалізація корекційних цілей упродовж навчання та виховання дітей з ООП; 6) знання форм і методів безконфліктної соціальної взаємодії вихованців із різними особливостями психофізичного розвитку; 7) співпраця зі спеціалістами, що проводять корекційно-розвиткові заняття (медиками, асистентом учителя, волонтерами тощо); 8) співробітництво з різними типами сімей; 9) вміння планувати роботу та вести ділову документацію тощо [208, с. 9].

З огляду на узагальнення наукових праць, нами пропонується доповнити перелік такими компетентностями педагога, як *здатність*:

- розуміти філософію інклюзії, володіти чітким світоглядним поглядом на цю важливу суспільну проблему;
- проектувати спільне навчання дітей, а також відбирати оптимальні способи організації інклюзивного освітнього середовища;
- застосовувати способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу, зорієнтованими на толерантне ставлення до дітей з ООП;
- виявляти особливості вікового й особистісного розвитку дітей з ООП, що навчаються в інклюзивних класах;
- створювати корекційно-розвиткове середовище в умовах інклюзивного освітнього простору;
- відбирати оптимальні традиційні й інноваційні технології інклюзивного навчання;
- здійснювати індивідуалізацію та диференціацію освітнього процесу;
- прогнозувати труднощі у навчанні та поведінці дітей з ООП із метою їх урахування та попередження;
- об'єктивно й неупереджено оцінювати результати інклюзивного навчання;
- працювати з батьками в межах своїх посадових обов'язків та повноважень, залучати їх до активної участі в розробленні ІПР;

- надавати інформацію про рівень засвоєння дитиною з ООП навчальної програми та прогресивні зміни в її розвитку;
- позитивно оцінювати свій попередній досвід роботи в умовах освітньої інклюзії;
- гнучко мислити і поводитися залежно від педагогічної ситуації, яка виникла у процесі інклюзивного навчання;
- володіти професійною рефлексією задля об'єктивного оцінювання власної педагогічної діяльності у галузі інклюзивної освіти;
- постійно підвищувати педагогічну майстерність у галузі освітньої інклюзії, використовуючи різні форми неформальної та інформальної освіти.

Щодо останньої позиції, то зарубіжні дослідники закликають сучасних педагогів до постійного підвищення професійної кваліфікації у галузі освітньої інклюзії. Вони вважають, що необхідно спонукати вчителів ставати на шлях інклюзії, яка передбачає сформованість високого рівня інклюзивної компетентності і здійснення обов'язкових організаційних змін, спрямованих на підвищення ефективності інклюзивного освітнього процесу. На їх думку, вдосконалення навчальної діяльності шляхом розвитку інклюзивної освітньої практики має стати головною метою кожного педагога й кожного закладу освіти. Так, зокрема, Т. Лорман з'ясував, якими видами знань, умінь і навичок мають володіти вчителі-початківці для успішної роботи в інклюзивному освітньому середовищі: «1) розуміння освітньої інклюзії та знання розмаїття її форм; 2) співпраця із зацікавленими особами (у т. ч. батьками); 3) створення позитивного соціального мікроклімату; 4) використання форм і методів викладання, які узгоджуються з принципами інклюзії; 5) ретельне планування інклюзивного освітнього процесу; 6) об'єктивне оцінювання перебігу і результатів освітньої інклюзії; 7) навчання впродовж усього життя» [124, с. 21].

Деякі дослідники доповнюють інклюзивну компетентність іншими змістовими чинниками. Так, М. Чайковський розглядає інклюзивну компетентність, інклюзивну майстерність та інклюзивну зрілість як

послідовні етапи особистісного та професійного зростання педагога. Власне процес фахового вдосконалення він характеризує такими складовими: а) мотиваційною, що містить особистісну зацікавленість, налаштованість і сукупність мотивів на здійснення певної професійної діяльності в умовах включення учнів з ООП в середовище здорових однолітків; б) когнітивною, яка визначається вмінням здійснювати професійні функції на основі системи знань про інклюзивне навчання і власну роль у його реалізації, досвіду пізнавальної діяльності й використання отриманої інформації у розв'язанні проблем інклюзії; в) рефлексивною, що передбачає здатність до аналізу і свідомого контролю за результатами власної діяльності, пов'язаної з інклюзивним навчанням; г) операційною, яка охоплює засвоєні способи і досвід виконання професійних завдань в умовах інклюзивного навчання, здатність до фахового зростання [428, с. 17].

Окрім цих компонентів, науковець виокремлює як обов'язкову складову професійної компетентності – інклюзивну компетентність, яка містить необхідний обсяг знань і вмінь для організації інклюзивного освітнього процесу та виражається у здатності здійснювати професійні функції з урахуванням особливих освітніх потреб учнів, забезпечувати їх включення у відповідне середовище школи, створюючи належні умови для розвитку і саморозвитку. На думку М. Чайковського, певним рівнем інклюзивної компетентності мають володіти всі без виключення суб'єкти освітньої інклюзії – «від педагогічних працівників й адміністративного персоналу до здорових учнів і допоміжного персоналу закладу освіти задля кваліфікованої взаємодії впродовж навчально-виховної роботи» [428, с. 20].

За визначенням І. Хафізулліної, інклюзивна компетентність є здатністю усвідомлювати зміст професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби учнів з ООП, забезпечуючи їх включення в середовище загальноосвітнього закладу, створюючи умови для їхнього розвитку і саморозвитку [421, с. 7]. Цей вид компетентності структурно об'єднує мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивний

компоненти, які передбачають формування у вчителів комплексу діагностичних, прогностичних, конструктивних, організаційних, комунікативних, технологічних, корекційних в дослідницьких знань та вмінь. Необхідно також зосередити увагу на розвитку у педагогів мотивації до роботи з дітьми з ООП, рефлексії та володінні практичними навичками викладання в інклюзивному класі.

Узагальнюючи досвід науковців, Т. Бондар дійшла висновку, що мета формування інклюзивної компетентності учителів полягає в забезпеченні належного рівня готовності учасників навчально-виховного процесу (педагогічного колективу, адміністративного й обслуговувального персоналу, учнів) до провадження діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Визнавши необхідність формування інклюзивної компетентності в усіх членів колективу закладу освіти, можна інтенсифікувати процес створення інклюзивного освітнього середовища. Професійна компетентність, як і її структура, є динамічним явищем, що передбачає постійне оновлення змісту та технологій для реалізації завдань на певному етапі розвитку [45, с. 160].

Крім того, як зауважує Ю. Бойчук, педагоги у процесі освітньої інклюзії мають глибше розуміти індивідуальні відмінності й особливості дітей, прагнути до ефективної співпраці з батьками та іншими фахівцями [37]. Аналіз наукових праць засвідчує, що сучасні дослідження здебільшого присвячені формуванню професійної компетентності педагога, а його особистісні якості, не менш значущі для здійснення ним соціальної функції, залишаються, зазвичай, поза увагою вчених. Оскільки в освітянський практиці відбувся перехід до особистісно орієнтованого підходу в навчанні, вихованні та розвитку дитини, підготовку педагогічного працівника слід орієнтувати на вдосконалення внутрішньоперсональних знань, умінь, навичок, зміну ставлення до дітей з ООП. Соціальна зумовленість діяльності вчителя у роботі з дітьми з ООП виражається в наданні відповідної консультативно-просвітницької, корекційно-розвиткової, пропедевтичної

допомоги, а в підсумку – у виконанні соціального замовлення суспільства. Здійснюючи інклюзивну освіту, вчитель вступає в різноманітні суспільні відносини, для налагодження яких необхідні компетентності, передовсім уміння взаємодіяти: 1) з дітьми з ООП (здатність спілкуватися з ними та розуміти їхні емоції; здійснювати емоційну саморегуляцію; володіти собою; виражати власні почуття; комунікабельність; спостережливість; зосередженість; тактовність, доброта, милосердя, оптимізм); 2) з командою психолого-педагогічного супроводу (здатність до рефлексії, самоповаги, самонавчання, саморозвитку, відповідальність, контактність тощо); 3) з батьками дітей з ООП (здатність спілкуватися, підтримувати дружні контакти, висловлювати й обґрунтовувати погляди, переконувати, дотримуватися конфіденційності, співпереживати, оцінювати різноманітні ситуації з позицій інших осіб, урегульовувати конфліктні ситуації між батьками здорових учнів та батьками дітей з ООП, досягати порозуміння, емпатійність; делікатність тощо).

Отже, проведений нами ґрунтовний аналіз зарубіжних і вітчизняних досліджень у галузі освітньої інклюзії дає можливість узагальнити численні тлумачення дефініцій «готовність педагога до інклюзивної освіти», «інклюзивна компетентність», а також визначити педагогічні умови формування готовності педагогічного працівника до роботи з дітьми з ООП.

Відтак, категорія *«готовність педагога до інклюзивної освіти»* нами розуміється як системна характеристика суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що містить інтегровану особистісну потребу в організації та здійсненні інклюзивного освітнього процесу на засадах ціннісно-змістових орієнтацій, спеціальних знань, умінь і навичок, професійних якостей та практичного досвіду. Категорія «інклюзивна компетентність» – це здатність педагогічного працівника розв'язувати професійні завдання з організації інклюзивного освітнього середовища та створення умов для спільного навчання дітей з ООП та їх здорових ровесників. Інклюзивна компетентність педагога є складовою професійної компетентності та результатом системної,

цілеспрямованої професійної підготовки у закладах вищої освіти, а також в умовах неформальної та інформальної освіти. Послідовність і наступність процесу формування інклюзивної компетентності та готовності вчителя до організації та здійснення інклюзивної освіти схематично зображено на рис. 4.1.



Рис. 4.1. Інклюзивна компетентність та готовність учителя до інклюзивної освіти як результат професійної підготовки у педагогічному ЗВО

Формування інклюзивної компетентності та готовності вчителя до інклюзивної освіти зумовлене такими чинниками, як: рефлексія і внутрішня мотивація до здійснення інклюзивної освіти; орієнтація на особистісну індивідуальність кожного вихованця, забезпечення диференційованого й індивідуально-творчого підходу; застосування сучасних технологій інклюзивного навчання. Авторські тлумачення інклюзивної компетентності та готовності педагога до інклюзивної освіти є найбільш прийнятними для нашого дослідження й найбільш використовуваними у процесі підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах освітньої інклюзії.

4.2. Характеристика компонентів готовності педагога до інклюзивної освіти

Готовність педагога до інклюзивної освіти забезпечується сформованістю її структурно-функціонального комплексу, що має компонентну будову. Аналіз наукових досліджень свідчить про різні погляди науковців на розуміння структурної організації та змістовного наповнення компонентів досліджуваної готовності (див. табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Компоненти готовності педагога до інклюзивної освіти
в дослідженнях сучасних науковців

№ з/п	Науковці	Компоненти готовності	Показники готовності
1.	О.Мартинчук [203]	Мотиваційний	1) стійкі мотиви до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища; спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання, виховання і розвитку дітей з ООП; 2) визнання кожної дитини суб'єктом навчально-виховної діяльності; 3) формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з ООП.
		Когнітивний	1) знання про специфіку інвалідності, психофізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я; 2) знання про особливості побудови освітнього процесу, в якому беруть участь діти з ООП.
		Креативний	1) професійна активність та інші особистісні якості педагога, які дають йому змогу створювати нові матеріальні й духовні цінності, також розвивати творчий потенціал дітей з особливостями психофізичного розвитку, враховуючи їх можливості.

		Діяльнісний	1) способи і прийоми реалізації професійно-педагогічних знань у роботі з дітьми з ООП, формування відповідних професійних компетенцій.
2.	М. Швед [435]	Когнітивний	1) свідомий вибір серед розмаїтої інформації матеріалу, на базі якого формуються знання педагога про предмет і засоби власної педагогічної діяльності, цілі, способи, форми й методи його опанування.
		Емоційний	1) готовність співпрацювати і взаємодіяти з дітьми, котрим притаманні різні здібності й можливості, життєві та професійні ціннісні орієнтації, типи й рівні розвитку мислення, загальної культури.
		Діяльнісний	1) здатність конструювати і здійснювати навчально-виховний процес з урахуванням розмаїття потреб та рівнів підготовленості молоді; 2) постійно оновлювати інформацію, що визначає зміст і способи професійної діяльності; 3) обирати доцільні способи організації інклюзивного навчання.
3.	І. Демченко [90]	Місіонерський	Фахово-ідентифікаційний: 1) доцільність вибору інклюзивно-педагогічного фаху; 2) адекватність ототожнення зі взірцем фахівця з інклюзії; 3) самовіддане служіння ідеалам інклюзивної освіти.
			Мотиваційно-ціннісний: 1) стійкість мотивації до діяльності в умовах освітньої інклюзії; 2) усвідомлена професійна спрямованість на інклюзію; 3) абсолютне прийняття цінностей інклюзивної освіти.
			Морально-особистісний: 1) альтруїзм, толерантність у взаєминах із суб'єктами інклюзивного навчання; 2) гуманне ставлення до дітей з ООП та без них; 3) відповідальність за результати діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Продовження таблиці 4.1

		Компетентнісний	Перцептивно-інтелектуальний: 1) чітке усвідомлення себе суб'єктом інклюзії; 2) адекватність сприйняття умов та учасників інклюзивно-освітнього процесу; 3) глибина розуміння змісту й реалій інклюзивної освіти.
			Інформаційно-когнітивний: 1) обізнаність з інклюзивно-освітньою термінологією; 2) системність знань із методології інклюзивної педагогіки; 3) інформаційна мобільність у галузі інклюзивної освіти.
			Змістово-процесуальний: 1) продуктивність інклюзивно-освітніх умінь; 2) здатність забезпечити технологічність освітньої інклюзії; 3) гуманність способів розв'язання проблемних педагогічних ситуацій.
		Саморегулятивний	Копінг-стратегічний: 1) адаптивність поведінки в інклюзивно-освітній діяльності; 2) реактивність на стресові ситуації в інклюзивно-освітньому середовищі; 3) рішучість у подоланні труднощів у професійній діяльності. Рефлексивно-оцінний: 1) контрольованість дій під час інклюзивно-освітнього процесу; 2) адекватність оцінки бажаного й дійсного в освітній інклюзії; 3) самокоригованість недоліків і помилок в інклюзивно-освітній діяльності. Результативно-прогностичний: 1) передбачуваність траєкторії інклюзивної самоосвіти; 2) всеохопна творча самореалізація в інклюзивній роботі; 3) перспективність фахового саморозвитку в царині інклюзії.
4.	Л. Савенко [302]	Мотиваційний	1) спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання й виховання; 2) визнання кожної дитини суб'єктом навчально-виховної діяльності; 3) формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливостями психофізичного розвитку.

		Когнітивний	1) знання про психологічні особливості дітей з ООП та спричинені ними труднощі у навчанні; 2) про шляхи надання емоційної підтримки; правильну поведінку з цими учнями для запобігання отримання ними психологічних травм; про методи підвищення самооцінки таких осіб та зниження рівня їхньої тривожності.
		Операційний	1) уміння діагностування певних особливостей емоційно-вольової і пізнавальної сфер дітей з ООП; 2) уміння адекватного реагування на проблемні ситуації під час їхнього навчання; 3) уміння розроблення корекційних заходів та здійснення психолого-педагогічної допомоги.
		Оцінний	1) з'ясування відповідності результатів навчально-виховним завданням; 2) пошук причин тих чи тих прогалин в організації та здійсненні інклюзивного навчання.
		Особистісний	1) упевненість у власних силах; 2) здатність наполегливо провадити й завершувати розпочату справу; 3) рефлексивно ставитися до себе під час професійної діяльності; 4) вільно керувати поведінкою – як власною, так і інших; 5) активність і самоконтроль; 6) урівноваженість та витримка.
5.	О. Вознюк [62]	Технологічний	1) способи і прийоми взаємодії учасників освітнього процесу; 2) культура спілкування; 3) використання відповідних педагогічних, інформаційних та освітніх технологій.
		Інформаційний	1) знання нормативно-правових засад інклюзивної освіти, які є юридичною базою організації навчально-виховного процесу; 2) знання особливостей організації останнього в умовах інклюзії; 3) урахування специфічних властивостей навчання і виховання різних учнів; 4) знання умов ефективної реалізації інклюзивної освіти.
		Аксіологічний	1) сприйняття феномену інклюзії; 2) ціннісні орієнтації у професійно-педагогічній сфері.

Продовження таблиці 4.1

6.	Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк [39]	Мотиваційно- ціннісний	1) сукупність соціальних настанов, мотивів, нахилів, інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій і сформованість психологічних властивостей особистості вчителя, необхідних для ефективної інклюзивної діяльності.
		Когнітивно- операційний	1) система спеціальних психолого-педагогічних знань і вмінь, опанування яких уможливорює інклюзивну діяльність; 2) успішне й адекватне розв'язання різноманітних проблемних ситуацій пов'язаних із переходом до інклюзивної моделі навчання.
		Рефлексивно- оцінний	1) здатність до аналізу і самоаналізу власної інклюзивно-освітньої діяльності; 2) свідомий контроль за результатами своїх професійних дій; 3) аналіз проблемних педагогічних ситуацій.
7.	І. Кузава, М. Ярмолук [178]	Емпіричний	1) знання тих закономірних зв'язків і відношень, які виявляються через аналіз безпосередніх даних спостереження; 2) спонукання до творчого мислення, до зіставлення й узагальнення власних роздумів і почуттів.
		Свідомо- формувальний	1) світоглядне самовизначення; 2) розвиток спеціального інтелектуального бажання підтвердити або спростувати достовірність явищ чи тверджень, довести їх хибність або доцільність, зробити свідомий вибір і як елемент власних переконань.
		Емпатійний	1) сприйняття вихованців: прагнення і вміння «відчувати іншого, як самого себе», розуміти внутрішній світ своїх учнів, уявити себе на їхньому місці.
		Почуттєво- комунікативний	1) розвиток можливостей учителя щиро, емпатійно і креативно транслювати власні почуття й думки, створюючи відповідні взаємозв'язки й налагоджуючи взаємодію між усіма учасниками педагогічного процесу; 2) виявлення індивідуальної своєрідності кожної дитини, усунення її страху перед можливою невдачею.
		Контрольно- регулювальний	1) контроль педагога за розв'язанням поставлених завдань і правильність виконання навчальних операцій, зважаючи на точність учнівських відповідей.
		Оцінювально- результативний	1) оцінка педагогами досягнутих навчальних результатів.

Продовження таблиці 4.1

8.	К. Бовкуш [33]	Діагностичний	1) індивідуально-психічне вивчення особистості учня, визначення рівнів його загальної освіти й духовності, навичок і умінь, необхідних для ефективної навчальної й повсякденної діяльності.
		Орієнтовно-прогностичний	1) виокремлення певних проблем кожного учня, а згодом – і всього класу; 2) увиразнення конкретних орієнтирів розвитку окремої особистості та всього учнівського колективу.
		Конструктивно-проектувальний	1) конструювання та проектування відповідних навчально-виховних заходів.
		Організаційний	1) визначення вмотивованих конкретних заходів щодо оптимальної реалізації інклюзивного навчання.
9.	В. Хитрюк [422]	Когнітивний	1) наміри («задум, бажання, припущення зробити, здійснити що-небудь») і реальна здатність (володіння необхідним для розв'язання завдання «способом») педагога сприймати й розуміти інклюзивну освіту, її концептуальну ідею, сутність, чинники її ефективності; 2) знання про специфіку дітей з ООП, їхньої навчальної діяльності; 3) уявлення про організацію і зміст освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання, ролі суб'єктів інклюзивного освітнього простору у створенні комфортного адаптивного освітнього середовища для кожної дитини.
		Емоційний	1) здатність педагога прийняти (позитивно оцінювати) феномен інклюзії, особливості освітнього процесу учнів з ООП (в т. ч. з порушеннями психофізичного розвитку), інших суб'єктів інклюзивного освітнього простору.
		Конативний	1) установки у професійній поведінці (усвідомлене прийняття цінностей інклюзивної освіти), наміри (прагнення до самореалізації в освітній інклюзії); 2) гуманне ставлення до кожного учня; 3) компетентне випереджувальне планування і прийняття рішень у проблемних ситуаціях в умовах освітньої інклюзії.
		Комунікативний	1) наміри (знання, вміння, компетенції) і здатність педагога організувати взаємодію та спілкування з учасниками інклюзивного освітнього простору, знаходити й використовувати адекватні засоби і техніки комунікації, проектувати її.

		Рефлексивний	1) аналіз педагогічної діяльності, об'єктами якої постають: процес взаємодії та спілкування учасників інклюзивного освітнього простору (учнів, їхніх батьків, членів команди супроводу), освітні результати (знання й компетенції), власна педагогічна діяльність, її компоненти й результати, навчальна діяльність дітей з ООП, її компоненти й етапи.

Отже, наведений аналіз структурно-функціонального комплексу готовності педагогічного працівника до інклюзивної освіти дає змогу зробити висновок, що кожен із зазначених компонентів хоча й має специфічний зміст, однак представлений подібними показниками. Зіставлення засвідчує, що до структури готовності вчителя здійснювати інклюзивну діяльність більшість науковців включили мотиваційний компонент як сукупність мотивів і стійких потреб до педагогічної роботи в умовах інклюзивної освіти (Ю. Бойчук, О. Бородіна [39], І. Демченко [90], О. Мартинчук [203], О. Микитюк [39], Л. Савенко [302] та ін.). Зі свого боку, М. Швед [435] додатково виокремлює ще й емоційний компонент, який характеризує готовність співпрацювати та взаємодіяти з дітьми з ООП, котрі мають різні потреби, здібності та можливості, життєві плани й ціннісні орієнтації. Дослідники І. Демченко [90], Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк [39], В. Хитрюк [422] та ін. увиразнюють рефлексивний компонент, який, по суті, також відображає зміст мотиваційного компонента, оскільки вказує на мотиваційну спрямованість і рефлексивну установку особистості педагога на прийняття ідеології інклюзивної освіти.

Як свідчить аналіз дослідницьких матеріалів, усі науковці одностайно підкреслюють, що успішне інклюзивне навчання можливе лише за умови повного прийняття педагогом цінностей інклюзивної культури, які стають для нього особистісно значущими. Тому дотичним до мотиваційного постає ціннісний компонент готовності педагогів до освітньої інклюзії, під яким вчені (О. Вознюк [62], І. Демченко [90], В. Хитрюк [422] та ін.) розуміють

наявність у вчителя мотиваційних, ціннісно-змістових установок та духовно-моральних принципів, що визначають його ставлення до інклюзії та дітей з ООП.

Більшість дослідників виокремлюють у структурі аналізованої готовності когнітивний (О. Мартинчук [203], Л. Савенко [302], М. Швед [435], В. Хитрюк [422]) або когнітивно-операційний компонент (Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк [39]). Ці компоненти відображають ставлення до розмаїття та ймовірного характеру змісту інформації, на базі якої формується сукупність знань і уявлень педагога про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб з ООП, специфіку інклюзивного освітнього процесу тощо.

І. Демченко до показників інформаційно-когнітивного компонента віднесла обізнаність з інклюзивно-освітньою термінологією; системність знань із методології інклюзивної педагогіки; інформаційну мобільність у галузі інклюзивної освіти тощо. У структурі готовності педагогів до інклюзії особливу увагу дослідниця приділила місіонерському компоненту, до складу якого увійшли фахово-ідентифікаційний, мотиваційно-ціннісний та морально-особистісний складники [90].

На думку М. Швед, педагогові інклюзивного класу важливо вміти проєктувати та здійснювати освітній процес з урахуванням потреб і рівнів підготовленості майбутніх учителів до створення інклюзивного освітнього середовища, постійного оновлення спеціальної фахової інформації, що визначає зміст і способи професійно-педагогічної діяльності, а також здійснювати наполегливий пошук найбільш доцільних способів роботи з дітьми з ООП. Ці вміння відображає зміст діяльнісного (О. Мартинчук [203], М. Швед [435]), технологічного (О. Вознюк [62]) та організаційного (К. Бовкуш [33]) компонентів готовності педагогів до освітньої інклюзії.

Як наголошує В. Хитрюк, здатність педагога організувати взаємодію та спілкування з усіма учасниками інклюзивного освітнього процесу, знаходити і використовувати адекватні комунікативні засоби й технології, значною

мірою сприяє становленню його готовності до інклюзивно-освітньої роботи [422]. Відтак, більшість дослідників визнають необхідність формування т. зв. комунікативної готовності педагога як обов'язкового компонента загальної готовності до освітньої інклюзії. Нагадаємо, що комунікативна готовність відображає вміння педагога ефективно діяти в команді, до якої залучено широке коло фахівців. Учені І. Кузава та М. Ярмолук [178] цей компонент визначають як почуттєво-комунікативний, розуміючи під ним уміння вчителя щиро й емпатійно транслювати власні почуття.

Аналіз наукових праць, порівняння й узагальнення результатів досліджень попередників дозволив з'ясувати, що готовність педагога до інклюзивної освіти ґрунтується на формуванні в нього мотиваційної установки на освітню інклюзію, професійно-особистісної стійкості, сформованості спеціальних фахових знань, умінь і навичок, спроможності об'єктивно оцінювати власну педагогічну діяльність з позиції успішного подолання професійних труднощів та ін. Незважаючи на певні відмінності у трактуванні компонентів готовності до інклюзивної освіти, більшість науковців визнають обов'язкову наявність в її структурі мотиваційного, когнітивного та діяльнісного компонентів. Включення інших складників, як бачимо, має варіативний характер, а виокремлення емоційного, рефлексивного та ціннісного компонентів означеної готовності свідчить про суб'єктний підхід дослідників до розглядуваної проблеми.

Як видно з таблиці 4.1, у структурі готовності педагога до інклюзивної освіти окремі науковці визначають ще й психологічну і соціальну готовність. Крім того, у багатьох проаналізованих дослідженнях простежується поверховий опис компонентів, пов'язаних безпосередньо з освітньою інклюзією, натомість особливу увагу зосереджено на загальній готовності вчителя до професійно-педагогічної діяльності. На жаль, у наукових працях не прослідковується системного розуміння взаємозв'язків між окремими компонентами готовності педагога до інклюзивної освіти. Тому, незважаючи

на спробу розмежувати численні складники досліджуваної готовності, аргументувати їх у вигляді чітких концептів вченим так і не вдалося.

На нашу думку, структуру готовності педагога до роботи в умовах освітньої інклюзії складають такі взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-вольовий та рефлексивний. Ці компоненти характеризуються та визначаються відповідними показниками:

1. *Мотиваційно-ціннісний* компонент представлений сукупністю моральних норм, цінностей і стійких мотивів педагога до роботи в умовах освітньої інклюзії; інтересом до професійно-педагогічної діяльності, пов'язаної з навчанням і вихованням дітей з ООП; гуманістичною позицією; визнанням кожного учня головним суб'єктом освітнього процесу; позитивним сприйняттям дітей з особливостями розвитку; стійким інтересом до теоретичних проблем, наукових досліджень і практичної діяльності в галузі освітньої інклюзії.

2. *Когнітивний* компонент охоплює систему необхідних знань, уявлень, понять про сутність і зміст інклюзивної освіти та психофізіологічні особливості дітей з ООП; проєктування інклюзивного освітнього процесу з метою забезпечення змістовної навчальної діяльності дітей з ООП відповідно до розв'язуваних завдань і конкретних життєвих ситуацій; формування здатності здобувати нові знання у міждисциплінарних галузях наук про людину та її розвиток.

3. *Діяльнісний* компонент відображає сукупність відповідних професійних компетентностей щодо організації та здійснення інклюзивного освітнього процесу загалом, використання конкретних технологій інклюзивного навчання, методів і прийомів роботи з дітьми інклюзивного класу, а також прагнення до постійного професійного вдосконалення, творчої самореалізації та соціальної активності.

4. *Емоційно-вольовий* компонент містить комплекс особистісних і вольових якостей педагога інклюзивної освіти: терпеливість, уміння володіти

своїми почуттями, емоціями доводити до кінця розпочату справу, рішучість, емпатійність, оптимізм, віру в себе, позитивне ставлення до дітей з ООП.

5. *Рефлексивний* компонент увиразнює сформованість таких якостей і властивостей педагога, як ініціативність, креативність, прагнення до співпраці та співтворчості, професійного й особистісного зростання і самовдосконалення на основі самоаналізу, саморегуляції та самооцінки власної компетентності у галузі інклюзивної освіти. Рефлексивний компонент проявляється передовсім в умінні контролювати результати своєї професійно-педагогічної діяльності, а також самооцінці рівня особистісного розвитку, професійної майстерності.

Отже, з-поміж професійно важливих якостей сучасного педагога одне з ключових місць належить готовності до освітньої інклюзії. На основі комплексного аналізу наукових праць, у структурі готовності педагога до освітньої інклюзії в умовах закладу загальної середньої освіти нами виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-вольовий та рефлексивний компоненти, між якими існує взаємозв'язок і взаємозумовленість.

4.3. Модель системи формування готовності педагогічних працівників до освітньої інклюзії в умовах закладу загальної середньої освіти

Аналіз основних компонентів готовності вчителя до інклюзивної освіти в наукових дослідженнях зумовлює розроблення моделі системи формування означеної готовності, що є одним із завдань дисертаційної роботи. За результатами теоретичних узагальнень, головним критерієм готовності вчителя до освітньої інклюзії постає суперечність між сформованим традиційним уявленням про необхідний рівень знань, умінь і навичок роботи з дітьми з ООП та реальною здатністю надавати психолого-педагогічну

підтримку та допомогу таким учням, а також навчати, розвивати і виховувати їх в умовах інклюзивного освітнього середовища ЗЗСО.

Необхідність і можливість зміни та доповнення аспекту готовності, її структурних елементів, педагогічних умов і засобів реалізації зумовили розробку моделі готовності до освітньої інклюзії в умовах закладу загальної середньої освіти.

Аналіз наукової літератури свідчить про різні підходи до трактування поняття «модель». Скажімо, у Великому тлумачному словнику української мови ця дефініція трактується як «взірцевий примірник чогось; уявний або умовний образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його представник; формалізований опис об'єкта, необхідний для вирішення завдань діагностування (контролю)» [56, с. 683]. Згідно з філософським енциклопедичним словником, модель – це «аналог (графік), схема, знакова система, структура певного об'єкта (оригіналу), фрагмента реальності, артефактів, творів культури, концептуально-теоретичних утворень тощо» [418, с. 391].

Учені-педагоги під моделлю розуміють відображення реального об'єкта, фактів із певної галузі знання, які мають певну схожість і які можуть бути репрезентовані у вигляді структурно-функціональної схеми, блоки і компоненти якої логічно взаємопов'язані між собою. Відповідно, С. Гончаренко називає моделлю (франц. *le modèle*, від *modulus* – міра, мірило, зразок) умовний образ (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення [73, с. 213].

Відомий дослідник проблем моделювання В. Штофф, під моделлю розуміє «уявну або матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна змінювати його таким чином аби її вивчення надало нам нову інформацію про цей об'єкт» [443, с. 19]. Як основу для класифікації моделей вчений використовує глибину аналогії та форму репрезентування, а також особливості взаємозалежності моделі й оригіналу.

Залежно від способу побудови моделей та засобів моделювання досліджуваних об'єктів, усі моделі В. Штофф поділяє на дві групи: 1) матеріальні (інші терміни: діючі, реальні, речові); 2) ідеальні (інші терміни: уомглядні, уявні) [443, с. 23]. Таку класифікацію дослідник рекомендує використовувати в контексті конкретної наукової галузі.

Отже, модель – це спрощений образ оригіналу, який нерозривно з ним пов'язаний та відображає істотні властивості, зв'язки й відношення оригіналу. З іншого боку – це умовна система, дослідження якої стає інструментом або засобом для отримання нової та підтвердження вже наявної інформації про ту чи іншу систему.

Моделювання як загальнонауковий метод дослідження широко застосовується у педагогічній науці. Воно передбачає не лише процес створення певної моделі, а й вивчення та наповнення змістом її окремих блоків і компонентів. Моделювання поряд із такими методами пізнання, як спостереження та експеримент сприяє утвердженню загальнонаукової методології педагогічних досліджень, оптимізує науково-дослідницький процес. Використання методу моделювання на етапі теоретичних розвідок, як наголошує В. Штофф, – це «не просто спосіб схематично та чітко уявити цілісну картину певного явища для спрощеного розуміння складно організованих систем, а й можливість отримати цілісне уявлення про досліджувану сферу, що звужує зону експериментально-теоретичного пошуку» [443, с. 56].

Необхідність використання моделі в контексті нашого дослідження пов'язана зі спробою об'єднати компоненти готовності педагога ЗЗСО до інклюзивної освіти з педагогічними умовами, які «наближають» теорію до реальної практики, пов'язаної із підвищенням ефективності підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Подальший науково-теоретичний пошук спрямовуємо на аналіз подібних моделей у наукових дослідженнях вітчизняних учених. Так, З. Удич, зокрема, визначила такі основні структурні компоненти моделі

підготовки педагога до інклюзивної освіти, як: мета та завдання; умови успішної реалізації; принципи, етапи і шляхи підготовки, рівні навчальних досягнень. Усі перелічені компоненти, на думку вченої, сприяють формуванню інклюзивної компетентності майбутніх учителів. Під час розроблення цієї моделі нею було застосовано такі основні наукові підходи: системний, інтегративний, особистісно орієнтований, діяльнісний та культурологічний. Як зазначає науковець, професійна підготовка до інклюзії ґрунтується на відповідних принципах, що виконують функцію базових положень, нормативних вимог до організації та проведення освітнього процесу. Крім того, нею виокремлено діагностично-мотиваційний, теоретичний, практичний і діяльнісний етапи у формуванні інклюзивної компетентності майбутніх учителів й узагальнено її початковий, середній та високий рівні. Сутність рівнів дослідниця визначає з урахуванням мотиваційного, когнітивного, операційного, рефлексивного й особистісного показників [409].

Достатньо своєрідний авторський варіант моделі підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзії представлено в дисертації І. Демченко. Зазначена модель містить п'ять конструктивних блоків: 1) цільовий (соціальний запит, мета та завдання); 2) концептуальний (методологічний, теоретичний і методичний освітні концепти та положення неперервності, інтеграції, фундаменталізації, професійного спрямування й інтенсифікації підготовки); 3) організаційний (мотиваційно-ціннісний, теоретико-практичний та імітаційно-рефлексивний етапи підготовки з визначенням мети кожного з них); 4) змістово-процесуальний (визначення педагогічних умов і послідовне їх створення на відповідних етапах підготовки); 5) результативний (моніторинг результативності й ефективності освітнього процесу) [90]. Звісно, запропонована модель не охоплює абсолютно всіх складників педагогічної системи в ідеалізованому варіанті, а є лише орієнтиром для оновлення й

удосконалення традиційної підготовки вчителя початкових класів до роботи в інклюзивних класах.

Грунтовне представлення моделі підготовки майбутніх педагогів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти простежується в дослідженнях О. Волошиної та Н. Джой. Цільовий компонент зазначеної моделі автори вбачають у формулюванні мети та завдань; змістовий – містить теоретичні основи навчальних і загальнопрофесійних наук; процесуальний передбачає використання методів, засобів і форм навчання та регулювання освітнього процесу, зорієнтованих на якісну підготовку майбутніх фахівців; результативний – визначається показниками та рівнями готовності майбутнього вчителя до роботи з урахуванням особливостей інклюзивного навчального процесу і контингенту учнів. Науковці увиразнили теоретичне й методологічне підґрунтя моделі на основі аксіологічного, антропологічного, цілісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та диференційованого підходів [65].

Погоджуємося з думкою дослідників, що модель системи формування готовності педагога до освітньої інклюзії в умовах закладу загальної середньої освіти, з одного боку, визначає якість його професійної діяльності, а з іншого, є динамічною системою, яка коригується та перевіряється часом (що робить її універсальною). Тому пропонована нами модель відповідає таким основним критеріям:

1. *Динамічність* – передбачає можливості вносити зміни до змісту, форм організації, технологій навчання тощо на будь-якому етапі освітнього процесу.

2. *Інноваційність* – професійна діяльність учителя має відображати сучасні парадигми, напрями наукової педагогічної і психологічної думки, ґрунтуватися на найновіших концептуальних положеннях і практиках.

3. *Простота* – доступність, відповідність потребам освіти, а також можливостям ресурсного забезпечення її життєздатності.

4. *Практичність* – відображається в освітніх програмах, навчальних планах, робочих програмах начальних дисциплін, усіх основних психолого-технологічних та організаційно-педагогічних напрямках професійної підготовки у педагогічному закладі вищої освіти, а також у системі неформальної та інформальної освіти.

Розроблення моделі передбачає дотримання численних критеріїв (науковості, системності, цілеспрямованості, проєктувальності, узгодженості компонентів системи, структурної взаємозумовленості, раціональності, результативності та ін.) як об'єктивних ознак, за допомогою яких оцінюється кількісна міра того чи іншого явища, ступінь досягнення мети. З урахуванням цих критеріїв нами розроблена авторська модель системи формування готовності педагогічного працівника до роботи в умовах освітньої інклюзії у ЗЗСО, що містить чотири блоки (див. рис. 4.2):

- 1) концептуальний (методологічні підходи, принципи);
- 2) змістовий (фундаментальна, прикладна та методична підготовка; методологічні, теоретичні, практико-технологічні знання; проєктувальні, гностичні, організаційні, комунікативні, контрольно-оцінювальні вміння);
- 3) процесуальний (етапи; форми, методи, технології, засоби навчання);
- 4) результативний (компоненти, критерії та показники, рівні готовності).

Дамо стислу характеристику структурним компонентам моделі системи формування готовності педагогічного працівника до роботи в умовах освітньої інклюзії у закладі загальної середньої освіти.

Соціальне замовлення, зорієнтоване на формування сучасного педагогічного працівника закладу загальної середньої освіти з високим рівнем готовності до роботи в умовах освітньої інклюзії, є вихідним для визначення цілей та завдань й, відповідно, проєктування усіх компонентів моделі.

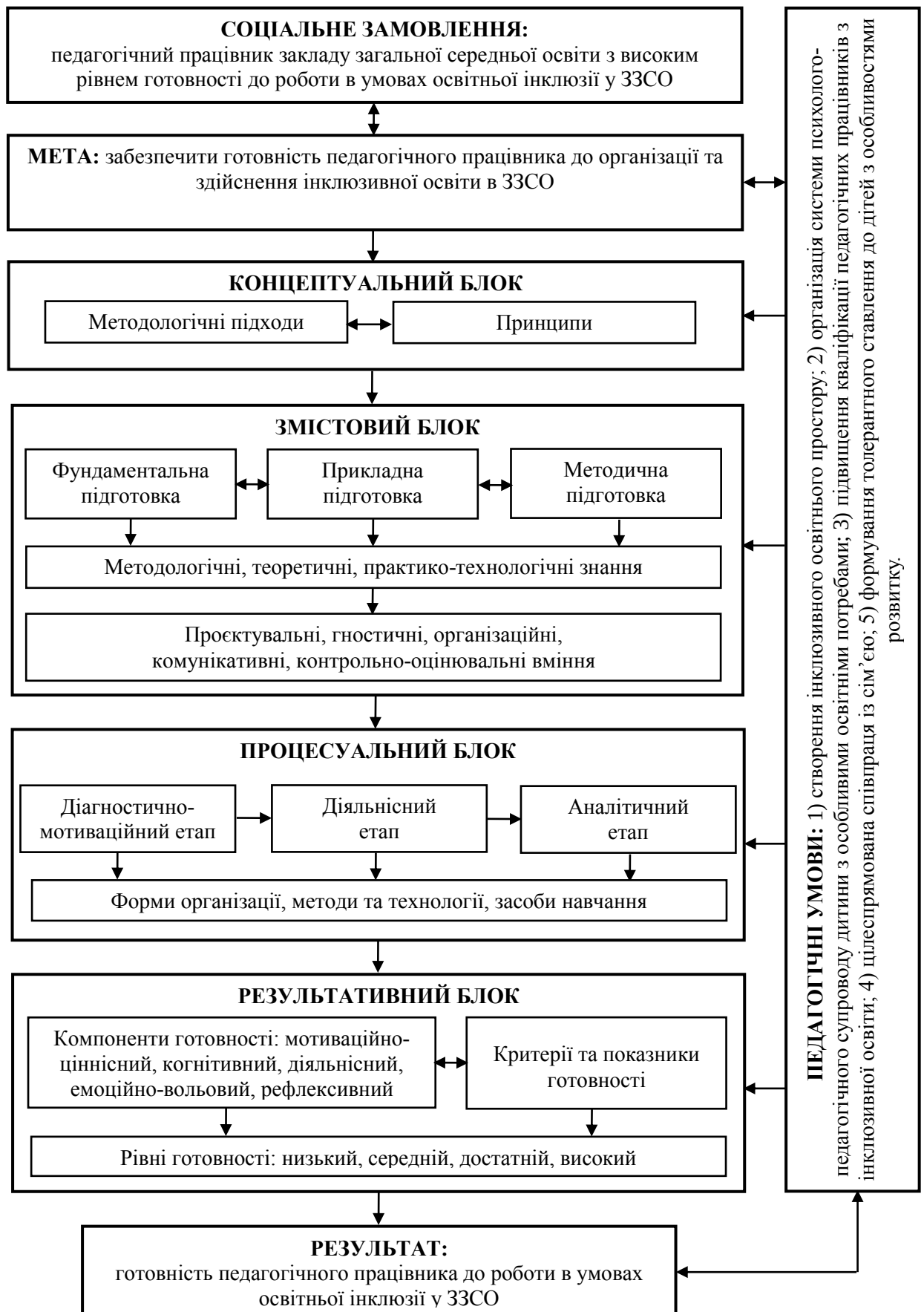


Рис. 4.2. Модель системи формування готовності педагогічного працівника до роботи в умовах освітньої інклюзії у закладі загальної середньої освіти

Використовуючи наукові підходи до цілеутворення, нами сформульована **мета** – забезпечення готовності педагогічного працівника до організації та здійснення інклюзивної освіти в ЗЗСО, досягнення якої зумовлене розв'язанням таких **завдань**:

1) формування практичних умінь і навичок застосовувати педагогічні підходи, засоби, форми й методи роботи з дітьми з ООП з урахуванням особливостей їхнього психофізичного розвитку;

2) ознайомлення з основними технологіями інклюзивного навчання: індивідуалізації інклюзивного освітнього процесу; диференційованого викладання; коригування труднощів у навчанні та поведінці дітей; спрямованості на розвиток соціальних та емоційних компетентностей учнів; педагогічного оцінювання результатів навчання з використанням інклюзивного підходу тощо;

3) розширення знань із розроблення та реалізації індивідуальної програми розвитку учня з ООП;

4) формування здатності співпрацювати та взаємодіяти з членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП;

5) розвиток умінь організовувати цілеспрямовану роботу з батьками учня з ООП задля реалізації його освітніх та соціальних потреб;

6) формування вмінь і навичок збереження власної емоційної стійкості й ресурсності; здійснення рефлексії професійної діяльності та проєктування індивідуальної траєкторії особистісного розвитку в галузі інклюзивної освіти.

Проєктування завдань здійснюється, виходячи з діалектичної єдності вимог до інклюзивної підготовки, можливостей розвитку системи навчання, а також педагогічних умов ефективної організації інклюзивного освітнього середовища у вітчизняних закладах загальної середньої освіти (створення інклюзивного освітнього простору; організація системи психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами; підвищення кваліфікації педагогічних працівників з інклюзивної освіти;

цілеспрямована співпраця із сім'єю; формування толерантного ставлення до дітей з особливостями розвитку).

Цільовою групою визначено студентів педагогічних закладів вищої освіти – майбутніх учителів, а також діючих педагогічних працівників ЗЗСО, які працюють в умовах освітньої інклюзії: адміністрація, вчителі початкових класів (класні керівники), вчителі-предметники, педагог-психолог, соціальний педагог, вчителі-дефектологи (вчитель-логопед, сурдопедагог, тифлопедагог, олігофренопедагог), учитель-реабілітолог, асистент учителя.

Концептуальний блок розробленої нами моделі визначає методологічні підходи та принципи, що забезпечують ефективність формування готовності педагогічних працівників до роботи в умовах освітньої інклюзії у ЗЗСО. Основними підходами є системний, синергетичний, антропологічний, аксіологічний, особистісно орієнтований, суб'єкт-суб'єктний, компетентнісний, середовищний, характеристики та вихідні положення яких подано у першому розділі дисертації.

Основою будь-якої педагогічної моделі є принципи, тобто комплекс засадничих положень, що сприяє виконанню поставлених завдань (у контексті нашого дослідження – формування готовності до роботи в умовах інклюзії) та визначають характерні риси й особливості її окремих компонентів. Розроблена модель спирається на принципи системності, активності, суб'єктності, співробітництва, фасилітації, ціннісно-орієнтованого підходу, рефлексивності, які детермінуються характером і специфікою умов освітньої інклюзії. Розглянемо їх детальніше.

1. Принцип системності є ключовим у професійно-педагогічній освіті, адже визначає онтологічний аспект її цілісності. Нами визначено, що система – це низка генетично спільних компонентів, що взаємодіють між собою з метою адаптації до навколишнього середовища. З огляду на це, систему освіти в цілому можна розглядати як процес цілеспрямованого освоєння людиною соціокультурного досвіду з використання усіх ланок освітньої діяльності. Системний характер формування готовності педагога до

інклюзивної освіти означає включення положень, що розкривають ідеї, сутність, принципи, можливості й соціальну значущість інклюзивної освіти, до змісту різних навчальних дисциплін загальної і професійної підготовки.

2. *Принцип активності* забезпечує неперервність розвитку всіх учасників освітнього процесу як активних, мотивованих суб'єктів, що долають негативний вплив зовнішніх обставин, а не просто пасивно сприймають запропоновану їм у готовому вигляді інформацію. Звідси, інклюзивна освіта розвивається передовсім як освітній простір, де реалізується активне творче начало всіх її учасників.

3. *Принцип суб'єктності* розкриває індивідуальний характер формування та функціонування будь-яких живих систем. Цілісність суб'єкта є фундаментом зв'язків усіх його психічних властивостей, часто суперечливих та важко поєднуваних, що сприяє передовсім єдності, інтегральності його діяльності та розвитку. Означений принцип передбачає пріоритет внутрішнього над зовнішнім, тому відповідно до нього, щоб зрозуміти дитину, необхідно досягнути її глибинний духовний потенціал, який зумовлює вияв почуттів і наступні вчинки. Згідно з принципом суб'єктності, внутрішні інтелектуально-емоційні сили дитини з ООП є головним чинником її формування та розвитку як особистості, суб'єкта інклюзивного освітнього процесу.

4. *Принцип співробітництва* передбачає повагу й довіру до учнів із ООП, надання їм можливості для прояву ініціативи, самостійності й індивідуальної відповідальності за результати діяльності, а також розвиток взаємовідносин, взаємодопомоги і взаємної відповідальності педагогів та учнів за результати спільної діяльності.

5. *Принцип фасилітації* полягає в опорі на творчий потенціал учнів із ООП, підтримці їхніх прагнень до самоактуалізації та самореалізації. В умовах інклюзії він орієнтований на зменшення впливу когнітивного дисонансу, додаючи нові елементи до системи знань індивіда. Фасилітація – це процес, у межах якого педагог займає нейтральну позицію і не бере на

себе жодної ініціативи, а лише допомагає учням ідентифікувати наявні проблеми та прийняти відповідне рішення шляхом конструктивного обговорення.

6. *Ціннісно-орієнтований принцип* передбачає прийняття педагогом кожного учня як цілісної особистості, врахування його індивідуальних особливостей, включення його до спілкування і взаємодії з усіма учасниками освітнього простору, виховання поваги та гідності кожного учасника освітнього процесу, розуміння індивідуальних життєвих цілей, запитів та інтересів, створення сприятливих умов для самореалізації та саморозвитку.

7. *Принцип рефлексивності* відображається в аналізі педагогом ефективності власної роботи, результатів спільної діяльності, комунікації та взаємодії з усіма учасниками інклюзивного освітнього простору, в умінні контролювати результати своєї професійно-педагогічної діяльності, а також самооцінці рівня особистісного розвитку.

8. *Принцип інтеграції* уможливив проєктування змістового, процесуального та результативного блоків моделі системи формування готовності педагогічних працівників до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Змістовий блок представлений сукупністю знань, умінь і компетентностей, які формуються та розвиваються у педагогічному ЗВО, а також через систему неформальної та інформальної освіти.

Як зазначалося вище, реалізацію інклюзивної освіти в ЗЗСО забезпечує команда психолого-педагогічного супроводу учня з ООП, кожного учасника якої необхідно належно підготувати до професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзії. Так, до змісту навчання *адміністрації* освітнього закладу слід включити питання щодо:

- а) нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти;
- б) організації толерантного, комфортного і безпечного інклюзивного освітнього середовища;
- в) налагодження діяльності та координації команди психолого-педагогічного супроводу;

- г) моніторингу виконання ІПР учня з ООП;
- г) додаткового залучення відповідних фахівців із метою надання дітям з ООП корекційно-розвиткових послуг;
- д) забезпечення взаємодії з ІРЦ та батьками всіх учнів інклюзивного класу.

Учителям початкових класів (класним керівникам) та учителям-предметникам ЗЗСО необхідно володіти знаннями щодо:

- а) забезпечення освітнього процесу учнів з ООП із урахуванням особливостей їх індивідуального розвитку;
- б) підготовки інформації про навчальну діяльність дитини з особливостями розвитку;
- в) алгоритму розроблення ІПР;
- г) визначення рівня навчальних досягнень учнів з ООП;
- г) створення позитивного мікроклімату в інклюзивному класі;
- д) надання відповідної інформації батькам тощо.

Педагоги-психологи ЗЗСО мають набути знань і компетентностей стосовно:

- а) вивчення психічного стану та особливостей розвитку учня з ООП і здійснення його психологічного супроводу ;
- б) надання корекційно-розвиткових послуг згідно з ІПР;
- в) специфіки психологічних консультацій педагогів ЗЗСО та батьків дітей з ООП;
- г) формування психологічної готовності педагогів до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Практична підготовка соціальних педагогів ЗЗСО має містити такі основні аспекти:

- а) соціальний патронаж учня з ООП та його сім'ї;
- б) вивчення соціальних умов життя дитини з ООП;
- в) соціалізація й адаптація учня з ООП у школі та позашкільлі;

г) інформування дитини з ООП та її батьків про позашкільні заклади, залучення до гуртків, студій, секцій;

г) попередження і вирішення конфліктних ситуацій;

д) захист прав учня з ООП, представлення його інтересів у різних державних і муніципальних службах.

Змістова складова підготовки *вчителів-дефектологів (логопедів, сурдопедагогів, тифлопедагогів, поліфнопедагогів), учителів реабілітології ЗЗСО* передбачає ознайомлення із такими питаннями:

а) надання корекційно-розвиткових послуг учневі з ООП на основі сучасних методик і технологій, які враховують специфіку психофізичних порушень;

б) моніторинг досягнень учня згідно з ІПР;

в) консультації педагогам щодо організації інклюзивного освітнього процесу;

г) моніторинг реалізації корекційно-розвиткових цілей навчання дитини з ООП, визначених в ІПР;

г) застосування відповідних адаптацій або модифікацій в інклюзивному освітньому процесі;

д) взаємодія з педагогами та батьками інклюзивного класу.

Результатом підготовки *асистентів учителів ЗЗСО* є набуття знань, умінь і компетентностей щодо:

а) організації інклюзивного освітнього середовища в класі та школі;

б) розроблення ІПР згідно з алгоритмом;

в) адаптація інклюзивного середовища та навчальних матеріалів до індивідуальних особливостей дитини з ООП;

г) оцінювання рівня навчальних досягнень учня з ООП;

г) підготовка інформації педагогам і сім'ї про прояв індивідуальних особливостей учня з ООП, його інтереси, потреби, можливості, здібності тощо.

Практична реалізація завдань підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах освітньої інклюзії неможлива без оптимальної побудови змістового блоку моделі, який складають навчально-методичні матеріали (освітньо-професійні програми, робочі програми навчальних дисциплін, підручники, навчальні посібники, дидактичні комплекси та ін.), розроблення програм курсів підвищення кваліфікації, практикумів, тренінгів, майстер-класів тощо.

У структурі системи формування готовності педагогічних працівників до роботи в умовах освітньої інклюзії у закладі загальної середньої освіти виокремлено фундаментальну, прикладну та методичну підготовку.

Фундаментальна підготовка націлена на розвиток здатності педагогів опанувати методологічні знання та творчо їх використовувати при організації інклюзивного освітнього процесу. Саме завдяки формуванню наукового світогляду, уявлень про місце і роль особистості, засвоєнню цінностей інклюзивної освіти відбувається ставлення і розвиток інклюзивної культури педагога. Ця особистісна властивість педагога тісно пов'язана з внутрішньою рефлексією, алгоритмом і методикою організації та здійснення інклюзивної діяльності в умовах ЗЗСО.

Фундаментальна підготовка педагогів до інклюзивної освіти, що передбачає формування комплексу світоглядних знань, має спиратися на зміст навчальних дисциплін «Філософія», «Психологія», «Вікова фізіологія та шкільна гігієна», «Теорія виховання», «Дидактика», «Основи педагогічної майстерності», «Педагогічні технології» та ін., який доповнений темами, пов'язаними з освітньою інклюзією.

Прикладна підготовка доповнює фундаментальну та реалізується завдяки вивченню навчальних дисциплін, орієнтованих на формування інклюзивної компетентності: «Основи дефектології», «Основи інклюзивної освіти», «Основи корекційної педагогіки» та ін. При цьому має здійснюватися гармонійний перехід від системи знань однієї дисципліни до іншої завдяки широкому узагальненню і використанню нової системи знань,

яка допомагає педагогам охоплювати інклюзивну реальність та продуктивно розв'язувати покладені на них професійно-педагогічні завдання. Таким чином, прикладна підготовка у структурі змістового блоку сприяє ефективному формуванню готовності педагогічного працівника до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Методична підготовка педагогів до роботи в умовах освітньої інклюзії визначає дидактико-методичну спрямованість інклюзивного мислення педагогів. Вона забезпечує опанування психологічними, педагогічними, нормативними основами інклюзивної освіти в процесі вивчення дисциплін: «Технології індивідуалізації освітнього процесу та диференційованого викладання в інклюзивному класі», «Технології коригування труднощів у навчанні та поведінці дітей», «Технології, спрямовані на розвиток соціальних та емоційних компетентностей учнів з ООП», «Технології педагогічного оцінювання результатів навчання в інклюзивному підході», «Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в освітньому просторі» та ін.

Методична спрямованість змістового блоку забезпечує побудову системи науково-обґрунтованих методичних дій, спрямованих на чітке визначення цілей інклюзивного навчання, правильний добір змісту, форм, технологій інклюзивного навчання, засобів організації освітнього процесу в інклюзивних класах, усвідомлене використання методів аналізу й оцінювання навчальних досягнень дітей з ООП та їх здорових однолітків.

Отже, фундаментальна, прикладна і методична підготовка забезпечують здобуття світоглядних, методологічних, теоретичних, практико-технологічних знань та формування проєктувальних, гностичних, організаційних, комунікативних, контрольних-оцінювальних вмінь педагогічних працівників із метою ефективної роботи в умовах освітньої інклюзії у закладі загальної середньої освіти.

Процесуальний блок моделі формування готовності педагогічних працівників до роботи в умовах освітньої інклюзії у ЗЗСО розглядається як

педагогічна система та містить діагностично-мотиваційний, діяльнісний та аналітичний етапи, а також комплекс форм, методів, технологій та засобів навчання.

Діагностично-мотиваційний етап спрямований на визначення умов для вдосконалення системи педагогічної освіти майбутніх учителів і розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення. Під час *діяльнісного етапу* використовуються найбільш ефективні навчальні форми, методи, технології та засоби навчання, що сприяють оволодінню педагогами ЗЗСО науковими, нормативними, психолого-педагогічними та корекційними основами інклюзивної освіти. *Аналітичний етап* передбачає узагальнення і формулювання висновків, планування перспектив інклюзивного освітнього процесу на засадах рефлексії досвіду педагогічної діяльності.

З метою реалізації зазначених етапів процесуального блоку моделі важливими аспектами є: 1) організація ефективної методичної роботи в ЗЗСО; 2) навчально-методичне (інформаційне, дидактичне) та матеріально-технічне забезпечення інклюзивної освіти; 3) практичне використання традиційних, інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема й онлайн-курсів з інклюзивної освіти, перевагами яких є дистанційне навчання за індивідуальним графіком; 4) поєднання роботи та навчання, отримання офіційного свідоцтва про закінчення навчального курсу із зазначенням академічних годин (кредитів); 5) розвиток інклюзивної компетентності педагога шляхом міжкурсового навчання та завдяки програмам підвищення кваліфікації, які містять обов'язковий модуль «Інклюзивне навчання»; 6) розміщення на сайті ЗЗСО та в ЗМІ інформації про важливість професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогів у галузі інклюзивної освіти.

Процесуальний блок відображає процесуальну сторону педагогічної системи, цілісність й ефективність якої забезпечується узгодженістю використання відповідних *форм організації, методів, технологій та засобів*

навчання, зорієнтованих на формування готовності педагогічних працівників до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Відомо, що успішність практичної підготовки безпосередньо залежить від внутрішньої спрямованості й активності учасників освітнього процесу, характеру та особливостей пізнавальної діяльності. Тому саме ці аспекти є важливими критеріями у відборі форм і методів навчання. Модель системи формування педагогічних працівників до роботи в умовах освітньої інклюзії передбачає поєднання традиційних й інноваційних організаційно-методичних складників освітнього процесу. Так, до традиційних форм належать: лекції, семінари, індивідуальна й самостійна робота (самоосвіта, стажування, підвищення кваліфікації), конференції, консультації тощо.

Основним недоліком традиційної системи навчання є установка на відтворювальну діяльність, тому вважаємо за необхідне впроваджувати інноваційні форми навчання, які сприяють стимулюванню пізнавальної активності, підвищують рівень самостійності, спрямовані на креативність і творчий розвиток. До таких інноваційних форм навчання віднесемо: лекції (бінарна, проблемна, візуалізація), симпозіуми, педагогічні читання, тренінги, майстер-класи, «круглі столи», форуми, коворкінги, дистанційне навчання тощо. Найбільш оптимальними у формуванні компонентів готовності педагогів ЗЗСО до інклюзивної освіти є застосування інноваційний методів і технологій: брейнстормінг, групова дискусія, інтерактивна презентація, рольові та ділові ігри, «мозковий штурм», «світове кафе» (*World Café*), метод «шість капелюхів мислення» (*Six Thinking Hats*), хронологія, інтелект-карти, скрайбінг, аналіз професійних ситуацій тощо.

Щодо засобів навчання, то до них належать, з одного боку, об'єкти духовної та матеріальної культури, а з іншого – види діяльності, що використовуються при організації і здійсненні освітнього процесу. До основних засобів навчання, що використовуються у процесі інклюзивної підготовки педагогів, нами віднесено: інформаційні (підручники, посібники), дидактичні (програмні засоби навчального призначення, відеофільми,

таблиці), ТЗН (аудіовізуальні засоби, віртуальні та комп'ютерні мультимедійні системи) тощо.

Результативний блок моделі передбачає постійний моніторинг освітнього процесу, заходи, пов'язані з його коригуванням, а також самоконтроль учасників навчальної взаємодії. Цей блок, у підсумку, спрямований на з'ясування кінцевого результату інклюзивної підготовки педагогічних працівників, тобто на оцінювання рівня розвитку таких структурних *компонентів*, як мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-вольовий, рефлексивний. Детально ці компоненти готовності педагогічного працівника до роботи в умовах освітньої інклюзії розглянуто у попередньому підрозділі. Зазначений блок визначає успішність функціонування педагогічної моделі на основі науково-обґрунтованих *критеріїв та відповідних їм показників* готовності педагогічних працівників до роботи в умовах освітньої інклюзії у ЗЗСО.

Практичне втілення результативного блоку моделі передбачає застосування діагностичного інструментарію (анкети, тести, опитувальники, контрольні завдання та ін.) та відбір форм і методів контролю навчальних досягнень (усне фронтальне, групове, індивідуальне опитування з використанням основних, додаткових і допоміжних запитань; письмовий контроль – реферати, доповіді, есе та ін.; тестовий контроль – відкриті та закриті тестові завдання).

На основі співвідношення критеріїв і показників готовності педагогічних працівників до роботи в умовах освітньої інклюзії визначено такі чотири *рівні*:

1) *низький*: відсутність у педагога сформованих моральних норм, цінностей, стійких мотивів до роботи в умовах освітньої інклюзії, заперечення її світоглядних засад; відсутність інтересу до професійно-педагогічної діяльності, пов'язаної з навчанням, вихованням і розвитком дітей з ООП; неприйняття гуманістичної позиції щодо дітей з ООП; несформованість внутрішньої готовності до толерантного сприйняття учнів з

ООП; відсутність стійкого інтересу до теоретичних проблем, наукових досліджень і практичної діяльності в галузі інклюзивної освіти; поверховість необхідних знань, уявлень і понять про сутність інклюзивної освіти та психофізіологічні особливості дітей з ООП; нерішучість, невміння володіти своїми почуттями, доводити до кінця розпочату роботу; несформованість таких якостей і властивостей особистості, як креативність, ініціативність, націленість на співпрацю, співтворчість; відсутність потреби у професійному та особистісному зростанні й самовдосконаленні на основі самоаналізу, саморегуляції, самооцінки рівня своєї підготовленості у галузі інклюзивної освіти;

2) *середній*: ситуативне прийняття ідеології інклюзії; недостатня сформованість моральних норм і цінностей; нестійкі мотиви до роботи в умовах освітньої інклюзії; недостатній інтерес до професійної діяльності, пов'язаної з навчанням і вихованням дітей з ООП, а також до теоретичних проблем, наукових досліджень і практичної діяльності в галузі інклюзивної освіти; недостатньо узагальнені знання, уявлення і поняття про сутність інклюзивної освіти та психофізіологічні особливості дітей з порушеннями розвитку; посередній рівень сформованості таких властивостей і якостей особистості, як креативність, націленість на співпрацю, ініціативність, співтворчість; схильність до професійного й особистісного зростання і самовдосконалення на основі самоаналізу, саморегуляції, самооцінки рівня своєї підготовленості з питань інклюзивної освіти;

3) *достатній*: достатньо висока сформованість моральних норм і цінностей; стійкі мотиви до роботи в умовах освітньої інклюзії; стійкий інтерес до професійної діяльності, пов'язаний з навчанням і вихованням дітей з ООП, до теоретичних проблем, наукових досліджень та практичної діяльності в галузі інклюзивної освіти; достатньо узагальнені знання, уявлення й поняття про сутність інклюзивної освіти та психофізіологічні особливості дітей з ООП; достатній рівень сформованості таких якостей і властивостей особистості, як креативність, ініціативність, націленість на

співпрацю, співтворчість; схильність до професійного й особистісного зростання, рефлексії;

4) *високий*: висока сформованість моральних норм і цінностей, стійких мотивів до роботи в умовах освітньої інклюзії; прийняття світоглядних засад інклюзії; високий інтерес до професійної діяльності, пов'язаної з навчанням і вихованням дітей з ООП; мотивованість до роботи в умовах інклюзії та толерантне сприйняття учнів з ООП; посилений інтерес до теоретичних проблем, наукових досліджень та практичної діяльності в галузі інклюзивної освіти; високий рівень необхідних знань, уявлень і понять про сутність інклюзивної освіти та психофізіологічну специфіку дітей з ООП; досконале вміння володіти своїми почуттями, доводити до кінця розпочату роботу; високий рівень рішучості, креативності, ініціативності, націленості на співпрацю та співтворчість; схильність до професійного й особистісного зростання і самовдосконалення на основі самоаналізу, саморегуляції, самооцінки своєї підготовленості з питань інклюзивної освіти, рефлексії.

Результатом реалізації запропонованої моделі є сформованість готовності педагога до інклюзивної освіти, що передбачає особистісну вмотивованість і потребу в інклюзивній діяльності на засадах ціннісно-змістових орієнтацій, використанні набутих знань, умінь і компетентностей, які в поєднанні з розвиненими професійними якостями забезпечують створення гармонійного інклюзивного середовища в ЗЗСО.

4.4. Процес формування готовності майбутніх учителів до освітньої інклюзії

Процес формування готовності педагогічних працівників до роботи в умовах освітньої інклюзії є складним за структурою, змістовим наповненням, спрямованістю теоретичної і практичної підготовки та кінцевим результатом,

тому важливо перевірити ефективність реалізації запропонованої моделі на практиці.

Вивчення реального стану підготовки студентів до організації інклюзивного навчання в ЗЗСО дав змогу з'ясувати, що низький рівень освітнього процесу, незбалансованість освітньо-професійних програм, навчальних планів, змісту робочих програм навчальних дисциплін, відсутність якісного науково-методичного забезпечення та інші чинники перешкоджають належному формуванню у майбутніх педагогічних працівників готовності до роботи в умовах освітньої інклюзії. Про це також свідчать численні соціологічні опитування, резолюції науково-практичних конференцій та освітянських форумів. Аналіз якості підготовки вчителів дає підставу зробити висновок про невідповідність традиційних форм організації, методів і засобів навчання завданням й особливостям інклюзивної освіти, до якої залучатимуться майбутні педагоги. Звідси, особливого значення набуває гармонійне поєднання змісту інклюзивної освіти на основі глибокого засвоєння науково-педагогічних засад освітньої інклюзії та формування практичного досвіду роботи з учнями з ООП.

У цілому, аналіз теорії і практики освітньої інклюзії свідчить про існування суперечностей, по-перше, між соціально зумовленими вимогами суспільства до педагогів як основних організаторів інклюзивної навчання в школі та їх низькою психологічною готовністю та спеціальною методичною підготовленістю до роботи із дітьми з ООП; по-друге, між зусиллями педагогічних ЗВО у створенні системи формування готовності майбутніх учителів до інклюзивної освіти та відсутністю науково-теоретичних і методичних напрацювань щодо умов, шляхів і механізмів організації інклюзивного навчання в ЗЗСО. Власне тому однією з важливих проблем сьогодення є вдосконалення освітнього процесу в педагогічних ЗВО, спрямованого на підготовку педагогічних працівників здатних на виконання завдань, окреслених у концептуальних положеннях Нової української школи щодо впровадження освітньої інклюзії.

Проблемі практичної підготовки сучасного педагога до роботи з дітьми з ООП в умовах освітньої інклюзії присвятили дослідження чимало вітчизняних та зарубіжних науковців (І. Демченко [90], О. Мартинчук [203], Т. Сак [359], О. Таранченко [405], В. Хитрюк [422], О. Хохліна [426], З. Шевців [436] та ін.).

У Законі України «Про вищу освіту» освітній процес трактується як «інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у закладі вищої освіти через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості» [261]. Як слушно зазначає І. Гевко, при організації освітнього процесу в закладі вищої освіти необхідно враховувати декілька тісно взаємопов'язаних чинників: перегляд змісту і методів підготовки педагогів до роботи в інклюзивних класах; необхідність підтримки високого рівня викладання; налагодження тісної взаємодії викладачів ЗВО з інклюзивними освітніми закладами для уточнення змісту навчальної і виробничої практик та проведення наукових досліджень [71, с. 56–57]. Відтак організація освітнього процесу у закладах вищої освіти має бути спрямована на створення належних педагогічних умов професійної підготовки з урахуванням перспектив розвитку педагогічного фаху в галузі інклюзивної освіти. Основна парадигма полягає у розроблені науково-методичних засад підготовки майбутніх учителів з метою формування у них знань, умінь і компетентностей та готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Розроблена нами модель системи формування готовності педагогічного працівника до роботи в умовах освітньої інклюзії у закладі загальної середньої освіти органічно вбудована в освітній процес Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка та реалізується завдяки наповненню інклюзивним змістом усього комплексу навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців педагогічних спеціальностей.

Ця підготовка майбутніх учителів реалізується на принципах системності, науковості, аксіологічності, практико-орієнтовності, технологічності, мобільності, динамічності тощо.

Реалізація зазначеної моделі передбачала створення інклюзивного праобразу освітнього середовища, оновлення змісту освітньо-професійних програм, навчальних планів і робочих програм навчальних дисциплін, застосування традиційних й інноваційних форм організації освітнього процесу, методів і технологій навчання, використання відповідних засобів і обладнання, що ґрунтуються на принципах універсального дизайну.

Звісно, ефективність формування досліджуваної готовності залежить від якості науково-методичної й організаційної роботи викладачів ЗВО, що зумовило потребу в розробленні відповідного навчально-методичного інструментарію підготовки студентів до інклюзивної освіти. Подальший науково-теоретичний пошук спрямовуємо на розкриття практики підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, яка здійснюється на кафедрі педагогіки і методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Відомо, що кафедра є основною ланкою у структурі ЗВО, діяльність якої спрямована на забезпечення якісної підготовки студентів, завдяки організації навчальної, науково-дослідницької, методичної, виховної й організаційної роботи. Викладачі кафедри педагогіки і методики початкової освіти постійно вдосконалюють свою педагогічну майстерність, усвідомлюючи, що лише високий професійний і науково-методичний рівень може забезпечити якісну підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності в умовах Нової української школи. Зокрема, науково-педагогічний колектив кафедри щорічно оновлює зміст освітньо-професійних програм відповідно до державних документів у галузі освіти, надаючи йому національного спрямування, гуманістичної та демократичної сутності [240, с. 7].

Науково-дослідницька робота викладчів виконується у межах кафедральної теми «Стратегії формування професійних компетентностей майбутнього вчителя початкової школи в умовах модернізації педагогічної освіти України з урахуванням світових освітніх тенденцій» (реєстраційний номер 0116U003831, керівник – професор М. Пантюк). Зокрема, викладачами кафедри обґрунтовано проблеми формування компетентностей майбутнього вчителя початкової школи в умовах реформування початкової освіти; підкреслено значення якісної підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до роботи в НУШ [240; 392]; проаналізовано аксіологічний аспект підготовки вчителя початкової школи до виховної роботи; визначено зміст, завдання та способи реалізації громадянської освіти як складової неформальної освіти; досліджено міграційні процеси в сучасному глобалізованому суспільстві, проблеми психолого-педагогічного супроводу осіб, постраждалих від міграційних процесів в умовах сучасних українських реалій [237; 238; 239; 241]; проаналізовано зміст педагогічних дисциплін у контексті формування професійних компетентностей вчителя початкової школи; розглянуто види компетентісно-орієнтованих парадигм; розкрито їхнє значення у розвитку педагогічних дисциплін; схарактеризовано роль теоретичних знань як основи педагогічних інновацій; окреслено першочергові завдання щодо шляхів підвищення професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи [371; 372]; висвітлено пріоритетні напрями формування готовності вчителя початкової школи до реалізації завдань виховання учнів; доведено переважальне значення у розбудові нової школи формування в учнів системи загальнолюдських цінностей – морально-етичних та соціально-політичних (свобода, демократія, культурне розмаїття, повага до закону, рідних мови й культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, солідарність, відповідальність) [129; 130]; актуалізовано провідні ідеї формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності; схарактеризовано взаємозв'язок між саморозумінням та структурно-змістовими характеристиками «Я-концепції»

[118; 119]; досліджено концептуальні засади використання інноваційних технологій у процесі викладання фахових методик як чинник формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи; висвітлено актуальність природознавчої освіти в умовах Нової української школи; обґрунтовано доцільність використання форм і методів роботи за технологією критичного мислення з молодшими школярами [151; 152; 153; 154]; розглянуто проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у контексті медіаосвіти; схарактеризовано показники моральної вихованості індивіда у сцієнтистсько-технократичній, авторитарній та гуманістичній педагогіці [81]; обґрунтовано стратегію формування громадянської компетентності майбутнього вчителя НУШ в умовах модернізації освітнього простору; проаналізовано й висвітлено проблему формування соціальної ідентичності і громадянської компетентності особистості; увиразнено роль соціальної ідентичності як одного з важливих чинників формування особистості дитини [174]; досліджено шляхи формування професійних компетентностей майбутнього вчителя початкової школи, що працює у класах із малою наповнюваністю учнів; акцентовано увагу на необхідності поєднання управлінських та вчительських функцій в освітньому процесі початкової школи [444].

Кафедрою проводяться наукові конференції, педагогічні читання, семінари, тренінги, засідання «круглих столів», де з-поміж інших актуальних проблем обговорюються виклики, з'ясовуються ресурси і тенденції розвитку вітчизняної інклюзивної освіти. Важливе значення для формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах освітньої інклюзії відіграють зустрічі з фахівцями, які володіють технологіями інклюзивного навчання учнів з ООП, мають значний практичний досвід організації інклюзивного освітнього середовища в загальноосвітній школі. До цих зустрічей також залучаються фахівці ІРЦ, корекційні педагоги, волонтери, батьки, які виховують дітей з ООП. Так, зокрема, у жовтні 2019 р. відбулася зустріч із дипломантом Всеукраїнського конкурсу «Учитель року – 2019» у

номінації «Вчитель інклюзивного класу» С. Самойлик, яка поділилася досвідом організації інклюзивного освітнього середовища в школі.

Проблеми сучасної освітньої інклюзії стали предметом низки студентських наукових досліджень. Майбутні педагоги щороку беруть участь у II турі Всеукраїнського курсу студентських наукових робіт за напрямом «Актуальні проблеми інклюзивної освіти», який проходить у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна» (м. Київ). Зокрема, 4 квітня 2019 р. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка представляла здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету початкової та мистецької освіти С. Кобенко. Нею було презентовано результати наукового дослідження «Музикотерапія як засіб реабілітації дітей з особливими освітніми потребами», проведеного на базі Львівської середньої спеціалізованої музичної школи-інтернату імені Соломії Крушельницької (довідка за № 385 від 26 грудня 2018 р.). Молодою дослідницею було з'ясовано можливості використання музикотерапії у психолого-педагогічному супроводі дітей з ООП; наведено класифікацію музично-терапевтичних впливів; здійснено емпіричне вивчення впливу музикотерапії на рівень тривожності, самооцінку й емоційний стан дітей, описано організацію, перебіг і результати дослідно-експериментальної роботи. За підсумками проведеного конкурсу журі високо оцінила наукову працю студентки, відзначивши її дипломом III ступеня. Крім того, власні педагогічні ідеї та методичні напрацювання С. Кобенко успішно реалізує у своїй родині, де разом із чоловіком виховує чотирьох дітей, позбавлених батьківського піклування. Про цей цікавий педагогічний досвід знято документальний фільм «Інклюзія в родині Кобенко». На базі факультету початкової та мистецької освіти створено науково-дослідну лабораторію педагогічних інновацій у початковій школі, яка стала своєрідним експериментальним майданчиком для викладачів і студентів, що здобувають вищу освіту за спеціальністю «Початкова освіта» та готуються працювати в інклюзивних класах.

Згідно з науковою проблематикою кафедри та в контексті дисертаційної дослідження нами розроблялася індивідуальна тема «Формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до реалізації завдань інклюзивної освіти», яка ґрунтується на концептуальних засадах освітньої інклюзії, а саме: а) створення інклюзивного освітнього середовища (фізичного, соціального, психологічного, педагогічного), адекватного особливостям кожного учня; б) мета, функції, цінності інклюзивної освіти (особистісна значущість кожної дитини, її права та місце в соціальному співтоваристві й освітньому просторі; принципи інклюзивної освіти, її політика та культура, що передбачає адаптацію до особливостей і освітніх потреб кожного учня); в) роль і позиція батьків учнів та соціальне партнерство всіх суб'єктів інклюзивного освітнього середовища; г) зміст професійної діяльності педагога інклюзивного класу, завдання, функції, методи та технології інклюзивного навчання, що враховують потреби кожної дитини, зокрема й з ООП; організація спілкування та толерантної взаємодії в учнівському та шкільному колективі; співпраця з усіма учасниками команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП тощо.

Науково-дослідницька робота над індивідуальною темою складалася з таких послідовних **етапів**:

1. Діагностичний – передбачав визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до освітньої інклюзії в цілому та її окремих структурних компонентів. На цьому етапі вивчався зміст навчальних дисциплін підготовки майбутніх учителів. Відповідно до цього нами було запропоновано оновити їх зміст, включивши окремі теми, безпосередньо пов'язані з освітньою інклюзією. Так, наприклад, дисципліну «Філософія» було доповнено такими темами: «Філософія інклюзії»; «Філософія Просвітництва про місце і роль людини з інвалідністю у світі»; «Гуманізм в українській філософській спадщині»; «Ціннісні аспекти людського буття»; дисципліну «Психологія» – «Загальна характеристика та класифікація освітніх потреб особистості»; «Булінг в інклюзивному

середовищі та шляхи його запобігання»; «Педагогічне керівництво процесом соціалізації учня з ООП»; «Місце і роль осіб з інвалідністю у соціальному співтоваристві»; дисципліну *«Вікова фізіологія та шкільна гігієна»* – «Система профілактичних і соціальних заходів для збереження та зміцнення здоров'я учнів. Профілактика захворювань»; «Впровадження здоров'язбережувального та інклюзивного навчання»; дисципліну *«Теорія виховання учнів початкової школи»* – «Виховання особистості в інклюзивному середовищі школи»; «Залучення батьків і громадських організацій до інклюзії в закладі освіти»; дисципліну *«Дидактика початкової освіти»* – «Корекційна педагогіка у структурі педагогічних дисциплін»; «Педагогічне оцінювання результатів навчання учнів з ООП»; дисципліну *«Основи педагогічної майстерності вчителя початкової школи»* – «Педагогічна майстерність і особистість вчителя інклюзивного класу в початковій школі»; «Особливості педагогічного спілкування суб'єктів освітньої інклюзії»; дисципліну *«Педагогічні технології у початковій школі»* – «Технології інклюзивного навчання в початковій школі».

2. Конативний (практичний) етап. На цьому етапі здійснювалося розроблення програмно-методичного забезпечення процесу формування готовності майбутніх учителів до освітньої інклюзії, а саме: освітньо-професійних програм; робочої програми навчальної дисципліни «Основи дефектології та інклюзивної освіти»; навчально-методичного комплексу до зазначеного курсу (підручника «Основи дефектології та інклюзивної освіти» та навчального посібника, який доповнював його зміст практичною складовою). Результатом цього етапу стало формування знань, умінь та компетентностей, що визначають готовність майбутніх учителів до роботи в умовах освітньої інклюзії як в цілому, так і її окремих структурних компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, емоційно-вольового, рефлексивного).

Розглянемо детальніше освітньо-професійну програму (далі – ОПП) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова

освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, обсяг якої становить 240 кредитів ЄКТС. Мета ОПП – формування особистості вчителя початкових класів, здатного розв’язувати складні професійно-педагогічні завдання та комплексні проблеми інноваційного характеру, що дозволяють забезпечити ефективну організацію освітнього процесу та вільний доступ до початкової освіти всіх без виключення учнів. Зважаючи на поставлену мету, професійні (фахові) компетентності (ФК) зазначеної ОПП доповнено такими, як: здатність майбутніх учителів до ефективного командного психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП (ФК – 10); здатність організовувати та підтримувати психологічно комфортне, безпечне, розвивальне інклюзивне освітнє середовище (ФК–13). Також визначені програмні результати навчання: ПРН-22 – знання фізіологічних особливостей дітей у процесі їх індивідуального розвитку; вміння правильно дозувати розумове і фізичне навантаження школярів з ООП; ПРН-28 – вміння організувати інклюзивний освітній процес, застосовувати технології інклюзивного навчання та здійснювати психолого-педагогічний супровід дітей з ООП.

До переліку обов’язкових освітніх компонентів програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта включено навчальну дисципліну *«Основи дефектології та інклюзивної освіти»*, загальний обсяг якої складає 4 кредити / 120 год. (30 год. – лекцій, 50 год. – практичних занять, 40 год. – самостійної роботи) та читається у 8 семестрі.

Основною **метою** курсу «Основи дефектології та інклюзивної освіти» є розвиток професійних знань, умінь і компетентностей майбутніх учителів початкової школи завдяки посиленню прикладної складової фахової підготовки, спрямованої на формування готовності до роботи в умовах освітньої інклюзії, розв’язання професійно-педагогічних завдань у цій галузі.

Основними завданнями навчальної дисципліни «Основи дефектології та інклюзивної освіти» визначено такі:

1) ознайомити майбутніх учителів із фізіологічними, психолого-педагогічними особливостями та закономірностями розвитку різних категорій дітей з ООП;

2) сформувати компетентності, що уможливляють ефективну організацію та реалізацію інклюзивного освітнього процесу, взаємодію з усіма його суб'єктами;

3) розкрити сутність і зміст інклюзивних процесів у системі вітчизняної початкової освіти та за кордоном;

4) обґрунтувати необхідність реалізації гуманістичного підходу при створенні інклюзивного освітнього середовища, толерантного ставлення до всіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу;

5) сформувати здатність до використання технологій інклюзивного навчання та здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, у т. ч. зі складними порушеннями психофізичного розвитку;

6) розвинути інклюзивне мислення та готовність до роботи в умовах освітньої інклюзії;

7) виробити навички індивідуального підходу в навчанні та вихованні дітей з ООП;

8) навчити диференційованого викладання, контролю й оцінювання навчальних досягнень школярів, що здобувають освіту в інклюзивному класі.

Програмні результати навчання після вивчення дисципліни «Основи дефектології та інклюзивної освіти» передбачають сформованість таких компетентностей: професійно-педагогічних (готовність працювати в умовах освітньої інклюзії); інтелектуальних (наявність знань у галузі інклюзивної освіти та готовність застосовувати їх при розв'язанні професійно-педагогічних завдань); особистісних (здатність прийняти світоглядні ідеї та цінності інклюзивної освіти). Отже, зміст навчальної дисципліни «Основи дефектології та інклюзивної освіти» спрямований на формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, емоційно-вольового та

рефлексивного компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

У результаті вивчення означеного курсу майбутні вчителі початкової школи **повинні:**

1) реалізовувати соціальну функцію освіти; приймати ідеологію та цінності освітньої інклюзії та на цій основі здійснювати професійно-педагогічну діяльність;

2) працювати з нормативно-правовими джерелами й оформляти шкільну документацію, що регламентує діяльність вчителя в системі освітньої інклюзії;

3) здійснювати необхідні адаптації (модифікації) курикулуму та методики викладання в інклюзивному класі;

4) застосовувати педагогічне оцінювання результатів навчання учнів із ООП;

5) визначати особливості освітніх потреб кожного учня й адаптувати їх з урахуванням умов інклюзивного освітнього середовища;

6) розробляти ІПР на основі діагностування потреб і можливостей дітей з ООП ;

7) використовувати у практичній діяльності технології інклюзивного навчання та виховання дітей з ООП;

8) ефективно взаємодіяти з командою психолого-педагогічного супроводу учня з ООП;

9) створювати та підтримувати морально-психологічний комфорт у класі на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, гуманності, милосердя, співробітництва;

10) проявляти толерантність до всіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу, організовувати оптимальну взаємодію та комунікацію з ними.

Підготовка учителів початкової школи першого (бакалаврського) рівня вищої освіти є тією ланкою, від якості якої залежить життєдіяльність усього ланцюга освітньо-професійних програм із різною тривалістю навчання.

З огляду на це потрібен особливий підхід до відбору змісту та форм подання їм навчального матеріалу. Якісній підготовці студентів до інклюзивної освіти сприяє якісно розроблений навчально-методичний супровід, який відповідає змісту навчальної дисципліни і робочої навчальної програми та націлений на розкриття всього спектра можливостей студента для успішного виконання академічних завдань. Означений супровід ґрунтується на принципах предметності, наступності та циклічності викладу навчального матеріалу. Навчально-методичне забезпечення готовності майбутніх педагогів до інклюзивної освіти, що передбачає формування комплексу відповідних компетентностей, є адекватним варіативності використаних організаційних форм і методів навчання, з-поміж яких лекції, семінари, тренінги, майстер-класи, самостійна робота, участь у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт за напрямом «Актуальні проблеми інклюзивної освіти», а також позанавчальна діяльність (організація молодіжних флешмобів із залученням осіб з ООП, участь у волонтерському русі тощо). Тому при розробленні навчально-методичного супроводу дисципліни «Основи дефектології та інклюзивної освіти» увага передовсім зверталася на формування у студентів відповідних фахових компетентностей, а не просто на подання певного обсягу інформації або алгоритми її відтворення, які містяться у підручниках чи навчальних посібниках. Звідси, основними завданнями навчально-методичного супроводу дисципліни було визначено такі: 1) активізувати когнітивні навички студентів; 2) розвинути вміння й навички надпредметного характеру, які ґрунтуються на перенесенні знань шляхом аналізу, обробки й трансформації інформації предметного характеру; 3) активізувати творчу самостійність і діяльнісний характер навчання; 4) сприяти посиленню практико-прикладного характеру освітнього процесу.

За результатами виконання індивідуальної теми НДР нами видано **підручник «Основи дефектології та інклюзивної освіти»**, рекомендований до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол за № 16 від 22 листопада 2018 р.)

[334]. Зміст зазначеного підручника, відповідає робочій програмі навчальної дисципліни й охоплює розділи, у яких обґрунтовано теоретичні, нормативно-правові та організаційно-методичні засади впровадження інклюзивної освіти в Україні; проаналізовано особливості їхнього розвитку, навчання та виховання дітей з ООП; висвітлено специфіку організації інклюзивного освітнього процесу в ЗЗСО та ін. У виданні використано таблиці, схеми, рисунки, які увиразнюють сприйняття навчального матеріалу. Підручник має прикладне спрямування, адже у ньому йдеться про організацію інклюзивного навчання у ЗЗСО, особливості професійно-педагогічної діяльності завдання та функції вчителя інклюзивного класу та інших фахівців команди психолого-педагогічного супроводу; подано рекомендації щодо адаптації та модифікації шкільного інклюзивного освітнього середовища тощо. У додатках запропоновано інноваційні технології інклюзивного навчання, форми організації ефективного інклюзивного процесу, алгоритм розроблення індивідуальної програми розвитку учня з ООП. Загалом підручник рекомендований студентам і викладачам педагогічного ЗВО, однак його зміст буде корисним і для практикуючих педагогів ЗЗСО та інших фахівців психолого-педагогічного супроводу учня з ООП.

Кращий практичний досвід для підготовки майбутніх учителів у галузі інклюзивної освіти (поради й рекомендації до семінарів, практичних робіт, комплекти тестових завдань, контрольних робіт, кейсів та ін.) відібрано й описано у розробленому нами **навчальному посібнику «Основи дефектології та інклюзивної освіти: матеріали для практичних занять і самостійної роботи»**. Зазначене видання пропонує завдання, які передбачають не лише індивідуальну, а й спільну діяльність студентів, та орієнтує на розв'язання як предметних, так й особистісних проблем. Позаяк відбір змісту навчальних завдань спонукає до виконання індивідуальних освітніх завдань, їх варіативність сприяє становленню особистісної компетентності студента. З огляду на це, у посібнику розроблено багатоваріантні завдання творчого характеру та диференційовані питання для

самостійного пошуку; представлено проєктивні технології забезпечення інклюзивного освітнього процесу; запропоновано проблемні ситуації, аналіз яких передбачає ознайомлення студентів із основними положеннями щодо організації педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання. До основних тем курсу пропонуються систематизовані тестові завдання призначені для самоконтролю рівня засвоєних знань. Визначення основних понять і категорій інклюзивної освіти міститься у термінологічному словнику, розміщеному в додатках. Для унаочнення теоретичного матеріалу посібника матеріали подано у формі презентацій. Відкритий доступ до електронного видання підручника та посібника пропонується в репозитарії Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Робочою програмою зазначеного курсу передбачено **практичні заняття**, під час яких майбутні вчителі поглиблюють і закріплюють знання у галузі інклюзивної освіти, набуті під час лекцій і самостійного опрацювання навчальної інформації, оволодівають уміннями та навичками науково-дослідницької роботи, ознайомлюються з основною та додатковою літературою. Основним завданням практичних занять є підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності в умовах освітньої інклюзії, з'ясування поняттєво-категоріального апарату, хронологічних меж і причиново-наслідкових зв'язків інклюзивної освіти. На практичних заняттях кожен студент має змогу перевірити глибину засвоєння навчального матеріалу, продемонструвати знання відповідних термінів і положень, поєднати отримані теоретичні відомості із практичною реалізацією конкретних завдань. Для цього студенти повинні усвідомити запропонований план заняття, осмислити винесені для обговорення питання, місце кожного з них у розкритті тієї чи іншої теми.

Структура практичних занять із навчальної дисципліни «Основи дефектології та інклюзивної освіти» відображає логіку її засвоєння відповідно до орієнтовного тематичного плану та містить три блоки:

навчальний, інформаційний та контрольний. Стисло охарактеризуємо кожен із них.

Навчальний блок охоплює аналіз відповідних педагогічних ситуацій, їх проєктування на реальні освітні умови, ситуації, завдання для розвитку дидактичних умінь, узагальнені фахові завдання, мінікейси тощо. Вправи цього блоку спрямовані на застосовування набутих теоретичних знань під час реалізації конкретних професійно-педагогічних завдань, представлених у різних формах. Такі завдання виконуються студентами як індивідуально, так і в малих групах під час аудиторної та позааудиторної самостійної роботи. Під час занять у студентів розвиваються навички ведення дискусії та публічного виступу, комунікативні компетентності, критичне мислення, що, зі свого боку, сприяє особистісному та професійному зростанню, формуванню готовності до роботи в умовах освітньої інклюзії.

У навчальному блоці представлені: діагностичні методики; експрес-опитувальники; навчальні тести і вправи; педагогічні ситуації, завдання для самостійної роботи студентів (наприклад, «На основі теоретичних знань визначте зобов'язання держав, які ратифікували Конвенцію ООН про права дитини» (стаття 28: «Держави визначають право дитини на освіту; з метою поступової реалізації цього права на основі надання різних можливостей вони повинні...»)) та Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю»; завдання для розвитку у студентів дидактичних умінь; дебати (наприклад, «Інклюзивна освіта: виклики, проблеми та перспективи»); творчі завдання (наприклад, скористайтеся статтею Т. Лормана «Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти. Як перейти від запитання «Чому?» до запитання «Як?» [186]); прес-конференції (приміром, «Інклюзивна освіта – актуальна вимога сучасності»); ділові ігри (до прикладу, «Педагог інклюзивного класу: десять кроків до вдосконалення»); індивідуальні завдання (наприклад, «Ознайомтеся з особливостями функціонування інклюзивно-ресурсного центру, його структурою, завданнями, складом, системою управління діяльністю, веденням документації, організацією процесу діагностування,

комплексної оцінки та надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП»).

Другий, *інформаційний блок* структури практичних занять із курсу «Основи дефектології та інклюзивної освіти» репрезентує набір матеріалів, які дають студентів змогу орієнтуватись у нормативно-правових актах, основних термінах і категоріях інклюзивної освіти (витяги з нормативно-правових документів; глосарій, що визначає основні поняття та терміни освітньої інклюзії; список літературних джерел для самоосвіти). Крім того, блок містить: перелік основних нормативних документів з інклюзивної освіти («Загальна декларація прав людини» (1948 р.); «Декларація прав дитини» (1959 р.); «Декларація про права інвалідів» (1975 р.); «Конвенція про права дитини» (1989 р.); «Саламанкська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами» та «Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами» (1994 р.); «Конституція України» (1996 р.); Конвенція «Про права осіб з інвалідністю» (2006 р.); Закони України «Про освіту» (2017 р.); «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.); затверджених Кабінетом Міністрів України постанов «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011 р.), «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» (2013 р.), «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2017 р.), «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» (2017 р.); накази Міністерства освіти й науки України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010 р.), «Про затвердження Примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» (2018 р.) тощо.

В останньому, *контрольному блоці* пропонуються: тестові завдання з усіх тем курсу; узагальнені професійно-педагогічні завдання; приблизний

перелік питань для проведення підсумкових контрольних заходів; завдання для самостійної роботи, зокрема для написання есе на теми: «Які перешкоди доведеться долати вчителю інклюзивного класу?»; «Якими є основні функції асистента вчителя в інклюзивному освітньому процесі?»; «Які послуги, крім освітніх, має отримати дитина з ООП в ЗЗСО?»; «Де можна отримати супровід таких спеціалістів, як учитель-логопед, учитель-дефектолог, учитель-сурдопедагог, учитель-тифлопедагог, окрім ЗЗСО?»; «Перелічіть критерії оцінювання дітей з ООП»; «У чому полягає сутність різноманітних адаптацій/модифікацій в інклюзивному освітньому процесі?»; «Із яких компонентів складається ІПР?») та ін. Загальний обсяг самостійної роботи студентів з означеної навчальної дисципліни розрахований на аудиторну й позааудиторну самостійну роботу. Аудиторна робота реалізується у формі дискусій, ситуаційних вправ, презентацій, ділових та рольових ігор, контрольних робіт. Позааудиторна робота передбачає такі форми, як підготовка до захисту індивідуальних завдань (наприклад, виконання вправи Джеффа: обрати одну з позицій «Так», «Ні» або «Не знаю» для тверджень «Інклюзивна освіта корисна для всіх учасників освітнього процесу»; «Я як мама здорової дитини проти інклюзивної освіти»; «Українське законодавство повністю реалізує право людини з ООП на інклюзивну освіту» тощо), а також розроблення індивідуальних і групових проєктів, спрямованих на навчання, виховання і розвиток дітей з ООП. З метою діагностування рівнів сформованості готовності до роботи в умовах освітньої інклюзії використовувалися різнорівневі тестові та професійно-педагогічні завдання, навчально-дослідницькі кейси, міні-проєкти та експрес-опитування.

До основних *методів* навчання дисципліни «Основи дефектології та інклюзивної освіти» належать: проблемний, проєктний, контекстний, тренінговий, навчально-дослідницький, інтерактивний («мозковий штурм», дискусія, прес-конференція, навчальні дебати, «круглий стіл» тощо), ігрового спрямування (ділові, рольові, імітаційні ігри). У сучасну добу бурхливого

розвитку найновіших засобів комунікації та передачі інформації традиційне освітнє середовище обов'язково має бути доповнене віртуальним, інформаційно-технологічним, основними перевагами якого є доступ до вузькоспеціалізованих даних й актуального контенту в режимі реального часу. У зв'язку з цим, нами застосовувалися різноманітні цифрові технології, засоби дистанційного навчання, аудіо- та відеовідтворювальна апаратура, мультимедійні матеріали тощо, створено банк навчальних мультимедійних презентацій.

Таким чином, науково-методичний супровід дисципліни «Основи дефектології та інклюзивної освіти» спрямований на набуття студентами знань, умінь та компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності в умовах освітньої інклюзії, відповідає вимогам комплексності використовуваних організаційних форм і методів навчання, сприяє формуванню готовності майбутніх учителів до організації та здійснення інклюзивного освітнього процесу у ЗЗСО.

Важливим ресурсом розвитку готовності майбутніх педагогів до інклюзивної освіти є залучення до *організації волонтерської діяльності з дітьми з ООП*. Мета сучасної вищої освіти передбачає створення умов для самореалізації й духовного становлення особистості студента, розвитку його креативності, комунікативних здібностей, умінь організовувати спілкування дітей із різними проблемами здоров'я та розвитку, соціального статусу; формування таких моральних якостей як відповідальність, емпатійність, цілеспрямованість, толерантність, співчутливість, милосердність. Практика показує, що участь у волонтерстві сприяє розвитку рефлексивності, самореалізації, особистісного вдосконалення студентів.

Викладачі кафедри педагогіки і методики початкової освіти підтримують і розвивають у студентів культуру толерантної поведінки на основі гуманних цінностей, популяризують принципи та ідеї волонтерства, позитивний імідж педагога-волонтера, залучають їх до участі в різних волонтерських заходах (благодійних ярмарках, просвітницьких акціях тощо).

Щороку до Міжнародного дня захисту дітей студенти під керівництвом доцентів Н. Муляр та О. Кравченко-Дзондзи відвідують Буківський дитячий будинок-інтернат. На кошти, зароблені під час благодійного ярмарку, для вихованців цього закладу закуповується дитяче харчування, засоби гігієни, подарунки, організовуються театралізовані дійства та ін. Крім того, студенти виконують функції волонтерів Консультативно-валеологічного центру «Паросток» (керівник – доцент Л. Колток), який організований для дітей з ООП. У центрі працюють творчі майстерні, де студенти-волонтери надають можливість дітям із інвалідністю для самореалізації та організації дозвілля. Практика показує, що волонтерство як добровільна суспільно корисна діяльність, показник громадянської активності та демократичних ініціатив нині стає діючим інструментом розвитку суспільства, соціальної підтримки дітей з ООП.

Наступним елементом системи розвитку готовності педагогічних працівників до роботи в умовах освітньої інклюзії стало розроблення освітньої програми організації та проведення **курсів підвищення кваліфікації вчителів «Педагогічні технології навчання учнів з особливими освітніми потребами в початковій школі»**. Програма розроблена нами на основі сучасної державної освітньої політики та стратегії реформування початкової освіти, концептуальних засад інклюзивної освіти. Актуальність її полягає в необхідності підготовки вчителя для Нової української школи, який реалізує освітню політику держави шляхом опанування новітніми практиками, технологіями, методиками, формами оцінювання, методами професійної діяльності в умовах інклюзії з метою повноцінного включення дітей з ООП до широкого освітнього та соціального контексту.

Метою освітньої програми є підвищення методичного та практичного рівнів підготовки вчителів початкових класів щодо реалізації завдань освітньої інклюзії відповідно до основних напрямів державної політики у

галузі освіти, запитів громадянського суспільства, задоволення особливих освітніх потреб учнів.

План-графік освітньої навчальної програми передбачає вивчення педагогами таких тем: «Самоосвіта і підвищення кваліфікації вчителя: інструменти та підходи»; «Технології організації інклюзивного навчання у НУШ»; «Технології індивідуалізації освітнього процесу та диференційованого викладання в інклюзивному класі»; «Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в інклюзивному освітньому просторі»; «Технології розвитку комунікативно-мовленнєвої сфери в дітей з ООП»; «Організація інклюзивного освітнього середовища для дітей з ООП»; «Технології навчання математики учнів з ООП»; «Технології навчання письма та читання дітей із затримкою психічного розвитку»; «Технології співпраці вчителя з батьками дітей з ООП в рамках педагогіки партнерства».

Отже, процес формування готовності педагогічних працівників до роботи в умовах освітньої інклюзії в ЗЗСО передбачав:

1) вивчення змісту навчальних дисциплін з метою подальшого включення окремих тем, пов'язаних з розкриттям світоглядних ідей, цінностей, особливостей інклюзивної освіти;

2) розроблення структури та відбір змісту навчальної дисципліни «Основи дефектології та інклюзивної освіти» для майбутніх учителів спеціальності 013 «Початкова освіта», які здобувають вищу освіту на першому (бакалаврському) рівні;

3) наповнення інклюзивним змістом комплексу форм організації, методів і технологій навчання та виховання, що використовуються в освітньому процесі;

4) розроблення освітньої програми курсів підвищення кваліфікації учителів «Педагогічні технології навчання учнів з особливими освітніми потребами в початковій школі» з повним навчально-методичним супроводом.

Висновки до четвертого розділу

Освітянська практика свідчить, що професійна підготовка компетентних педагогів, здатних і готових ефективно працювати з дітьми з ООП в умовах освітньої інклюзії, є головним чинником розвитку її вітчизняної системи. На основі ґрунтовного аналізу зарубіжних і вітчизняних досліджень у галузі інклюзивної освіти визначено сутність категорії «інклюзивна компетентність», під якою розуміємо здатність педагогічного працівника розв'язувати професійні завдання з організації інклюзивного освітнього середовища та створення умов для спільного навчання дітей з ООП та їх здорових ровесників. З'ясовано, що інклюзивна компетентність – це підґрунтя для формування готовності педагога до роботи в умовах освітньої інклюзії, системотвірна характеристика суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що передбачає інтегровану особистісну потребу в організації та здійсненні інклюзивного освітнього процесу на засадах ціннісно-змістових орієнтацій, спеціальних знань, умінь і навичок, професійних якостей та практичного досвіду. Інклюзивна компетентність учителя є складовою професійної компетентності та результатом системної, цілеспрямованої професійної підготовки у педагогічних ЗВО, а також в умовах неформальної та інформальної освіти.

Формування інклюзивної компетентності та готовності вчителя до роботи в умовах освітньої інклюзії зумовлене такими чинниками, як рефлексія і внутрішня мотивація до здійснення інклюзивної освіти; орієнтація на особистісну індивідуальність кожного вихованця; забезпечення диференційованого й індивідуально-творчого підходу; застосування сучасних технологій інклюзивного навчання тощо.

Обґрунтовано систему знань, умінь і компетентностей як результат підготовки педагогічного працівника до роботи в умовах освітньої інклюзії, а саме його здатність: 1) розуміти філософію інклюзії, володіти чітким світоглядом щодо важливості цієї суспільної проблеми; 2) створювати комфортне і

безпечне освітнє середовище та позитивний мікроклімат в інклюзивному класі; 3) визначати рівень навчальних досягнень учнів з ООП; 4) забезпечувати освітній процес учнів із урахуванням особливостей їх індивідуального розвитку; 5) здійснювати об'єктивну інтерпретацію результатів психолого-педагогічного діагностування дітей з ООП; 6) відбирати оптимальні традиційні й інноваційні технології інклюзивного навчання; 7) здійснювати індивідуалізацію і диференціацію інклюзивного освітнього процесу; 8) прогнозувати труднощі у навчанні та поведінці дітей з ООП із метою їх попередження; 9) об'єктивно й неупереджено оцінювати результати інклюзивного навчання; 10) здійснювати моніторинг виконання індивідуальної програми розвитку учня з ООП; 11) застосовувати відповідні адаптації або модифікації в інклюзивному освітньому процесі; 12) працювати з батьками в межах своїх посадових обов'язків, залучати їх до активної участі в розробленні ППР; 13) надавати інформацію про рівень засвоєння дитиною з ООП навчальної програми та прогресивні зміни в її розвитку; 14) позитивно оцінювати свій попередній досвід роботи в умовах освітньої інклюзії; 15) гнучко мислити і поводитися залежно від педагогічної ситуації, яка виникла у процесі інклюзивного навчання; 16) володіти професійною рефлексією задля об'єктивного оцінювання власної педагогічної діяльності в галузі інклюзивної освіти; 17) підвищувати педагогічну майстерність з інклюзивної освіти, використовуючи різні форми неформальної та інформальної освіти.

Готовність педагогічного працівника до роботи в умовах освітньої інклюзії представлена у вигляді структурно-функціонального комплексу, що містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-вольовий та рефлексивний компоненти, між якими існує тісний взаємозв'язок і взаємозумовленість. Розроблено авторську модель системи формування готовності педагогічного працівника до роботи в умовах освітньої інклюзії у закладі загальної середньої освіти, що містить чотири блоки: 1) концептуальний (визначає методологічні підходи та принципи, що

забезпечують ефективність формування готовності педагогічних працівників до роботи в умовах освітньої інклюзії у ЗЗСО); 2) змістовий (передбачає сукупність знань, умінь і компетентностей, які набуваються, формуються і розвиваються у ЗВО, а також із допомогою неформальної та інформальної освіти; забезпечує формування системи методологічних, теоретичних, практико-технологічних знань, а також проєктувальних, гностичних, організаційних, комунікативних, контрольних-оцінювальних умінь); 3) процесуальний (розглядається як педагогічна система, що містить діагностично-мотиваційний, діяльнісний та аналітичний етапи, а також комплекс форм, методів, технологій і засобів навчання); 4) результативний (визначає успішність функціонування авторської моделі на основі науково-обґрунтованих критеріїв та відповідних їм показників готовності педагогічних працівників до роботи в умовах освітньої інклюзії у закладі загальної середньої освіти).

У структурі системи формування готовності педагогічних працівників до роботи в умовах освітньої інклюзії у закладі загальної середньої освіти виокремлено фундаментальну, прикладну та методичну підготовку.

Фундаментальна підготовка націлена на розвиток здатності педагогів опановувати методологічні знання та творчо їх використовувати при організації інклюзивного освітнього процесу. Саме завдяки формуванню наукового світогляду, уявлень про місце і роль особистості, засвоєнню цінностей інклюзивної освіти відбувається становлення і розвиток інклюзивної культури педагога. Ця його особистісна властивість тісно пов'язана із внутрішньою рефлексією, алгоритмом і методикою організації та здійснення інклюзивної діяльності в умовах ЗЗСО. Фундаментальна підготовка педагогів до інклюзивної освіти, що передбачає формування комплексу світоглядних знань, має спиратися на зміст навчальних дисциплін «Філософія», «Психологія», «Вікова фізіологія та шкільна гігієна», «Теорія виховання», «Дидактика», «Основи педагогічної майстерності»,

«Педагогічні технології» та ін., який доповнений темами, пов'язаними з освітньою інклюзією.

Прикладна підготовка доповнює фундаментальну та реалізується завдяки засвоєнню навчальних дисциплін, орієнтованих на формування інклюзивної компетентності: «Основи дефектології», «Основи інклюзивної освіти», «Основи корекційної педагогіки» тощо. При цьому має здійснюватися логічний перехід від системи знань одного курсу до іншого шляхом широкого узагальнення та використання нової системи знань, яка допомагає педагогам охоплювати інклюзивну реальність та продуктивно розв'язувати покладені на них професійні завдання. Отже, прикладна підготовка у структурі змістового блоку сприяє ефективному формуванню готовності педагогічного працівника до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Методична підготовка визначає дидактико-методичну спрямованість інклюзивного мислення педагогів. Вона забезпечує оволодіння психологічними, педагогічними, нормативними основами інклюзивної освіти упродовж вивчення дисциплін «Технології індивідуалізації освітнього процесу та диференційованого викладання в інклюзивному класі», «Технології коригування труднощів у навчанні та поведінці дітей», «Технології, спрямовані на розвиток соціальних та емоційних компетентностей учнів з ООП», «Технології педагогічного оцінювання результатів навчання в інклюзивному підході», «Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в освітньому просторі» та ін. Методична підготовка забезпечує побудову системи науково обґрунтованих методичних дій, спрямованих на чітке визначення цілей інклюзивного навчання, правильний добір його змісту, форм, технологій, засобів організації освітнього процесу в інклюзивних класах, усвідомлене використання методів аналізу й оцінювання навчальних досягнень дітей з ООП та їх здорових однолітків.

Фундаментальна, прикладна і методична підготовка забезпечують здобуття світоглядних, методологічних, теоретичних, практико-

технологічних знань та формування проєктувальних, гностичних, організаційних, комунікативних, контрольно-оцінювальних умінь педагогічних працівників із метою ефективної роботи в умовах освітньої інклюзії в ЗЗСО.

Цілісність та ефективність процесуального аспекта педагогічної системи забезпечується узгодженістю використання відповідних форм організації, методів, технологій і засобів навчання, орієнтованих на формування готовності педагогічних працівників до роботи в умовах освітньої інклюзії. Процес формування готовності педагогічних працівників до роботи в умовах освітньої інклюзії є складним за структурою, змістовим наповненням, спрямованістю теоретичної і практичної підготовки та кінцевим результатом, тому нами перевірена ефективність реалізації авторської моделі на базі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. З цією метою проведено низку необхідних заходів: 1) опановано зміст навчальних дисциплін із подальшим включенням окремих тем, пов'язаних із розкриттям світоглядних ідей, цінностей, особливостей інклюзивної освіти; 2) розроблено структуру та відібрано зміст навчальної дисципліни «Основи дефектології та інклюзивної освіти» для майбутніх учителів спеціальності 013 «Початкова освіта», які здобувають вищу освіту на першому (бакалаврському) рівні; 3) наповнено інклюзивним змістом комплекс форм організації, методів і технологій навчання та виховання, що використовуються в освітньому процесі ЗЗСО; 4) розроблено освітню програму курсів підвищення кваліфікації вчителів «Педагогічні технології навчання учнів з особливими освітніми потребами в початковій школі» з повним навчально-методичним супроводом.

Основні положення знайшли відображення в публікаціях [311; 312; 317; 319; 320; 322; 333; 334; 337; 338; 340; 343; 344; 347; 348; 353; 354].

РОЗДІЛ 5

ВІТЧИЗНЯНА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ВИКЛИКИ ТА НАПРЯМИ РОЗВИТКУ

5.1. Основні бар'єри впровадження освітньої інклюзії

Сьогодні в Україні державна освітня політика зазнає якісних змін, які неминуче впливають на суперечливий і складний процес розвитку інклюзії. Доводиться констатувати, що, незважаючи на багаторічний успішний досвід надання рівних умов для отримання якісних освітніх послуг міжнародним професійним співтовариством, на шляху впровадження вітчизняної інклюзивної освіти все ще існують суттєві перешкоди, проблеми та суперечності.

Інклюзивна практика, особливо на етапі становлення, висуває підвищені вимоги до всіх учасників освітнього процесу. Труднощі, з якими вони стикаються, вчені називають «бар'єрами впровадження інклюзивної освіти», тому в ЗЗСО слід створити *інклюзивне безбар'єрне середовище*, тобто систему умов, за яких діти можуть навчатися, отримувати необхідну інформацію, спілкуватися з однолітками, брати участь у різних формах суспільного життя, безперешкодно пересуватися, здобувати якісну освіту тощо.

Практика свідчить, що з-поміж реальних перешкод упровадження освітньої інклюзії першочерговим є традиційний консерватизм громадської думки, нездатної прийняти постулат про рівність прав усіх без винятку дітей на реалізацію освітніх потреб і можливостей у соціумі. У переліку бар'єрів слід виокремити проблему «кордонів інклюзії», які визначають прагнення чи відмову включати в інклюзивний процес навчання всіх дітей, у т. ч. зі складними фізичними чи інтелектуальними порушеннями. Крім того, у багатьох вітчизняних ЗЗСО практично відсутні спеціальне обладнання,

дидактичні засоби й методичний матеріал для забезпечення різних освітніх потреб і можливостей учнів. Недостатнє фінансування та нерозвинена, застаріла матеріально-технічна база ускладнюють організацію освітнього процесу, перешкоджають створенню належних умов для повноцінного навчання в школі. Як наслідок, далеко не всі ЗЗСО доступні для учнів з ООП, а рання допомога не надається вчасно, що порушує права осіб із проблемами розвитку на здобуття повноцінної освіти. Серйозним бар'єром впровадженню інклюзивного навчання є недостатня кількість спеціально підготовлених педагогів, здатних однаково успішно працювати з дітьми із типовим розвитком й учнями з ООП. Звідси, надалі нерозв'язаною проблемою залишається суперечність між очевидною необхідністю отримання якісної освіти всіма дітьми та відсутністю чітких уявлень про функціонування інклюзивного освітнього процесу в ЗЗСО.

Аналіз наукових праць і реального стану вітчизняної інклюзивної практики дозволив диференціювати проблеми розвитку інклюзивної освіти на мікро-, мезо- та макрорівнях. Означимо особливості кожного з цих рівнів.

Так, проблеми *мікрорівня* в освітній інклюзії передовсім пов'язані з негативним ставленням, психологічним неприйняттям дітей з ООП частиною педагогів та більшістю здорових учнів та їх батьків. Унаслідок цього створюються такі бар'єри: 1) непідготовленість системи освіти задовольнити особливі освітні потреби кожної дитини; 2) неготовність педагогів працювати в умовах освітньої інклюзії; 3) відсутність індивідуального підходу до навчання дітей в інклюзивних класах тощо.

Мезорівень проблем інклюзії знаходиться у площині соціальних відносин. На цьому рівні бар'єрами, що гальмують реалізацію завдань інклюзивної освіти виступають: 1) неприйняття людей з інвалідністю як компонента розмаїтого соціуму та частини суспільства, неповага до їхніх особливостей; 2) наявність культурних стереотипів щодо осіб з інвалідністю, нетерпимість у ставленні до них; 3) несформованість уявлень здорових учнів

і їх батьків щодо важливості інклюзії та впровадження її в сучасну систему освіти, низький рівень толерантності у ставленні до дітей з ООП.

Макропроблеми освітньої інклюзії пов'язані з діяльністю державних законодавчих і соціально-економічних інституцій. Означений макрорівень пов'язаний із правовою підтримкою інклюзивної освіти. Основними перешкодами на цьому етапі постають: 1) невідповідність вітчизняного нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти міжнародному законодавству; 2) відсутність дієвих механізмів розвитку та фінансування інклюзивної моделі освіти; 3) архітектурна, транспортна та інформаційна недоступність закладів освіти для осіб з ООП.

З огляду на вищезазначене, нами здійснена класифікація бар'єрів впровадження освітньої інклюзії в сучасну систему загальної середньої освіти:

1. *Інформаційні бар'єри.* Різноманітність сучасних науково-педагогічних досліджень у галузі освітньої інклюзії та наукових підходів до її тлумачення ускладнює й без того суперечливе розуміння її концептуальних засад. Оцінюючи інклюзивну освіту як модерну систему XXI ст., вчені наголошують на необхідності зміни світоглядних інваріантів її аналізу, оскільки йдеться про значущий педагогічний феномен, а також висловлюють сподівання, що велика кількість наукових концепцій освітньої інклюзії стане основою вивчення та моделювання численних інноваційних освітніх процесів і сприятиме досягненню глибини й багатоаспектності досліджуваного феномена.

Суттєво гальмує розвиток інклюзивної практики термінологічна неоднорідність, недостатня обґрунтованість дефініцій і поняттєво-категоріального апарату інклюзивної освіти. У теоретичному осмисленні базових дефініцій і понять освітньої інклюзії в сучасній українській педагогіці простежуються невизначеність критеріїв, неузгодженість класифікаційної системи, відсутність загальноприйнятого поняттєво-категоріального і термінологічного апарату, різні позиції вчених і практиків,

що ускладнює науковий діалог та оформлення результатів досліджень у вигляді якісних рекомендацій і порад. Скажімо, нами виявлено численні, а часто й суперечливі тлумачення терміна «учні з особливими освітніми потребами». В освітньому аспекті він трактується неоднозначно та демонструє розуміння інклюзії лише як навчання дітей із психофізичними порушеннями, не враховуючи всього спектра особливих потреб таких учнів (про що йшлося у першому розділі дисертації). Подібна ситуація стосується й інших понять і категорій освітньої інклюзії

Сучасні науковці констатують численні зміни у нормативно-правових документах стосовно освітньої інклюзії, нововведень і поняттєво-термінологічного апарату, що інколи не збігаються з чинними законодавчими актами. Так, наприклад, у 2018 р. замість традиційної психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК) створено інклюзивно-ресурсний центр (ІРЦ). Проте, це нововведення не зафіксовано у відповідних нормативно-правових документах, де, як і раніше, вживається назва заміненої реальії. Ось, приміром, в пункті 4 діючої нині Постанови Кабінету Міністрів України за № 588 від 9 серпня 2017 р. «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» зазначено: «...керівник загальноосвітнього навчального закладу на підставі заяви батьків або законних представників дитини з особливими освітніми потребами, висновку психолого-медико-педагогічної консультації та за підтримки відповідного органу управління освітою організовує клас з інклюзивним навчанням, створює необхідну матеріально-технічну та навчально-методичну базу, здійснює добір відповідних педагогічних працівників тощо» [266]. Інакше кажучи, підставою для інклюзивного навчання дитини з ООП й надалі визнано висновок неіснуючих ПМПК. Отже, спостерігається невідповідність у категоріях без необхідного пояснення від уповноважених осіб.

Кожна з наукових категорій, що стосується освітньої інклюзії, безсумнівно, пройде «перевірку часом», а їх розроблення внесе істотний

вклад у побудову стратегії і вектора системних суспільних трансформацій в системі загальної середньої освіти. Отже, необхідно насамперед розв'язати суперечності, що стосуються поняттєво-термінологічної неоднорідності, наявності різних підходів щодо розуміння основних дефініцій освітньої інклюзії.

2. *Організаційно-правові бар'єри.* Учених і педагогів-практиків надзвичайно непокоїть недосконалість законодавчої бази, яка регламентує різні аспекти інклюзивної освіти, психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП тощо. З одного боку, активні суспільні запити стимулюють прийняття законів й інших нормативно-правових актів, які протистоять дискримінації учнів з ООП, а з іншого, – несприятливі економічні чинники посилюють прояви обмежень і нерівності щодо означеної категорії осіб. Відсутність механізмів реалізації норм законодавства серйозно перешкоджає змінам в освітній політиці. Це призводить до виникнення суперечностей між законодавчими вимогами щодо освітньої інклюзії, які закріплюють державні гарантії надання в Україні освітніх послуг дітям з ООП, декларують права останніх на освіту, та недосконалими механізмами їх практичного втілення.

Окрім того, прослідковується невідповідність вітчизняних реалій міжнародним нормам інклюзивної освіти, відсутність єдиної державної політики у цій сфері, надмірне узалежнення інклюзивно-освітньої діяльності від соціально-економічних умов, відсутність нормативно закріпленої варіативної організації освітнього процесу, що забезпечує включення в інклюзивну освіту дітей із важкими та комплексними порушеннями; відсутність фінансування послуг супроводу осіб з особливими потребами впродовж життя; економічну нестабільність процесу реалізації інклюзивної освіти (принцип «Гроші йдуть услід за дитиною» стосовно надання послуг учням з ООП є значною мірою умовним). На жаль, основні питання інклюзивного навчання дітей з ООП регламентуються переважно постановами Кабінету Міністрів України в галузі освіти. Водночас цим планованим діям бракує цілісного підходу, конкретизації цілей, механізмів

практичної реалізації, критеріїв і засобів визначення ефективності (у нормативно-правових документах здебільшого зазначено – «створити належні умови», «вжити заходів», «активізувати процес», «забезпечити можливість»), а відсутність моніторингу виконання державних програм у галузі освітньої інклюзії унеможлиблює об'єктивне оцінювання ефективності їх реалізації.

3. *Фінансові бар'єри.* В укладеному за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» звіті під назвою «Аналіз політики фінансування інклюзивної освіти в Україні та порядку використання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» увиразнено низку проблем, зокрема: «1) невідповідність та існуючі прогалини в нормативно-правових документах; 2) затримка коштів субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з ООП на початок бюджетного року; 3) невідповідність періоду навчального та бюджетного року, що призводить до відсутності вільних коштів субвенції для дітей з особливими освітніми потребами, які не були враховані на початок наступного навчального року або коли такі діти приходять на навчання посеред навчального року чи переходять з однієї школи в іншу; 4) існуюче обмеження строків навчання в ЗЗСО для дітей із порушенням розумового розвитку; 5) відсутність оплати «асистенту дитини»; 6) проблемні аспекти роботи асистента вчителя й оплата праці; 7) відсутність транспортного підвезення дітей з ООП до фахівців; 8) фінансова неможливість створення в усіх навчальних закладах «ресурсних кімнат»; 9) відсутність напрацьованого механізму передачі спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти при переході дітей з однієї школи в іншу; 10) неможливість придбання за кошти субвенції навчальних підручників для дітей з ООП та основних навчальних засобів; 11) відсутність дієвих місцевих програм підтримки інклюзивного навчання; 12) надання коштів субвенції з

державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки дітям з ООП лише комунальним ЗЗСО» [8].

Безумовно, фінансовий аспект розвитку освітньої інклюзії дуже важливий. Скажімо, порівнюючи вартість навчання дітей у спеціальній школі та ЗЗСО, простежуємо, що фактичні щорічні витрати на перебування у спеціальному закладі однієї дитини з ООП у декілька разів перевищують кошти, що виділяються на освіту учня з ООП в ЗЗСО. Однак не лише дефіцит фінансування постає важливим бар'єром інклюзії, а й сучасні стереотипи несприйняття суспільством інклюзивного навчання дітей з ООП в ЗЗСО.

4. *Архітектурні бар'єри.* Непристосованість інфраструктури для потреб дітей з ООП є однією з найбільш гострих проблем, що обмежує їх доступ до інклюзивного освітнього середовища. Сьогодні більшість ЗЗСО взагалі не пристосовані для навчання дітей з ООП (відсутність пандусів, ліфтів, підйомників, спеціальних гігієнічних кімнат, корекційного обладнання тощо), не відповідають правилам безпечного пересування та вільного доступу до приміщень. Архітектурна адаптація ЗЗСО, облаштування ресурсних кімнат і навчальних приміщень, які відповідають вимогам фізичної безбар'єрності та універсального дизайну, технічне оснащення інклюзивного освітнього процесу потребують значних фінансових витрат. Для подолання зазначених перешкод необхідні як цільове фінансування державою й органами управління освітою програм розвитку освітньої інклюзії, так і раціональне використання реальних фінансових можливостей ЗЗСО, а також активний пошук нових джерел надходження коштів. З цього приводу Дж. Холла і Т. Тінклін зазначають, що керівництво закладу освіти має знаходити реальні шляхи підвищення рівня фізичної доступності для дітей з інвалідністю та усувати архітектурні бар'єри [424, с. 122].

5. *Соціально-психологічні бар'єри.* Соціально-психологічні бар'єри, безпосередньо не пов'язані з фінансовими та матеріальними витратами, а мають суб'єктивний характер. До соціально-психологічних бар'єрів нами, зокрема, віднесено: прояви дискримінації; наявність культурних стереотипів

щодо осіб з інвалідністю, нетерпимість і нетолерантність у ставленні до них з боку педагогів, здорових учнів і їх батьків; закріплене в суспільстві традиційне уявлення про головну мету освіти як досягнення єдиного освітнього стандарту, який засвоюється всіма без виключення учнями; недостатня увага до цілісного розвитку особистості дітей з ООП; невідповідність системи освіти задовольнити індивідуальні потреби кожної дитини; негнучка система оцінювання навчальних досягнень тощо. Сучасна школа скоріше зорієнтована на високі навчальні результати й досягнення учнів, ніж на забезпечення їх різнобічного розвитку. Звідси утвердилася згубна практика поділу учнів на групи: 1) діти, в роботі з якими використовуються стандартні методи та засоби навчання для успішного освоєння освітньої програми; 2) учні, що потребують застосування спеціальних технологій інклюзивного навчання.

Досвід зарубіжних країн підтверджує, що основним бар'єром у практичній реалізації інклюзивної освіти залишається упереджене ставлення батьків, здебільшого спричинене традиційним суспільним «поділом» людей крізь призму понять «норма» та «відхилення від норми». Батьки вважають, що ці «інакші» діти істотно відрізняються від здорових ровесників, а їхні особливі освітні потреби суттєво ускладнюють роботу педагогів, оскільки потребують постійного втручання з їх боку [473]. Батьки здорових дітей допускають перебування в ЗЗСО осіб із важкими психофізичними порушеннями, проте вважають, що освітню інклюзію не можна впроваджувати без відповідної попередньої підготовки. Зазвичай поява у класі дітей з ООП викликає у них стурбованість щодо можливого погіршення якості освітнього процесу. З іншого боку, батьки дітей з ООП також сумніваються, що інфраструктура школи, включаючи й матеріально-технічне забезпечення та професійну компетентність педагогів, відповідає встановленим вимогам до освітньої інклюзії [492]. Батьки учнів з ООП переконані, що їхніх дітей дискримінують, хоча практика свідчить, що взаємодія і співпраця батьків із педагогами та іншими суб'єктами освітнього

процесу сприяє успішному впровадженню освітньої інклюзії. Результати масштабних порівняльних досліджень педагогів різних країн світу довели, що активна участь батьків в інклюзивному освітньому процесі позитивно впливає на зміни в соціальній, навчальній, емоційній сферах дітей з ООП та їх здорових однолітків.

Крім того, прояви сегрегації спричиняють проблему дискримінації і стигматизації дітей з ООП. У Конвенції про права осіб з інвалідністю поняття «дискримінація за ознакою інвалідності» визначається доволі чітко: «виключення або обмеження із причини інвалідності, метою або результатом якого є заперечення визнання, реалізації або здійснення нарівні з іншими всіх прав людини й основних свобод у політичній, економічній, соціальній, культурній, громадській або будь-якій іншій сфері. Дискримінація також включає відмову в розумному пристосуванні (внесенні необхідних модифікацій і коректив) до особливих потреб таких осіб» [169]. Додамо, що відмова у визнанні особливих освітніх проблем сьогодні також є основною ознакою дискримінації освіти. Відповідно цю проблему слід розв'язувати як на державному рівні, так і з участю широкої громадськості. Найскладнішим завданням, на думку вчених, постає формування толерантного ставлення до дітей з ООП та інтегрування їх в освітнє та соціальне середовище. З одного боку, суспільство привчається сприймати таку людину як рівну, з іншого, – особа з інвалідністю пристосовується до того, щоб жити не серед «своїх», а як повноцінний громадянин. Бар'єр у ставленні суспільства до дітей з ООП подолати набагато складніше, ніж інформаційні, фінансові, архітектурні чи організаційні перешкоди. Створення сприятливо-позитивної соціально-психологічної атмосфери в ЗЗСО є важливим чинником інклюзивного освітнього середовища. Налагодження та підтримка загального комфортного освітнього простору для учнів з ООП залишається одним із актуальних завдань адміністрації та педагогів ЗЗСО.

Недостатня готовність до роботи в умовах освітньої інклюзії сьогодні визнається більшістю вітчизняних педагогічних працівників. Традиційна

українська школа покликана виконувати конкретне соціальне замовлення: здійснювати загальноосвітню підготовку дітей, здатних до майбутньої життєдіяльності та здобуття професії. Педагогам, орієнтованим ще під час навчання у ЗВО на роботу зі здоровими дітьми, важко знайти підходи до учнів з ООП, оскільки вони не володіють спеціальними технологіями інклюзивного навчання, не вміють визначати особливі освітні потреби та працювати з такими дітьми, не мають практичного досвіду, ґрунтовних знань і компетентностей у цій галузі, тому часто проявляють небажання навчати дітей з ООП й навіть спілкуватися з ними. Щобільше, їм важко оцінити ступінь психофізичного порушення й укласти ІПР для учня з ООП. Низький рівень інклюзивних знань і вмінь у вчителів, котрі працюють із дітьми з ООП, часто є причиною «емоційного вигорання». Тому необхідно докласти значних зусиль, щоб подолати адміністративну і професійну неготовність освітян до інклюзії, підготувати кваліфіковані педагогічні кадри для забезпечення якісного інклюзивного освітнього процесу, фінансово мотивуючи їх до роботи в нових умовах; підвищувати рівень фахової компетентності й інклюзивної культури педагога, підготувати компетентних спеціалістів команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, запобігаючи їх великій завантаженості. Крім того, нагальною залишається проблема підтримки освітньої інклюзії з боку керівників ЗЗСО. Потрібно допомогти педагогу адаптуватися в умовах, що постійно змінюються, практиках і технологіях інклюзивної освіти, навчити його увиразнювати та розв'язувати педагогічну проблему, здійснювати успішний інклюзивний освітній процес. Інклюзивні практики підтверджують, що справжній педагог повинен вміти в кожному учневі знайти особистість, поважати його гідність, незважаючи на відмінність від загальноприйнятого стандарту. Один із реальних показників професійної майстерності вчителя – це прийняття дітей, котрі мають певні (психічні, фізичні, інтелектуальні, поведінкові, національні, соціальні) особливості та відмінності.

Подолання усіх охарактеризованих бар'єрів неможливе без більш глибокого дослідження специфіки освітньої інклюзії, передовсім різних особливих потреб зазначеної категорії дітей. У цьому контексті основним завданням педагогів є створення такого інклюзивного освітнього середовища, де дитина з ООП зможе навчатися без перешкод, відчуває внутрішній зв'язок із толерантним навколишнім світом, усвідомлює своє важливе місце в ньому.

Отже, для поширення освітньої інклюзії важливо створити систему механізмів подолання інформаційних, організаційно-правових, фінансових, архітектурних та соціально-психологічних бар'єрів, необхідна наполеглива робота зі змінами нормативно-правового поля та громадської думки щодо дітей із ООП. Потрібно усвідомити, що освітній феномен інклюзії передбачає не закриття чи скорочення спеціальних шкіл під виглядом деінституціалізації й оптимізації без відповідного фінансування інклюзії в ЗЗСО. Деінституціалізація має здійснюватися передовсім в інтересах дитини, ґрунтуватися на методології, спрямованій на розвиток особистості дитини, а її ефективність необхідно вимірювати не просто зменшенням кількості дітей з ООП в інституціях, а підвищенням та постійним моніторингом якості їхнього життя. Звідси мета освітньої інклюзії полягає в готовності ЗЗСО пристосовуватися до індивідуальних потреб різних категорій дітей за рахунок структурно-функціональної, змістовної і технологічної модернізації освітньої системи.

5.2. Напрями розвитку інклюзивної освіти в Україні

Сучасна школа покликана виховати людину, спроможну успішно долати численні життєві проблеми, реалізуватися в обраній професії та постійно працювати над особистісним розвитком. Це в майбутньому має бути успішний фахівець, компетентний у професійній діяльності,

комунікабельний, толерантний, співчутливий, здатний навчатися впродовж життя, рефлексувати, комунікувати, взаємодіяти з іншими, приймати їхні слабкі та сильні сторони, зрештою, пристосуватися до вимог часу й нових умов. Звісно, традиційній системі освіти важко виконувати таке соціальне замовлення, тому вона потребує вдосконалення і кардинальних змін, що відповідають сучасним запитам суспільства. Подібні трансформації відбуваються і в навчанні дітей з ООП завдяки створенню у ЗЗСО інклюзивного освітнього середовища. Оновлення змісту, форм, методів, засобів і технологій інклюзивного навчання, вдосконалення механізмів психолого-педагогічної допомоги дітям з ООП передбачає докорінне реформування освітньої галузі. Тому відрядно, що саме з галузі інклюзивної освіти розпочалися радикальні перетворення, які зумовили кардинальні зміни всієї освітньої системи.

У попередніх розділах з'ясовано, що своїм виникненням інклюзивна освіта завдячує інституалізації та розвитку упродовж тривалого періоду спеціальної освіти, трансформації її організаційних форм у нові, суспільно значущі. З іншого боку, сучасні педагогічні системи інклюзії виникли завдяки змінам традиційного ставлення суспільства до можливостей і прав дітей з ООП як заперечення попередніх недосконалих освітніх моделей з їх упередженим ставленням щодо осіб з інвалідністю. Більшість науковців погоджуються, що завдання освітньої інклюзії полягає в максимальному «зближенні» систем загальної і спеціальної освіти, досягненні прозорих кордонів між ними.

На підставі вище сказаного можна припустити, що найближчими роками спостерігатимуться такі тенденції:

- 1) розроблення моделей психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП в ЗЗСО;
- 2) потреба вчителів цих шкіл в оволодінні технологіями інклюзивного навчання та методиками виховної роботи з дітьми з ООП;

3) формування інклюзивної компетентності та готовності випускників педагогічних закладів вищої освіти до роботи в умовах освітньої інклюзії;

4) створення належних умов для функціонування якісного інклюзивного освітнього процесу в ЗЗСО.

Таким чином, аналіз нормативно-правових документів, наукової літератури та вивчення стану поширення конструктивних ідей і трендів освітньої інклюзії в Україні свідчать, що головна тенденція сучасної інклюзивної освіти пов'язана з розширенням і поглибленням інклюзивних практик. Сьогодні на рівні держави розробляються та реалізуються спеціальні різнорівневі програми, технології освітньо-інклюзивної спрямованості, соціальної толерантності, згуртованості та солідарності, ухвалюються законодавчі акти та вносяться відповідні зміни в нормативно-правове поле. Розвиток цих ідей і трендів сприяє максимально можливій реалізації права кожної дитини на освіту, а збільшення частки інклюзивної складової в освітньому процесі ЗЗСО передбачає створення належних умов для отримання загальної освіти дітьми з ООП з урахуванням необхідності коригування психофізичних порушень і забезпечення соціокультурної інтеграції.

Відповідно до сучасних нормативно-правових актів, що стосуються проблеми освітньої інклюзії, тобто забезпечення рівного доступу до освіти для всіх без виключення учнів з урахуванням різноманітності особливих освітніх потреб й індивідуальних можливостей, ключовим залишається соціокультурний підхід. Звідси, саме соціокультурна інтеграція, як система і процес включення дитини в соціальну групу (учнівський колектив класу, школи) та взаємодія в умовах спеціально організованої спільної діяльності (навчальної, трудової, ігрової тощо), забезпечує повну інклюзію, яка безпосередньо залежить від ступеня включення дитини з ООП в середовище соціокультурних відносин.

Звісно, інклюзивна освіта, що ґрунтується на принципі соціокультурної інтеграції, є довгостроковою стратегією, тому нині вона розглядається не як

локальна ділянка роботи різних державних й освітніх структур та інституцій, а як системний підхід в організації діяльності загальної середньої освіти в усіх напрямках, зокрема й інклюзивному.

Сьогодні проблема інклюзії стосується всіх без виключення суб'єктів освітнього процесу: дітей з ООП та їх батьків, здорових учнів і членів їх сімей, вчителів, психологів та інших фахівців інклюзивного освітнього простору, адміністрації тощо. При цьому слід наголосити, що особливі освітні потреби можуть відчувати як діти з інвалідністю, так й учні, що не мають порушень у розвитку.

Аналіз сучасних провідних тенденцій, дозволив виявити відмінності умов виникнення та реалізації інклюзивних підходів до освіти дітей з ООП (про це йшлося у другому розділі дисертації). На сьогоднішній день основними **напрямами розвитку освітньої інклюзії структурно-інституційного рівня** є корекційно-ресурсний та соціально-інклюзивний. Перший напрям – *корекційно-ресурсний* – передбачає створення інклюзивно-ресурсних центрів як сучасної моделі надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг і забезпечення супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Коригувальна спрямованість цих центрів, об'єднання зусиль учених і практиків, розроблення, апробація та впровадження інноваційних програм, методик і технологій корекції дозволяють оптимізувати процес подальшої соціалізації дітей з ООП в соціум.

В Україні цілеспрямоване створення мережі ІРЦ було розпочато у 2018 р. на виконання постанови Кабінету міністрів України за № 545 від 12 липня 2017 р. «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр». Станом на 1 січня 2020 р. їх налічувалося 621 (рис. 5.1).



Рис. 5.1. Мережа інклюзивно-ресурсних центрів в Україні

Фахівцями ІРЦ передовсім здійснюється комплексна оцінка з метою визначення ООП дитини, на основі якої надаються психолого-педагогічна допомога та корекційно-розвиткові послуги відповідно до потенційних можливостей дитини, ведеться реєстр дітей, які пройшли комплексну оцінку і перебувають на обліку в ІРЦ, надається консультативна та психологічна допомога батькам дітей з ООП у формуванні позитивної мотивації, здійснюється моніторинг динаміки розвитку дітей з ООП шляхом взаємодії з їхніми батьками та закладами освіти.

Крім того, у 2018 р. Міністерство освіти і науки України придбало комплекти методик для тестового оцінювання рівня дітей з ООП на базі ІРЦ. На основі результатів тестувань фахівці ІРЦ мають змогу робити комплексні висновки для укладання індивідуальних програм розвитку в ЗЗСО. За даними департаменту освіти і науки Львівської обласної державної адміністрації, 55 фахівців ІРЦ Львівщини (всього в Україні налічується 869 осіб) пройшли спеціальне навчання з метою опанування сучасними методиками проведення

комплексної оцінки розвитку дітей з ООП. До речі, Львівська область є четвертою за рейтингом успішного складання дистанційного екзамену фахівцями ІРЦ (29 осіб).

Другий напрям – *соціально-інклюзивний* – поступово й неухильно стає превалюючим, адже сьогодні в суспільстві широкої підтримки набуває конструктивна ідея включення в процес загальної середньої освіти дітей з ООП. Спостерігається стабільне збільшення кількості громадян, які вважають інклюзивну форму навчання, виховання та розвитку дітей з ООП найбільш придатною для їх успішної соціалізації, професійної орієнтації та життєдіяльності.

Сьогодні розвиток інклюзивної освіти передовсім залежить від соціально-економічних чинників. Результати проведеного нами дослідження підтверджують доцільність й ефективність моделі спільного навчання дітей в інклюзивних класах, що призводить до суттєвого скорочення фінансових витрат завдяки зменшенню кількості закладів спеціальної освіти з подальшим реінвестуванням вивільнених коштів в систему загальної середньої освіти. Завдяки зусиллю всіх рівнів влади стосовно впровадження інклюзивної освіти Україна робить вагомі зусилля в забезпеченні рівного доступу дітей з ООП до загальної середньої освіти, створенні сприятливих умов для функціонування інклюзивних класів в ЗЗСО. Станом на 1 січня 2020 р. в 13782 інклюзивних класах, створених у 35% ЗЗСО від їх загальної кількості в Україні, навчалось 19345 дітей з ООП. За даними головного спеціаліста департаменту освіти і науки Львівської обласної державної адміністрації М. Васюник, у 2019/2020 н.р. на Львівщині в 374 загальноосвітніх школах функціонував 771 інклюзивний клас, де навчалися 942 дитини з ООП. У цьому ж році до 783 осіб збільшилася кількість асистентів учителів (рис. 5.2).

■ кількість дітей у ЗЗСО ■ кількість асистентів учителів у ЗЗСО
 ■ кількість інклюзивних класів у ЗЗСО ■ кількість інклюзивних ЗЗСО

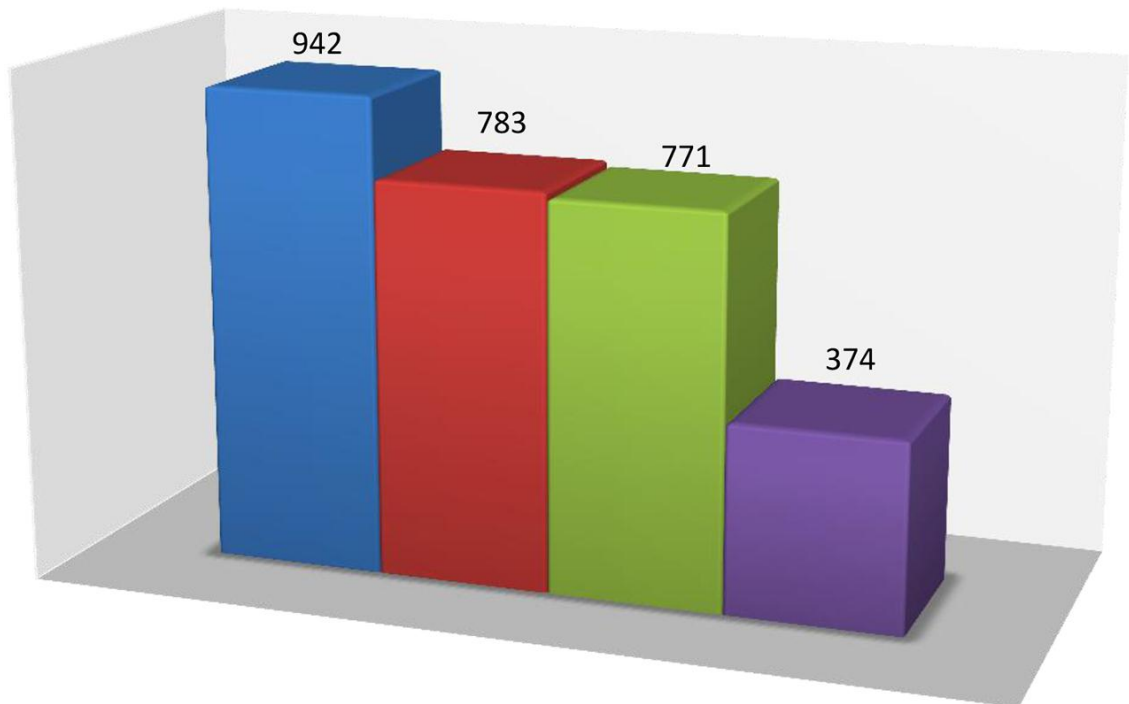


Рис. 5.2. Інклюзія у ЗЗСО Львівщини у 2019–2020 н. р.

Якщо загальна кількість учнів, які здобувають освіту в загальноосвітніх школах України, має тенденцію до зменшення, то учнів з ООП у цих ЗЗСО щорічно збільшується. Так, наприклад, на сьогодні в Україні відсоток дітей, що навчаються в умовах інклюзивної освіти становить 1,2 % (у Львівській області – 1,02 %). У таблиці 5.1 подано кількість дітей з ООП, які навчалися в інклюзивних класах ЗЗСО України та Львівщини.

Таблиця 5.1

Кількість дітей з ООП, які навчалися в інклюзивних класах ЗЗСО України та Львівщини (станом на 1 січня 2020 р.)

Навчальний рік	Україна	Львівщина
2017/2018	7179	358
2018/2019	11866	555
2019/2020	19345	942

Результати дослідження також свідчать, що не лише збільшується число прихильників освітньої інклюзії, а й змінюється рефлексивна сторона цього процесу – державні інституції, педагогічна громадськість й суспільство загалом все частіше усвідомлюють і сприймають переваги інклюзивних практик, намагаються провести об'єктивну оцінку якості інклюзивного освітнього процесу, запропонувати методики та технології для його оптимізації, виділити для цього необхідні фінансові ресурси, підготувати відповідні педагогічні кадри тощо.

Таким чином, сучасний простір загальної середньої освіти трансформується під впливом розвитку конструктивних ідей освітньої інклюзії. Основними напрямками її розвитку є корекційно-ресурсний та соціально-інклюзивний, що зумовлюють зміну інклюзивного освітнього середовища, його архітекτονіки та дизайну. На наше переконання, подальші трансформації стосуватимуться зближення й навіть злиття цих двох систем і як наслідок – збільшення кількості дітей з ООП в ЗЗСО, а ефективність інклюзивних практик напряму залежатиме від здорових учнів і дітей з ООП, їхніх батьків, команди психолого-педагогічного супроводу, представників громадськості та інших суб'єктів інклюзивного освітнього процесу, які спільними зусиллями заснують комплексну соціалізовану освітню систему, що характеризується гуманізмом, толерантністю, гнучкістю й високим рівнем адаптивності.

Окрім напрямів структурно-інституційного рівня, які закладають підґрунтя майбутньої системи інклюзивної освіти, нами увиразнено інші важливі напрями її розвитку на сучасному етапі. Передовсім, це **напрями державно-територіального рівня**, які передбачають:

- здійснення моніторингу міжнародного досвіду інклюзивної освіти та його аналіз з метою подальшого творчого використання в Україні;
- використання міжнародних освітніх ініціатив й інклюзивних практик при розробленні вітчизняної нормативно-правової бази (законів, указів,

постанов, національних програм, концепцій, положень тощо), спрямованих на реалізацію державної політики у галузі інклюзивної освіти;

- децентралізацію із передачею повноважень, фінансових та інших ресурсів від державної влади до органів місцевого самоврядування з метою створення ефективної системи інклюзивної освіти;

- здійснення ефективної співпраці органів державного управління та об'єднаних територіальних громад щодо розширення мережі ІРЦ, їх кадрового, ресурсного, методичного забезпечення;

- покращення умов надання індивідуальної підтримки і допомоги дітям з ООП та їх батькам з боку держави й органів місцевого самоврядування;

- створення ефективної системи зовнішнього контролю й управління якістю інклюзивної освіти (на державному, регіональному та місцевому рівнях);

- розроблення й оновлення освітньо-професійних програм з підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивних класах ЗЗСО;

- розроблення короткострокових освітніх програм підвищення кваліфікації керівників ЗЗСО, учителів й інших суб'єктів інклюзивного освітнього процесу;

- впровадження комплексу організаційних форм консультаційної або командної взаємодії фахівців спеціальної та педагогів загальної середньої освіти;

- організацію інформативних заходів із підвищення соціальної та педагогічної значущості освітньої інклюзії та розширення меж взаємодії учасників інклюзивного освітнього простору в системі «сім'я – школа – суспільство».

Наступною групою є **напрями організаційно-управлінського рівня**, які зумовлюють:

- проведення адміністрацією ЗЗСО дієвих заходів із метою створення ефективного інклюзивного освітнього середовища;

- розроблення перспективного плану розвитку інклюзивних класів в ЗЗСО;
- забезпечення надання в межах ЗЗСО корекційно-розвиткових і психолого-педагогічних послуг у вигляді додаткових індивідуальних занять;
- проєктування особистісних траєкторій навчання та виховання учнів з ООП і підвищення якості інклюзивної освіти шляхом упровадження процедур раннього діагностування, проведення превентивних заходів, створення спеціальних програм раннього втручання і патронату;
- організація системи внутрішнього контролю й управління якістю інклюзивної освіти;
- створення належних умов для збереження фізичного, психічного і духовного здоров'я, а також безбар'єрного архітектурного середовища на засадах універсального дизайну;
- ресурсне забезпечення інклюзивних класів ЗЗСО (матеріально-технічне оснащення та ремонт приміщень, створення спеціалізованих ресурсних кімнат, закупівля підручників, спеціального обладнання для корекції психофізичного розвитку дітей з ООП та ін.);
- створення сприятливих умов для професійної діяльності, самоосвіти та саморозвитку вчителів інклюзивних класів;
- проведення систематичних заходів із підвищення рівня інклюзивної культури педагогів, членів команди психолого-педагогічного супроводу, батьків та їхніх здорових дітей;
- налагодження системної співпраці на засадах партнерства педагогів і батьків дітей з ООП, їх спеціальне навчання, надання допомоги в діагностуванні та проведенні ранніх втручань, безпосереднє залучення до інклюзивного освітнього процесу тощо;
- організація інформаційних кампаній та просвітницької діяльності з метою демонстрування переваг освітньої інклюзії, а також усунення суспільних стереотипів і дискримінаційних поглядів;

В останню групу нами виокремлено **напрями навчально-методичного рівня**, які передбачають:

- забезпечення, з одного боку, індивідуального підходу до кожної дитини з урахуванням її можливостей, потреб й особливостей, а з іншого – індивідуалізації освітнього процесу відповідно до ООП учнів (розроблення індивідуальних програм розвитку, індивідуальних навчальних планів, індивідуальних навчальних програм, які ґрунтуються на інтеграції урочної та позаурочної форм діяльності);

- постійне оновлення освітніх програм, відбір ефективних корекційно-розвиткових методик та технологій інклюзивного навчання;

- розроблення навчально-методичного забезпечення інклюзивного освітнього процесу, комплексу засобів психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП;

- створення педагогічних умов для спільного навчання і виховання учнів з ООП та їх здорових однолітків в інклюзивному класі;

- розроблення ефективних методик для здійснення комплексного психолого-педагогічного контролю за станом розвитку дітей з ООП, а також оцінювання їхніх навчальних досягнень.

Отже, першочерговим завданням успішного впровадження інклюзивної освіти є подолання суспільних стереотипів, а також інформування не лише педагогів, а й батьків про сутність і мету освітньої інклюзії. Інклюзивна модель інклюзивного освітнього простору ЗЗСО має стати соціокультурним зразком, підґрунтя якого складає цінність життя кожної дитини, право бути прийнятою в соціальному й освітньому співтоваристві, толерантний підхід до розмаїття проявів її індивідуальності.

Сьогодні інклюзивна школа має стати закладом освіти, де працює згуртований колектив односторонців із високим рівнем інклюзивної культури, налагоджена продуктивна міждисциплінарна співпраця, максимально зорієнтована на подолання дискримінаційних бар'єрів, що перешкоджають повноцінному включенню дітей з ООП до широкого освітнього контексту.

У зв'язку з цим, формування інклюзивної культури, толерантного сприйняття суспільством дітей з ООП, позитивного ставлення до їх бажання навчатися в ЗЗСО має стати прерогативою діяльності усіх державних і місцевих інституцій.

Важливим напрямом впровадження інклюзивної освіти є реалізація комплексних програм із подолання професійних стереотипів учителів, інформування батьків щодо переваг спільного навчання здорових й «особливих» дітей, залучення до освітнього процесу допоміжних фахівців тощо. При цьому, вирішальною є гуманістична позиція педагога, яка ґрунтується на його вірі в кожну дитину, умінні прийняти учня таким, яким він є, стати проводирем його життєдіяльності. Саме завдяки тісній взаємодії учасників освітнього інклюзивного простору в системі «сім'я – школа – суспільство» відбудеться подальший розвиток освітньої інклюзії. Звідси, інклюзивна освіта як багатовимірне педагогічне явище, фундаментальним підґрунтям якого є визнання цінності й унікальності всіх дітей і виключення будь-яких форм їх дискримінації, покликана забезпечити безперешкодне включення та продуктивну участь кожної дитини в системі загальної середньої освіти, що сприяє її подальшій соціалізації.

З-поміж ключових напрямів ефективної реалізації інклюзивної освіти слід особливо виокремити якісну професійну підготовку педагогів для організації та здійснення інклюзивної освіти і фахівців інших спеціальностей для забезпечення психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП. Як зазначалося вище, успішна освітня інклюзія передбачає не лише оволодіння педагогами новими знаннями в цій галузі, а й формування вмінь налагодити педагогічну взаємодію між усіма дітьми інклюзивного класу, розгледіти внутрішній потенціал кожної дитини. Для цього важливою є роль держави в створенні ефективної системи професійної підготовки фахівців різних спеціальностей у галузі освітньої інклюзії з подальшим підвищенням рівня їх кваліфікації та майстерності.

Не викликає жодних сумнівів, що подальші дослідження інклюзивних процесів у найближчій перспективі сприятимуть успішному розв'язанню проблеми освіти дітей з ООП в Україні. Особливе значення при цьому матиме конструктивна співпраця представників державних і місцевих органів влади, педагогів, фахівців у галузі інклюзивної освіти, тісний контакт із батьками на умовах соціального партнерства. Крім того, для забезпечення доступної якісної освіти дітей з ООП необхідно організувати систему моніторингу ефективності роботи закладів інклюзивної освіти, зважаючи на рівень соціально-психологічної комфортності всіх суб'єктів інклюзивного освітнього середовища.

Наприкінці відзначимо, що загалом усі визначені нами напрями реалізації провідних тенденцій освітньої інклюзії сприяють оптимізації інклюзивних стратегій навчання та виконання їх цільових функцій – включення більшості дітей з ООП в систему інклюзивної освіти, незалежно від індивідуальних порушень розвитку, можливостей, здібностей, потреб. Проведене дослідження також дає змогу визначити перспективи подальшого вивчення цієї проблеми, переосмислити цілі, зміст, методи, засоби та форми організації інклюзивного освітнього процесу в ЗЗСО та створення безбар'єрного інклюзивного середовища для дітей з ООП, яке відповідає вимогам універсального дизайну.

Отже, аналіз теорії і практики, а також отримані нами результати дослідження свідчать, що сьогодні в Україні намітилися загальні позитивні тенденції у реалізації ключової мети і завдань інклюзивної освіти, спрямованих на вільне включення дітей з ООП в інклюзивний освітній процес ЗЗСО, підвищення його якості й ефективності. Узагальнення та систематизація вітчизняного досвіду, вивчення проблеми реалізації інклюзивних практик дозволяють зробити висновок про те, що необхідно посилити просвітницьку роботу з батьками та їх залучення в освітній процес, створити необхідні умови для проведення раннього психолого-педагогічного діагностування дітей, організації широкої міждисциплінарної співпраці,

неперервної професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогів. Представлені можливості покликані забезпечити посилення гуманістичного підходу до дітей з ООП, усвідомлення соціальної та педагогічної цінності освітньої інклюзії для українського суспільства, підвищення якості інклюзивної освіти, формування інклюзивної культури та, врешті-решт, створення інклюзивного суспільства.

Висновки до п'ятого розділу

Аналіз сучасних вітчизняних інклюзивних практик, проблемних ситуацій у сфері інклюзивної освіти дітей з ООП свідчить про наявність бар'єрів, що перешкоджають її ефективній реалізації. Серед них виокремлено такі: 1) *інформаційні* (недостатній рівень теоретичного та методологічного осмислення фундаментальних засад інклюзивної освіти у сучасній вітчизняній педагогіці; невизначеність критеріїв, неузгодженість класифікаційної системи, відсутність загальноприйнятого термінологічного поля і поняттєво-категоріального апарату; велика кількість наукових концепцій освітньої інклюзії та світоглядних інваріантів її аналізу тощо); 2) *організаційно-правові* (недосконалість законодавчої бази, що регламентує різні аспекти інклюзивної освіти та психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП; відсутність механізмів ефективної реалізації норм законодавства у цій галузі; невідповідність вітчизняних реалій та міжнародного досвіду інклюзивних практик; надмірне узалежнення інклюзивно-освітньої діяльності від соціально-економічних умов; відсутність моніторингу виконання державних програм у сфері освітньої інклюзії, що унеможливорює об'єктивне оцінювання ефективності їх реалізації); 3) *фінансові* (затримка на початок бюджетного року державних коштів у вигляді субвенцій для місцевих бюджетів із метою підтримки дітей з ООП; проблемні аспекти в оплаті роботи асистента дитини; фінансова неспроможність створення безбар'єрного освітнього середовища; відсутність дієвих програм підтримки

освітньої інклюзії на регіональному та місцевому рівнях тощо); 4) *архітектурні* (неприспосованість інфраструктури для потреб дітей з ООП; архітектурна недоступність навчальних приміщень (відсутність пандусів, ліфтів, підйомників, спеціальних гігієнічних кімнат тощо); фізична неможливість і незручність потрапляння дітей з ООП до закладу освіти; фізична небезпека при пересуванні й отриманні освітніх послуг); 5) *соціально-психологічні* (прояви дискримінації; наявність культурних стереотипів щодо осіб з інвалідністю, нетерпимість і нетолерантність у ставленні до них з боку педагогів, здорових учнів та їх батьків; закріплене в суспільстві традиційне уявлення про головну мету освіти як досягнення єдиного освітнього стандарту, що засвоюється всіма без винятку учнями; недостатня увага до цілісного розвитку особистості дітей з ООП; непідготовленість системи освіти задовольнити індивідуальні потреби кожної дитини; негнучка система оцінювання навчальних досягнень тощо).

Виокремлено основні напрями розвитку освітньої інклюзії у закладах загальної середньої освіти України та здійснено їх диференціацію на структурно-інституційному, державно-територіальному, організаційно-управлінському та навчально-методичному рівнях. З-поміж ключових напрямів ефективної реалізації сучасної вітчизняної інклюзивної освіти передовсім досліджено якісну професійну підготовку педагогів до роботи в умовах освітньої інклюзії та фахівців інших спеціальностей для забезпечення психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП. Визначено пріоритетну роль держави у створенні ефективної системи професійної підготовки фахівців різних спеціальностей у галузі освітньої інклюзії з подальшим підвищенням рівня їх кваліфікації та майстерності.

Основні положення знайшли відображення в публікаціях [325; 326; 329; 346; 349; 352].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено цілісний науковий аналіз провідних тенденцій розвитку інклюзії у закладах загальної середньої освіти України. Із цією метою розкрито теоретико-методологічні основи означеного процесу; увиразнено історико-теоретичні детермінанти зародження, становлення і розвитку освітньої інклюзії в Україні та за кордоном; визначено організаційно-методичні засади і комплекс педагогічних умов організації інклюзивного освітнього середовища; розроблено модель системи формування готовності педагогічних працівників до інклюзії в умовах закладу загальної середньої освіти; виокремлено основні бар'єри й окреслено основні напрями розвитку вітчизняної інклюзивної освіти.

Результати наукового дослідження стали підставою для формулювання таких висновків:

1. Для Нової української школи суспільство визначило важливе завдання – забезпечити освіту для всіх без винятку дітей, у т. ч. й з особливими освітніми потребами. Ідея освітньої інклюзії виникла завдяки масштабним змінам у розумінні прав людини, її гідності, ідентичності, а також механізмів соціальних та культурних процесів, що визначають статус і впливають на гарантування її прав. З'ясовано, що забезпечення права дітей з ООП на повноцінну освіту за місцем проживання потребує кардинальних змін у власне системі загальної середньої освіти, яка має стати більш гнучкою, здатною до створення рівних умов і можливостей без дискримінації й обмежень. Упродовж дослідження з'ясовано сутність, роль, значення та суспільну детермінованість освітньої інклюзії, а також психолого-педагогічні особливості навчання дітей з ООП.

2. Теоретико-методологічну основу дисертаційного дослідження склали системний, синергетичний, антропологічний, аксіологічний, особистісно орієнтований, суб'єкт-суб'єктний, компетентнісний та середовищний підходи. Унікальність і самодостатність кожного з них

уможливили крізь їх призму проаналізувати освітню інклюзію як цілісну інноваційну систему, що містить сукупність взаємопов'язаних підсистем і функцій, зорієнтованих на трансформацію загальної середньої освіти завдяки створенню умов для навчання різних дітей з урахуванням їх індивідуальних освітніх потреб і можливостей.

Методологічні позиції цих наукових підходів дали змогу обґрунтувати завдання дослідження, відібрати ефективні методи їх розв'язання, схарактеризувати поняттєво-категоріальний апарат, визначити структуру й етапи дослідження, висвітлити історико-теоретичні детермінанти зародження, становлення і розвитку освітньої інклюзії в Україні та за кордоном, з'ясувати й обґрунтувати організаційно-методичні засади інклюзивної освіти, розробити модель системи формування готовності педагогічних працівників до роботи в умовах освітньої інклюзії в ЗЗСО, виявити провідні тенденції, визначити перспективні напрями розвитку інклюзивної освіти в контексті реформування освітньої галузі.

Проаналізовано різні підходи до трактування основних термінів поняттєво-категоріального апарату інклюзивної освіти. Зазначено, що власне інклюзія в широкому розумінні (як залучення всіх без винятку дітей до освітнього процесу, незалежно від віку, статі, етнічної та релігійної приналежності, навчальних досягнень, порушень у розвитку або соціально-економічного статусу) є однією з головних тенденцій сучасної освіти.

3. Узагальнено тлумачення соціально-педагогічного феномена «інклюзивна освіта», враховуючи різноманітні аспекти організації та функціонування інклюзивного освітнього процесу, а також погляди вітчизняних і зарубіжних учених на цю проблему. Комплексний аналіз наукових джерел дав змогу сформулювати авторський підхід до трактування інклюзивної освіти, що розглядається у трьох аспектах: по-перше, як соціально-педагогічний феномен, який віддзеркалює одну з основних ознак демократичного суспільства – глибоко усвідомлене гуманістичне прийняття усіх без винятку дітей, незважаючи на розмаїття проявів їх зовнішнього і

внутрішнього особистісного світу та враховуючи неповторну цінність кожної особистості; по-друге, як процес, що ґрунтується на засадничому праві дітей здобувати освіту за місцем проживання завдяки усуненню будь-яких форм обмеження; по-третє, як результат здобуття особами з особливими освітніми потребами відповідного обсягу знань, умінь та компетентностей, їх соціалізації і активного суспільного життя.

Аналіз педагогічних поглядів вітчизняних і зарубіжних науковців на сутність і зміст поняття «інклюзивна освіта» уможливив визначення розмаїття підходів до його інтерпретації та домінування ідеї соціальної інтеграції дітей з ООП у систему загальної середньої освіти на початковому етапі становлення цього процесу. З'ясовано, що усвідомлення педагогічної цінності справжньої й повної інклюзії, яке спостерігається на сучасному етапі розвитку, покликане забезпечити можливість створення інклюзивного суспільства з високим рівнем інклюзивної культури його членів.

4. Визначено провідні тенденції розвитку освітньої інклюзії, які диференційовані за рівнями: а) *на філософсько-теоретичному* – це тенденції традиційно-ментальної й історико-культурної наступності та соціально-економічної зумовленості освітньої інклюзії; підвищення ролі особистості, забезпечення її прав на здобуття освіти за місцем проживання, гідне життя і професійну самореалізацію; б) *на загальнонауковому* – системність та модернізація освітньої інклюзії; забезпечення наукової інтегрованості, комплексного розвитку інклюзивної освіти і системи фахової підготовки педагогічних працівників для її організації та здійснення; в) *на конкретнонауковому* – тенденції підвищення якості й ефективності освітньої інклюзії; відкритості інклюзивного освітнього простору соціально-економічним впливам і викликам часу; неперервності інклюзивної освіти; застосування передових технологій інклюзивного навчання; розвитку особистісно орієнтованого підходу до здобуття знань, формування умінь та ключових компетентностей учнів з ООП; налагодження взаємозв'язків і співпраці між усіма зацікавленими суб'єктами (учнями, педагогами,

батьками, командою психолого-педагогічного супроводу, фахівцями ІРЦ, представниками громадських організацій та ін.); г) *на процесуальному* – апробація широкого спектру освітніх програм для ЗЗСО та освітньо-професійних програм педагогічних ЗВО; осмислення інноваційності підходів при створенні інклюзивного освітнього середовища; переорієнтація від традиційних методик роботи з дітьми з ООП до суб'єкт-суб'єктної реалізації інноваційних технологій інклюзивного навчання; акумулювання вітчизняного та зарубіжного досвіду інклюзивної освіти у підготовці відповідних педагогічних працівників; інтеграція в міжнародні проекти і програми освітньої інклюзії.

5. Виокремлено основні історичні періоди зародження, становлення й розвитку освіти дітей з ООП: 1) від страху, агресії та нетерпимості – до усвідомлення необхідності піклуватися про таких осіб (IX–VIII ст. до н. е. – XII ст.); 2) від допомоги у задоволенні фізичних потреб – до обґрунтування можливостей навчати осіб із порушеннями слуху та зору – спочатку індивідуально, у притулках, а згодом – у перших спеціальних закладах освіти (XII ст. – 70–80-ті рр. XVIII ст.); 3) визнання необхідності навчання трьох категорій дітей: із розладами слуху, зору, інтелекту (70–80-ті рр. XVIII ст. – початок XX ст.); 4) становлення диференційованої системи спеціальної освіти (початок XX ст. – 70-ті рр. XX ст.); 5) від колишньої ізоляції зазначеної категорії осіб у спеціальних закладах освіти – до їх інтеграції зі здоровими ровесниками в загальноосвітніх школах із подальшою освітньою інклюзією (70-ті рр. XX ст. – до нашого часу). З огляду на здійснений історико-теоретичний аналіз намічено перспективи розвитку інклюзивної освіти в умовах вітчизняної педагогічної теорії і практики.

Проаналізовано нормативно-правові документи, які регламентують освітню інклюзію, та внесено пропозиції щодо їх удосконалення; виокремлено передумови сучасного комплексного підходу до проблем інклюзивної освіти та їх відображення в педагогічній теорії і практиці XXI ст. Розглянуто історико-теоретичні передумови та тенденції розвитку

інклюзії за кордоном і можливості творчого використання зарубіжного досвіду з урахуванням специфіки вітчизняних реалій. Досліджено найбільш поширені тенденції та схарактеризовано успішно впроваджувані напрями зарубіжної інклюзивної освіти – координаційний, управлінський, ресурсний, освітній і фаховий.

6. Обґрунтовано, що організація інклюзивного освітнього середовища для дітей з ООП – це індивідуальна гнучка система, котра передбачає не лише пристосування навколишнього середовища, а й налагодження взаємодії між усіма учасниками інклюзивного освітнього процесу, підвищення професійної компетентності педагогів тощо. Визначено необхідні педагогічні умови ефективної організації інклюзивного освітнього середовища у вітчизняних закладах загальної середньої освіти: створення інклюзивного освітнього простору; організація системи психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП; підвищення кваліфікації педагогічних працівників з інклюзивної освіти; цілеспрямована робота із сім'єю; формування толерантного ставлення до дітей з ООП. Окреслено структуру, зміст та механізм розроблення індивідуальної програми розвитку дітей з ООП, виокремлено етапи (підготовчий, основний та підсумковий) її впровадження.

Вивчення практичного досвіду реалізації інклюзивної освіти в Україні виявило, що підвищенню якості та розширенню меж педагогічної взаємодії між її учасниками сприяють такі чинники: 1) індивідуалізація інклюзивного освітнього процесу; 2) створення толерантного і доброзичливого мікроклімату в інклюзивному класі та ЗЗСО загалом; 3) налагодження партнерства, рівності, взаємної довіри між дітьми з ООП та їх однокласниками, педагогами, батьками, командою психолого-педагогічного супроводу, волонтерами та ін.; 5) прийняття і розділення відповідальності за результати інклюзивного навчання; 6) використання диференційованих та особистісно орієнтованих технологій інклюзивного навчання відповідно до потреб і можливостей дітей з ООП.

Схарактеризовано основні технології інклюзивного навчання:

1) індивідуалізації процесу навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку; 2) диференційованого викладання; 3) коригування труднощів у навчанні та поведінці осіб з ООП; 4) спрямовані на розвиток соціальних та емоційних компетентностей учнів; 5) педагогічного оцінювання результатів навчання в інклюзивному підході. Різноманітне поєднання означених технологій інклюзивного навчання забезпечує ефективність освітнього процесу, сприяє розвитку інтересів, нахилів і здібностей учнів з ООП.

7. На основі теоретичного аналізу з'ясовано, що готовність педагога до роботи в умовах освітньої інклюзії є системною характеристикою суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, яка містить інтегровану особистісну потребу в організації та здійсненні інклюзивного освітнього процесу на засадах ціннісно-змістових орієнтацій, спеціальних знань, умінь і навичок, професійних якостей та практичного досвіду. Основою для формування цієї готовності виступає інклюзивна компетентність як результат системної, цілеспрямованої професійної підготовки у педагогічних ЗВО, а також в умовах неформальної та інформальної освіти.

Обґрунтовано структуру готовності педагога до роботи в умовах освітньої інклюзії, яка об'єднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-вольовий та рефлексивний компоненти. Розроблено авторську модель системи формування готовності педагогічного працівника до роботи в умовах освітньої інклюзії у закладі загальної середньої освіти, структура якої охоплює концептуальний, змістовий, процесуальний та результативний блоки. Перевірка ефективності цієї моделі на практиці передбачала: 1) вивчення змісту навчальних дисциплін із метою подальшого включення окремих тем, пов'язаних із розкриттям світоглядних ідей, цінностей, особливостей інклюзивної освіти; 2) розроблення структури та відбір змісту навчального курсу «Основи дефектології та інклюзивної освіти» для майбутніх учителів спеціальності 013 «Початкова освіта», які здобувають вищу освіту на першому (бакалаврському) рівні; 3) наповнення

інклюзивним змістом комплексу форм організації, методів і технологій навчання та виховання, що використовуються в освітньому процесі;
 4) розроблення освітньої програми курсів підвищення кваліфікації вчителів «Педагогічні технології навчання учнів з особливими освітніми потребами в початковій школі» з повним навчально-методичним супроводом.

8. Визначено основні напрями розвитку вітчизняної освітньої інклюзії та здійснено їх диференціацію на таких рівнях:

а) *структурно-інституційному* (корекційно-ресурсний напрям розвитку інклюзії передбачає створення мережі ІРЦ із метою надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг; соціально-інклюзивний – реалізує конструктивну ідею включення в освітній процес ЗЗСО дітей з ООП задля їх подальшої успішної соціалізації, професійної орієнтації та життєдіяльності);

б) *державно-територіальному* (здійснення моніторингу міжнародного досвіду інклюзивної освіти та його аналіз із метою подальшого творчого застосування в Україні; використання міжнародних освітніх ініціатив та інклюзивних практик при розробленні вітчизняної нормативно-правової бази, спрямованої на реалізацію державної політики в галузі інклюзивної освіти; децентралізація з передачею низки повноважень, фінансових та інших ресурсів від державної влади до органів місцевого самоврядування з метою створення ефективної системи інклюзивної освіти; здійснення ефективної співпраці органів державного управління та об'єднаних територіальних громад щодо розширення мережі ІРЦ, їх кадрового, ресурсного, методичного забезпечення; поліпшення умов надання індивідуальної підтримки й допомоги дітям з ООП та їх батькам з боку держави й органів місцевого самоврядування; створення ефективної системи зовнішнього контролю й управління якістю інклюзивної освіти (на державному, регіональному та місцевому рівнях); розроблення й оновлення освітньо-професійних програм із підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивних класах ЗЗСО; укладання короткострокових освітніх програм підвищення кваліфікації

керівників ЗЗСО, учителів та інших суб'єктів інклюзивного освітнього процесу; впровадження комплексу організаційних форм консультаційної або командної взаємодії фахівців спеціальної та педагогів загальної середньої освіти; організація інформаційних заходів щодо підвищення соціальної і педагогічної значущості освітньої інклюзії та розширення меж взаємодії учасників інклюзивного освітнього простору в системі «сім'я – школа – суспільство»);

в) *організаційно-управлінському* (проведення адміністрацією ЗЗСО дієвих заходів із метою створення ефективного інклюзивного освітнього середовища; розроблення перспективного плану розвитку інклюзивних класів; забезпечення надання в межах ЗЗСО корекційно-розвиткових і психолого-педагогічних послуг; проєктування особистісних траєкторій навчання й виховання учнів з ООП і підвищення якості інклюзивної освіти шляхом, проведення превентивних заходів, створення спеціальних програм раннього втручання і патронату; організація системи внутрішнього контролю й управління якістю інклюзивної освіти; створення належних умов для збереження фізичного, психічного та духовного здоров'я, а також безбар'єрного архітектурного середовища на засадах універсального дизайну; ресурсне забезпечення інклюзивних класів ЗЗСО (матеріально-технічне оснащення та ремонт приміщень, створення спеціалізованих ресурсних кімнат, закупівля підручників, спеціального обладнання для корекції психофізичного розвитку дітей з ООП тощо); створення сприятливих умов для професійної діяльності, самоосвіти та саморозвитку вчителів інклюзивних класів; проведення систематичних заходів із підвищення рівня інклюзивної культури педагогів, членів команди психолого-педагогічного супроводу, батьків і здорових дітей; налагодження системної співпраці на засадах партнерства педагогів і батьків дітей з ООП, їх спеціальне навчання, безпосереднє залучення до інклюзивного освітнього процесу тощо; організація інформаційних кампаній та просвітницької

діяльності з метою демонстрування переваг освітньої інклюзії, а також усунення суспільних стереотипів і дискримінаційних поглядів);

г) *навчально-методичному* (забезпечення, з одного боку, індивідуального підходу до кожної дитини з урахуванням її можливостей, потреб та особливостей, а з іншого – індивідуалізації освітнього процесу відповідно до ООП учнів (розроблення індивідуальних програм розвитку, індивідуальних навчальних планів, індивідуальних навчальних програм); постійне оновлення освітніх програм, відбір ефективних корекційно-розвиткових методик та технологій інклюзивного навчання; розроблення навчально-методичного забезпечення інклюзивного освітнього процесу, комплексу засобів психолого-педагогічного супроводу учнів; створення педагогічних умов для навчання й виховання осіб з ООП в інклюзивному класі; розроблення ефективних методик для здійснення комплексного психолого-педагогічного контролю за станом психофізичного розвитку дітей з ООП, а також оцінювання їхніх навчальних досягнень).

Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на міждисциплінарне вивчення проблеми формування інклюзивного мислення, інклюзивної компетентності та інклюзивної культури українського соціуму; розроблення інноваційних технологій інклюзивного навчання та ефективних методик роботи з дітьми з ООП; системну підготовку фахівців у галузі інклюзивної освіти, що здійснюють психолого-педагогічний супровід дітей з ООП; обґрунтування ефективних шляхів включення батьків до корекційно-розвиткового й освітнього процесу як активних суб'єктів освітньої інклюзії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адлер А. Понять природу человека / пер. Е.А. Цыпина. Санкт-Петербург : Академический проект, 1997. 256 с.
2. Алехина С.В. Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 83–92.
3. Алехина С.В., Вачков И.В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного образования. *Сибирский педагогический журнал*. 2014. № 5. С. 97–104.
4. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи : резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. URL: <http://www.twirpx.com/file/974948> (дата звернення: 15.11.2017).
5. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! : пособие для учителя / предисл. А.В. Петровского. Москва : Просвещение, 1983. 208 с.
6. Амонашвили Ш.А. Образ и образование. *Три ключа. Педагогический вестник*. Москва : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2001. Вып. 5. 124 с.
7. Аналитические обзоры: система образования Великобритании: реформы образования в индустриально развитых странах. URL: <http://www.international.edu.ru> (дата звернення: 10.10.2018).
8. Аналітичний звіт «Аналіз політик фінансування інклюзивної освіти в Україні та порядку використання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами». URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/inklyuzuvna%20polituka/zvit.pdf> (дата звернення: 15.01.2019).
9. Андреева Г.М. Социальная психология. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1980. 416 с.

10. Андрійчук Н.М. Інклюзивна освіта в сучасній гуманітарній науці: понятійно-категоріальний апарат. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2016. Вип. 26. С. 3–7.
11. Андрущенко В.П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (спроба прогностичного аналізу). *Вища освіта України*. 2001. № 1. С. 11–17.
12. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV—XVII вв. / сост.: С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров; вступ. ст.: Д.С. Лихачева, Г.М. Прохорова. Москва : Педагогика, 1985. 363 с.
13. Антология педагогической мысли христианского Средневековья : пособие для учащихся педагогических колледжей и студентов вузов : в 2-х т. / сост., вступ. ст. и общ. ред. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш. Москва : Аспект Пресс, 1994. Т. 1: В Христе сокрыты все сокровища премудрости : путь христианского образования в трудах Отцов Церкви и мыслителей раннего Средневековья. 399 с.
14. Аристотель. Собрание сочинений : в 4-х т. Москва : Мысль, 1976. Т. 1. 550 с.
15. Артющенко Н.П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Томск, 2010. 23 с.
16. Архипова С.П., Смеречак Л.І. Особливості соціального виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2018. Вип. 24 (1). С. 8–15.
17. Асмолов А.Г. Толерантность: от утопии – к реальности. *На пути к толерантному сознанию* / отв. ред. А.Г. Асмолов. Москва : Смысл, 2000. 255 с.

18. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 319 с.
19. Ашиток Н.І. Модернізація освіти для осіб з особливостями психофізичного розвитку: основні підходи. *Освітній простір України*. 2018. № 12. С. 203–207.
20. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский ; авт. вступ. ст.: Г.Н. Филонов, Г.А. Победоносцев, А.М. Моисеев ; авт. коммент. А.М. Моисеев ; Акад. пед. наук СССР. Москва : Педагогика, 1989. 558 с.
21. Байбакова О.Ю. Формирование готовности учителя начальных классов к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2005. 18 с.
22. Басова А.Г., Егоров С.Ф. История сурдопедагогіки : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. Москва : Просвещение, 1984. 295 с.
23. Бахмат Н.В. Розвиток професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової школи в Україні. *Молодь і ринок*. 2015. № 8. С. 112–116.
24. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва, 1995. 336 с.
25. Беккер И.Л., Журавчик В.Н. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория. *Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В.Г. Белинского. Общественные науки*. 2009. № 12 (6). С. 132–140.
26. Берегова М.І. Дидактико-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 235 с.
27. Бетенски М.Г. Что ты видишь?: новые методы арт-терапии : пер. с англ. Москва : Эксмо-Пресс, 2002. 251 с.

28. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. вид. 280 с.
29. Бібік Н.М. та ін. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : кол. монографія / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
30. Білавич Г., Мартинюк Г. Дидактична гра в контексті розвитку дітей з особливими потребами. *Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції «Соціальні трансформації у кризовий період»*. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. С. 15–18.
31. Блонский П.П. Мои воспоминания / науч. ред. С.Ф. Егоров. Москва : Педагогика, 1971. 173 с.
32. Бовкуш К.П. Готовність педагога до інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4. С. 3–9.
33. Бовкуш К.П. Основні засади формування інклюзивної компетентності педагога. *Молодий вчений*. 2014. № 7 (1). С. 158–160.
34. Богомоллов А.С. Античная философия. Москва : Изд-во МГУ, 1985. 367 с.
35. Бойко А. Людиноцентризм як принцип особистісно орієнтованого навчання. *Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис*. 2008. № 4. С. 37–43.
36. Бойко В.О. Інклюзивна освіта: до питання визначення поняття та особливостей її запровадження. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 4. С. 7–10.
37. Бойчук Ю.Д. Професіограма вчителя в умовах упровадження інклюзивної моделі навчання. *Імідж сучасного педагога*. 2012. № 10. С. 57–59.

38. Бойчук Ю.Д. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: теоретико-методичні аспекти : метод. рек. для викл. вищ. пед. навч. закл. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2014. 32 с.
39. Бойчук Ю.Д., Бородіна О.С., Микитюк О.М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2015. 117 с.
40. Бондар В.І. Вчителю про дітей, які мають труднощі в навчанні. *Початкова школа*. 1995. № 10–11. С. 6–9.
41. Бондар В.І., Золотоверх В.В. Історія олігофренопедагогіки : підруч. Київ : Знання, 2007. 375 с.
42. Бондар В.І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 10–14.
43. Бондар Н.О. Передумови виникнення та формування сучасного світогляду щодо моделей інвалідності: міжнародний досвід. *Бізнес інформ*. № 3. 2013. С. 244–248.
44. Бондар Т.І. Створення інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. Vol. II (14), Iss. 27. P. 20–24.
45. Бондар Т.І. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 7 (41). С. 153–162.
46. Бондар Т.І. Сутність поняття «тенденції» у контексті розвитку вітчизняної інклюзивної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2018. VI (64), Issue 154. P. 11–15.
47. Борисова Н.В. Социальная политика в области инклюзивного образования. *Журнал исследований социальной политики*. 2006. Т. 4. № 1. С. 103–120.
48. Будник О.Б. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Івано-Франківськ : ПП Бойчук А.Б., 2015. 152 с.
49. Будяк Л.В. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2009. 90 с.

50. Будяк Л.В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2010. 24 с.
51. Вавіна Л. Врахування порушення зору у дітей під час навчання в школі. *Початкова школа*. 2006. № 11. С. 58–61.
52. Ваврик А.Й. Психологічні засади індивідуалізації учбового процесу шестиліток : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2008. 25 с.
53. Васянович Г.П. та ін. Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців : монографія. Львів : СПОЛОМ, 2008. 464 с.
54. Васянович Г., Будник О. Актуальні проблеми філософії інклюзивної освіти. *Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій: український і зарубіжний досвід* : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2019. С. 241–257.
55. Васянович Г.П. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Педагогіка і психологія професійної освіти* : науково-методичний журнал. 2013. № 3. С. 9–30.
56. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. VIII, 1728 с.
57. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе? Москва : Знание, 1994. 189 с.
58. Вербенець А.А. Міжнародний досвід запровадження інклюзивної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 51 (104). С. 90–97.
59. Вихрущ А.В. Інтеграція української освіти в європейський освітній простір. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та*

психологія : зб. наук. пр. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2009. Вип. 469. С. 22–32.

60. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Дрогобич : Коло, 2003. 528 с.
61. Вознесенська О.Л. Ресурси арт-терапії на допомогу вимушеним переселенцям : практ. посіб. для тренерів. Київ : Human Rights Foundation, 2018. 50 с.
62. Вознюк О.М. Готовність педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти до запровадження інклюзивної освіти. URL: http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/12/12_voznyuk.pdf (дата звернення: 05.04.2019).
63. Волкова К.С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Суми, 2017. 290 с.
64. Волкова Н.П. Педагогіка : навч. посіб. 2-ге вид., допов. Київ : Академвидав, 2007. 615 с.
65. Волошина О., Джой Н. Модель підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2015. Вип. 43. С. 180–184.
66. Всесвітня програма дій стосовно інвалідів : Міжнародний документ від 03.12.1982 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_427 (дата звернення: 12.04.2018).
67. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 5 : Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. 368 с.
68. Галів М. Український історико-педагогічний наратив (середина XIX – кінець XX ст.): епістемологічні засади : монографія. Дрогобич : Ред.-вид. відділ Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка, 2018. 614 с.

69. Галян О.І. Особистість школяра у вимірах суб'єктності: історико-педагогічний дискурс : монографія. Дрогобич : Ред.-вид. відділ Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка, 2017. 360 с.
70. Галян О.І. Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2018. 553 с.
71. Гевко І.В. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. / за ред. проф. Т. Степанової. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2019. № 1 (64). С. 52–58.
72. Гноєвська О.Ю. Формування корекційної компетентності вчителя загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2016. 17 с.
73. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
74. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. Москва : АСТ ; Владимир : ВКТ, 2009. 478 с.
75. Гриневич Л. та ін. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. 2016.
URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 19.02.2019).
76. Давиденко Г.В. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського союзу : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 314 с.
77. Давиденко Г.В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2015. 40 с.
78. Давиденко Г.В. Моделі та форми впровадження інклюзивної освіти в рамках педагогічної інноватики. *Наукові записки Бердянського*

державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Бердянськ : ФО-П Ткачук О.В., 2014. Вип. 3. С. 76–80.

79. Давиденко Г.В. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Італії. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Хмельницький, 2013. № 2 (8). С. 65–70.
80. Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств. Текст, принятый Всемирным форумом по образованию. Дакар, Сенегал 26–28 апреля 2000 г. URL: <http://unesdoc.unesco.org> (дата звернення: 09.03.2018).
81. Даниляк Р.З. Педагогічні умови формування моральної культури учнів початкової школи. *Молодь і ринок*. 2019. № 11 (178). С. 36–40.
82. Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : наук.-метод. посіб. / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.
83. Даценко Н. Про структуру соціальної компетентності учнів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота*. 2012. Вип. 6. С. 8–10.
84. Дегтяренко Т.М. Теоретико-методологічні засади управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2012. 435 с.
85. Декларація прав дитини, прийнята резолюцією 1386 (XIV) Генеральної Асамблеї ООН від 20.11.1959 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_384 (дата звернення: 15.12.2017).
86. Декларація принципів толерантності, схвалена Генеральною конференцією ЮНЕСКО на 28-й сесії в Парижі 16.11.1995 р. *Віче*. № 11 (128). 2002. С. 12–13.

87. Декларация о правах инвалидов, принята резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи от 9 декабря 1975 года. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_117 (дата звернення: 18.12.2017).
88. Декларация о правах умственно отсталых лиц, принята резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1971 года. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_119 (дата звернення: 12.12.2017).
89. Декларация социального прогресса и развития, принята резолюцией 2542 (XXIV) Генеральной Ассамблеи от 11 декабря 1969 года. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_116 (дата звернення: 14.12.2017).
90. Демченко І.І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.03. Умань, 2016. 497 с.
91. Дефектологічний словник : навч. посіб. / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова ; упоряд. В.М. Тімашова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.
92. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова КМУ від 21.08.2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#n57> (дата звернення: 20.11.2019).
93. Джус О. Українська школа: єдина, діяльна, національна: актуальність ідей Софії Русової для сучасної освіти. *Учитель початкової школи* : наук.-метод. журнал. Київ : Світич, 2018. № 10. С. 3–6.
94. Диференційоване викладання – як підлаштувати навчання під кожного учня. URL: <https://nus.org.ua/articles/dyferentsijovane-vykladannya-yak-pidlashtuvaty-navchannya-pid-kozhnogo-uchnya/> (дата звернення: 22.04.2020).

95. Добролюбов Н.А. Избранные педагогические высказывания / с вводной статьей и примеч. С.А. Каменева ; под общ. ред. М.П. Орахелашвили, А.П. Пинкевича и др. Москва : Гос. учеб. педагог. изд-во, 1936. 387 с.
96. Додонов Б.И. В мире эмоций. Киев : Политиздат Украины, 1987. 140 с.
97. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.
98. Дятленко Н.М., Софій Н.З., Мартинчук О.В., Найда Ю.М. Асистент учителя в інклюзивному класі : навч.-метод. посіб. Київ : ТОВ «ВД «Плеяди», 2015. 172 с.
99. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : БГУ, 1976. 176 с.
100. Дьячков А.И. Воспитание и обучение глухонемых детей: историко-педагогическое исследование. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1957. 348 с.
101. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
102. Євтух М.Б. Сердюк О.П. Соціальна педагогіка : підруч. 2-е вид., стер. Київ : МАУП, 2003. 232 с.
103. Євтух М.Б., Лузік Е.В., Дибкова Л.М. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень : моногр. Київ : КНЕУ, 2010. 248 с.
104. Єжова Т.Є. Організаційно-педагогічні умови створення толерантного освітнього середовища інклюзивної школи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : зб. наук. пр. / Відкрит. міжнар. ун-т розвитку людини «Україна». Київ, 2012. № 9. С. 66–75.
105. Жигайло О. Формування професійної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів. *Молодь і ринок*. 2012. № 6 (89). С. 78–81.
106. Житие преподобного отца Феодосия Печерского. Киев, 1904. 53 с.

107. Загальна декларація прав людини, прийнята і проголошена в резолюції 217 А (III) Генеральної Асамблеї від 10.12.1948 р.
URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015 (дата звернення: 25.12.2017).
108. Заєркова Н.В., Трейтяк А.О. Інклюзивна освіта від «А» до «Я» : порадник для педагогів і батьків. Київ, 2016. 68 с.
109. Зайченко І.В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Чернігів : ЧДПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2003. 528 с.
110. Зайченко І.В. Педагогічна концепція С.Ф. Русової : навч. посіб. для студентів педагогічних спеціальностей / передм. М.Д. Ярмаченка. Чернігів : РВК «Деснянська правда», 2006. 232 с.
111. Засенко В. Спеціальна освіта: кроки до змін. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 1. С. 7–12.
112. Захарчук М.Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2013. 17 с.
113. Зиглер Р. Международный опыт инклюзии.
URL: <http://psypress.ru/articles/24481.shtml> (дата звернення: 05.02.2019).
114. Зимульдінова А.С. Основи педагогічної майстерності : навч.-метод. посіб. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. 62 с.
115. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії : навч. посіб. [для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навч. закл.]. Київ : Укр.-фін. ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
116. Изард К.Э. Психология эмоций. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 464 с.
117. Иванова І.Б. Концепція нормалізації в інтегрованому соціальному середовищі. *Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з особливими проблемами*. 2014. № 11. С. 10–26.
118. Ілляш С.Д. Педагогічні інновації в Україні і за рубежом : навч. посіб. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2018. 70 с.
119. Ілляш С.Д. Професійна компетентність майбутнього вчителя початкової школи у системі підготовки до педагогічної діяльності.

- Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 24 (1-2018). Ч. 1. С. 109–114.
120. Ілляшенко Т.Д. Типологія дітей з труднощами в навчанні. *Дефектологія*. 1997. № 2. С. 37–41.
 121. Ілляшенко Т. Чому їм важко вчитися? : методичний посібник, присвячений питанням психолого-педагогічної допомоги молодшим школярам із труднощами у навчанні. Київ : Початкова школа, 2003. 128 с.
 122. Ільїн В.В., Кремень В.Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : моногр. Київ : Педагогічна думка, 2012. 368 с.
 123. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл / за ред. Т. Бут, М. Ейнскоу. Київ : ТОВ ВД «Плеяди», 2015. 190 с.
 124. Інклюзивна освіта: підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. / Т. Лорман, Дж. Деппелер, Д. Харві ; пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І.С., 2010. 296 с.
 125. Інклюзивна педагогіка початкової школи : навч.-метод. посіб. / уклад. І.І. Демченко. Умань : Візаві, 2014. 320 с.
 126. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / кол. авторів: А.А. Колупаєва, Н.З. Софій, Ю.М. Найда та ін. ; за заг. ред. Л.І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
 127. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренерів. URL: http://posibnyk.nus.org.ua/wp-content/uploads/HANDOUT-for-trainers_TOT-Sept-2018_corrected-final1new.pdf (дата звернення: 25.07.2019).
 128. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации. *Вопросы психологии*. 1984. № 4. С. 89–95.
 129. Калита Н.І. Ідеал вчителя початкових класів: історичний та модернізаційний аспекти. *Молодь і ринок*. 2015. № 9 (128). С. 117–120.
 130. Калита Н.І. Ціннісний підхід у Концепції Нової української школи. *Молодий вчений* : науковий журнал. 2019. № 4 (68). С. 252–256.

131. Калита Н.І., Садова І.І. Виховання особистості в педагогічній спадщині Василя Сухомлинського. *Педагогіка Василя Сухомлинського: від традицій до інновацій* : зб. наук. пр. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2018. С. 110–117.
132. Калініченко І.О. Виховання підлітків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2014. 200 с.
133. Калініченко І.О. Понятійна термінологія інклюзивної освіти в Україні. *Постметодика*. 2011. № 1 (98). С. 12–17.
134. Кант И. Сочинения : в 6 т. / под общ. ред. В.Ф. Асмуса, А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана. Москва : изд-во «Мысль», 1964. Т. 3. 799 с.
135. Капська А.Й. Професійна підготовка студентів педвузів до виховної роботи : монографія. Київ : ІЗМН, 1996. 120 с.
136. Карпенко О.Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / за ред. С.Я. Харченко. Дрогобич : Коло, 2007. 374 с.
137. Карченкова М.В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 19 с.
138. Касярум Н. Освітній простір: становлення поняття. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 12. С. 107–113.
139. Каут Н.М. Основи дефектології та логопедії : тексти лекцій. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2012. 372 с.
140. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков : учеб. пособие для студ. сред. и высш. учеб. заведений. 6-е изд., стер. Москва : Издательский центр «Академия», 2010. 304 с.

141. Квас О.В. Дитиноцентризм у науках про виховання: історичний аспект : монографія. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. 300 с.
142. Квас О., Кемінь В. Проблеми дитинства через призму європейських дослідницьких студій на зламі XX та XXI ст. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2010. Вип. 1. С. 177–181.
143. Кемінь Г.М. Теорія і практика «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці (кінець XIX – середина XX століття). Дрогобич : Коло, 2004. 124 с.
144. Киричук О.В. Принцип розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу. *Рідна школа.* 2000. № 10. С. 3–9.
145. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 160 с.
146. Кобилянська Т.В. Ієрархія понять «підготовка» та «готовність» майбутнього психолога до роботи із сім'єю. *Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін : матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Вінниця, 30–31 жовт. 2018 р.).* Вінниця, 2018. С. 253–255.
147. Кобрій О. Парадигмальні напрями реформування змісту сучасної педагогічної підготовки фахівців. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Педагогіка.* 2014. Вип. 29. Ч. 1. С. 80–91.
148. Ковалев Е.В., Староверова М.С. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования. *Инклюзивное образование.* Москва : Центр «Школьная книга», 2010. Вып. 1. С. 26–36.

149. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : монографія. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. 343 с.
150. Ковальчук В. Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя: модернізаційний аналіз. Київ – Дрогобич : Коло, 2004. 264 с.
151. Ковальчук В.Ю., Колток Л.Б. Педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу у сучасній вищій школі : монографія. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. 180 с.
152. Колток Л.Б. Оздоровчі технології у роботі з молодшими школярами з особливими потребами. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Т. 2. № 1 (303). С. 105–111.
153. Колток Л.Б. Порівняльна педагогіка : тексти лекцій : навч. посіб. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2018. 168 с.
154. Колток Л.Б., Стахів Л.Г. Педагогічний дискурс у структурі освітнього процесу вищої школи. *Молодий вчений*. 2019. № 4.2 (68.2). С. 104–107.
155. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : «Саміт-Книга», 2009. 272 с.
156. Колупаєва А.А. Програма курсу «Основи інклюзивної освіти» : для вищ. навч. закл. Київ : «А.С.К.», 2012. 31 с.
157. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзія – соціальна модель устрою суспільства. *Початкова школа*. 2017. № 2. С. 47–50.
158. Колупаєва А., Таранченко О. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : наук.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
159. Колупаєва А.А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи. *Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями*

психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 458 с.

160. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
161. Колупаєва А.А. Інноваційні підходи до навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Нова педагогічна думка*. 2004. № 1. С. 91–94.
162. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
163. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів. Київ : Атопол, 2010. 96 с.
164. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / под ред. с биограф. очерком и прим. А.А. Красновского. Москва : Учпедгиз, 1955. 651 с.
165. Коменский Я. А. Великая дидактика. Москва : Гос. Уч.-пед. Изд. Наркомпрос РСФСР, 1939. Т. 1. 318 с.
166. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти від 14.12.1960 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_174 (дата звернення: 10.05.2018).
167. Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод від 04.11.1950 р. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_004 (дата звернення: 12.05.2018).
168. Конвенція про права дитини від 20.11.1989 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 14.05.2018).
169. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів) від 13.12.2006 р. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/955_g71 (дата звернення: 08.05.2018).

170. Конституция Эстонской Республики, принята на референдуме 28.06.1992 г. URL: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/6482> (дата звернення: 16.05.2018).
171. Конституція України : Закон України від 28.06.1996 р. № 254к/96-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 25.07.2019).
172. Копко І.Є., Стець В.І. Компетентнісний підхід у формуванні готовності майбутнього вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2017. Вип. 5 К (86). С. 162–166.
173. Костюк Г.С. Навчання і розумовий розвиток учнів. *Радянська школа*. 1963. № 2. С. 17–25.
174. Костюк Л.Б., Муляр Н.М. Формування соціальної ідентичності та соціальної компетентності учнів початкової школи. *Молодий вчений*. 2019. № 8 (72). С. 245–249.
175. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки : курс лекцій : навч. посіб. [для студентів педагогічних навчальних закладів та ун-тів]. Тернопіль, 1994. 360 с.
176. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями розумового розвитку : навч.-метод. посіб. / О.В. Чеботарьова та ін. ; за ред.: О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. Київ : ІСП НАПН України, 2016. 81 с.
177. Кузава І.Б. Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2015. 40 с.
178. Кузава І., Ярмолук М. Формування професійної готовності майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної освіти. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2016. № 2 (2). С. 75–81.

179. Кузава І.Б. Моделі розвитку інклюзивної освіти: теоретичний аспект. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 1 (27). С. 380–388.
180. Кутняк І.М. Формування соціокультурних цінностей в освітньому процесі сучасної початкової школи. *Молодь і ринок*. 2017. № 8 (151). С. 65–69.
181. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага : Медицинское издательство Авиценум, 1984. 334 с.
182. Лапін А.В. Огляд зарубіжного досвіду інклюзивної освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4 (1). С. 194–205.
183. Ленів З. Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арттерапії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2010. 21 с.
184. Ленів З. Підготовка кадрів для створення оптимальних умов дітям із порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 13–19.
185. Логвиненко Т.О. Теорія і практика підготовки соціальних працівників в університетах Скандинавських країн: Данія, Норвегія, Швеція : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2016. 602 с.
186. Лорман Т. Сім стовпів інклюзивної освіти. Як перейти від запитання «Чому?» до запитання «Як?». *Дефектологія*. 2010. № 3. С. 3–11.
187. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / за заг. ред. акад. О.Г. Мороза. Київ : МАУП, 1994. 196 с.
188. Луценко І.В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2017. 20 с.
189. Луцик Д.В., Садова І.І. Теорія виховання : наук.-метод. посіб. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. 100 с.

190. Луцик Д.В., Скалич Л.Й., Калита Н.І. Загальні основи педагогіки : навч. посіб. Дрогобич : Посвіт, 2011. 136 с.
191. Луцик Д.В. Україна в контексті Європейського освітнього простору, місце українського народу у цьому просторі. *Молодь і ринок*. 2014. № 8. С. 19–23.
192. Лялюк Г. Соціалізація особистості як психолого-педагогічна проблема. *Проблеми гуманітарних наук: наукові записки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Психологія*. Дрогобич : Вимір, 2000. Вип. 5. С. 94–106.
193. Льошенко О.А. Соціальна та емоційна компетентність: порівняльний аналіз. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2012. Вип. 16. С. 157–162.
194. Максакова В.И. Педагогическая антропология : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стереотип. Москва : Академия, 2004. 208 с.
195. Максименко С.Д., Щербан Т.Д. Професійне становлення молодого вчителя. Ужгород, 1998. 233 с.
196. Малашевська І.А. Демидова С.К. Програма оздоровчо-освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку «Веселкова музикотерапія» : парціальна програма та методичні рекомендації. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 44 с.
197. Малишевська І.А. Стан підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах освітньої інклюзії. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. Вип. 10. С. 83–87.
198. Малишевська І.А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2018. 523 с.
199. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. Москва : Печатный двор, 1996. Часть 1 : Западная Европа. 182 с.

200. Малофеев Н.Н. Западная Европа: эволюция отношения общества к государства к лицам с отклонениями в развитии : монография. Москва : Экзамен, 2003. 256 с.
201. Малофеев Н.Н. Из истории отечественной специальной школы. *Дефектология*. 2003. № 3. С. 3–10.
202. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен. *Дефектология*. 2008. № 2. С. 86–93.
203. Мартинчук О.В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Вісник психології і педагогіки* : зб. наук. пр. Київ, 2012. Вип. 8. URL: <https://www.psyh.kiev.ua/> (дата звернення: 09.09.2017).
204. Мартинчук О.В. Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання. *Вісник психології і педагогіки* : зб. наук. пр. Київ, 2014. Вип. 16. URL: <http://www.psyh.kiev.ua> (дата звернення: 18.08.2019).
205. Мачинська Н.І. Формування наукової еліти в умовах закладу вищої освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. № 1. С. 20–25.
206. Международная классификация функционирования, ограниченный жизнедеятельности и здоров'я. Женева : ВОЗ, 2001. 342 с.
207. Мельник І.М. Словник педагогічних термінів : навч.-метод. посіб. Луцьк, 2010. 168 с.
208. Миронова С.П. Реалії та перспективи забезпечення інклюзивної освіти фахівцями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 5–10.
209. Миронова С.П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2007. 36 с.

210. Миронова С. Системний підхід до організації та змісту багаторівневої професійної підготовки корекційного педагога. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 107–114.
211. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. 5-те вид., доп. і перероб. Київ : Б.в., 2007. 656 с.
212. Монтессори М. Значение среды в воспитании. *Русская школа за рубежом*. Прага, 1926. Кн. 17. С. 419–424.
213. Мукан Н., Грогодза І. Професійний розвиток педагогів: теорії, концепції, підходи. *Порівнял.-пед. студії*. 2013. № 4 (18). С. 154–160.
214. Муляр Н.М. Морально-етичне виховання дитини у просторі «родина-школа» (друга пол. ХІХ – поч. ХХ ст.). *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 74 (1). С. 51–54.
215. Навстречу друг другу: пути интеграции (Специальное образование в массовых школах в России и Нидерландах) / под ред. Л. Шипициной, К. ван Рейсверка. Санкт-Петербург : Институт специальной педагогики и психологии, 1998. 132 с.
216. Навчально-методичний посібник «Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ» / Н.М. Компанець, І.В. Луценко, Л.В. Коваль. Київ : Видавнича група «Атопол», 2018. 100 с.
217. Надім'янова Т.В., Лук'янченко М.І. Здоров'язбереження учнівської молоді як педагогічна проблема. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* : зб. наук. пр. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. Вип. 5 К (113). С. 248–253.
218. Назарова Н.М., Пенин Г.Н. История специальной педагогики. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 352 с.

219. Невмержицька О. Аксіологічні виміри вітчизняного освітнього простору: історичний аспект : монографія. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2013. 488 с.
220. Невмержицька О.В. Теоретичні засади педагогічної аксіології в російській та польській педагогіці (порівняльний аспект). *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*. 2011. Вип. 93. С. 112–120.
221. Нормативно-правова база в сфері інклюзивної освіти. URL: http://www.ussf.kiev.ua/ielegalframework/?page_nom=1 (дата звернення: 11.08.2019).
222. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство*. 2004. № 4. С. 95–109.
223. Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании) : Закон Республики Беларусь от 18.05.2004 г. № 285-3. URL: https://kodeksy-by.com/zakon_rb_ob_obrazovanii_lits_s_osobennostyami_psihofizicheskogo.htm (дата звернення: 03.04.2017).
224. Огнев'юк В. Освіта в системі цінностей сталого людського досвіду : монографія. Київ : Знання України, 2003. 448 с.
225. Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О. Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти. *Рідна школа*. 2012. № 4–5. С. 44–51.
226. Одинченко Л.К. Розвиток спеціальної освіти розумово відсталих учнів в Україні (1918–1941 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 1996. 24 с.
227. Орбан-Лембрик Л. Толерантність як основа адекватних взаємин у полікультурному світі. *Соціальна психологія*. 2008. № 4 (30). С. 73–85.

228. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсного центру : наук.-метод. посіб. / за заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 318 с.
229. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий та ін. Київ : ІСДО, 1993. 336 с.
230. Оршанський Л.В. Проблеми, пріоритетні напрями та завдання вітчизняної професійної освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ, 2014. Вип. 14 (спец. вип.). С. 3–11.
231. Освіта аутистів: від міфу до реальності : навч.-наочний посіб. / уклад. Т. Скрипник. Київ : «Гнозис», 2014. 24 с.
232. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. Київ : «А.С.К.», 2012. 308 с.
233. Островська К.О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів : «Тріада плюс», 2012. 520 с.
234. Островська К., Химко М., Кудрявцева Ю. Особливості абілітації дітей з аутизмом та їх родин. Львів : Тріада плюс, 2007. 44 с.
235. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала. Тернопіль : «Навчальна книга Богдан», 2000. 152 с.
236. Пальшкова І.О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи : монографія. Одеса : [Букаєв В.В.], 2009. 339 с.
237. Пантюк М.П., Колток Л.Б. Підготовка вчителя початкової школи до професійної діяльності: зміна ціннісних пріоритетів. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2018. Вип. 18. С. 153–161.
238. Пантюк М.П. Підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи: історико-педагогічний аспект : монографія. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. 398 с.

239. Пантюк М.П., Колток Л.Б. Методологічне значення педагогічного дискурсу в системі сучасної вищої освіти. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 80. Т. 2. С. 185–189.
240. Пантюк М.П., Стахів Л.Г. Кафедра педагогіки та методики початкової освіти на шляху модернізації освітнього процесу (40-річчю факультету початкової та мистецької освіти присвячується). *Молодь і ринок*. 2019. № 9 (176). С. 6–11.
241. Пантюк Т.І. Суспільно-педагогічні детермінанти підготовки дітей до школи в Україні: теорія і практика (1945–2017 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2018. 544 с.
242. Пантюк Т.І., Пантюк М.П. Стратегія роботи педагога в умовах інклюзивної освіти. *Вісник інституту розвитку дитини Серія: Філософія, педагогіка, психологія* : зб. наук. праць. 2010. Вип. 8. С. 126–129.
243. Пантюк Т., Невмержицька О., Пантюк М., Перхун Л., Яценко К. Особи з вадами психофізичного розвитку та їх комплексна диференційна діагностика : навч.-метод. посіб. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2013. 130 с.
244. Пантюк Т.І., Пантюк М.П., Невмержицька О.В. Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. посіб. 2-ге вид., допов. і переробл. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2009. 324 с.
245. Пархоменко В., Черушева Г. Синергетичний підхід як методологічна основа педагогічних досліджень. *Гуманітарний вісник*. Додаток 1 до Вип. 27. Том V (38) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ : Гнозис, 2012. С. 371–381.
246. Пащенко О.В., Гриценко І.А., Софій Н.З. Інклюзивна освіта в умовах професійно-технічного навчального закладу : навч.-метод. посіб. Київ : Арт Економі, 2012. 184 с.

247. Педагогика : учеб. пособ. / под ред. Ю.К. Бабанского. Москва : Просвещение, 1988. 479 с.
248. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
249. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / за ред. С.О. Сисоєвої. Київ : ВІПОЛ, 2001. 502 с.
250. Перфільєва М. Освіта як інститут соціального виховання дітей та молоді з особливими потребами у Польщі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2015. Вип. 52. С. 290–295.
251. Перхун Л.В. Формування особистості дитини у системі інклюзивної освіти Франції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2017. 240 с.
252. Платонов К.К. Структура и развитие личности / отв. ред. А.Д. Глоточкин. Москва : Наука, 1986. 256 с.
253. Плутарх. Сравнительные жизнеописания : в 2-х т. Москва : Наука, 1994. Т. I. 703 с.
254. Подласый И.П. Педагогика : новый курс : учеб. для студ. вузов, обучающихся по педагогическим специальностям. Москва : ВЛАДОС, 2003. Кн. 1 : Общие основы: процесс обучения. 576 с.
255. Полулященко Ю.М., Глоба О.П Специфіка підготовки фахівців з адаптивної фізичної культури до роботи зі студентами-інвалідами. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка*. 2013. Вип. 23. Ч. 2. С. 59–67.
256. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Основна школа*. 2005. Вип. 3–4. С. 16–20.
257. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

258. Почкун Ю.О. Вивчення досвіду застосування новітніх корекційних освітніх технологій у роботі із аутичними дітьми. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 78–83.
259. Практикум по арт-терапии / под ред. А.И. Копытина. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 448 с.
260. Претворяя в жизнь идеи инклюзивного образования: опыт соседних стран / под ред. Э. Кесляхти, С. Вярюнен. Рованиemi : Издательский Центр Лапландского Университета, 2013. 133 с.
261. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 15.09.2019).
262. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України від 23.05.2017 р. № 2053-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19> (дата звернення: 14.09.2019).
263. Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу : Закон України від 06.07.2010 р. № 2442-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2442-17> (дата звернення: 12.09.2019).
264. Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання : Закон України від 05.06.2014 р. № 1324-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-18> (дата звернення: 13.09.2019).
265. Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України

від 06.09.2018 р. № 2541-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19> (дата звернення: 25.09.2019).

266. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова КМУ від 09.08.2017 р. № 588. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-%D0%BF> (дата звернення: 15.09.2019).
267. Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 р. № 585 : Постанова КМУ від 21.08.2019 № 773. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/773-2019-%D0%BF> (дата звернення: 08.09.2019).
268. Про внесення змін у додаток до постанови КМУ від 25 серпня 2004 р. № 1096 : Постанова КМУ від 14.02.2018 № 72. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/72-2018-%D0%BF> (дата звернення: 19.09.2019).
269. Про державну соціальну допомогу особам з інвалідністю з дитинства та дітям з інвалідністю : Закон України від 16.11.2000 р. № 2109-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua./laws/show/2109-14> (дата звернення: 17.09.2019).
270. Про деякі категорії осіб з особливими освітніми потребами : Постанова КМУ від 14.11.2018 р. № 952. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952-2018-%D0%BF> (дата звернення: 12.09.2019).
271. Про загальну середню освіту : Закон України від 13.05.1999 р. № 651-XIV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua./laws/show/651-14> (дата звернення: 06.09.2019).
272. Про затвердження Державних санітарних норм та правил «Гігієнічні вимоги до улаштування, утримання і режиму спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, та навчально-реабілітаційних центрів» : Наказ України від 20.02.2013 р. № 144.

- URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0410-13> (дата звернення: 25.09.2019).
273. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ МОН України від 01.10.2010 р. № 912.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/ru/v0912290-10> (дата звернення: 14.09.2019).
274. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова КМУ від 23.11.2011 р. № 1341. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п> (дата звернення: 05.10.2019).
275. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова КМУ від 12.07.2017 р. № 545.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF> (дата звернення: 13.10.2019).
276. Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах : Наказ МОН України від 09.12.2010 р. № 1224.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1412-10> (дата звернення: 25.09.2019).
277. Про затвердження Порядку зарахування, відрахування та переведення учнів до державних та комунальних закладів освіти для здобуття повної загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 16.04.2018 р. № 367. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0564-18> (дата звернення: 03.10.2019).
278. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова КМУ від 15.08.2011 р. № 872. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF> (дата звернення: 12.10.2019).
279. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ МОН України

від 08.06.2018 р. № 609. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18> (дата звернення: 08.12.2019).

280. Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах (групах) закладів освіти : Наказ МОН України від 23.04.2018 р. № 414. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0582-18#n13> (дата звернення: 25.09.2019).
281. Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу : Розпорядження КМУ від 09.08.2017 р. № 526-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-%D1%80> (дата звернення: 28.11.2019).
282. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 10.11.2019).
283. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 21.11.2018).
284. Про освіту : Закон України від 23.05.1991 р. № 1060-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата звернення: 08.08.2018).
285. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 21.03.1991 р. № 875-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12> (дата звернення: 11.08.2019).
286. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 р. № 2402-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua./laws/show/2402-14> (дата звернення: 10.11.2019).

287. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 21.02.2020).
288. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 06.10.2005 р. № 2961-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15> (дата звернення: 11.11.2019).
289. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.
290. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій : метод. посіб. / З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, Г.П. Лазос та ін. ; за ред. З.Г. Кісарчук. Київ : Логос, 2015. 207 с.
291. Психолого-педагогічний супровід осіб, постраждалих від міграційних процесів в умовах сучасних українських реалій: теорія і практика / Н.В. Скотна та ін. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2019. 202 с.
292. Путівник для батьків дітей з особливими потребами : навч.-метод. посіб. у 9 книгах / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. Київ : ТОВ ВПЦ «Літопис ХХ», 2010. 363 с.
293. Рассказова О.І. Развитие социальности учнів в условиях инклюзивной освіти: теория та технология : монография. Харьков : ФОП Шейніна О.В., 2012. 468 с.
294. Рассказова О.І. Теория та практика развития социальности учнів в условиях инклюзивной освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2014. 44 с.
295. Ратнер Ф.Л., Юсупова А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. Изд-е 2-е. Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2014. 175 с.
296. Резолюція 48/96 Генеральної Асамблеї ООН від 20 грудня 1993 року «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів».

URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306 (дата звернення: 02.08.2018).

297. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / пер. с пол. и вступ. ст. В.К. Вилюнаса; общ. ред. О.В. Овчинниковой. Москва: Прогресс, 1979. 392 с.
298. Робота вчителів початкових класів з дітьми із особливими освітніми.
URL: <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:EdEra-SmartOsvita+Inc+1/courseware/2351ad5cdbf24b1c81f25ce8bd792cb0/f4e8193d9e924a1492e05b96fb1068ec/> (дата звернення: 18.07.2018).
299. Рубинштейн С.Я. Основы общей психологии: в 2 т. Москва: Педагогика, 1989. Т. II. 328 с.
300. Рубинштейн С.Л. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособ. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1986. 192 с.
301. Русова С. Вибрані педагогічні твори. Київ: Освіта, 1996. 304 с.
302. Савенко Л.В. Формування психологічної готовності педагогів до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2014. Вип. 10 (53). С. 64–67.
303. Савченко О. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Рідна школа*. 2014. № 4–5. С. 12–16.
304. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001. № 7. С. 1–4.
305. Савчин М.В. Духовна парадигма психології: монографія. Київ: Академвидав, 2013. 252 с.
306. Савчин М.В. Соціальне здоров'я батьків як умова позитивної соціалізації дитини. *Сімейна політика в Україні: проблеми і перспективи розвитку*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (04 квітня 2018 р., м. Київ). Київ, 2018. С. 156–159.

307. Садова І., Гавриляк І. Інклюзивна освіта в умовах сучасної початкової школи. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи* : збірник матеріалів III-ї Міжнар. наук.-практ. конф. Баку–Ужгород–Дрогобич : Посвіт, 2017. С. 232–235.
308. Садова І., Зинич М. Педагогічні умови інклюзивного навчання учнів початкової школи з розладами аутистичного спектру. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa : Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2019. № 50. S. 68–71.
309. Садова І., Ільницька В. Індивідуальний підхід вчителя у роботі зі слабозорими дітьми в умовах загальноосвітньої школи I ступеня. *Сучасний навчально-виховний процес: теорія і практика*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Одеса : Видавець М.П. Черкасов, 2010. С. 31–36.
310. Садова І., Курило М. Проблеми соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті* : матеріали II-ї Міжнар. наук.-практ. конф., м. Дрогобич, 24-25 березня 2015 р. Дрогобич : Посвіт, 2016. С. 316–318.
311. Садова І., Палюшок Х. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до навчання дітей в умовах інклюзивної освіти. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи* : збірник матеріалів II-ї Міжнар. наук.-практ. конф. Баку–Ужгород–Дрогобич : Посвіт, 2017. С. 325–327.
312. Садова І.І. Андрагогіка – педагогіка дорослих : навч.-метод. посіб. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. 92 с.
313. Садова І.І. Арт-терапія як ефективна технологія соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в сучасних умовах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 1 (65). С. 270–279.

314. Садова І.І. Арт-терапія як сучасний метод у системі соціальної роботи педагога з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2012. Вип. III. С. 197–205.
315. Садова І.І. Використання арт-терапевтичних технологій корекції здоров'я у роботі з учнями початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 18 (1-2015). С. 309–313.
316. Садова І. І. Використання ізотерапії у корекційній роботі з дітьми, які мають особливі потреби. *Nauka i inowacja – 2015 : materiały XI Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji (Przemyśl, 07–15 października 2015)*. Przemyśl : Nauka i studia, 2015. Vol. 7 : Pedagogiczne nauki. Fizyczna kultura i sport. Muzyka i życie. S. 8–11.
317. Садова І.І. Використання інтерактивних методів навчання при викладанні педагогічних дисциплін у вищих закладах освіти. *Модернізація педагогічної освіти як основи інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя початкових класів : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 30-річчю педагогічного факультету*. Дрогобич : Посвіт, 2009. С. 326–331.
318. Садова І.І. Виховання духовних і загальнолюдських цінностей у дітей з особливими потребами. *Гармонія національних та загальнолюдських цінностей, їх формування в учнів початкових класів, поглиблення їх у студентів : наукові записки*. 2010. Вип. 7. С. 97–103.
319. Садова І.І. Вплив розвивального навчання на фахову підготовку майбутнього вчителя початкових класів. *Проблеми розвивального навчання у контексті різнобічного розвитку особистості : кол. монографія / упор. Д.В. Луцик*. Дрогобич : Посвіт, 2012. С. 53–65.
320. Садова І.І. Впровадження розвивальних технологій навчання у вищій педагогічній школі. *Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Наука і освіта*. 2014. № 3. С. 138–142.

321. Садова І.І. З історії розвитку освіти осіб з особливими освітніми потребами (від сегрегації – до інклюзії). *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2020. № 52. S. 42–47.
322. Садова І.І. Засоби формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів. *Молодь і ринок*. 2011. № 5 (76). С. 89–93.
323. Садова І.І. Ідея народності у педагогічній концепції Костянтина Ушинського. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Вип. 17 (2-2014). С. 109–113.
324. Садова І.І. Інклюзивна освіта в країнах Європи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 69. Т. 1. С. 188–192.
325. Садова І.І. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан і перспективи. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2019. № 17. С. 94–97.
326. Садова І.І. Інклюзивна освіта в умовах Нової української школи. *Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання : збірник тез III-ї Міжнар. наук.-практ. конф.* Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2018. С. 89–90.
327. Садова І.І. Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасної початкової освіти. *Молодь і ринок*. 2017. № 8 (151). С. 106–111.
328. Садова І.І. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2019. 100 с.
329. Садова І.І. Інклюзивна освіта: вимога сьогодення. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи : матеріали VI-ї Міжнар. наук.-практ. конф, м. Вінниця, 16 травня 2019 р.* Вінниця : ТОВ «Ніланд-ЛТД», 2019. С. 17–21.

330. Садова І.І. Казкотерапія – сучасний метод роботи з дітьми, які мають особливі потреби. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2015. Вип. 11. С. 293–298.
331. Садова І.І. Казкотерапія у роботі з молодшими школярами *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи* : тези Міжнар. наук.-практ. конф. молодих вчених, м. Дрогобич, 26-27 березня 2015 р. Дрогобич : Посвіт, 2015. С. 258–260.
332. Садова І.І. Організація навчально-виховного процесу у школі першого ступеня за ідеями педагога-гуманіста Марії Монтессорі. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 6. Ч. II. С. 134–140.
333. Садова І.І. Основи дефектології та інклюзивної освіти : матеріали для практичних занять і самостійної роботи : навч. посіб. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2019. 44 с.
334. Садова І.І. Основи дефектології та інклюзивної освіти : підруч. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2019. 242 с.
335. Садова І.І. Основи дефектології : навч.-метод. посіб. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. 82 с.
336. Садова І.І. Основи дефектології : підруч. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. 230 с.
337. Садова І.І. Особистісно орієнтований підхід до професійної підготовки сучасного вчителя в умовах модернізації кредитно-модульної системи навчання. *Молодь і ринок*. 2014. № 8 (115). С. 41–45.
338. Садова І.І. Особливості інноваційного стилю діяльності педагога в умовах модернізації педагогічної освіти. *Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць КДПУ*. 2010. Вип. 29. С. 78–86.

339. Садова І.І. Особливості навчання дітей з порушеннями зору в умовах початкової школи. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2014. Вип. 10. С. 265–269.
340. Садова І.І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2015. Вип. 14. С. 313–318.
341. Садова І.І. Особливості соціально-педагогічної реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями. *Соціалізація особистості і суспільні трансформації: механізми взаємовпливу та вияви* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Чернівці : Книга-21, 2009. С. 407–411.
342. Садова І.І. Педагогічний вплив у структурі суб'єкт-суб'єктних відносин учителя і учнів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 15. С. 268–274.
343. Садова І.І. Підготовка вчителя початкової школи до професійної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2014. Вип. 50. С. 207–212.
344. Садова І.І. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті* : матеріали І-ї Міжнар. наук.-практ. конф., м. Дрогобич, 19–20 листопада 2015 р. Дрогобич : Посвіт, 2015. С. 149–151.
345. Садова І.І. Причини виникнення труднощів у навчанні молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2016. Вип. 20 (1-2016). Ч. 2. С. 261–266.

346. Садова І.І. Проблеми та перспективи впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Молодь і ринок*. 2015. № 9 (128). С. 77–81.
347. Садова І.І. Проблеми удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічній теорії. *Молодь і ринок*. 2012. № 1 (84). С. 80–84.
348. Садова І.І. Професійна підготовка майбутніх учителів до розв’язування складних педагогічних ситуацій. *Молодь і ринок*. 2013. № 3 (98). С. 70–75.
349. Садова І.І. Соціально-психологічні проблеми сімей, пов’язані з вихованням дітей з особливими потребами у контексті загальної ситуації в Україні. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2010. Вип. 43. С. 89–92.
350. Садова І.І. Сучасний рівень розвитку спеціальної освіти дітей з особливими потребами. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання*. 2014. Вип. 24. С. 184–190.
351. Садова І.І. Сучасні проблеми реабілітації дітей з особливими потребами. *Nastolení moderní vědy – 2016 : materiály XII Mezinárodní vědecko-praktická konference (27 září – 05 října 2016). Praha : Publishing House «Education and Science» s.r.o, 2016. Díl 2 : Ekonomické vědy*. S. 72–76.
352. Садова І.І. Тенденції розвитку інклюзивної освіти. *Areas of scientific thought – 2019/2020 : materials of the XV International scientific and practical conference, December 30, 2019 – January 7, 2020. Sheffield : Science and education LTD, 2019/2020. Vol. 11 : Pedagogical sciences*. S. 45–49.

353. Садова І.І. Формування інклюзивної готовності майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*. 2019. № 10 (177). С. 92–97.
354. Садова І.І. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*. 2016. № 6 (137). С. 31–35.
355. Садова І.І. Формування толерантності учнів початкової школи до дітей із особливими освітніми потребами. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 24 (1-2018). Ч. I. С. 260–265.
356. Садова І.І., Кобенко С.М. Музикотерапія як здоров'язберігаюча технологія реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи* : зб. наук. праць. 2019. Вип. 68. С. 172–176.
357. Садова І.І., Колток Л.Б. Методика позаурочної діяльності та соціально-виховної роботи : навч.-метод. посіб. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. 124 с.
358. Садова І.І., Мураль Н. Виявлення порушення письма в учнів початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2017. Вип. 22 (1-2017). Ч. 2. С. 317–322.
359. Сак Т.В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : навч. курс та наук.-метод. посіб. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с.
360. Сак Т.В. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі. *Дефектологія*. 2010. № 1. С. 3–5.
361. Саламанкська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : Декларація від 10.06.1994 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94 (дата звернення: 23.10.2017).
362. Самсонова Е.В. Основные педагогические технологии инклюзивного образования. *Инклюзивное образование: результаты, опыт и*

- перспективы* : сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Алехиной. Москва : МГППУ, 2015. С. 84–96.
363. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития: модель анализа и ее использование в практической деятельности. Москва : ГЕНЕЗИС, 2016. 402 с.
364. Середа І., Збишко Є. Інклюзивне навчання в системі педагогічних поглядів В.О. Сухомлинського. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 3 (62). Т. 1. С. 140–144.
365. Сигал Н.Г. Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом : дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 2016. 210 с.
366. Синьов В.М., Шульженко Д.І. Інклюзивні проблеми дітей з аутистичним спектром порушень в загальноосвітній школі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 125–129.
367. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ : МП «Леся», 2010. 779 с.
368. Синьов В.М., Коберник Г.М. Основи дефектології. Київ : Вища школа, 1994. 143 с.
369. Синьов В.М., Шеремет М.К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. 2015. № 7. С. 390–396.
370. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*. 2004. № 2. С. 6–11.

371. Скалич Л.Й. Розвиток творчої особистості майбутнього педагога за творами Василя Сухомлинського (до 100-річчя від дня народження). *Молодь і ринок*. 2019. № 2 (169). С. 75–80.
372. Скалич Л.Й., Калита Н.І. Загальні основи педагогіки : навч. посіб. Вид. 3, виправлене і доповнене. Дрогобич : Посвіт, 2015. 136 с.
373. Скотна Н.В. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії. Львів : Українські технології, 2005. 384 с.
374. Скотна Н.В. Освітня політика в Україні: перспективи та сьогодення. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Філософія*. 2011. Вип. 24. С. 5–15.
375. Скотна Н.В., Пантюк М., Пантюк Т., Садова І. Адаптація дітей внутрішньо переміщених осіб до навчального закладу. *Молодь і ринок*. 2018. № 7 (162). С. 6–11.
376. Скотна Н.В. Особа в розколотій цивілізації: світогляд, проблеми освіти і виховання : автореф. дис. ... д-ра філософ. наук : 09.00.10. Київ, 2005. 46 с.
377. Скотна Н., Пантюк М., Пантюк Т., Садова І. Соціально-психологічна допомога дітям вимушених переселенців засобами арт-терапії. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2017. Вип. 17. С. 321–328.
378. Скотний В.Г. Аксіологічні орієнтири особистості: суперечності плюралізму. *Молодь і ринок*. 2010. № 7–8 (66–67). С. 7–11.
379. Скотний В. Філософія: історичний і систематичний курс : навч. посіб. Київ : Знання України, 2005. 576 с.
380. Скребицкий А.И. Воспитание и образование слепых и их признание на Западе. Санкт-Петербург, 1903. 1024 с.

381. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 320 с.
382. Сливка Л.В. Музикотерапія в освітньому процесі: історичне і теоретичне підґрунтя. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2015. Вип. 37. С. 164–166.
383. Словник іншомовних слів / за ред. чл.-кор. АН УРСР О.С. Мельничука. Київ : Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1977. 775 с.
384. Словник іншомовних слів / уклад. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. Київ : Наук. думка, 2000. 680 с.
385. Смагіна Т.М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки.* 2010. Вип. 50. С. 138–142.
386. Соловйова Т.Г. Соціально-педагогічні основи роботи з батьками дітей з особливими потребами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2009. 23 с.
387. Сорока О.В. Арт-терапія: до питання термінології. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти.* 2015. Вип. 18. С. 299–306.
388. Сорока О., Банкул Л. Музикотерапія як інноваційна здоров'язберезувальна технологія для роботи з молодшими школярами. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2013. Вип. 27. С. 192–195.
389. Софій Н.З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2017. 211 с.
390. Соціальна педагогіка : словник-довідник / за заг. ред. Т.Ф. Алексєнко. Вінниця : Планер, 2009. 542 с.

391. Спільне викладання в інклюзивному класі : метод. матеріали / уклад. З.Н. Софій. Київ : ТОВ ВД «Плеяди», 2015. 70 с.
392. Стахів Л.Г. Педагогічні технології у початковій школі : курс лекцій. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. 192 с.
393. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : метод. посіб. / Всеукр. фонд «Крок за кроком» ; під заг. ред. Н.З. Софій. Київ : ТОВ «ВД «Плеяди», 2015. 66 с.
394. Степанов О.П. Як виховувати толерантність? *Народна освіта*. 2001. № 9. С. 91–97.
395. Стець В.І. Проблемні аспекти та фактори готовності до інклюзивної освіти педагогів і батьків. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія»*. 2018. Вип. 43. С. 161–173.
396. Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования : учебное пособие. Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 110 с.
397. Супрун М.О. Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина XIX – перша половина XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2008. 493 с.
398. Сухомлинська О. Толерантність як підхід до розгляду ідей В.О. Сухомлинського про дитину. *Історико-педагогічний альманах*. 2015. Вип. 1. С. 7–12.
399. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5-ти т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 1. 654 с.
400. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5-ти т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 2. 670 с.
401. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5-ти т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 3. 669 с.

402. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5-ти т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 4. 638 с.
403. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5-ти т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 5. 639 с.
404. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч. курс та метод. посіб. / за заг. ред. А.А. Колупасової. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 124 с.
405. Таранченко О.М. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи. *Дефектологія*. 2011. № 1. С. 18–24.
406. Тарасун В.В. Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 1999. 57 с.
407. Тарасун В., Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / за наук. ред. В. Тарасун. Київ : Вид-во «Науковий світ», 2004. 104 с.
408. Туріщева Л.В. Діти з особливостями розвитку в звичайній школі : навч.-метод. посіб. Харків : Основа, 2011. 112 с.
409. Удич З.І. Модель фахової підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного класу. *Освітній егоцентризм Георгія Філіпчука* : зб. наук. пр. Київ : Богданова А.М., 2016. С. 411–417.
410. Удич З.І. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Тернопіль : КІЦ «ПРІНТ-ОФІС», 2015. 378 с.
411. Уолцер М. Про толерантність / пер. з англ. М. Лупішко. Харків : Видавнича група «РА-Каравела», 2003. 148 с.
412. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. Москва : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. 291 с.
413. Ушинський К.Д. Твори : в 6 т. Київ : Рад. школа, 1952. Т. 5 : Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. С. 24–384.

414. Федоренко О.Ф. Універсальний дизайн в освіті: вивчаємо та впроваджуємо в освітню програму. *Практика управління закладом освіти*. 2018. № 11. С. 46–52.
415. Федоренко О.Ф. До питання про впровадження інклюзивного навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку: теоретико-методологічні засади. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 23 (2). С. 108–115.
416. Федоренко О.Ф. Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2015. 21 с.
417. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. Москва : ИНФРА-М, 2009. 569 с.
418. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г.С. Сковороди ; редкол.: В.І. Шинкарук (голова) та ін. Київ : Абрис, 2002. VI, 742 с.
419. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. [для студ. вищ. пед. закл. освіти]. Київ : Академвидав, 2003. 528 с.
420. Франкл В. Доктор и душа / пер. с англ. и авт. предисл. А.А. Бореєв. Санкт-Петербург : Ювента, 1997. 285 с.
421. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной підготовки : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Астрахань, 2008. 19 с.
422. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагога: генезис, феноменология, концепция формирования : монография. Барановичи : БарГУ, 2015. 276 с.
423. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Калининград, 2015. 390 с.

424. Холл Дж., Тинклин Т. Студенты-инвалиды и высшее образование : пер. с англ. *Журнал исследований социальной политики*. 2004. Т. 2. № 1. С. 115–126.
425. Холостова Е.И., Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация : учеб. пособ. 6-е изд. Москва : Дашков и К, 2008. 860 с.
426. Хохліна О. До проблеми диференційованого навчання в інклюзивному просторі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. Т. 2. № 91. С. 21–32.
427. Чайковський М.Є. Інклюзивний освітній простір як середовище соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2017. № 13. С. 76–80.
428. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти* : наук.-метод. журн. 2012. № 2. С. 15–21.
429. Чайковський М.Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Старобільськ, 2016. 570 с.
430. Чебикін О.Я., Ковальова О.О. Психологічні особливості формування основ професійного іміджу : монографія. Одеса : [б. в.], 2009. 223 с.
431. Чепіль М.М., Дудник Н.З. Педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 224 с.
432. Чепіль М., Карпенко О. Індивідуальність педагога та перспективи впровадження педагогічних технологій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 26. С. 228–230.
433. Четверікова Н.В. Інклюзивний клас у школі. Психолого-педагогічні аспекти роботи педагогів. Київ : «Видавнича група «Шкільний світ», 2018. 136 с.

434. Швачко Е.В. Толерантность как психолого-социальный феномен. *Социология: теория, методы, маркетинг*. 2001. № 2. С. 154–170.
435. Швед М. Основи інклюзивної освіти : підручник Львів : Український католицький університет, 2015. 360 с.
436. Шевців З.М. Основи інклюзивної педагогіки : підруч. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 248 с.
437. Шевців З.М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2017. 44 с.
438. Шевцов А.Г. Освітні основи реабілітології : монографія. Київ : МП «Леся», 2009. 484 с.
439. Шемигон Н. Організація адаптивного інклюзивного простору у закладах вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2019. № 7 (174). С. 46–50.
440. Шеремет М.К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Логопедія*. Київ, 2011. № 1. С. 3–5.
441. Шеремет М.К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти. *Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів*. 2007. № 1. С. 14–16.
442. Шматко Н.Д. Дети с отклонениями в развитии : метод. пособ. [для педагогов, воспитателей массовых и специальных учреждений и родителей] / сост. Н.Д. Шматко. Москва : Аквариум, 1997. 128 с.
443. Штофф В.А. Моделирование и философия. Москва–Ленинград : Наука, 1966. 302 с.
444. Шубак Г.В. Історія педагогіки : метод. рек. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2018. 48 с.
445. Шульженко Д.І. Професійна готовність студентів до корекційної роботи з аутичними дітьми. *Збірник наукових праць Кам'янець-*

Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 21 (2). С. 391–398.

446. Щедролосєва К.О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів музики і художньої культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 21 с.
447. Щодо посадових обов'язків асистента вчителя : Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту від 25.09.2012 р. № 1/9-675. URL: [http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1_9-675\(2\).doc](http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1_9-675(2).doc) (дата звернення: 05.12.2018).
448. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения. *Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию*. Красноярск, 2002. 362 с.
449. Эндрюс Т. Искусство лечения цветом / пер. с англ. О. Матвеевой. Москва : ЦАИ, 2008. 176 с.
450. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. Москва : Просвещение, 1996. 136 с.
451. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
452. Ярмаченко М.Д. Виховання і навчання глухих дітей в Українській РСР. Київ : Радянська школа, 1968. 320 с.
453. Ярская-Смирнова Е.Р., Наберушкина Э.К. Социальная работа с инвалидами : учеб. пособ. Изд. 2-е, перераб. и допол. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 316 с.
454. Ainscow M., Booth T., Dyson A., Farrell P., Frankham J., Gallannaugh F. et al. Improving schools, developing inclusion. London : Routledge, 2006. 218 p.
455. Armstrong D., Armstrong A., Spandagou I. Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15, Iss. 1. P. 29–39.

456. Baker S., Gersten R., Lee D.-S. A Synthesis of Empirical Research on Teaching Mathematics to Low-Achieving Students. *The Elementary School Journal*. 2002. Vol. 103, No. 1. P. 51–73.
457. Barnes C., Mercer G., Shakespeare T. Exploring Disability: A sociological Introduction. Cambridge, UK : Polity Press, 1999. 280 p.
458. Bateman B.D., Herr C.M. Writing measurable IEP goals and objectives. Verona, Wisconsin : IEP Resources, 2006. 84 p.
459. Booth T., Ainscow M., Kingston D. Index for inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare. Bristol : CSIE, 2006. 110 p.
460. Burkhart L. What is AAC? *International Society of AAC*. 2016. URL: <https://www.isaac-online.org/english/what-is-aac/> (Last accessed: 17.03.2019).
461. Children as Teachers: Theory and Research on Tutoring / ed. V.L. Allen. New York : Academic Press, 1976. 178 p.
462. Culham A., Nind M. Deconstructing normalisation: Clearing the way for inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 2003. Vol. 28, No. 1. P. 65–78.
463. Deno E.N. Special Education as Developmental Capital. *Exceptional Children*. 1970. Vol. 37, Iss. 3. P. 229–237.
464. Effective governance: Building inclusive schools. *Information for school board of trustees*. New Zealand Government, 2013. 13 p.
465. Fullan M. Change forces: Probing the depths of education reform. London : Falmer Press, 1993. 174 p.
466. Giangreggio M., Doyle M. Integration scolastica in Italy: A Compilation of English-Language Resources. *International journal of whole schooling*. 2012. Vol. 8, No. 1. P. 63–105.
467. Giovazolias T., Kourkoutas E., Mitsopoulou E., Georgiadi M. The relationship between perceived school climate and the prevalence of

- bullying behavior in Greek schools: Implications for preventive inclusive strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2010. Vol. 5. P. 2208–2215.
468. Goffman E. Stigma: Notes on the management of spoiled identity. New York : Prentice Hall, 1963. 147 p.
469. Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung / hrsg. P. Wagner. Freiburg, Basel, Wien : Herder, 2013. 301 s.
470. Hang Q., Rabren K. An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*. 2009. Vol. 30, Iss. 5. P. 259–268.
471. Inclusive Education and Effective Classroom Practices. European Agency for Development in Special Needs Education / ed. C. Meijer. Middelfart, September, 2001. 266 p.
472. Kirk S.A., Gallagher J.J. Educating exceptional children. 6th ed. Boston : Houghton Mifflin Company, 1989. 346 p.
473. Leyser Y., Kirk R. Evaluating inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2004. Vol. 51, Iss. 3. P. 271–285.
474. Liebmann M. Art Therapy for Groups : A Handbook of Themes, Games and Exercises. Cambridge, MA : Brooklyn Books, 1986. 348 p.
475. Limaye A. Evaluation of the quality of the Tribal Mensa Nurturing programme for gifted children by experts and the participants of the programme : Dissertation for the degree of Masters of Science in human development / University of Mumbai. Mumbai, 2015. URL: http://www.templetonfellows.org/projects/docs/tribal_mensa_evaluated.pdf (Last accessed: 14.02.2019).
476. Maier H. Psychologie des emotionalen Denkens. Tübingen, 1908. 826 p.
477. Marcovic M.R., Spacisour B.B. Education in Serbia: Inclusive and E-Learning opportunities. *Serbian Journal Of Management*. 2010. Vol. 5, No. 2. P. 271–281.

478. Mayer J.D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 1993. Vol. 17. P. 433–442.
479. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* / eds. R. Bar-On, J.D.A. Parker. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2000. P. 92–117.
480. Mutua K., Sunal C.S. Advances in research and praxis in special education in Africa, Caribbean, and the Middle East. Charlotte, NC : Information Age publishing, 2012. 191 p.
481. Nirje B. The Normalization Principle and Its Human Management Implications. *The International Social Role Valorization Journal*. 1994. Vol. 1, No. 2. P. 19–23.
482. Nirje B. The normalization principle and its human management implications. *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* / eds. R. Kugel, W. Wolfensberger. Washington, DC : President's Commission on Mental Retardation, 1969. P. 179–195.
483. Pantiuk M., Sadova I., Lozynska S. Intrapersonal conflict factors of primary school teachers. *Society. Integration. Education* : Proceedings of the International Scientific Conference May 24th-25th, 2019. Rezekne : Rezekne Academy of Technologies. 2019. Vol. II. P. 339–351.
484. Pavlicevic M. Music therapy in context: Music meaning and relationship. London : Jessica Kingsley, 1997. 194 p.
485. Persson B. Exclusive and inclusive discourses in special education research and policy in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*. 2003. Vol. 7, Iss. 3. P. 271–280.
486. Peterson J.M., Hittle M.M. Inclusive Teaching: The Journey toward Effective Schools for All Learners. 2nd ed. Boston, MA : Pearson Education, 2010. 507 p.

487. Renzaglia A., Karvonen M., Drasgow E., Stoxen C.C. Promoting a Lifetime of Inclusion. *Autism and Other Developmental Disabilities*. 2003. Vol. 18, Iss. 3. P. 140–149.
488. Rogers C. Counseling and Psychotherapy: Newer concepts in practice. Boston : Houghton Mifflin, 1942. 560 p.
489. Rokeach M. Beliefs, attitudes and values : a theory of organization and change. San Francisco : Jossey-Bass, 1968. 214 p.
490. Rokeach M. The nature of human values. New York : Free Press, 1973. 438 p.
491. Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to augmentative and alternative communication: Position Statement / American Speech-Language-Hearing Association. Rockland, MD : Author, 2005. P. 1–2.
492. Rose R. Primary school teacher perceptions of the conditions required for including pupils with special educational needs. *Educational Review*. 2001. Vol. 53, Iss. 2. P. 147–156.
493. Ross C. Something to draw on: Activities and interventions using an art therapy approach. London : Jessica Kingsley, 1997. 256 p.
494. Sadowa I. Inkluzja jako nowe zjawisko społeczno-edukacyjne. *Knowledge, Education, Law, Management*. Lublin, 2019. № 3/4 (27/28). P. 157–163.
495. Sadowa I.I. Historical determinants of inclusive education development. *Periodyk naukowy Akademii Polonijnej*. Częstochowa, 2019. Vol. 37. No. 6. S. 85–91.
496. Sadowa I.I. Inclusive education abroad: Tendencies of the development. *Knowledge, Education, Law, Management*. Lublin, 2017. № 4 (20). P. 294–307.
497. Safilios-Rothschild C. Family Sociology or Wives' Family Sociology: A Cross-Cultural Examination of Decision-Making. *Journal of Marriage and the Family*. 1969. Vol. 31, No. 2. P. 290–301.

498. Simpkins P.M., Mastropieri M.A., Scruggs T.E. Differentiated Curriculum Enhancements in Inclusive Fifth-Grade Science Classes. *Remedial and Special Education*. 2009. Vol. 30, No. 5. P. 300–308.
499. Skolverket Swedish National Agency for Education. URL: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english/the-swedish-national-agency-for-education-1.61968> (Last accessed: 17.11.2019).
500. Skotna N.V., Pantiuk M.P., Sadova I.I. The use of art therapy in psycho-pedagogical support of children affected by internal migration processes in Ukraine. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. 2017. № 9. С. 53–58.
501. Smith T.E.C., Polloway E.A., Patton J.R., Dowdy C.A. Teaching students with special needs in inclusive settings. (Update edition). Boston : Allyn & Bacon, 2006. 465 p.
502. Special Educational Needs Code of Practice. UK : Department for Education and Skills, November, 2018.
503. Tinglev I. Inkludering i svårigheter: Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning : Monograph. Umeå : Barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, 2005. 304 p.
504. Tyack D., Cuban L. Tinkering toward Utopia: A century of public school reform. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1995. P. 98–105.
505. Whitworth J.W. A Model for Inclusive Teacher Preparation. *Electronic Journal for Inclusive Education*. 1999. Vol. 1, No. 2. P. 1–11.
506. Winzer M.A. The history of special education: From isolation to integration. Washington, DC : Gallaudet University Press, 1993. 284 p.
507. Wong C., Odom S.L., Hume K., Cox A.W., Fettig A., Kucharczyk S., ... Schultz T.R. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder. Chapel Hill : The University of North

Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group, 2013. 107 p.

508. Wolfensberger W. The principle of normalization in human services. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972. 276 p.
509. Hunt P. A Critical Condition. *Stigma: The Experience of Disability*. London: Geoffrey Chapman, 1966. URL: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Hunt-a-critical-condition.pdf>.

ДОДАТКИ

Додаток А

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ІЗ ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати

1. **Садова І. І.** Інклюзія у закладах загальної середньої освіти України: тенденції розвитку : монографія. Дрогобич : Посвіт, 2020. 448 с.
2. **Садова І. І.** Адаптація дітей внутрішньо переміщених осіб до закладу освіти. *Психолого-педагогічний супровід осіб, постраждалих від міграційних процесів в умовах сучасних українських реалій: теорія і практика* : кол. моногр. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2019. С. 140–151.
3. **Садова І. І.** Інклюзивна освіта : навч. посіб. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2019. 100 с.
4. **Садова І. І.** Соціально-психологічні проблеми сімей, пов'язані з вихованням дітей з особливими потребами, у контексті загальної ситуації в Україні. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. праць. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2010. Вип. 43. С. 89–92.
5. **Садова І. І.** Особливості інноваційного стилю діяльності педагога в умовах модернізації педагогічної освіти. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. праць. 2010. Вип. 29. С. 78–86.
6. **Садова І. І.** Засоби формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів. *Молодь і ринок*. 2011. № 5 (76). С. 89–93.
7. **Садова І. І.** Арт-терапія як сучасний метод у системі соціальної роботи педагога з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2012. Вип. III. С. 197–205.
8. **Садова І. І.** Проблеми удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічній теорії. *Молодь і ринок*. 2012. № 1 (84). С. 80–84.
9. **Садова І. І.** Професійна підготовка майбутніх учителів до розв'язування складних педагогічних ситуацій. *Молодь і ринок*. 2013. № 3 (98). С. 70–75.
10. **Садова І. І.** Організація навчально-виховного процесу у школі першого ступеня за ідеями педагога-гуманіста Марії Монтессорі. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 6. Ч. II. С. 134–140.
11. **Садова І. І.** Педагогічний вплив у структурі суб'єкт-суб'єктних відносин учителя і учнів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 15. С. 268–273.

12. **Садова І. І.** Особистісно орієнтований підхід до професійної підготовки сучасного вчителя в умовах модернізації кредитно-модульної системи навчання. *Молодь і ринок*. 2014. № 8 (115). С. 41–45.
13. **Садова І. І.** Особливості навчання дітей з порушеннями зору в умовах початкової школи. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2014. Вип. 10. С. 265–269.
14. **Садова І. І.** Сучасний рівень розвитку спеціальної освіти дітей з особливими потребами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання*. 2014. Вип. 24. С. 212–218.
15. **Садова І. І.** Підготовка вчителя початкової школи до професійної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2014. Вип. 50. С. 207–212.
16. **Садова І. І.** Впровадження розвивальних технологій навчання у вищій педагогічній школі. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогіка*. 2014. № 3. С. 138–142.
17. **Садова І. І.** Казкотерапія – сучасний метод роботи з дітьми, які мають особливі потреби. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2015. Вип. 11. С. 293–298.
18. **Садова І. І.** Проблеми та перспективи впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Молодь і ринок*. 2015. № 9 (128). С. 77–81.
19. **Садова І. І.** Використання арт-терапевтичних технологій корекції здоров'я у роботі з учнями початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 18 (1-2015). С. 309–313.
20. **Садова І. І.** Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2015. Вип. 14. С. 313–318.
21. **Садова І. І.** Причини виникнення труднощів у навчанні молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2016. Вип. 20 (1-2016). Ч. 2. С. 261–266.
22. **Садова І. І.** Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*. 2016. № 6 (137). С. 31–35.
23. **Садова І. І.** Арт-терапія як ефективна технологія соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в сучасних умовах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 1 (65). С. 270–279.

24. **Садова І. І.**, Мураль Н. В. Виявлення порушення письма в учнів початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2017. Вип. 22 (1-2017). Ч. 2. С. 317–322.
25. **Садова І. І.** Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасної початкової освіти. *Молодь і ринок*. 2017. № 8 (151). С. 106–111.
26. **Садова І. І.**, Скотна Н. В., Пантюк М. П., Пантюк Т. І. Соціально-психологічна допомога дітям вимушених переселенців засобами арт-терапії. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2017. Вип. 17. С. 321–328.
27. **Sadova I. I.** Inclusive education abroad: Tendencies of the development. *Knowledge, Education, Law, Management*. Lublin, 2017. № 4 (20). P. 294–307.
28. **Садова І. І.** Формування толерантності учнів початкової школи до дітей із особливими освітніми потребами. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 24 (1-2018). Ч. I. С. 260–265.
29. **Садова І. І.** Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан і перспективи. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2019. № 17. С. 94–97.
30. **Садова І. І.** Формування інклюзивної готовності майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*. 2019. № 10 (177). С. 92–97.
31. **Садова І. І.**, Кобенко С. М. Музикотерапія як здоров'язберігаюча технологія реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи* : зб. наук. праць. 2019. Вип. 68. С. 172–176.
32. **Sadova I. I.** Historical determinants of inclusive education development. *Periodyk naukowy Akademii Polonijnej*. Częstochowa, 2019. Vol. 37. No. 6. S. 85–91.
33. **Sadowa I. I.** Inkluzja jako nowe zjawisko społeczno-edukacyjne. *Knowledge, Education, Law, Management*. Lublin, 2019. № 3/4 (27/28). P. 157–163.
34. **Садова І. І.** Інклюзивна освіта в країнах Європи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 69. Т. 1. С. 188–192.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

35. **Садова І. І.** Особливості соціально-педагогічної реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями. *Соціалізація особистості і суспільні трансформації: механізми взаємовпливу та вияви* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Чернівці, 14–15 травня 2009 р.). Чернівці : Книга-21, 2009. С. 407–411.
36. **Садова І. І.** Використання інтерактивних методів навчання при викладанні педагогічних дисциплін у вищих закладах освіти.

Модернізація педагогічної освіти як основи інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя початкових класів : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 30-річчю педагогічного факультету (Дрогобич, 29–31 жовтня 2009 р.). Дрогобич : Посвіт, 2009. С. 326–331.

37. **Садова І. І.**, Ільницька В. К. Індивідуальний підхід вчителя у роботі зі слабозорими дітьми в умовах загальноосвітньої школи І ступеня. *Сучасний навчально-виховний процес: теорія і практика* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. викладачів, мол. науковців та студ. (Одеса, 30-31 березня 2010 р.). Одеса : Видавець М.П. Черкасов, 2010. С. 31–36.
38. **Садова І. І.** Казкотерапія у роботі з молодшими школярами. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи* : тези III-ї міжнар. наук.-практ. конф. молодих вчених (Дрогобич, 26–27 березня 2015 р.). Дрогобич : Посвіт, 2015. С. 258–260.
39. **Садова І. І.** Використання ізотерапії у корекційній роботі з дітьми, які мають особливі потреби. *Nauka i inowacja – 2015 : materiały XI Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji* (Przemyśl, 07–15 października 2015). Przemyśl : Nauka i studia, 2015. Vol. 7 : Pedagogiczne nauki. Fizyczna kultura i sport. Muzyka i życie. S. 8–11.
40. **Садова І. І.** Підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті* : матеріали I-ї міжнар. наук.-практ. конф. (Дрогобич, 19–20 листопада 2015 р.). Дрогобич : Посвіт, 2015. С. 149–151.
41. **Садова І. І.**, Курило М. Б. Проблеми соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті* : матеріали II-ї міжнар. наук.-практ. конф., (Ченстохова – Ужгород – Дрогобич, 24–25 березня 2016 р.). Ченстохова – Ужгород – Дрогобич : Посвіт, 2016. С. 316–318.
42. **Садова І. І.** Сучасні проблеми реабілітації дітей з особливими потребами. *Nastolení moderní vědy – 2016 : materiály XII Mezinárodní vědecko-praktická konference* (Praha, 27 září – 05 října 2016). Praha : Publishing House «Education and Science» s.r.o, 2016. Díl 2 : Ekonomické vědy. S. 72–76.
43. **Садова І. І.**, Палюшок Х. Я. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до навчання дітей в умовах інклюзивної освіти. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи* : зб. матеріалів II-ї міжнар. наук.-практ. конф. (Баку – Ужгород – Дрогобич, 10 березня 2017 р.). Баку – Ужгород – Дрогобич : Посвіт, 2017. С. 325–327.
44. **Садова І. І.**, Гавриляк І. Б. Інклюзивна освіта в умовах сучасної початкової школи. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи* : зб. матеріалів III-ї міжнар. наук.-практ. конф. (Баку – Ужгород – Дрогобич, 17 листопада 2017 р.). Баку – Ужгород – Дрогобич : Посвіт, 2017. С. 232–235.

45. **Садова І. І.** Інклюзивна освіта в умовах Нової української школи. *Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання* : зб. тез
III-ї міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 3–4 травня 2018 р.). Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2018. С. 89–90.
46. **Садова І. І.,** Кобенко С. М. Музикотерапія у роботі з дітьми в інклюзивному освітньому середовищі. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії* : матеріали XI-ї міжнар. наук.-практ. конф. (Переяслав-Хмельницький, 31 грудня 2018 р.). Переяслав-Хмельницький, 2018. С. 77–80.
47. **Садова І. І.** Інклюзивна освіта: вимога сьогодення. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи* : матеріали VI-ї міжнар. наук.-практ. конф. (Вінниця, 16 травня 2019 р.). Вінниця : ТОВ «Ніланд-ЛТД», 2019. С. 17–21.
48. **Садова І. І.** Тенденції розвитку інклюзивної освіти. *Areas of scientific thought – 2019/2020* : materials of the XV International scientific and practical conference (Sheffield, December 30, 2019 – January 7, 2020). Sheffield : Science and education LTD, 2019/2020. Vol. 9 : Pedagogical sciences. S. 45–49.

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації

49. **Садова І. І.** Виховання духовних і загальнолюдських цінностей у дітей з особливими потребами. *Гармонія національних та загальнолюдських цінностей, їх формування в учнів початкових класів, поглиблення їх у студентів* : наукові записки. Дрогобич : Посвіт, 2010. Вип. 7. С. 97–102.
50. **Садова І. І.** Основи дефектології : підруч. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. 230 с.
51. **Садова І. І.** Вплив розвивального навчання на фахову підготовку майбутнього вчителя початкових класів. *Проблеми розвивального навчання у контексті різнобічного розвитку особистості* : кол. моногр. / упор. Д.В. Луцик. Дрогобич : Посвіт, 2012. С. 53–64.
52. **Садова І. І.** Ідея народності у педагогічній концепції Костянтина Ушинського. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип. 17 (2-2014). С. 109–113.
53. **Садова І. І.** Шляхи удосконалення системи контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів. *Сучасні проблеми та тенденції розвитку дидактики* : кол. моногр. / за заг. ред. Д.В. Луцика. Дрогобич : Посвіт, 2014. С. 71–82.
54. **Садова І. І.,** Колток Л. Б. Методика позаурочної діяльності та соціально-виховної роботи : навч.-метод. посіб. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. 124 с.
55. **Садова І. І.** Андрагогіка – педагогіка дорослих : навч.-метод. посіб. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. 92 с.

56. **Садова І. І.**, Пантюк Т. І. та ін. Від гудзика – до гаджета : навч. посіб. на допомогу вчителів та учням першого класу під час вивчення української абетки : у 2 ч. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. Ч. І. 160 с.
57. **Sadova I. I.**, Skotna N. V., Pantiuk M. P. The use of art therapy in psychopedagogical support of children affected by internal migration processes in Ukraine. *Наука і освіта : науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2017. № 9. С. 53–58.
58. **Садова І. І.**, Калита Н. І. Виховання особистості в педагогічній спадщині Василя Сухомлинського. *Педагогіка Василя Сухомлинського: від традицій до інновацій* : зб. наук. праць. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2018. С. 110–117.
59. **Садова І. І.**, Зинич М. А. Педагогічні умови інклюзивного навчання учнів початкової школи з розладами аутистичного спектру. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa : Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2019. № 50. S. 68–71.
60. **Садова І. І.** Основи дефектології та інклюзивної освіти : підруч. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2019. 242 с.
61. **Садова І. І.** Основи дефектології та інклюзивної освіти : матеріали для практичних занять і самостійної роботи : навч. посіб. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2019. 44 с.
62. **Садова І. І.** З історії розвитку освіти осіб з особливими освітніми потребами (від сегрегації – до інклюзії). *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa : Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2020. № 52. S. 42–47.

Додаток Б

Відомості про апробацію результатів дослідження

Основні теоретичні положення і практичні результати проведеного дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки і методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, отримали позитивні відгуки на науково-практичних конференціях, семінарах, зокрема:

– *міжнародних*: «Соціалізація особистості і суспільні трансформації: механізми взаємовпливу та вияви» (Чернівці, 2009 р.), «Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави» (Львів, 2013 р.), «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи» (Дрогобич, 2015 р.), «Наука і інновації» (Перемішль, 2015 р.), «Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті» (Дрогобич, 2015 р., 2016 р.), «Nastolení moderní vědy» (Прага, 2016 р.), «Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи» (Баку – Ужгород – Дрогобич, 2016 р., 2017 р., 2018 р.), «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачеве, 2017 р.), «Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання» (Львів, 2018 р.), «Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії» (Переяслав-Хмельницький, 2018 р., 2019 р.), «Нова українська школа – школа дієвої демократії в рамках швейцарсько-українського проєкту з розвитку громадянських компетентостей в Україні – DOCCU» (Львів, 2018 р.), «Society. Integration. Education» (Резекне, 2019 р.), «Сучасні технології соціально-педагогічного супроводу дітей та молоді з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти» (Трускавець, 2019 р.), «Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та євроінтеграції» (Київ, 2019 р.), «Інклюзивна освіта: досвід і перспективи» (Вінниця, 2019 р.), «Сходинки до інклюзивної освітньої спільноти – без кордонів» (Львів, 2019 р.), «Areas of scientific thought» (Шеффілд, 2020 р.);

– *всеукраїнських*: «Сучасний навчально-виховний процес: теорія і практика» (Одеса, 2010 р.), «Особистість у виховному просторі зростання: від дитинства до юності» (Київ, 2017 р.), «Педагогіка Василя Сухомлинського: від традицій до інновацій» (Дрогобич, 2018 р.);

– *регіональних*: «Технології інклюзивного навчання» (Львів, 2019 р.), «Нова українська школа в умовах сучасності» (Львів, 2020 р.).

Додаток В

Відомості про впровадження результатів дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
 вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpmu.edu.ua
 Web: http://www.kpmu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125616

Від 06.04.2020 № 25/20
 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Тенденції розвитку інклюзії у закладах
загальної середньої освіти України»
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки
САДОВОЇ ІРИНИ ІГОРІВНИ

Результати наукового пошуку Ірини Ігорівни Садової на тему «Тенденції розвитку інклюзії у закладах загальної середньої освіти України» використовуються в освітньому процесі кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка при викладанні дисциплін педагогічного циклу.

Зокрема впроваджено в практику фахової підготовки майбутніх учителів підручник «Основи дефектології та інклюзивної освіти» (для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 «Початкова освіта»).

Здобуті авторкою упродовж дослідження дані, фактичні матеріали, узагальнені й систематизовані положення суттєво сприяли науковцям Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка при підготовці наукових праць теоретико-методологічного характеру та проведенні наукових розвідок із освітньої інклюзії. Розроблена модель формування готовності педагога закладу загальної середньої освіти до інклюзії, що охоплює цільовий, концептуальний, формувальний і результативний блоки, допомогла розширенню знань майбутніх учителів в галузі інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами.

Результати впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 3 від 13 березня 2020 року).

Проректор з наукової роботи,
доктор фізико-математичних наук, професор



І. М. Конет



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100; тел. (0324) 41-04-74, факс (03244) 3-38-77
 e-mail: dspu@dspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125438

№ 73 від 9 червня 2020 р.

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
 здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук

Садової Ірини Ігорівни
на тему «Тенденції розвитку інклюзії
у закладах загальної середньої освіти України»
 зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Впровадження результатів дисертаційного дослідження **Садової Ірини Ігорівни «Тенденції розвитку інклюзії у закладах загальної середньої освіти України»** здійснювалося в центрі післядипломної освіти та доуніверситетської підготовки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка протягом 2018 – 2020 рр.

Садовою Іриною Ігорівною розроблено (у співавторстві) освітню програму організації і проведення підвищення кваліфікації учителів початкової школи закладів освіти різних типів і форм власності «Педагогічні технології навчання учнів з особливими освітніми потребами в початковій школі». Метою освітньої програми є підвищення методичного і практичного рівнів професійної компетентності вчителів початкових класів щодо реалізації завдань освітньої інклюзії відповідно до основних напрямів державної політики у галузі освіти, запитів громадянського суспільства, установ і закладів освіти, особливих освітніх потреб учнів.

Матеріали дисертаційного дослідження використано у процесі проведення курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти, під час яких удосконалено теоретичні та прикладні аспекти підготовки фахівців з питань тенденцій розвитку інклюзії та можливості їхнього творчого використання з урахуванням специфіки вітчизняних реалій; педагогічних умов організації інклюзивного освітнього середовища та провадження технологій інклюзивного навчання. Впровадження матеріалів дисертації в освітній процес викликало інтерес в учителів початкових класів, а їхня апробація сприяла підвищенню рівня їхньої професійної підготовки.

Використання матеріалів дисертації «Тенденції розвитку інклюзії у закладах загальної середньої освіти України» має беззаперечне практичне значення, оскільки уможливорює визначення позитивного потенціалу інклюзивної освіти й обґрунтування її перспективного значення для розвитку української педагогічної теорії та практики шляхом запровадження у вітчизняний освітній простір, а також засвідчує високий науковий рівень виконаного Садовою І.І. дослідження, його теоретичне і практичне значення.

Директор центру післядипломної освіти
та доуніверситетської підготовки

Дрогобицького державного

педагогічного університету імені Івана Франка



доц. Гірняк С.П.

Ректор Дрогобицького державного

педагогічного університету імені Івана Франка



проф. Скотна Н.В.



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА**

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100; тел. (0324) 41-04-74, факс (03244) 3-38-77
e-mail: dspu@dspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125438

Від 12 червня 2020 р. № 1122

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук

Садової Ірини Ігорівни
на тему «Тенденції розвитку інклюзії
у закладах загальної середньої освіти України»
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Результати дисертаційного дослідження Садової Ірини Ігорівни «Тенденції розвитку інклюзії у закладах загальної середньої освіти України» впроваджувалися кафедрою педагогіки і методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка протягом 2018 – 2020 рр.

Матеріали, положення та висновки дослідження доповнили зміст дисципліни «Основи дефектології та інклюзивної освіти», яку вивчають фахівці першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 «Початкова освіта». Студенти ознайомились із обґрунтованими у дисертації Садової Ірини Ігорівни технологіями інклюзивного навчання та комплексом педагогічних умов організації інклюзивного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти.

Дисертантка представляла результати дослідження під час Міжнародної науково-практичної конференції «Модернізація педагогічної освіти як основа інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя сучасної початкової школи» та науково-методичного семінару «Актуальні проблеми інклюзивної освіти у початковій школі», організатором яких була кафедра педагогіки і методики початкової освіти. Напрацювання І.І. Садової використовувалися під час підготовки студентів до участі у II турі Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт за напрямом «Актуальні проблеми інклюзивної освіти».

Апробація результатів дослідження підтверджує їх теоретичну і практичну спрямованість, доводить доцільність їх впровадження в освітній процес з метою підвищення ефективності підготовки педагогів до освітньої інклюзії.

Результати впровадження дисертаційного дослідження І.І. Садової на тему «Тенденції розвитку інклюзії у закладах загальної середньої освіти України» обговорені та затверджені на засіданні кафедри педагогіки і методики початкової освіти (протокол № 6 від 14 травня 2020 р.).

Завідувач кафедри педагогіки
і методики початкової освіти,
кандидат педагогічних наук, доцент

Л.Г. Стахів

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор
ДДПУ ім. Івана Франка

М.П. Пантюк





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХЕРСОНСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

вул. Покришева, 41, м. Херсон, 73034, тел. (0552) 37-02-00, 41-08-10, 41-08-11, факс 37-05-92
Web: <http://www.academy.ks.ua> E-mail: info@academy.ks.ua

15.06.2020 № 01-23/263

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про апробацію та впровадження
результатів дисертаційного дослідження
**на тему «Тенденції розвитку інклюзії у
закладах загальної середньої освіти України»**
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук
Садової Ірини Ігорівни

Розроблені дослідницею основні положення дисертаційної роботи (технології інклюзивного навчання; модель готовності педагога закладу загальної середньої освіти до інклюзивної освіти) поповнили зміст психолого-педагогічних дисциплін кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». Результати проведеного дослідження, представлені науковими доповідями, обговорювалися на засіданнях кафедри протягом 2017 – 2020 рр. та отримали позитивні відгуки на науково-практичних конференціях, семінарах різного рівня.

Опубліковані Садовою Іриною Ігорівною наукові праці з проблем розвитку інклюзивної практики в умовах реформування української освіти та навчально-методичний комплекс дисциплін «Інклюзивна освіта», «Основи дефектології та інклюзивної освіти» використовуються викладачами у процесі наукової діяльності та підготовки до лекційних і семінарських занять з інклюзивної освіти.

Отримані результати дисертаційного дослідження Садової Ірини Ігорівни можна рекомендувати до подальшого впровадження в освітній процес закладів вищої та загальної середньої освіти України з метою розвитку в них інклюзії.

Довідка про впровадження результатів дисертаційного дослідження обговорена і затверджена на засіданні кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (протокол № 5 від 28 травня 2020 р.).

Завідувач кафедри
педагогіки й менеджменту освіти,
доктор педагогічних наук, професор

Перший проректор,
доктор педагогічних наук, професор



В.В. Кузьменко

І.Я. Жорова

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(ДДПУ)

вул. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, Україна, 84116

Тел./факс: (062) 666-54-54

E-mail: sgpi@slav.dn.ua, www.ddpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 38177113

17.06.2020 № ВР-10-326 на № _____

ДОВІДКА

про апробацію та впровадження
 результатів дисертаційної роботи

на тему «Тенденції розвитку інклюзії у

закладах загальної середньої освіти України»

за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук

Садової Ірини Ігорівни

Результати дисертації Садової Ірини Ігорівни презентовано на кафедрі технологій спеціальної та інклюзивної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет». Напрацювання стали складовою освітнього процесу студентів вишу.

Зокрема впроваджено в практику професійної підготовки майбутніх фахівців розроблений авторкою навчально-методичний комплекс, а саме: підручник «Основи дефектології та інклюзивної освіти» (для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 013 «Початкова освіта») і навчальний посібник «Інклюзивна освіта» (для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 01 «Освіта» / «Педагогіка спеціальності» 014 «Середня освіта»). Наголосимо, що практичне значення дослідження полягає в можливості творчого використання його теоретичних напрацювань для ефективного запровадження інклюзивної освіти в Україні.

Матеріали з розроблених курсів використовувалися викладачами для формування в майбутніх педагогів необхідних знань і компетентностей у галузі інклюзивної освіти та навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Результати впровадження наукового дослідження Садової Ірини Ігорівни на тему «Тенденції розвитку інклюзії у закладах загальної середньої освіти України» обговорено й схвалено на засіданні кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти (№ 12 від 04.06.2020 року).



С.О. Омельченко



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ВІДДІЛ ОСВІТИ

ПУСТОМИТІВСЬКОЇ РАЙОННОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

вул. Козацька, 9, м. Пустомити, Львівська область, 81100, тел., факс (032) 227-89-12, (230) 41-487

www.pustomyty-osvita.lviv.sch.in.ua, e-mail: rmk01@ukr.net, Код ЄДРПОУ 02144697

11.03.2020 р. № 1-13/276

Довідка

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук

САДОВОЇ ІРИНИ ІГОРІВНИ

на тему «Тенденції розвитку інклюзії

у закладах загальної середньої освіти України»

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Довідка надана доценту кафедри педагогіки і методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка Садовій Ірині Ігорівні про те, що результати її дисертаційного дослідження на тему «Тенденції розвитку інклюзії у закладах загальної середньої освіти України» впроваджено в освітній процес ЗЗСО Пустомитівського району Львівської області.

Упродовж 2017 – 2020 рр. Садова І.І. вивчала досвід діяльності закладів загальної середньої освіти у галузі інклюзії та співпрацювала з педагогами з питань забезпечення освітнього процесу та адаптації освітнього середовища, навчальних матеріалів відповідно до урахування індивідуальних особливостей розвитку учнів з особливими освітніми потребами.

Окремі наукові розвідки та практичні аспекти дослідження були використані педагогами в процесі організації інклюзивної освіти; здійснення психолого-педагогічної діагностики учнів з ООП; створення корекційно-розвиткового середовища в умовах інклюзивного освітнього простору; застосування технологій інклюзивного навчання; здійснення індивідуалізації та диференціації освітнього процесу; оцінювання результатів інклюзивного навчання; залучення батьків до участі в розробці індивідуальної програми розвитку.

Зважаючи на важливість і актуальність проблематики відділом освіти Пустомитівської районної державної адміністрації Львівської області було зроблено висновки про доцільність впровадження його результатів у практику закладів загальної середньої освіти України (протокол № 2 від 6 березня 2020 року).

Начальник відділу освіти
Пустомитівської районної
державної адміністрації
Львівської області



Т. А. СТАХІВ



**ЛІЦЕЙ №4 ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
ДРОГОБИЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

82100, м. Дрогобич, вул. Стрийська, 28, тел. 2-37-28, drogobych_vo.school4@ukr.net

№ 90 від 17.06.2020р.

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук

Садової Ірини Ігорівни

**на тему «Тенденції розвитку інклюзії
у закладах загальної середньої освіти України»**

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Матеріали докторського дисертаційного дослідження Садової Ірини Ігорівни «Тенденції розвитку інклюзії у закладах загальної середньої освіти України» впроваджувалися в освітній процес ліцею №4 імені Лесі Українки Дрогобицької міської ради.

Педагогічні працівники освітнього закладу використовували основні результати дослідження Садової Ірини Ігорівни при підготовці методичних та дидактичних матеріалів, під час проведення методичних об'єднань закладу з питань створення інклюзивного освітнього середовища і надання якісних освітніх послуг учням з особливими освітніми потребами; облаштування ресурсної кімнати; функціонування системи психолого-педагогічного супроводу дитини з особливостями розвитку; розроблення індивідуальної програми розвитку для учнів з ООП та моніторингу її виконання; використання технологій інклюзивного навчання; консультативної роботи з батьками дітей з ООП щодо особливостей їх розвитку, навчання та виховання; реалізації інформаційно-просвітницької діяльності серед учасників освітнього процесу з метою запобігання дискримінації та порушенню прав дитини; формування толерантного ставлення до дітей з особливостями розвитку.

Положення і висновки наукового дослідження Садової Ірини Ігорівни «Тенденції розвитку інклюзії у закладах загальної середньої освіти України» обговорювалися на засіданні педагогічної ради ліцею №4 імені Лесі Українки Дрогобицької міської ради (протокол №8 від 29.05.2020 року).

Директор ліцею №4
імені Лесі Українки
Дрогобицької міської ради



С. В. Мала



Прилуцька міська рада
 Прилуцька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 14
 Прилуцької міської ради Чернігівської області
 вул. Садова, 106, м. Прилуки, Чернігівська область, 17501, тел. – факс (04637) 3-41-49, e-mail: znz14@uopmr.gov.ua,
 код ЄДРПОУ 33251710

25.06.2020 р. № 01-16/ 56

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
 здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук

Садової Ірини Ігорівни

на тему «Тенденції розвитку інклюзії

у закладах загальної середньої освіти України»

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Матеріали дисертаційного дослідження Садової Ірини Ігорівни «Тенденції розвитку інклюзії у закладах загальної середньої освіти України» впроваджувалися в освітній процес Прилуцької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 14 Прилуцької міської ради Чернігівської області протягом 2019 – 2020 рр.

Садова І.І. виступала на педагогічних нарадах з повідомленнями про специфіку інклюзивного навчання, створення безпечного освітнього середовища, проводила інформаційні години для учнів та їхніх батьків із метою формування чуйності, поваги, ціннісного і толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми процесами, а також виховні заходи, спрямовані на розвиток навичок взаємодії та комунікації. Здобувач презентувала для педагогічних працівників посібник «Інклюзивна освіта» та підручник «Основи дефектології та інклюзивної освіти».

Зазначені факти дають підстави стверджувати, що науковий доробок здобувача є вагомим внеском у розвиток педагогічної науки. Ознайомлення з науковими напрацюваннями Садової І.І. переконує в їхній практичній та теоретичній значущості, засвідчує доцільність упровадження в заклади загальної середньої освіти (протокол № 9 від 29 травня 2020 року).

Директор школи



Л.В.Яценко

ДНІПРОВСЬКА РАЙОННА В МІСТІ КИЄВІ ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ
СПЕЦІАЛІЗОВАНА ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ № 265 М.КИЄВА
З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ПРЕДМЕТІВ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ
Ідентифікаційний код 22875070
02218, м.Київ, вул.Райдужна, 53, тел.362-74-40

26.06.2020

01-82-133

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук

Садової Ірини Ігорівни

на тему «Тенденції розвитку інклюзії

у закладах загальної середньої освіти України»

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Протягом 2019–2020 рр. здійснювалися апробація і впровадження результатів дисертаційного дослідження Садової Ірини Ігорівни на тему «Тенденції розвитку інклюзії у закладах загальної середньої освіти України» в спеціалізованій школі І-ІІІ ступенів № 265 м. Києва з поглибленим вивченням предметів художньо-естетичного циклу.

Під час проведення засідань методичних комісій, семінарів, конференцій для педагогічних працівників використовувалися матеріали дослідження І.І. Садової з питань надання якісних освітніх послуг учням з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти, забезпечення освітнього процесу дітей з ООП з урахуванням особливостей їх розвитку та індивідуальної програми розвитку, створення належного мікроклімату у шкільному колективі, надання інформації батькам про стан засвоєння навчальної програми дитиною з ООП. Здобувач виступала з повідомленнями на методичних комісіях, надавала консультації педагогічним працівникам, презентувала посібник «Інклюзивна освіта».

Зазначені факти дають підстави для позитивної оцінки науково-педагогічного рівня дисертаційного дослідження Садової Ірини Ігорівни та прикладного значення здобутих результатів, що засвідчує доцільність упровадження їх у практику освітнього процесу закладів загальної середньої освіти (протокол педагогічної ради від 26.06.2020р. №9).

Директор



Раїса Новікова



УКРАЇНА
КОМУНАЛЬНА УСТАНОВА
«ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР МІСТА ТРУСКАВЕЦЬ»

вул. Стебницька, 12, м. Трускавець, Львівська обл., 82200,
 e-mail: irc.truskavets@i.ua, код ЄДРПОУ 42547354

N^o 8 628 12.02. 2020 р.

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
 здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук

Садової Ірини Ігорівни

на тему «Тенденції розвитку інклюзії

у закладах загальної середньої освіти України»

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

У комунальній установі «Інклюзивно-ресурсний центр міста Трускавець» здійснювалась апробація та практичне впровадження результатів наукового дослідження **Садової Ірини Ігорівни на тему: «Тенденції розвитку інклюзії у закладах загальної середньої освіти України».**

Під час проведення комплексної оцінки з метою визначення особливих освітніх потреб дітей були використані теоретичні положення дисертаційної роботи І.І. Садової. Науково-методичні матеріали були реалізовані щодо обґрунтування й запровадження в освітній процес індивідуальної програми розвитку із гнучкою варіативною структурою її компонентів, а саме: індивідуального навчального плану, індивідуальної навчальної програми, системи необхідних адаптації та модифікації, комплексу додаткових послуг, які забезпечать навчання таких учнів у відповідності з їхніми можливостями та з урахуванням додаткових потреб, а також участі в командах психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП з метою моніторингу динаміки її розвитку.

Методичні рекомендації були застосовані фахівцями інклюзивно-ресурсного центру при наданні психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються у закладах загальної середньої освіти.

Для педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти проводились семінари із використанням науково-методичних матеріалів, розроблених І.І. Садовою з питань організації інклюзивного навчання, консультування батьків дітей з ООП з метою продуктивного і безперервного співробітництва та партнерства, забезпечення їх психологічної готовності до спільного навчання дітей в інклюзивних класах.

Використання матеріалів результатів дисертаційної роботи І.І. Садової засвідчило актуальність дослідження, його теоретичне та практичне значення.

Довідку про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження затверджено на спільному засіданні фахівців комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр міста Трускавець» (протокол № 4 від 07.02.2020р.).

Директор КУ «ІРЦ м. Трускавець»



Г.В. Яворська



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ

Комунальний заклад Пустомитівської районної ради

«ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР»

вул. Паркова, 2 м. Пустомити, Львівська область, 81100

e-mail: pustomyty_irc@ukr.net Код ЄДРПОУ 42062001

20.05.2020 р. № 06

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук

Садової Ірини Ігорівни

на тему «Тенденції розвитку інклюзії

у закладах загальної середньої освіти України»

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Матеріали дисертаційної роботи Садової Ірини Ігорівни на тему «Тенденції розвитку інклюзії у закладах загальної середньої освіти України» впроваджувалися у роботі комунального закладу Пустомитівської районної ради «Інклюзивно-ресурсний центр» при наданні комплексної оцінки розвитку дітей з особливими освітніми потребами; проведенні з ними корекційно-розвиткових занять; розробленні рекомендацій щодо індивідуальної програми навчання дітей у закладах загальної середньої освіти; наданні консультацій педагогічним працівникам закладів освіти з питань організації інклюзивного навчання, консультативно-психологічної допомоги батькам дітей з ООП.

Здійснена апробація результатів дисертаційного дослідження Садової І.І. підтвердила його високий теоретико-методологічний рівень, доцільність подальшого впровадження, актуальність для розвитку інклюзії у закладах загальної середньої освіти.

Результати впровадження дослідження обговорено та затверджено на нараді при директорові комунального закладу Пустомитівської районної ради «Інклюзивно-ресурсний центр» (протокол № 02 від 19.05.2020).

Директор комунального закладу
Пустомитівської районної ради
«Інклюзивно-ресурсний центр»



К. Б. Прус

Додаток Г

Освітньо-професійна програма спеціальності 013 «Початкова освіта»

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА

«ПОЧАТКОВА ОСВІТА ТА АНГЛІЙСЬКА МОВА»

Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Галузь знань 01 Освіта / Педагогіка
Спеціальність 013 Початкова освіта
Освітня кваліфікація: Бакалавр початкової освіти
Професійна кваліфікація: Вчитель початкової школи
Кваліфікація за спеціалізацією: Вчитель англійської мови у початковій школі

ЗАТВЕРДЖЕНО ВЧЕНОЮ РАДОЮ

Голова вченої ради


(Скотна Н.В.)
(протокол №14 від 31 серпня 2017 р.)

Освітня програма вводиться в дію з 01 вересня 2017 р.


Ректор  (Скотна Н.В.)
(наказ №312 від 31 серпня 2017 р.)

Дрогобич, 2017

Передмова

У освітньо-професійній програмі «Початкова освіта та англійська мова», розробленій для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, розкрито мету та здійснено її детальну характеристику. У програмі описано форми, методи та прийоми викладання та оцінювання знань студентів, які здобувають спеціальність «Початкова освіта. Спеціалізація: Англійська мова». Проаналізовано інтегральну компетентність, подано перелік загальних, професійних (фахових) компетентностей та програмних результатів навчання з метою їх використання у майбутній професійній діяльності. Охарактеризовано ресурсне забезпечення – кадрове, матеріально-технічне, інформаційне та навчально-методичне забезпечення освітнього процесу закладу вищої освіти, який готує студентів до майбутньої професійної діяльності за спеціальністю «Початкова освіта. Спеціалізація: Англійська мова» з метою одержання професійної кваліфікації «Вчитель початкової школи. Вчитель англійської мови у початковій школі».

Освітньо-професійна програма базується на загальновідомих наукових результатах із врахуванням сьогодишнього стану педагогіки, психології та фахових методик початкової освіти, орієнтує на подальшу професійну та наукову кар'єру вчителя початкової школи, на формування професійних компетентностей у майбутніх учителів початкової школи та учителів англійської мови закладів початкової освіти.

Цей документ розроблений із урахуванням зазначених компетентностей освітніх галузей, поданих у новому Державному стандарті початкової загальної освіти, та цінностей, які лежать в основі ідей Концепції Нової Української школи: дитинство, особистість, радість, здоров'я, безпека.

Розробники освітньо-професійної програми «Початкова освіта та англійська мова»:

1. **Стахів Лілія Григорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;
2. **Пантюк Микола Павлович**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;
3. **Садова Ірина Ігорівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;
4. **Луців Світлана Ігорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;
5. **Шаран Олександра Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;
6. **Сосяк Мирослава Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент завідувач кафедри порівняльної педагогіки та методики викладання іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**1. Профіль освітньої програми зі спеціальності
013 Початкова освіта. Спеціалізація: Англійська мова**

1 – Загальна інформація	
Повна назва вищого навчального закладу та структурного підрозділу	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка Факультет початкової та мистецької освіти
Ступінь вищої освіти та назва кваліфікації мовою оригіналу	Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти Освітня кваліфікація: Бакалавр початкової освіти Професійна кваліфікація: Вчитель початкової школи Кваліфікація за спеціалізацією: Вчитель англійської мови у початковій школі Присвоюється рішенням членів атестаційної комісії.
Офіційна назва освітньої програми	Освітньо-професійна програма Початкова освіта та англійська мова
Тип диплому та обсяг освітньої програми	Диплом бакалавра, одиничний, 240 кредитів ЄКТС, термін навчання 3 роки 10 місяців
Наявність акредитації	Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти
Цикл / рівень	НРК – 6 рівень, FQ-EHEA – перший цикл, EQF LLL – 6 рівень
Передумови	Повна загальна середня освіта та вступ за результатами ЗНО з навчальних предметів: 1) українська мова та література, 2) математика, 3) біологія або історія України
Мова(и) викладання	українська
Термін дії освітньої програми	Акредитована в 2015 р. Наступна акредитація у 2025 р.
Інтернет-адреса постійного розміщення опису освітньої програми	http://ddpu.drohobych.net/messages/informacijnyj-paket-universitetu/
2 – Мета освітньої програми	
Формування особистості вчителя, здатного розв'язувати складні професійні завдання та комплексні проблеми інноваційного характеру, що дозволяють забезпечити ефективну організацію освітнього процесу та вільний доступ до початкової освіти всіх без виключення учнів	
3 – Характеристика освітньої програми	
Предметна область (галузь знань, спеціальність, спеціалізація (за наявності))	01 Освіта / Педагогіка 013 Початкова освіта. Спеціалізація: Англійська мова
Орієнтація освітньої програми	Освітньо-професійна програма базується на загальновідомих наукових результатах із врахуванням сьогодишнього стану педагогіки, психології та фахових методик початкової освіти, орієнтує на подальшу професійну та наукову кар'єру вчителя

	початкової школи, на формування професійних компетентностей у майбутніх учителів початкової школи та учителів англійської мови закладів початкової освіти.
Основний фокус	Спеціальна.
освітньої програми та спеціалізації	Акцент на формуванні та розвитку професійної компетентності для забезпечення управління процесами навчальної діяльності, виховання та розвитку особистості учнів початкової школи
Особливості програми	Інтеграція загально-гуманітарної, соціально-економічної та професійно-практичної підготовки; вимагає проходження навчальної пропедевтичної практики (впродовж семестру) та виробничої педагогічної практики у школі.
4 – Придатність випускників до працевлаштування та подальшого навчання	
Придатність до працевлаштування	Вчитель початкової школи Вчитель англійської мови у початковій школі
Подальше навчання	Навчання за програмами: 7 рівня НРК, другого циклу FQ-EHEA та 7 рівня EQF-LLL
5 – Викладання та оцінювання	
Викладання та навчання	Організаційні форми: колективні, групові, кооперативно-групові, парні, індивідуальні тощо. Технології навчання: пасивні (пояснювально-ілюстративні); активні (проблемні, навчально-ігрові, інтерактивні, проектні, інформаційно-комунікативні); студентоцентризований, компетентнісний, проблемно-орієнтований підходи та самонавчання, технологія співпраці тощо.
Оцінювання	Види контролю: поточний, тематичний, підсумковий, самоконтроль. Форми контролю: усне та письмове опитування, тестування знань, індивідуальні навчально-дослідні завдання, портфоліо, колоквиуми, курсові (проектні) роботи, заліки, семестрові екзамени, комплексний екзамен з фахових методик початкової освіти та кваліфікаційний екзамен зі спеціалізації тощо. Оцінювання навчальних досягнень студентів здійснюється за чотирибальною (“відмінно”, “добре”, “задовільно”, “незадовільно”) і двобальною (“зараховано”, “незараховано”) шкалами.
6 – Програмні компетентності	
Інтегральна компетентність	Здатність розв’язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у професійно-педагогічній діяльності, що передбачають застосування теоретичних положень і методів педагогіки, психології та окремих методик навчання й характеризуються комплексністю та невизначеністю умов.
Загальні компетентності (ЗК)	ЗК-1 Інструментальна – здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; засвоєння базових знань з фахових методик початкової освіти; здатність до організації та використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі початкової школи. ЗК-2 Міжособистісна – здатність до взаємодії (роботи в команді) та міжособистісної взаємодії; здатність до критики та самокритики. ЗК-3 Системна – здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях; здатність породжувати нові ідеї (креативність); здатність працювати самостійно; бажання досягти успіху. ЗК-4 Управлінська – здатність і готовність здійснювати управління (спрямування) процесами освітньої діяльності. ЗК-5 Дослідницька – здатність і готовність досліджувати стан і

	можливості поліпшення освітнього середовища початкової школи; визначати індивідуальні особливості молодших школярів; здатність застосовувати дослідницькі знання і вміння. ЗК-6 Проектувальна – здатність і готовність забезпечувати освітній процес відповідною навчально-методичною документацією, програмами, планами та інноваційними проектами. ЗК-7 Організаційна – здатність і готовність розробляти й організовувати системи заходів для забезпечення належного освітнього середовища відповідно до норм безпеки життєдіяльності, ергономіки та сучасних педагогічних технологій. ЗК-8 Контрольна – здатність і готовність здійснювати перевірку реального педагогічного процесу відповідно до схвалених планів, норм і вимог, інструкцій та рішень. ЗК-9 Культурологічна – здатність і готовність формувати гідне ставлення до надбань національної культури та надання допомоги учням у розумінні культур інших держав. ЗК-10 Базові знання основ філософії, психології, педагогіки – уміння застосовувати теоретичні знання для вирішення професійно-педагогічних задач у практичній діяльності; використовувати базові методики психолого-педагогічних досліджень; використовувати базові знання для оволодіння технологіями навчання освітніх галузей початкової школи. ЗК-11 Базові компетенції в галузі початкової освіти – уміння застосовувати базові знання у галузі початкової освіти в науково-дослідній і професійно-педагогічній діяльності. ЗК-12 Базові англомовні компетенції – уміння професійно орієнтованого спілкування на основі використання знань мовного матеріалу, правил ввічливості, ідіом, елементів англомовного дитячого фольклору.
Професійні (спеціальні, фахові) компетентності (ФК, СФК)	ФК-1 Інтелектуальна – система професійно-педагогічних знань, практичних умінь, навичок, ставлень, досвіду, особистісних якостей учителя, що дають змогу здійснювати пошукову діяльність, самостійно здобувати нові знання, приймати конструктивні рішення. ФК-2 Організаторська – уміння організувати освітній процес у початковій школі шляхом використання ефективних форм, які забезпечують повноцінний розвиток учнів; уміння здійснювати керівництво різними видами їх діяльності, педагогічного управління поведінкою дітей; вміння організовувати дитячі колективи, залучати учнів до освітньої роботи, співробітництва в досягненні поставленої мети. ФК-3 Загальнопедагогічна – уміння визначати логічну структуру уроку, здійснювати відбір освітнього матеріалу, форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів відповідно до конкретної освітньої мети, рівня їх розвитку тощо; уміння аналізувати нормативні документи, методичну та наукову літературу, кращий педагогічний досвід; володіння спеціальними вміннями: виразно розповідати, декламувати, співати, танцювати, артистичні уміння тощо. ФК-4 Інформаційно-комунікаційна – оволодіння основами інформатики, новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та методиками їх застосування у освітньому процесі. ФК-5 Психологічна – вміння випускника оцінювати власні

здібності, можливості, рівень домагань, психологічні особливості; вибрати оптимальний варіант поведінки в конкретній професійній ситуації; регулювати власні емоційні стани, вирішувати педагогічні ситуації тощо.

ФК-6 Методична – опанування методиками викладання навчальних предметів, що викладаються в початковій школі, з використанням можливостей інноваційних технологій і методик проведення позаурочної та позакласної виховної роботи.

ФК-7 Педагогічна мобільність – готовність майбутнього вчителя успішно оволодівати педагогічними технологіями, вдосконалювати свої знання і вміння; уміння швидко приймати рішення і знаходити гуманні засоби педагогічного впливу на учнів і дитячий колектив.

ФК-8 Педагогічна креативність – здатність майбутнього педагога до творчого пошуку, нестандартного розв'язання педагогічних задач, вміння ефективно вирішувати педагогічні проблеми неординарними способами.

ФК-9 Етнопедагогічна – уміння ефективно використовувати спадщину народної та класичної педагогіки у навчально-виховному процесі початкової школи; виховувати у дітей інтерес до духовних, історичних і культурно-національних цінностей народу.

ФК-10 Комунікативна – знання закономірностей різних форм спілкування і правил поведінки в соціально-педагогічних ситуаціях; уміння визначати педагогічно доцільні способи спілкування з вихованцями та форми організації їх міжособистісних взаємин; уміння співпрацювати з сім'ями учнів, пропагувати педагогічні знання серед батьків, залучати їх до вирішення завдань навчання і виховання школярів, проводити спостереження за діяльністю і взаєминами дітей і батьків з метою виявлення позитивних чи негативних соціально-педагогічних явищ; здатність до ефективного командного психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.

ФК-11 Аналітична – уміння майбутнього педагога аналізувати умови педагогічної діяльності та планувати її оптимальну реалізацію; вміння заздалегідь виявляти можливі труднощі в навчанні і вихованні учнів.

ФК-12 Діагностична – уміння проводити діагностику розвитку учнів і на цій основі здійснювати їх диференційоване навчання і виховання.

ФК-13 Соціально-педагогічна – здатність організовувати та підтримувати психологічно комфортне, безпечне, розвивальне інклюзивне освітнє середовище.

ФК-14 Прогностична – уміння випускника визначити напрями власної професійної діяльності, проектувати професійну діяльність на основі особистісно-орієнтованого підходу.

ФК-15 Рефлексивна – здатність, що забезпечує процес розвитку та саморозвитку майбутнього фахівця, сприяє творчому підходу до педагогічної діяльності в початковій школі, досягненню її максимальної ефективності й результативності.

СФК-16 Уміння використовувати Мовний портфель та листи самооцінки для визначення рівня володіння англomовною комунікативною компетентністю.

	СФК-17 Здатність використовувати основи теорії та практики навчання англійської мови та культури у професійній діяльності, проектувати освітній процес з англійської мови з урахуванням рівня розвитку здібностей учнів до вивчення англійської мови. СФК-18 Здатність знати особливості формування в учнів елементарної комунікативної компетентності, бути обізнаними з сучасних підходами до навчання англійської мови, вміти критично ставитися до методики викладання англійської мови; здатність укладати вправи та тести різного рівня складності відповідно до потенційних можливостей учнів. СФК-19 Здатність володіти вміннями діагностувати й коригувати власну професійну діяльність, оцінювати педагогічний досвід у галузі викладання англійської мови з метою професійного самовдосконалення й свідомого вибору шляхів вирішення проблем у навчально-виховному процесі. СФК-20 Здатність до розроблення навчально-методичних матеріалів для проведення уроків англійської мови.
7 – Програмні результати навчання	
	ПРН-1 Уміння абстрактно мислити, здійснювати аналіз та синтез. ПРН-2 Володіння базовими знаннями з педагогіки та фахових методик початкової освіти. ПРН-3 Уміння організовувати і планувати освітній процес у початковій школі. ПРН-4 Уміння користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями. ПРН-5 Уміння взаємодіяти (працювати в команді). ПРН-6 Володіння навичками міжособистісної взаємодії. ПРН-7 Уміння критикувати, сприймати критику та бути самокритичним. ПРН-8 Уміння застосовувати знання в практичних ситуаціях. ПРН-9 Уміння застосовувати дослідницькі знання і вміння. ПРН-10 Уміння породжувати нові ідеї (креативність). ПРН-11 Уміння працювати самостійно. ПРН-12 Володіння бажанням досягти успіху. ПРН-13 Володіння професійною термінологією. ПРН-14 Уміння розробляти заходи з удосконалення педагогічних процесів та їх реалізовувати. ПРН-15 Уміння створювати належну навчальну атмосферу, мотивувати, стимулювати, мобілізувати, координувати і регулювати діяльність учнів, звітувати відповідно до затверджених форм та здійснювати рефлексію професійної діяльності. ПРН-16 Уміння спрямовувати навчально-пізнавальну діяльність учнів на оволодіння відповідними результатами навчання та вияв творчої ініціативи й прагнення до підвищення своєї майстерності. ПРН-17 Уміння управляти різними видами діяльності вихованців. ПРН-18 Володіння методиками налагодження міжособистісних стосунків в учнівському колективі. ПРН-19 Володіння навичками експертизи освітнього середовища, навчальної і спеціальної літератури, нормативних положень. ПРН-20 Уміння здійснювати діагностику, аналіз, фіксування показників, умов та результатів педагогічного процесу.

	ПРН-21 Уміння виявляти причини прояву негативних явищ в учнівському колективі та розробляти рекомендації щодо їх попередження. ПРН-22 Знання фізіологічних особливостей дітей у процесі їх індивідуального розвитку; вміння правильно дозувати розумове і фізичне навантаження школярів з особливими освітніми потребами. ПРН-23 Уміння прогнозувати розвиток чинної педагогічної системи в навчальному закладі. ПРН-24 Уміння структурувати та дозувати навчально-змістовий матеріал відповідно до цілей педагогічного процесу. ПРН-25 Володіння сучасними технологіями педагогічного процесу. ПРН-26 Уміння розробляти та використовувати засоби навчання різних видів. ПРН-27 Уміння забезпечувати умови ефективного і безпечного навчання і виховання. ПРН-28 Вміння організувати інклюзивний освітній процес, застосовувати технології інклюзивного навчання та здійснювати психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. ПРН-29 Уміння здійснювати добір навчальних завдань відповідно до індивідуальних особливостей учнів. ПРН-30 Уміння здійснювати контроль за виконанням встановлених вимог, чинних норм, правил і стандартів в освітньому процесі. ПРН-31 Уміння контролювати рівень навчальних досягнень учнів з основ наук у початковій школі. ПРН-32 Володіння сучасними методами діагностики результатів навчальної діяльності учнів. ПРН-33 Уміння використовувати історичний матеріал і знання про традиції українського народу для формування патріотизму, гордості за надбання національної культури у вихованців. ПРН-34 Володіння морально-етичними нормами поведінки, способами зацікавлення та утримання уваги учнів, навичками спілкування у полікультурному, політичному і багатоконфесійному суспільстві. ПРН-35 Уміння захищати честь, гідність, права й свободи власні та учнів. СПРН-36 Володіння теоретичними знаннями з методики викладання англійської мови у початковій школі. СПРН-37 Знання шедеврів дитячого англійського фольклору, мовного матеріалу, правил невербальної поведінки. СПРН-38 Уміння організувати процес навчання англійської мови шляхом використання елементів комунікативно-ігрового методу навчання. СПРН-39 Уміння організовувати виконання накресленого плану, забезпечувати мовленнєву діяльність учнів відповідно до плану уроку; раціонально поєднувати різні форми роботи на уроці, застосовувати різні прийоми навчання та комп'ютерні технології. СПРН-40 Уміння намічати об'єкти контролю мовленнєвої діяльності учнів на уроках англійської мови; уміння укладати завдання тестового контролю.
	8 – Ресурсне забезпечення реалізації програми
Кадрове забезпечення	Реалізацію освітньої програми зі спеціальності 013 Початкова освіта. Спеціалізація: Англійська мова за першим (бакалаврським) рівнем

	вищої освіти забезпечують висококваліфіковані кадри: 2 доктори педагогічних наук, 1 доктор філологічних наук, 1 доктор психологічних наук, 7 кандидатів педагогічних наук, 7 кандидатів філософських наук, 5 кандидатів психологічних наук, 5 кандидатів філологічних наук, 3 кандидати фізико-математичних наук, 2 кандидати мистецтвознавства, 3 кандидати історичних наук, 1 кандидат біологічних наук, 1 кандидат сільськогосподарських наук. Професори Пантюк М.П., Ковальчук В.Ю., Федурко М.Ю. є членами спеціалізованих вчених рад та науковими керівниками аспірантів і здобувачів. Науково-педагогічні працівники є членами журі Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт, здійснюють керівництво науковою роботою студентів з підготовкою виступів на конференціях та наукових публікацій. Усі науково-педагогічні працівники пройшли стажування у провідних закладах вищої освіти України і визнані професіоналами з досвідом дослідницької роботи за фахом.
Матеріально-технічне забезпечення	Матеріально-технічна база факультету відповідає нормам, що дають можливість готувати фахівців першого (бакалаврського) рівня освіти. Для забезпечення навчального процесу в навчальному корпусі № 7 відведено 3 лекційні аудиторії, 14 навчальних аудиторій, де акумулюється наукова і навчально-методична література, 2 комп'ютерних класи. Усі аудиторії в достатній кількості укомплектовані необхідними меблями, мультимедійним обладнанням та інтерактивною дошкою, які використовуються викладачами в освітньому процесі.
Інформаційне та навчально-методичне забезпечення	Науково-педагогічні працівники є авторами підручників, рекомендованих МОН України, підручників та навчально-методичних посібників, рекомендованих вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, наукових публікацій у фахових виданнях, виданнях, включених до переліку науково-метричних баз, зарубіжних журналах.
9 – Академічна мобільність	
Національна кредитна мобільність	—
Міжнародна кредитна мобільність	—
Навчання іноземних здобувачів вищої освіти	—

**2. Перелік компонент освітньо-професійної програми
та їх логічна послідовність**

Код н/д	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові проекти (роботи), практики, кваліфікаційна робота)	Кількість кредитів ЄКТС	Форма підсумкового контролю та семестр
1	2	3	4
Обов'язкові компоненти ОП			
ОК 1.	Українська мова (за проф. спрямуванням)	3	залік – 4
ОК 2.	Філософія	3	екзамен – 3
ОК 3.	Історія педагогіки	4	залік – 2
ОК 4.	Вікова та педагогічна психологія	5	екзамен – 3
ОК 5.	Дидактика	5	екзамен – 4
ОК 6.	Дитяча література	5	екзамен – 1
ОК 7.	Загальні основи педагогіки	4	залік – 2
ОК 8.	Загальна психологія	5	екзамен – 1
ОК 9.	Методика навчання освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура»	3	залік – 7
ОК 10.	Методика навчання освітньої галузі «Математика»	7	залік – 6 екзамен – 7
ОК 11.	Методика навчання освітньої галузі «Природознавство»	4	екзамен – 6
ОК 12.	Методика навчання освітньої галузі «Суспільствознавство»	3	залік – 5
ОК 13.	Методика навчання української мови	7	залік – 6 екзамен – 7
ОК 14.	Математика	21	залік – 2, 4 екзамен – 1, 3, 5
ОК 15.	Методика позаурочної діяльності та соціально-виховної роботи	3	залік – 7
ОК 16.	Основи дефектології та інклюзивної освіти	3	залік – 8
ОК 17.	Основи культури і техніки мовлення	3	залік – 6
ОК 18.	Основи наукових досліджень	3	залік – 4
ОК 19.	Основи педагогічної майстерності	3	залік – 7
ОК 20.	Основи природознавства	7	екзамен – 2
ОК 21.	Педагогічні технології у початковій школі	3	залік – 8
ОК 22.	Сучасна українська мова з практикумом	21	залік – 1, 3 екзамен – 2, 4, 5
ОК 23.	Теорія виховання	4	екзамен – 5
ОК 24.	Трудове навчання з практикумом	5	залік – 3
ОК 25.	Школотознавство	3	залік – 5
ОК 26.	Педагогічна практика у школі	9	диф. залік – 8
ОК 27.	Пропедевтична практика (впродовж семестру)	9	залік – 5, 6, 7
	Курсова робота		захист курсової роботи – 8
	Підсумкова атестація	3	• комплексний екзамен фахових методик початкової освіти – 8

			● кваліфікаційний екзамен зі спеціалізації – 8
Загальний обсяг обов’язкових компонент:		158 кредитів ЄКТС	
Вибіркові компоненти ОП			
Дисципліни самостійного вибору вищого навчального закладу (спеціальності)			
ВБ 1.1.	Історія України	3	залік – 1
ВБ 1.2.	Історія української культури	3	залік – 6
ВБ 1.3.	Фізичне виховання	8*	залік – 1, 2, 3
ВБ 1.4.	Практикум розв’язування задач з математики	7	залік – 5, 6
Дисципліни вільного вибору студента			
ВБ 2.1.	1. Історія театру	3	залік – 8
ВБ 2.2.	1. Безпека життєдіяльності та основи охорони праці	3	залік – 8
ВБ 2.3.	1. Політологія	3	залік – 8
ВБ 2.4.	1. Українознавство	3	залік – 8
ВБ 2.5.	2. Іноземна мова 1	3	залік – 1
ВБ 2.6.	2. Латинська мова	3	залік – 1
ВБ 2.7.	3. Іноземна мова 2	3	екзамен – 2
ВБ 2.8.	3. Усне і писемне мовлення у початковій школі	3	екзамен – 2
ВБ 2.9.	4. Каліграфія	3	залік – 7
ВБ 2.10.	4. Методика навчання літературного читання	3	залік – 7
ВБ 2.11.	5. Педагогічні основи роботи з обдарованими дітьми	3	залік – 8
ВБ 2.12.	5. Робота з батьками	3	залік – 8
ВБ 2.13.	6. Музичне виховання з методикою навчання	3	залік – 4
ВБ 2.14.	6. Музичне мистецтво з методикою навчання	3	залік – 4
ВБ 2.15.	7. Образотворче мистецтво з методикою навчання	3	екзамен – 7
ВБ 2.16.	7. Скульптура та пластична анатомія	3	екзамен – 7
ВБ 2.17.	8. Інформатика з методикою навчання у початковій школі	4	екзамен – 6
ВБ 2.18.	8. Інформаційні технології у професійній діяльності вчителя початкової школи	4	екзамен – 6
Спеціалізація: Англійська мова			
ВБ 2.19.	Країнознавство Англії	3	залік – 5
ВБ 2.20.	Література Англії	3	залік – 8
ВБ 2.21.	Практичний курс англійської мови	25	залік – 1, 3 екзамен – 2, 4, 5, 6
ВБ 2.22.	Теоретичний курс англійської мови	3	екзамен – 8
ВБ 2.23.	Шкільний курс англійської мови з методикою навчання	4	екзамен – 7
Вільний блок			
ВБ 3.1.	9. Вікова фізіологія та шкільна гігієна	3	залік – 3
ВБ 3.2.	9. Основи валеології	3	залік – 3
ВБ 3.3.	10. Основи екології	3	залік – 4

ВБ 3.4.	10. Основи психодіагностики	3	залік – 4
Загальний обсяг вибіркового компонента:		82 кредити ЄКТС	
ЗАГАЛЬНИЙ ОБСЯГ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ:		240 кредитів ECTS	

* Позакредитна дисципліна

3. Форма атестації здобувачів вищої освіти

Форми атестації здобувачів вищої освіти	Атестація випускників освітньої програми спеціальності 013 Початкова освіта. Спеціалізація: Англійська мова проводиться у формі комплексного екзамену з фахових методик початкової освіти та кваліфікаційного екзамену зі спеціалізації і завершується видачею документу встановленого зразка про присудження ступеня бакалавра із присвоєнням освітньої кваліфікації «Бакалавр початкової освіти» та професійної кваліфікації «Вчитель початкової школи та англійської мови у початковій школі».
Вимоги до комплексного кваліфікаційного екзамену	1) Комплексний екзамен з фахових методик початкової освіти проводиться в усній формі і передбачає: • розкриття основних теоретичних положень з фахових методик початкової освіти; • проведення фрагменту уроку з дисциплін, для реалізації якого використовуються дидактичні засоби, що дозволяє перевірити сформованість відповідних умінь і навичок студентів. 2) Кваліфікаційний екзамен зі спеціалізації передбачає: • розкриття основних компонентів методики навчання англійської мови у початковій школі, шляхів формування лінгвістичної та комунікативної компетентностей учнів, їх соціокультурної та навчально-стратегічної компетентностей; • знання мовного матеріалу, вмінь вести бесіду англійською мовою на побутову та професійну тематику; • вміння здійснювати аналіз уривку художнього тексту та синтаксичний розбір речень; • знання історичних особливостей розвитку Великої Британії, її географічного положення, державного та політичного устрою. До складання комплексних екзаменів допускаються лише ті студенти, що виконали всі вимоги навчального плану.

5. Матриця забезпечення програмних результатів навчання (ПРН) відповідним компонентам освітньої програми (Таблиця 2)

5. Матриця забезпечення програмних результатів навчання відповідним компонентам освітньої програми

[illegible]

Додаток Г
Робоча програма навчальної дисципліни
«Основи дефектології та інклюзивної освіти»

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ЗАТВЕРДЖУЮ
Проректор з науково-педагогічної роботи

В.Л. Шаран
Ініціали та прізвище
19 жовтня 2018 р.

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
ОСНОВИ ДЕФЕКТОЛОГІЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Галузь знань 01 Освіта / Педагогіка
Спеціальність 013 Початкова освіта
Статус дисципліни нормативна
Факультет початкової та мистецької освіти
Кафедра педагогіки і методики початкової освіти
Дані про вивчення дисципліни

Форма навчання	Курс	Семестр	Загальний обсяг дисципліни Кредити ЕКТС	Кількість годин						Курсова робота	Вид семестрового контролю	
				Аудиторні заняття					Самостійна робота		Залік	Екзамен
				Разом	Лекції	Лабораторні роботи	Практичні заняття	Семінарські заняття				
Денна	4	8	3/90	40	20	-	20	-	50	-	+	-
Заочна	4	7	3/90	12	10	-	2	-	78	-	+	-

Робоча програма складена на основі освітньої програми і навчального плану підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Розробники:

 І.І. Садова, канд. психологічних наук, доцент
Підпис Ініціали та прізвище викладача, науковий ступінь та вчене звання

Схвалено на засіданні кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Назва кафедри

Протокол № 13 від 06.09.2018 р.

Зав. кафедри педагогіки та методики початкової освіти  Л.Г. Стахів
Назва кафедри Підпис Ініціали та прізвище

Схвалено на засіданні науково-методичної ради факультету початкової та мистецької освіти.

Протокол № 4 від 26.09.2018р.

Схвалено на засіданні науково-методичної ради університету.

Протокол № 9 від 16.10.2018р.

1. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Мета курсу – розвиток професійних знань, умінь і компетентностей майбутніх учителів початкової школи завдяки посиленню прикладної складової фахової підготовки, спрямованої на формування готовності до роботи в умовах інклюзії, розв’язання професійних завдань у галузі інклюзивної освіти.

Головними **завданнями** вивчення дисципліни є: сформувати у студентів компетентності, що уможливляють ефективну організацію й реалізацію освітнього процесу в умовах інклюзії; психолого-педагогічну готовність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), у т. ч. з порушеннями психофізичного розвитку; толерантне ставлення до всіх учасників інклюзивного освітнього процесу; розвинути навички індивідуального підходу в навчанні й вихованні дітей з ООП.

У результаті вивчення навчальної дисципліни **студент повинен знати:**

- фізіологічні, психолого-педагогічні особливості та закономірності розвитку різних категорій дітей з особливими освітніми потребами;
- сутність інклюзивних процесів у системі вітчизняної освіти та за кордоном;
- теоретико-методологічні та нормативно-правові засади впровадження інклюзивної освіти в Україні;
- основні технології інклюзивного навчання: індивідуалізації освітнього процесу; диференційованого викладання; коригування труднощів у навчанні та поведінці дітей; спрямовані на розвиток соціальних та емоційних компетентностей учнів; педагогічного оцінювання результатів навчання в інклюзивному підході.

Оволодіти **уміннями:**

- реалізовувати соціальну функцію освіти; приймати ідеологію і цінності інклюзії та на цій основі здійснювати професійну діяльність;
- працювати з нормативно-правовими джерелами й оформляти документацію, що регламентує діяльність учителя в системі освітньої інклюзії;
- здійснювати необхідні адаптації (модифікації) курикулуму й методики викладання в інклюзивному класі;
- застосовувати педагогічне оцінювання результатів навчання учнів з ООП;
- визначати особливості освітніх потреб кожного учня й адаптувати їх з урахуванням умов інклюзивного освітнього середовища;
- розробляти ІПР для дітей з ООП на основі діагностування їхніх потреб і можливостей;
- використовувати у практичній діяльності відповідні технології й методики навчання і виховання;
- ефективно взаємодіяти з командою психолого-педагогічного супроводу учня з ООП;

– створювати та підтримувати морально-психологічний комфорт у класі на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, гуманності, милосердя, співробітництва;

– проявляти толерантність до всіх суб'єктів інклюзивної освіти, організовувати оптимальну взаємодію та спілкування з ними.

Місце дисципліни у структурно-логічній схемі підготовки фахівців: навчальній дисципліні передують вивчення таких дисциплін: “Філософія”, “Загальна психологія”, “Основи педагогічної майстерності”, “Дидактика”, “Теорія виховання” та ін.

Зміст дисципліни. Теоретичні засади інклюзивної освіти. Історичні детермінанти розвитку освітньої інклюзії. Організаційно-методичні засади інклюзивної освіти. Предмет і завдання дефектології. Діти з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі. Основні педагогічні технології інклюзивного навчання. Організація та зміст роботи інклюзивно-ресурсного центру.

2. СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Назва теми	Кількість годин							
	Денна форма навч.				Заочна форма навч.			
	Лекції	Лабор. заняття	Практ. (семін.)	СРС	Лекції	Лабор. заняття	Практ. (семін.)	СРС
Тема 1. Теоретичні засади інклюзивної освіти.	2	-	2	6	2	-		10
Тема 2. Історичні детермінанти розвитку освітньої інклюзії.	2	-	2	6		-		12
Тема 3. Організаційно-методичні засади інклюзивної освіти.	4	-	4	10	2	-	2	16
Тема 4. Предмет і завдання дефектології.	2	-	2	10	2	-	-	8
Тема 5. Діти з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі.	4	-	4	4		-	-	16
Тема 6. Основні педагогічні технології інклюзивного навчання.	4	-	4	8	2	-	-	10
Тема 7. Організація та зміст роботи інклюзивно-ресурсного центру.	2	-	2	6	2	-	-	6
Разом	20	-	20	50	10	-	2	78

3. ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

**Зміст лекційного курсу для студентів денної форми навчання
8 семестр**

№ з/п	Перелік тем лекцій, їх анотації	Кількість годин
1.	Тема 1. Теоретичні засади інклюзивної освіти. 1. Інклюзивна освіта: сутність, завдання, принципи. 2. Основні категорії та поняттєво-термінологічні визначення освітньої	2

	інклюзії. 3. Інклюзія як соціально-освітній феномен.	
2.	Тема 2. Історичні детермінанти розвитку освітньої інклюзії. 1. Історичні аспекти навчання осіб з особливими освітніми потребами: від сегрегації – до інклюзії. 2. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти. 3.Зарубіжний досвід освітньої інклюзії.	2
3.	Тема 3. Організаційно-методичні засади інклюзивної освіти. 1. Педагогічні умови організації інклюзивного освітнього середовища. 2. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами: склад учасників, принципи, завдання, функції. 3. Індивідуальна програма розвитку дитини з особливими освітніми потребами.	4
4.	Тема 4. Предмет і завдання дефектології. 1.Дефектологія, предмет і завдання. 2. Види психофізичних порушень у дітей та причини їх виникнення.	2
5.	Тема 5. Діти з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі. 1. Організація навчання учнів з порушеннями зору в інклюзивному середовищі. 2. Організація навчання учнів з порушеннями слуху в інклюзивному середовищі. 3.Організація навчання учнів з тяжкими порушеннями мовлення в інклюзивному середовищі. 4. Організація навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату в інклюзивному середовищі. 5. Організація навчання учнів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному середовищі. 6. Організація навчання учнів з інтелектуальним порушеннями в інклюзивному середовищі. 7. Організація навчання учнів з синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю (СДУГ) в інклюзивному середовищі. 8. Організація навчання учнів з розладами аутистичного спектра (РАС) в інклюзивному середовищі.	4
6.	Тема 6. Основні педагогічні технології інклюзивного навчання. 1. Технології індивідуалізації освітнього процесу. 2. Технології диференційованого викладання. 3.Технології коригування труднощів у навчанні та поведінці дітей. 4.Технології спрямовані на розвиток соціальних та емоційних компетентностей учнів. 5.Технології педагогічного оцінювання результатів навчання в інклюзивному підході.	4
7.	Тема 7. Організація та зміст роботи інклюзивно-ресурсного центру. 1.Завдання інклюзивно-ресурсного центру. 2.Організація проведення комплексної оцінки дитини з особливими освітніми потребами. 3.Організація психолого-педагогічного супроводу та надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП.	2
Разом за 8 семестр:		20

**Зміст оглядових лекцій для студентів заочної форми навчання
7 семестр**

№ з/п	Перелік тем лекцій, їх анотації	Кіль- кість годин
1.	Тема 1. Теоретичні засади інклюзивної освіти. 1. Інклюзивна освіта: сутність, завдання, принципи. 2. Основні категорії та поняттєво-термінологічні визначення освітньої інклюзії. 3. Інклюзія як соціально-освітній феномен.	2
2.	Тема 2. Організаційно-методичні засади інклюзивної освіти. 1. Педагогічні умови організації інклюзивного освітнього середовища. 2. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами: склад учасників, принципи, завдання, функції. 3. Індивідуальна програма розвитку дитини з особливими освітніми потребами.	2
3.	Тема 3. Предмет і завдання дефектології. Діти з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі. 1. Дефектологія, предмет і завдання. 2. Організація навчання учнів з порушеннями зору в інклюзивному середовищі. 3. Організація навчання учнів з порушеннями слуху в інклюзивному середовищі. 4. Організація навчання учнів з тяжкими порушеннями мовлення в інклюзивному середовищі. 5. Організація навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату в інклюзивному середовищі. 6. Організація навчання учнів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному середовищі. 7. Організація навчання учнів з інтелектуальним порушенням в інклюзивному середовищі. 8. Організація навчання учнів з синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю (СДУГ) в інклюзивному середовищі. 9. Організація навчання учнів з розладами аутистичного спектра (РАС) в інклюзивному середовищі.	2
4.	Тема 4. Основні педагогічні технології інклюзивного навчання. 1. Технології індивідуалізації освітнього процесу. 2. Технології диференційованого викладання. 3. Технології коригування труднощів у навчанні та поведінці дітей. 4. Технології спрямовані на розвиток соціальних та емоційних компетентностей учнів. 5. Технології педагогічного оцінювання результатів навчання в інклюзивному підході.	2
5.	Тема 5. Організація та зміст роботи інклюзивно-ресурсного центру. 1. Завдання інклюзивно-ресурсного центру. 2. Організація проведення комплексної оцінки дитини з особливими освітніми потребами. 3. Організація психолого-педагогічного супроводу та надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП.	2
Разом за 7 семестр:		10

**Перелік практичних занять для студентів денної форми навчання
8 семестр**

№ з/п	Тема практичного заняття	Кількість годин
1	Тема 1. Теоретичні засади інклюзивної освіти.	2
2	Тема 2. Історичні детермінанти розвитку освітньої інклюзії.	2
3	Тема 3. Організаційно-методичні засади інклюзивної освіти.	4
4	Тема 4. Предмет і завдання дефектології.	2
5	Тема 5. Діти з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі.	4
6	Тема 6. Основні педагогічні технології інклюзивного навчання.	4
7	Тема 7. Організація та зміст роботи інклюзивно-ресурсного центру.	2
Разом за 8 семестр:		20

**Перелік практичних занять
для студентів заочної форми навчання
7 семестр**

№ з/п	Тема практичного заняття	Кількість годин
1	Тема 1. Організаційно-методичні засади інклюзивної освіти.	2
Разом за 7 семестр:		2

**4. САМОСТІЙНА РОБОТА
для студентів денної форми навчання**

Номер тижня	Зміст самостійної роботи	Кількість годин
Згідно з графіком освітнього процесу	Визначити зобов'язання держав, які ратифікували Конвенцію ООН про права дитини (стаття 28: «Держави визначають право дитини на освіту; з метою поступової реалізації цього права на основі надання різних можливостей вони повинні...») та Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю.	6
	Скористатися статтею Т. Лормана «Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти. Як перейти від запитання «Чому?» до запитання «Як?». Охарактеризувати кожен зі «стовпів».	6
	Ознайомитися із Постановою КМУ за № 588 від 09.08.2017 р. «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» та опрацювати додаток до Порядку «Індивідуальна програма розвитку».	10
	Підготувати відеоматеріали з теми «Інклюзія в Україні та країнах Європи».	10
	Підготувати доповідь на тему: «Педагог інклюзивного класу: десять кроків до вдосконалення».	4
	Ознайомитися із примірним положенням про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ МОН України за № 609 від 08.06.2018 р. і підготувати доповідь на тему: «Основні функції команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами».	8
	Ознайомитись з особливостями функціонування інклюзивно-ресурсного центру м. Дрогобич, його структурою, завданнями, особовим складом,	6

управлінням діяльністю, веденням документації, організацією комплексної оцінки та наданням психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП.	
Разом за 8 семестр:	50

САМОСТІЙНА РОБОТА для студентів заочної форми навчання

Номер тижня	Зміст самостійної роботи	Кількість годин
Згідно з графіком освітнього процесу	Підготувати відеоматеріали на тему: «Діяльність вчителя в умовах інклюзивної освіти».	10
	Скористатися статтею Т. Лормана «Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти. Як перейти від запитання «Чому?» до запитання «Як?»». Охарактеризувати кожен зі «стовпів».	12
	Ознайомитися із Постановою КМУ за № 588 від 09.08.2017 р. «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» та опрацювати додаток до Порядку «Індивідуальна програма розвитку».	16
	Підготувати відеоматеріали з теми «Інклюзія в Україні та країнах Європи».	8
	Підготувати доповідь на тему: «Педагог інклюзивного класу: десять кроків до вдосконалення».	16
	Ознайомитися із примірним положенням про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ МОН України за № 609 від 08.06.2018 р. і підготувати доповідь на тему: «Основні функції команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами».	10
	Ознайомитись з особливостями функціонування інклюзивно-ресурсного центру м. Дрогобич, його структурою, завданнями, особовим складом, управлінням діяльністю, веденням документації, організацією комплексної оцінки та наданням психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП.	6
Разом за 7 семестр:		78

5.ІНДИВІДУАЛЬНІ ЗАВДАННЯ

Індивідуальні завдання з навчальної дисципліни “Основи дефектології та інклюзивної освіти ” полягають у підготовці й оформленні міні-проєкту за індивідуально обраною темою та проведенні презентації на практичному занятті відповідно до оформленого науково-дослідницького матеріалу.

6. МЕТОДИ НАВЧАННЯ

Проблемний, проєктний, контекстний, тренінговий, навчально-дослідницький, інтерактивний («мозковий штурм», дискусія, прес-конференція, навчальні дебати, «круглий стіл» тощо), ігрового спрямування (ділові, рольові, імітаційні ігри), дистанційне навчання.

7. МЕТОДИ КОНТРОЛЮ

Засвоєння студентами теоретичного та практичного матеріалу з дисципліни перевіряється контрольною роботою, оцінюванням усних відповідей на практичних заняттях, індивідуальним завданням та заліком.

8. ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

8 семестр			Сума
Усні відповіді	Контрольна робота	Індивідуальне завдання	100
40	30	30	

Бали за усні відповіді на практичних заняттях нараховуються за формулою: $x = \frac{A}{n} * \frac{K}{5}$, де А – сума усіх поточних оцінок (включаючи оцінки «2»); n – кількість оцінок (не менше двох); k – кількість балів (40 балів). Кількість балів *x* округлюється до цілих. Якщо середня оцінка $A / n = 2.5$, то, кількість балів, які отримує студент на підставі оцінок поточного контролю = 0.

Контрольна робота передбачає виконання 30 тестових завдань (закритої форми із запропонованими відповідями), кожне з яких оцінюється одним балом.

Індивідуальне завдання оцінюється у 30 балів. Так, 25-30 балів виставляється студентам, які аргументовано доводять актуальність обраної проблеми, проявляють творчу самостійність, презентують його на практичному занятті, відповідно до оформленого науково-дослідницького матеріалу. Матеріал є логічно викладеним, з самостійними висновками. 11-24 бали відповідають роботі, в якій на належному рівні висвітлюється проблема, однак відсутніми є судження студента, його висновки та узагальнення. Опрацювання проблеми є неповним і не містить дослідницького компоненту. 0-10 балів виставляється студентам, які не виконали індивідуального завдання або ж виконали його не належному рівні, матеріал не відповідає проблемі дослідження, не зроблено висновків.

Семестрова оцінка визначається як сума балів з усіх видів навчальної роботи.

Залік за талоном №2 і перед комісією проводиться в усній формі з оцінюванням за стобальною шкалою.

9. РЕКОМЕНДОВАНІ ДЖЕРЕЛА ІНФОРМАЦІЇ

ОСНОВНІ:

1. Будник О.Б. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Івано-Франківськ : ПП Бойчук А.Б., 2015. 152 с.
2. Каут Н.М. Основи дефектології та логопедії : тексти лекцій. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2012. 372 с.
3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : «Саміт-Книга», 2009. 272 с.
4. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
5. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів. Київ : Атопол, 2010. 96 с.

6. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. Київ : «А.С.К.», 2012. 308 с.
7. Пантюк Т.І., Пантюк М.П., Невмержицька О.В. Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. посіб. 2-ге вид., допов. і переробл. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2009. 324 с.
8. Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання : Закон України від 05.06.2014 р. № 1324-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-18>.
9. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України від 23.05.2017 р. № 2053-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19>.
10. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова КМУ від 09.08.2017 р. № 588. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-%D0%BF>.
11. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова КМУ від 12.07.2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>.
12. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ МОН України від 08.06.2018 р. № 609. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18>.
13. Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах (групах) закладів освіти : Наказ МОН України від 23.04.2018 р. № 414. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>
14. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
15. Садова І.І. Основи дефектології : навч.-метод. посіб. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. 82 с.
16. Садова І.І. Основи дефектології : підруч. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. 230 с.
17. Синьов В.М., Коберник Г.М. Основи дефектології. Київ : Вища школа, 1994. 143 с.
18. Удич З.І. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Тернопіль : КІЦ «ПРІНТ-ОФІС», 2015. 378 с.
19. Швед М. Основи інклюзивної освіти : підруч. Львів : Український католицький університет, 2015. 360 с.
20. Шевців З.М. Основи інклюзивної педагогіки : підруч. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 248 с.

ДОПОМІЖНІ:

21. Інклюзивна освіта: підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. / Т. Лорман, Дж. Деппелер, Д. Харві ; пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І.С., 2010. 296 с.

22. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.

23. Лорман Т. Сім стовпів інклюзивної освіти. Як перейти від запитання «Чому?» до запитання «Як?». *Дефектологія*. 2010. № 3. С. 3–11.

24. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : метод. посіб. / Всеукр. фонд «Крок за кроком» ; під заг. ред. Н.З. Софій. Київ : ТОВ «ВД «Плеяди», 2015. 66 с.

Додаток Д

Навчально-методичний комплекс дисциплін «Основи дефектології та інклюзивної освіти», «Інклюзивна освіта»

Ірина Садова

Основи Дефектології та інклюзивної освіти

УДК 376(075.8)
С14

Рекомендовано до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 16 від 22. 11. 2018 р.)

Рецензенти:

Пантюк Микола Павлович, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;

Невмержицька Олена Василівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Садова Ірина.
С 14 **ОСНОВИ ДЕФЕКТОЛОГІЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ** : підручник [для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 013 «Початкова освіта»] / **Ірина Садова**. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2019. – 242 с.

Підручник написано відповідно до робочої програми навчальної дисципліни «Основи дефектології та інклюзивної освіти», затвердженої вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. У підручнику розкрито теоретичні, нормативно-правові та організаційно-методичні засади впровадження інклюзивної освіти в Україні; дається характеристика дітей з особливими освітніми потребами, розкриваються особливості їхнього розвитку, навчання і виховання. Рекомендується для підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 013 «Початкова освіта».



УНІВЕРСИТЕТСЬКА БІБЛІОТЕКА

Ірина Садова

ОСНОВИ

ДЕФЕКТОЛОГІЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Дрогобич
2019

УДК 376(075.8)

С 14

Рекомендовано до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 17 від 20. 12. 18. р.)

Рецензенти:

Пантюк Микола Павлович, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Невмержицька Олена Василівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Садова Ірина.

**ОСНОВИ ДЕФЕКТОЛОГІЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ
С 14 ОСВІТИ:** матеріали для практичних занять і самостійної роботи : навчальний посібник / **Ірина Садова.** – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2019. – 44 с.

Навчальний посібник написано відповідно до робочої програми навчальної дисципліни «Основи дефектології та інклюзивної освіти», затвердженої науково-методичною радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. У посібнику систематизовано завдання до практичних занять та самостійної роботи студентів. Рекомендується для підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 013 «Початкова освіта».



УНІВЕРСИТЕТСЬКА БІБЛІОТЕКА

Ірина САДОВА

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

ДРОГОБИЧ

2019

УДК 376(075.8)
С 14

Рекомендовано до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 3 від 28.02. 2019 р.)

Рецензенти:

Пантюк Микола Павлович, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;

Невмержицька Олена Василівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Садова Ірина.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА : навчальний посібник [для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 01 «Освіта» / «Педагогіка спеціальності» 014 «Середня освіта (Фізична культура)»] / **Ірина Садова.** – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2019. – 100 с.

Навчальний посібник написано відповідно до робочої програми навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта», затвердженої вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. У посібнику розкрито теоретичні, нормативно-правові та організаційно-методичні засади впровадження інклюзивної освіти в Україні; дається характеристика дітей з особливими освітніми потребами, розкриваються особливості їхнього розвитку, навчання і виховання. Розроблено завдання до практичних занять та самостійної роботи студентів. Рекомендується для підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» спеціальності 014 «Середня освіта (Фізична культура)».

Додаток Е
Освітня програма
організації і проведення підвищення кваліфікації
учителів початкової школи закладів освіти різних типів і форм власності

Дрогобицький державний педагогічний університет
 імені Івана Франка
 Центр післядипломної освіти та доуніверситетської підготовки

ЗАТВЕРДЖЕНО:

Вченою радою Дрогобицького державного
 педагогічного університету
 імені Івана Франка
 протокол № 2 від 30 січня 2020 р.
 Голова  проф. Н.В. Скотна



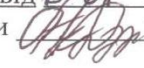
Освітня програма
організації і проведення підвищення кваліфікації
учителів початкової школи закладів освіти різних типів і форм власності

«Педагогічні технології навчання учнів
з особливими освітніми потребами в початковій школі»

✱

Розробник програми:

доктор філологічних наук, доцент Гірняк С.П.
 кандидат психологічних наук, доцент Садова І.І.
 кандидат психологічних наук, доцент Жигайло О.О.
 кандидат педагогічних наук, доцент Луців С.І.
 кандидат педагогічних наук, доцент Муляр Н.М.

Схвалено на засіданні кафедри педагогіки та методики початкової освіти
 Протокол № 1 від 15.01.2020 р.
 Завідувач кафедри  Стахів Л.Г.

I. Загальні відомості

Загальні положення

Програма для підвищення кваліфікації вчителів початкової школи розроблена на основі сучасної державної освітньої політики, стратегії реформування початкової освіти, концепції інклюзивної освіти, відображених у нормативно-правових документах (Концепції «Нова українська школа»; Законах України «Про освіту»; «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг»; затверджених КМУ постановках «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах»; «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами»; «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах»; наказі МОН України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання»).

Актуальність полягає в необхідності підготовки вчителя Нової української школи до реалізації освітньої політики держави шляхом опанування новітніми практиками, технологіями, методиками, формами оцінювання, методами професійної діяльності в умовах інклюзії з метою повноцінного включення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до широкого освітнього контексту на засадах інноваційних освітніх підходів з урахуванням потреб педагогів, держави та глобалізованого світу.

Цільова аудиторія

Учителі початкових класів закладів освіти різних видів і форм власності.

Мета програми

Метою освітньої програми є підвищення методичного та практичного рівнів професійної компетентності вчителів початкових класів щодо реалізації завдань освітньої інклюзії відповідно до основних напрямів державної політики у галузі освіти, запитів громадянського суспільства, установ і закладів освіти, особливих освітніх потреб учнів.

Перелік компетентностей, що вдосконалюватимуться / набуватимуться:

професійно-педагогічна компетентність – обізнаність із новітніми науково обґрунтованими відомостями з педагогіки, психології, методик, інноватики для створення освітньо-розвивального середовища, що сприяє цілісному індивідуально-особистісному становленню дітей з ООП, здатність до продуктивної професійної діяльності на основі розвиненої педагогічної рефлексії відповідно до провідних ціннісно-світоглядних орієнтацій, вимог педагогічної етики та викликів початкової школи;

соціально-громадянська компетентність – розуміння сутності громадянського суспільства, володіння знаннями про права і свободи людини, усвідомлення глобальних (у тому числі екологічних) проблем людства і можливостей власної участі в їхньому розв'язанні, усвідомлення громадянського обов'язку і почуття власної гідності, вміння визначати

проблемні питання в соціокультурній, професійній сферах життєдіяльності людини та віднаходити шляхи їхнього розв'язання, навички ефективної та конструктивної участі в цивілізаційному суспільному розвитку, здатність до ефективного командного психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, вміння попереджувати та розв'язувати конфлікти в інклюзивному середовищі, досягаючи компромісів;

загальнокультурна компетентність – здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід і почуття за допомогою мистецтва, усвідомлення власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших;

мовно-комунікативна компетентність – володіння системними знаннями про норми і типи педагогічного спілкування в процесі організації колективної й індивідуальної діяльності, вміння вислуховувати, відстоювати власну позицію, використовуючи різні прийоми розміркувань та аргументації, розвиненість культури професійного спілкування, здатність досягати педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії (відповідних знань, вербальних і невербальних умінь і навичок залежно від комунікативно-діяльнісних ситуацій);

психологічно-фасилітативна компетентність – усвідомлення ціннісної значущості фізичного, психічного і морального здоров'я дитини з ООП, здатність сприяти творчому становленню молодших школярів з особливостями психофізичного розвитку та їхній індивідуалізації;

підприємницька компетентність – вміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави;

інформаційно-цифрова компетентність – здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Очікувані результати навчання охоплюють:

Знання і розуміння	– сучасних тенденцій розвитку освіти взагалі, початкової зокрема; – концепції інклюзивної освіти; – соціально-правових основ, законодавчих актів у сфері освітньої інклюзії; – особливостей процесів викладання і навчання учнів з ООП; – основних механізмів функціонування і реалізації компетентнісної парадигми навчання дітей з ООП; – специфіки впровадження педагогічних технологій навчання учнів з ООП в освітній процес початкової школи.
Розвинені вміння	– організовувати педагогічну діяльність на компетентнісних засадах (прогнозування, проектування, оцінювання тощо); – конструювати та реалізувати сучасні педагогічні технології

	навчання учнів з ООП із використанням різноманітних методів, форм і технік; – діагностувати освітній процес і проектувати індивідуальну освітню траєкторією учня з ООП, яка уможливить гнучкий характер інклюзивного процесу шляхом визначення власних освітніх цілей; – організовувати інклюзивне освітнє середовище; – проектувати власну програму професійно-особистісного зростання.
Диспозиції (цінності, ставлення)	– дитиноцентризм, цінність особистості; – готовність до змін, гнучкість, постійний професійний розвиток; – відданість ідеї щодо значущої участі в освітньому процесі усіх учнів; – просування демократичних цінностей (повага до багатоманітності, право вибору, формування спільноти, полікультурність); – рефлексія власної професійної практики.

Обсяг: 30 годин.

Форма підвищення кваліфікації: очна; з використанням технологій дистанційного навчання.

Документ, що видається за результатами підвищення кваліфікації: свідоцтво / сертифікат.

II. План-графік освітньої навчальної програми

Період навчання	Модулі/теми	К-сть год.	Форма навчання	Основні поняття та очікувані результати
Очна сесія 1	Вхідне діагностування Огляд освітньої програми. Представлення команди тренерів і викладачів. Знайомство учасників. Вироблення правил. Очікування учасників. Вхідне оцінювання.	1 год.	Очна	Розуміння слухачами особливостей їхньої участі в освітній програмі, цілей і завдань освітньої програми, власних очікувань.
	Модуль 1. Самоосвіта і підвищення кваліфікації вчителя: інструменти та підходи 1. Професійний стандарт вчителя початкових класів. 2. Дванадцять порад, які допоможуть вчителю підготуватись до роботи в інклюзивному класі. 3. Способи запобігти професійному вигоранню вчителя початкової школи. 4. Особливості та секрети управління часом учителя. 5. Шкільна освіта: досвід закордонних педагогів.	4 год.	Очна	Знати професійний стандарт вчителя початкових класів. Розуміти особливості роботи в інклюзивному класі. Усвідомити як запобігати професійному вигоранню вчителя. Уміти ефективно та правильно планувати навчальну, науково-методичну роботу, а також дозвілля. Учитель – товариш чи ментор? Знати про особливості вибору методів викладання педагогів різних країн, специфіку виходу з кризових ситуацій, а також особливості допомоги учням з ООП.
	Модуль 2. Технології організації інклюзивного навчання у НУШ. 1. Міжнародні документи та національне законодавство у сфері інклюзивної освіти. 2. Врахування компетентнісного підходу до навчання дітей з ООП. 3. Особливості застосування інтерактивних технологій з метою формування толерантного освітнього середовища.	4 год.	Очна	Знати нормативно-правові документи, що регламентують інклюзивну освіту. Вміти виявляти та усувати чинники, що перешкоджають реалізації прав дитини з ООП. Розуміти відмінності між поняттями: «виключення», «сегрегація», «інтеграція». Уміти забезпечити засвоєння дітьми з ООП системи знань, умінь і навичок необхідних для розвитку та подальшої

				інтеграції в соціумі. Уміти застосовувати інтерактивні технології в умовах інклюзивного освітнього простору, з метою формування толерантності молодших школярів.
	Модуль 3. Технології індивідуалізації освітнього процесу та диференційованого викладання. 1. Теорія множинного інтелекту. 2. Технології навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку (з порушеннями зору; слуху; мовлення; опорно-рухового апарату; із затримкою психічного розвитку; з інтелектуальними порушеннями, з синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю (СДУГ); з розладами аутистичного спектра (РАС)). 3. Основи та етапи планування диференційованого викладання. 4. Технології диференційованого викладання (адаптації та модифікації змісту, процесу, продукту, середовища).	4 год.	Очна	Демонструвати знання і спроможність до раціонального вибору і реалізації методик й технологій щодо виявлення індивідуальних особливостей розвитку дитини, визначення її потреб для подальшого розроблення корекційно-розвиткової стратегії. Знати особливості технології диференційованого викладання. Розрізняти поняття диференціації й індивідуалізації навчання; розуміти переваги індивідуального підходу в інклюзивному класі. Ознайомитися з різними типами множинного інтелекту (МІ), планувати навчальні види діяльності з урахуванням різних типів інтелекту; формулювати індивідуальні навчальні цілі й види діяльності, виходячи з вимог стандартів/програм і враховуючи індивідуальні особливості учнів.
	Модуль 4. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в освітньому просторі. 1. Технологія розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР) учня з ООП. 2. Технологія проведення засідань команди психолого-педагогічного супроводу учня з ООП.	2 год.	Очна	Розуміти особливості взаємодії команди психолого-педагогічного супроводу учня з ООП; уміти застосовувати ці знання при складанні ІПР учня з ООП, здійсненні модифікацій та адаптацій змісту і методів навчання; уміти працювати в команді супроводу під час

	3. Технологія формулювання актуальних цілей за принципами цілепокладання SMART та їх узгодженого досягнення всіма учасниками групи супроводу. 4. Тренінг «Технологія командної взаємодії учасників психолого-педагогічного супроводу учня з ООП».			розроблення та впровадження ІПР. Формулювати та досягати актуальні цілі за принципами цілепокладання SMART.
	Модуль 5. Технології розвитку комунікативно-мовленнєвої сфери в дітей з ООП. 1. Напрями корекційної роботи з комунікативно-мовленнєвого розвитку. Становлення навичок розуміння мовлення. 2. Розвиток мовлення на рівні перших слів. Рівень комбінації слів. Розвиток мовлення на рівні структури речення. 3. Рівень зв'язного мовлення.	4 год.	Очна	Знати напрями корекційної роботи з комунікативно-мовленнєвого розвитку; розуміти умови становлення навичок розуміння мовлення; вміти розвивати мовлення на рівні перших слів, на рівні комбінації слів, на рівні структури речення, на рівні зв'язного мовлення.
	Модуль 6. Альтернативні методи комунікації та організація середовища дітей з ООП. 1. «Структуроване навчання». Жестова мова. 2. Комунікативна система обміну картинками.	2 год.	Очна	Ознайомитися з альтернативними методами комунікації та організації середовища дітей з особливими освітніми потребами; знати особливості корекційного підходу «Структуроване навчання»; ознайомитися з мовленнєвою програмою, що використовує жести, символи та мовлення.
	Модуль 7. Технології навчання математики учнів з ООП. 1. Технології навчання математики учнів з ООП за методикою Нумікон. Перше знайомство з математикою за допомогою методики Нумікон. 2. Гра з формами та пізнання фігур за допомогою методики Нумікон.	4 год.	Очна	Розуміти зміст методики Нумікон, знати основні принципи та прийоми використання набору Нумікон, вміти використовувати методику Нумікон під час вивчення арифметики, елементів геометрії, алгебри, часових та просторових уявлень, дробів та величин. Ознайомитись із різновидом ігор, які сприяють вивченню форм та пізнанню фігур за допомогою набору Нумікон.

	Модуль 8. Технології навчання математики дітей із затримкою психічного розвитку. 1. Аспекти викладання математики дітям із ЗПР. 2. Методичні прийоми навчання математики дітей із ЗПР. 3. Особливості пам'яті та уваги у дітей із ЗПР та їх мотивація до навчання. 4. Корекційно-розвиткова робота на уроках математики у початковій школі.	2 год.	Очна	Володіти методикою навчання математики дітей із затримкою психічного розвитку. Ознайомитись із аспектами викладання математики. Вміти застосовувати методичні прийоми навчання математики дітей із ЗПР. Здійснювати корекційну роботу щодо формування пам'яті та уваги у дітей із ЗПР та їх мотивації до навчання.
	Модуль 9. Технології співпраці вчителя з батьками дітей з ООП в рамках педагогіки партнерства. 1. Ефективна співпраця вчителя з батьками для визначення спільного бачення траєкторії розвитку дитини з ООП. Технологія портфоліо. 2. Соціальне партнерство як важлива умова соціалізації дитини з ООП. 3. Батьки як помічники вчителя. Правила, яких потрібно дотримуватися вчителю в налагодженні комунікації з батьками дітей з ООП. 4. Тренінг «Неповторність кожного з нас».	2 год.	Очна	Знати основні принципи на яких ґрунтується педагогіка партнерства. Володіти технологіями партнерських взаємовідносин учителя з батьками дітей з ООП. Уміти створювати портфоліо для фіксації, накопичення та оцінювання досягнень учня з ООП. Уміти формувати у дітей з ООП почуття поваги, власної гідності і усвідомлення того, що вони є повноцінними членами демократичного суспільства.
	Захист авторських навчально-методичних розробок та їх презентація. Видача відповідних документів.	1 год.	Очна	
	Усього	30 год.		

Додаток Є

ІНДИВІДУАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ

1. Період виконання _____

2. Загальні відомості про учня:

прізвище, ім'я, по батькові _____

дата народження _____

повне найменування ЗЗСО, в якому навчається учень _____

рік навчання _____

3. Відомості про особливості розвитку учня (особливі освітні потреби, стан здоров'я, фізичний і мовленнєвий розвиток, когнітивну, емоційно-вольову сферу, навчальну діяльність)

Порядковий номер	Дата	Короткий зміст	Джерело інформації

4. Наявний рівень знань і вмінь учня

Потенційні можливості	Потреби

5. Додаткові освітні та соціальні потреби учня (додаткова підтримка асистента вчителя, супровід соціальним працівником, робота з вчителем-дефектологом, вчителем-логопедом тощо)

☐ Так (зазначити потреби) _____

☐ Ні

6. Психолого-педагогічна допомога, що надається під час проведення у позаурочний час корекційно-розвиткових занять

Найменування заняття	Фахівець, який проводить заняття	Місце проведення заняття	Дата проведення заняття	Періодичність

7. Характеристика учня

Сфера розвитку	Стисла характеристика	Заплановані дії	Очікувані результати/уміння
Емоційно-вольова			
Фізична			
Когнітивна			
Мовленнєва			
Соціальна			

8. Навчальні предмети (у разі, коли потенційні можливості учня не дають змоги засвоїти навчальну програму, що призводить до необхідності розроблення адаптованої або модифікованої програми)

Порядковий номер	Навчальний предмет	Програма	
		адаптована	модифікована

Звільнення від вивчення окремих навчальних предметів

☐ Так (зазначити предмет (предмети) _____

☐ Ні

9. Адаптація (необхідне підкреслити)

Пристосування середовища: доступність, інтенсивність освітлення, зменшення рівня шуму в класі, приміщення для усамітнення, інше _____

Психолого-педагогічна адаптація: збільшення часу на виконання завдань, чергування видів діяльності, виконання завдань за зразком, вид та частота релаксації, використання засобів концентрації уваги, інше _____

Адаптація навчального матеріалу: адаптація навчальних посібників, наочних матеріалів, картки-підказки, використання друкованих текстів з різним розміром шрифтів, інше _____

Необхідне спеціальне обладнання

☐ Так (зазначити обладнання) _____

☐ Ні

10. Індивідуальний навчальний план

Індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма розробляються відповідно до особливостей інтелектуального розвитку учня.

Індивідуальний навчальний план визначає перелік предметів та кількість годин для їх вивчення.

Навчальний предмет _____

Цілі навчання	Зміст	Педагогічні технології, спрямовані на досягнення мети	Оцінювання знань, які засвоїв учень за рік/півріччя

11. Джерела інформації в процесі розроблення індивідуальної програми розвитку:

☐ висновок психолого-медико-педагогічної консультації

- ☐ попередня індивідуальна програма розвитку
☐ батьки/опікуни
☐ учень
☐ інші _____

12. Члени групи з розроблення індивідуальної програми розвитку

Прізвище, ім'я, по батькові	Найменування посади	Підпис

13. Узгодження індивідуальної програми розвитку з:

1) батьками/законними представниками:

прізвище, ім'я, по батькові батьків/законних представників _____

підпис _____ дата _____

2) учнем у разі, коли йому виповнилося 16 і більше років

підпис _____ дата _____

14. План консультування батьків/законних представників у процесі розроблення/виконання індивідуальної програми розвитку

Дата	Мета	Відповідальні особи

15. Моніторинг стану розвитку учня та його навчальних досягнень

Сфери розвитку/ навчальні предмети	Строк проведення моніторингу			
	упродовж першого півріччя навч. року	після закінчення першого півріччя навч. року	упродовж другого півріччя навч. року	після закінчення навчального року

(найменування посади директора загальноосвітнього навчального закладу)

(підпис)

(ініціали, прізвище)

_____ 202__ р.

(Порядок доповнено додатком згідно з Постановою КМУ № 588 від 09.08.2017)

Додаток Ж

Види диференційованого викладання

Види диференціації викладання	Зміст
Диференціація за здібностями учня	Навчання має бути зосереджене на зоні найближчого розвитку дитини: що учень уже знає і чого він може досягти за допомогою підтримки. Виявлення початкового рівня (діагностичні дослідження) – планування навчання та підтримки, щоб навчання було більш складним, ніж поточний рівень учня. Цілі із загальної освітньої програми або індивідуальної освітньої програми. Підтримка навчання: час, обсяг і глибина змісту навчання. Диференційовані матеріали та вправи, асистент учителя або асистент для дітей з ООП, менша група тощо. Високі досягнення: більш складні і великі вправи.
Диференціація за профілем навчання учня	Профіль навчання означає різні способи, за допомогою яких діти вчаться найкраще. Знання своїх учнів – це ключ. Стилі навчання і темперамент. Наприклад: Хтось не може впоратися з шумом, комусь потрібні беруші або захисні навушники, щоб зосередитися. Для когось найкраще читати книгу на дивані або на підлозі. Універсальні та різноманітні методи роботи для всіх. Стилі навчання (слуховий, візуальний, тактильний) і темперамент.
Диференціація відповідно до гнучкості груп	Групи формуються відповідно до педагогічної доцільності. Загальні цілі – це спільна відповідальність за дії та результати. Найкраще працюють групи з трьох–чотирьох учнів. Ролі: читач, клерк, шукач картинок, ведучий тощо. Ролі: голова, секретар, ведучий тощо. Ролі: науковий співробітник, викладач, професор, лаборант тощо. Однорідні (гомогенні) групи: схожі типи учнів, згруповані разом. Гетерогенні групи: різні учні, згруповані разом.
Диференціація за способом викладання навчального змісту	Кожен вивчить основне, виходячи з цілей освітньої програми. Що вивчають діти? Завдання викладача – змінити і визначити зміст: теми, поняття, питання, інтегрованого предмета.

Диференціація за методами навчальної діяльності	Як вчитися: поодинці, з партнером, у групах? Індивідуальна робота, самостійна робота. Плідна робота з партнером: перевірка домашніх завдань, відпрацювання нового за допомогою практичних навчальних посібників, ігор, дискусій тощо – це ефективно з усіма навчальними предметами. У групах: проекти, робота в т. зв. «різних точках активності», інтегровані предмети.
Диференціація за специфікою освітнього простору	Як організовані навчальні простори – практичність, комфорт? Як можна працювати – поодинці чи у групах? Різні «точки активності» в класі. Різні освітні простори та «точки активності» поза класною кімнатою.
Диференціація за особливостями емоційного середовища навчання	Належність до групи – рівність, почуття єдності. Відкритий клімат навчання: це нормально – досягати успіху і зазнавати невдачі, мати мужність запитати, робити помилки. Безпечне навчання в атмосфері, взаємоповаги, підтримки та заохочення. Диференціація (для низьких і високих досягнень) є природною частиною навчання. Позитивна атмосфера, схвалення успіхів кожного учня.
Диференціація за характером навчального матеріалу	Диференціація навчальних посібників. Окремі диференційовані вправи. Багато диференційованого матеріалу в електронних навчальних матеріалах. Аудіокниги – прослуховування текстів. Навчальні ігри. Диференціація набору тексту на комп'ютерах. Спрощені тексти для повільних читачів.
Диференціація за інтересами учня	Робота вчителя полягає в тому, щоб залучити учнів і надихнути їх (мотивація до навчання). Учень може вибрати: – який матеріал він вивчатиме з наведених; – який метод роботи йому подобається (наодинці, із партнером, у групі; рукописні, машинописні, письмові й ілюстровані матеріали тощо); – яку продукцію він створюватиме: плакат, есе, комікс. Учень бере участь у плануванні навчального модуля.
Диференціація за специфікою розкладів навчальних занять	У трьох класах (приблизно від 65 до 70 учнів) у розкладі одночасно проводяться уроки рідної мови й математики у два різні дні: наприклад, у вівторок і четвер об 11.15 – 12.00 і о 12.15 – 13.00 год. Класні керівники, вчитель для дітей з ООП та асистент з особливих потреб (5 дорослих). Учні діляться на п'ять гнучких груп із рідної мови залежно від рівня їхньої компетентності в читанні й письмі, а також у математиці. Кожен дорослий відповідає за одну групу – кожна група отримує компетентісно-відповідне навчання – групи змінюються і гнучко міняються місцями.

Адаптовано за джерелом [94].

Додаток 3

Дипломи та сертифікати





СЕРТИФІКАТ

засвідчує, що

Садова Ірина

взяла участь в очно-дистанційному семінарі з елементами тренінгу

«Технології інклюзивного навчання»

19 жовтня 2019 року

Тривалість семінару складає 10 годин

ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Львівська філія)

ГО «Українська система дистанційного навчання»

Кандидат педагогічних наук, доцент,
Директор Філії ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та логопсихології
факультету спеціальної та інклюзивної освіти
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Кандидат педагогічних наук, доцент ЛНУ імені Івана Франка
Віце-президент ГО «Українська система дистанційного навчання»

Г. В. Вархолік

З. П. Ленів

В. В. Лобода



СЕРТИФІКАТ

ЗАСВІДЧУЄ, ЩО

ІРИНА САДОВА

взяла участь у роботі
VI Міжнародної науково-
практичної конференції
**«Інклюзивна освіта:
досвід та перспективи»**

16 травня 2019 року, м. Вінниця

Директор Вінницького інституту
д.лед.н., професор

Ганна Давиденко

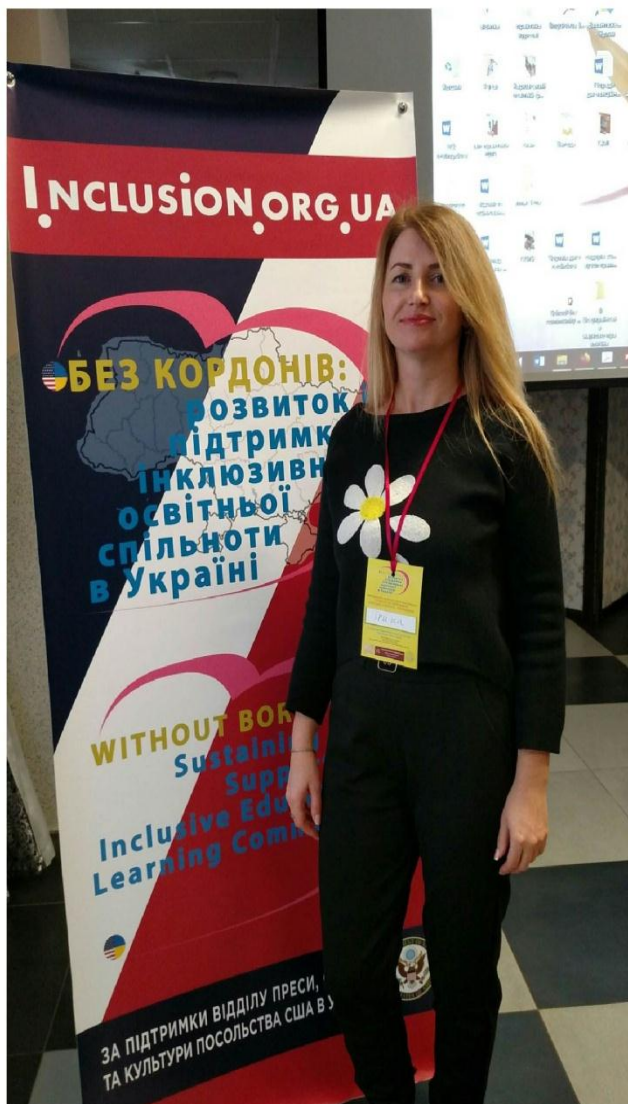




Додаток И

Фотоматеріали із Всеукраїнських конкурсів студентських наукових робіт, конференцій, тренінгів, семінарів, майстер-класів



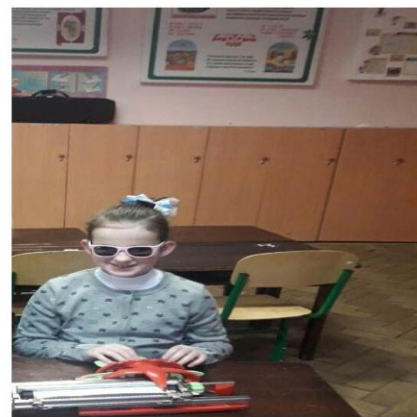












Додаток І

Матеріали участі у швейцарсько-українському освітньому проєкті «Розвиток громадянських компетентностей в Україні» (DOCCU)



Офіційний сайт Проєкту "Розвиток громадянських компетентностей в Україні" <http://doccu.in.ua/>





DOCCU – Основна інформація

Швейцарсько-український освітній проект «Розвиток громадянських компетентностей в Україні» (DOCCU) спрямований на підтримку сталого розвитку громадянського суспільства за допомогою поширення знань про освіту для демократичного громадянства та освіту з прав людини (ОДГ/ОПЛ) в Україні через систему післядипломної освіти вчителів і керівників шкіл.

Головною метою проекту є підтримка сталого розвитку громадянського суспільства за допомогою поширення знань про освіту для демократичного громадянства та освіту з прав людини (ОДГ/ОПЛ) в Україні.

Проект передбачав поширену та поглиблену імплементацію ОДГ/ОПЛ для досягнення наступних цілей:

- Посилення місцевого самоврядування за допомогою підтримки демократичних освітніх установ.
- Посилення національної дискусії щодо демократичного громадянства на основі Хартії Ради Європи з ОДГ/ОПЛ.

Проект DOCCU мав на меті впровадити ОДГ/ОПЛ на національному, регіональному та місцевому рівнях серед освітян, через передачу знань та практичного досвіду, що стане доступними широкому загалу за допомогою очних та дистанційних форм навчання, а також поширення знань через засоби масової інформації і випуск спеціальних публікацій для освітян.

Завдання DOCCU – сприяти створенню середовища, у якому пріоритетами є верховенство права та права людини, гендерна рівність, збалансований розподіл повноважень та економічна стабільність.



Освіта для демократичного громадянства / Освіта з прав людини (ОДГ/ОПЛ) у
рамках швейцарсько-українського проекту DOCCU

(Розвиток громадянських компетентностей в Україні)

ПОРТФОЛІО

тренерів з ОДГ для викладачів



Портфоліо

САДОВОЇ ІРИНИ ІГОРІВНИ

Лютий 2018 року

ВСТУП

Портфоліо з рефлексії та оцінювання було розроблене для підтримки професійного розвитку тренерів з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини в Україні в рамках швейцарсько-українського проекту DOCCU.

Вже добре документально доведено, що практика освіти для демократичного громадянства на всіх рівнях вимагає певних компетентностей. Це може бути широко категоризовано як когнітивне розуміння базових концепцій та принципів, які лежать в основі демократичних підходів, а також як прихильність до певних цінностей та методів, прийнятих у педагогіці підходів, а також навичок, які необхідні для активного включення всіх учасників у навчальний процес таким чином, щоб досягти його мети та цілей.

Це портфоліо є частиною процесу тренування тренерів в рамках проекту DOCCU (Розвиток громадянських компетентностей в Україні).

DOCCU підтримується та фінансується ШАРС (Швейцарським бюро розвитку та співробітництва, Київ, Україна). Партнерами з реалізації проекту є Центр міжнародних проектів в освіті Цюрихського педагогічного університету, Національна академія державного управління при Президентові України (НАДУ), Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів (КОІПОК) та Одеський обласний інститут удосконалення учителів (ООІУВ).

Зміст

Як працювати з цим ПОРТФОЛІО

Особисте знайомство

Розділ один: Практика

Саморефлексія та оцінювання. Звіт про заняття №1

Саморефлексія та оцінювання. Звіт про заняття №2

Саморефлексія та оцінювання. Звіт з тренування колег №1

Саморефлексія та оцінювання. Звіт з тренування колег №2

Звіт з рефлексії та оцінювання колег

Звіт із зовнішньої рефлексії та оцінювання

Звіт за 3 навчальні семінари з навчання тренерів для учителів

Розділ два: Навчаємося через практичні дії

Звіт про активність тренера

Звіт про оцінювання студентів

Розділ три: Професійний розвиток

Дискусія групи однодумців

Професійна література та навчальні завдання для професійного розвитку

А. Огляд

Б. План

Три попередніх завдання (Політика – Демократія – Громадянство)

Загальний зворотний зв'язок та Звіт про оцінку експертів з оцінки проекту DOCCU.

Як працювати з цим ПОРТФОЛІО:

Це портфоліо розподілене на 3 основні частини:

Розділ один: Практика

Розділ два: Навчаємося через практичні дії

Розділ три: Професійний розвиток

Кожна галузь включає в себе певну кількість під-секцій, які вимагають від тренера провести ряд рефлексій та оцінювань.

Додаток А це зразок портфоліо, які мають виконати тренери для викладачів.

Розділ 1. Практика

Для отримання досвіду з освіти для демократичного врядування та освіти з прав людини важливо, щоб учасники семінару мали можливість практикувати ОДГ. Така практика має контролюватися учасниками самостійно, бути відкритою до рефлексій та оцінювання іншими, зокрема керівними структурами та органами, які відповідають за оцінку освітніх компетентностей викладачів. Цей розділ складається з трьох секцій:

1. Саморефлексія та оцінка викладання

Кожен тренер з метою сертифікації має розробити для себе рефлексію та оцінювання **заняття 4** на основі матеріалів Ради Європи. Два елемента програми з рефлексії та оцінювання будуть проведені безпосередньо з студентами, а два - безпосередньо з колегами. Таким чином, будуть викладатись два зазначені елементи: компетентність з навчання та компетентність з тренування.

2. Рефлексія та оцінювання колег

Портфоліо має включати запис з рефлексії та оцінювання, яке має бути проведене колегами з професійної спільноти тренерів.

3. Зовнішня рефлексія та оцінювання

Портфоліо має включати запис з рефлексії та оцінювання, здійснений експертом щодо заняття викладання або тренування.

4. Звіт за 3 навчальні семінари з навчання тренерів для колег

Короткий опис змісту, основні особисті кроки в навчанні та оцінка учбової атмосфери.

Розділ 2: Навчаємося через практичні дії

Викладання освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини – це спроба докорінної зміни, яка часто має вплив на освіту та на більш широкі верстви громади. У той час, як досить часто ОДГ/ОПЛ сприймається як окремий предмет, існує широке розуміння того, що ОДГ/ОПЛ в перспективі має збільшити свій позитивний вплив. Підхід, який обрав проект DOCCU, полягає у переконанні, що практикуючі тренери мають бути

здатними відображувати та оцінювати свою роботу поза традиційною рамкою. Цей розділ портфоліо містить два наступні розділи:

1. Звіт про активність тренера

Це портфоліо повинно включати звіт тренера, який бере участь у програмі, про будь-яку активність, яку він мав в межах професійної спільноти для популяризації ОДГ та ОПЛ. Така активність може включати представлення ОДГ на засіданнях рад, організація особливого стенду або зони для навчальних ресурсів для ОДГ, створення у закладі освіти групи однодумців для підтримки нових колег.

2. Звіт про оцінювання учнів

Тренер, який приймає участь у програмі, повинен включити підсумковий звіт про оцінювання студентів щодо того, що вони вивчили з окремого навчального модуля або заходу в межах впровадження ОДГ та ОПЛ у життя громади, або через відвідування заходу, організованого громадою, або запросивши когось із громади відвідати заклад освіти. Наприклад, студенти могли б оцінити, що, на їхню думку, було вивчено з дослідження окремої сфери, наприклад, рівноправності, та запросивши місцевого доповідача.

Розділ 3: Професійний розвиток

Один зі способів заохочення прихильності ідеї власного професійного розвитку є забезпечення того, щоб тренери не лише знали про власні навчальні потреби, але щоб вони також мали можливість та бажання працювати над ними. Цей розділ портфоліо визначає, що поточний професійний розвиток тренерів з ОДГ та ОПЛ можна підтримувати за допомогою розвитку місцевих груп однодумців, що в свою чергу може стати основою майбутнього професійного розвитку. Цей розділ портфоліо складається з двох секцій:

1. Дискусія групи однодумців

Портфоліо повинно показати рефлексії тренерів, що приймають участь у програмі, та оцінку зборів групи однодумців, які намагались вирішити питання, порушене ним/нею або колегою.

2. Професійний розвиток

Портфоліо повинно включати заяву про намір та план розгляду власного професіонального розвитку тренерів. Наприклад, воно може включати звіт про основну сферу теорії чи практики, до якої вони хочуть звернутись, та зазначає, як вони планують досягти його, з якою додатковою готовністю. Основним джерелом для цього є зокрема Том I “Освіта для демократії”. Але ви також можете запропонувати додаткові завдання з читання.

Розділ 1



Практика

Саморефлексія та оцінювання

Звіт про заняття №1

А. Організація

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Факультет, курс, група, кількість студентів

Факультет початкової та мистецької освіти, 3 курс, група ПОА – 32, 20 студентів

Дата, тривалість

25.03.2018 року, 2-3 пара (4 год.)

Подальші специфікації

В. Тема заняття та посилання на матеріали Ради Європи

Тема: *Усі різні – усі рівні: демократичне середовище для інклюзії*

Навчальні матеріали та інші ресурси Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та прав людини

Офіційні документи:

Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини.

Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства і прав людини.

Посібники Ради Європи з освіти для демократичного громадянства і прав людини (ОДГ/ОПЛ):

Том I з ОДГ/ОПЛ ! «Навчаючи демократії» .

Том II з ОДГ/ОПЛ «Зростаємо у демократії».

Том VI з ОДГ/ОПЛ «Навчання демократії».

С. Звіт про проведення заняття

Структура заняття-тренінгу

- Повідомлення теми і цілей заняття.
- Ознайомлення з правилами спілкування в групі.
- Налаштування на роботу.
- Вправа-очікування.
- Робота з документами, що регламентують впровадження ОЛГ/ОПЛ в систему освіти, ознайомлення студентів з електронною освітньою платформою «Живемо в демократії» living-democracy.com.ua.

- Опрацювання глосарію.
- Інтерактивні ігри та вправи. Обмін думками.
- Гра «Броунівський рух».
- Робота зі слайдами (Ілюстровані картки про права дітей).
- Психогімнастика. Рухавка «По той бік дороги».
- Рефлексивна вправа «Зірка мрій».

Мета: ознайомити майбутніх учителів початкової школи з інформаційними та навчальними матеріалами з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини; розвивати у студентів громадянські компетентності; формувати розуміння демократії та освітньої інклюзії; створити сприятливі умови для конструктивного спілкування; формувати у майбутніх учителів мотивацію саморозвитку.



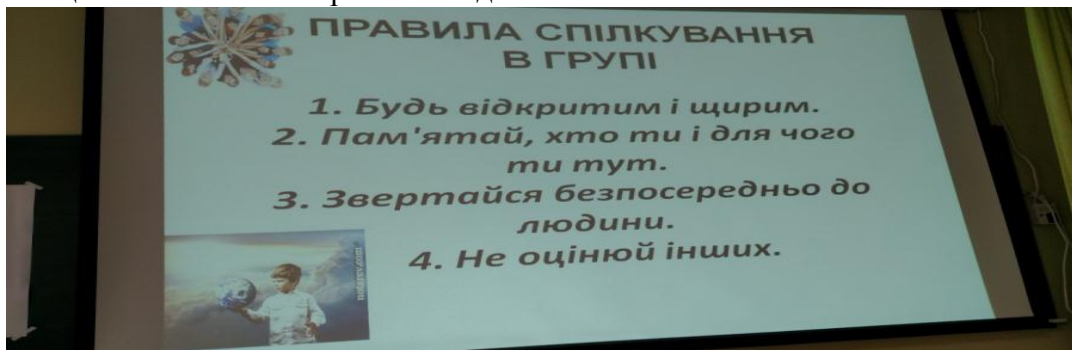
Правила спілкування в групі:

Будь відкритим і щирим. Від твоєї відкритості залежить швидкість розв'язання власних проблем та налагодження дружніх стосунків з іншими учасниками.

Пам'ятай, хто ти і для чого ти тут. Будь активним, не «відлітай» за власними думками, дій за принципом «тут і тепер».

Звертайся безпосередньо до людини і на ім'я.

Не оцінюй інших. Не порівнюй людей між собою.



Налаштування на роботу за допомогою художнього слова.

Хто чого вчиться
Звірі — в хащах лісових,
Риби — в водах річкових,
І птахи на вітах
Учать своїх діток...
Коли риби виростають,
Добре плавають в воді,
Птахи високо літають,
Звірі бродять по землі.
А людина виростає —
Їздить! Плаває! Літає!
Відкриває, пізнає
Геть усе, що в світі є.
А себе?

(За В. Фетисовим)

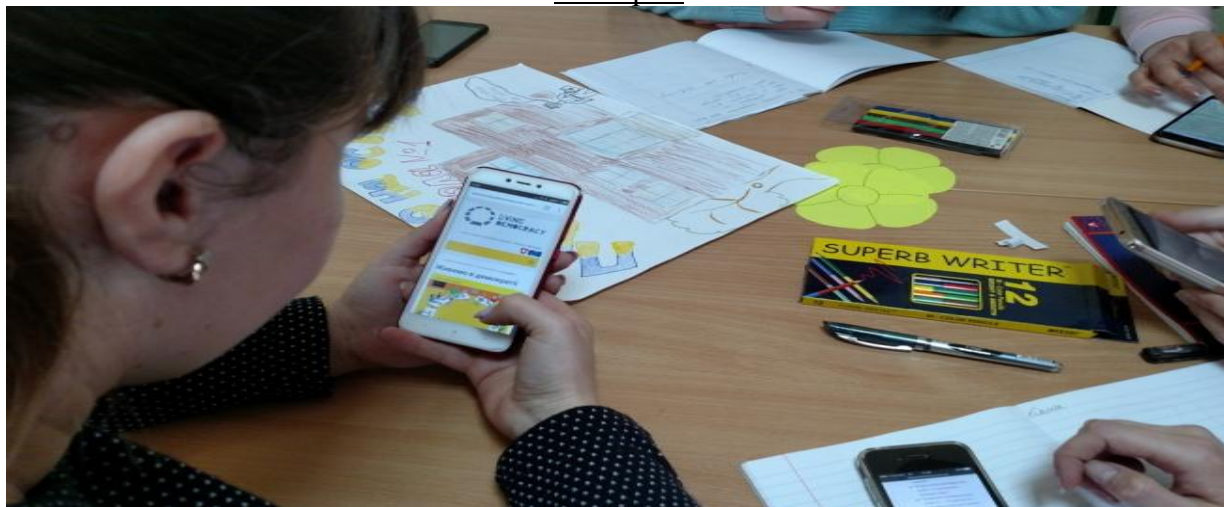
Вправа-очікування «Зоряне небо»

Запис учасниками на паперових зірках різних кольорів (залежно від настрою) своїх очікувань від заняття та розміщення їх на імпровізованому небі.

Робота з документами, що регламентують впровадження ОЛГ/ОПЛ в систему освіти, ознайомлення студентів з електронною освітньою платформою «Живемо в демократії» living-democracy.com.ua

Ознайомлення студентів з ресурсними матеріалами.

Глосарій:



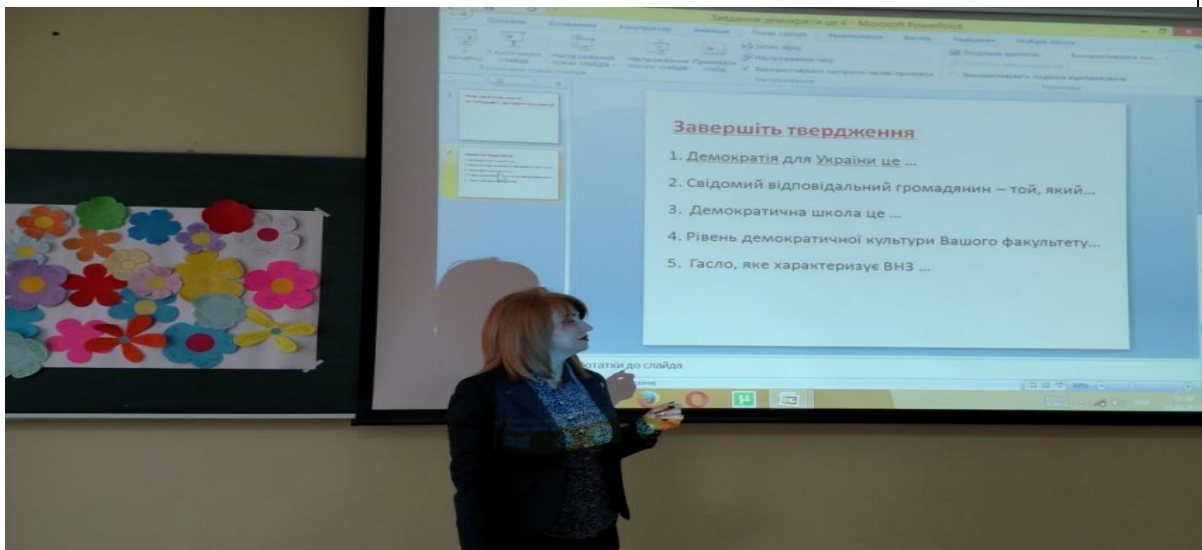
- Інклюзивний освітній простір.
- Уряд і політика.
- Медіа.
- Конфлікт.
- Права та свободи.
- Різноманітність і плюралізм.
- Відповідальність.
- Рівність.
- Ідентичність.
- Правила та закон.
- Педагогічна рефлексія.
- Компетентність.
- Громадянські компетентності.

- Самопізнання.

Обмін думками.

Об'єднання учасників у команди, обговорення і завершення тверджень:

- Інклюзивний освітній простір це...
- Демократична школа це ...
- Інклюзивна освіта відображає одну з головних ознак демократичного суспільства...



Гра «Броунівський рух»

Кожний учасник отримав інформацію про модель демократичного педагога інклюзивного ЗЗСО.

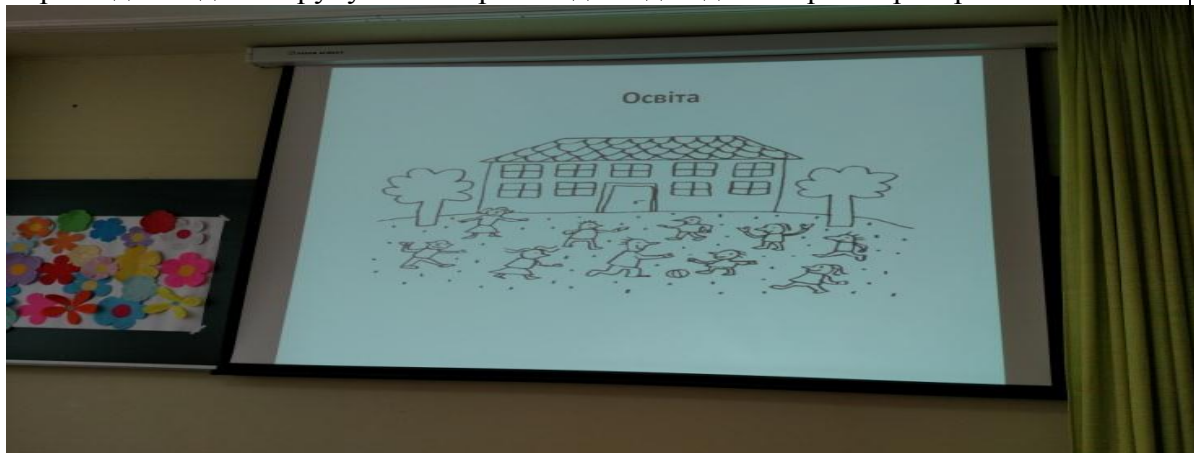


Модель демократичного педагога інклюзивного класу:

- Бажання включити освіту для демократичного громадянства (ОДГ) та освіту з прав людини у щоденне викладання своїх предметів.
- Здатність брати участь у житті демократичного суспільства.
- Вміння демократично приймати рішень, вміння брати на себе відповідальність.
- Уміння проєктувати спільне навчання дітей, а також відбирати оптимальні способи організації інклюзивного освітнього середовища, створювати корекційно-розвиткове середовище в умовах інклюзивного освітнього простору.
- Здатність підвищувати педагогічну кваліфікацію у сфері інклюзії, використовуючи різні форми неформальної та інформальної освіти.

Робота зі слайдами (Ілюстровані картки про права дітей)

Перегляд слайдів та групування карток відповідно до чотирьох критеріїв:



- право на освіту та право здобувати її за місцем проживання;
- право на спілкування;
- право на участь та реалізацію власного потенціалу;
- право на особистий розвиток;
- право на належний рівень життя та добробуту;
- право на захист.



Психогімнастика. Рухавка «По той бік дороги»

«Демократії можна навчити».

«У демократичному суспільстві кожен має рівні права висловити думку».

«Можливість отримувати освіту та здобувати її за місцем проживання є важливим правом людини».

«Живи так, щоб складні рішення приймалися самі собою».

«Права і свободи людей з інвалідністю існують для того, щоб допомогти їм жити щасливим і повноцінним життям».

«Свобода жити власним, обраним самостійно життям, є одним з основних аспектів прав людини».

«Закон не може зробити все самотужки – люди також повинні брати на себе відповідальність».

«Рівність не завжди означає однакове ставлення до всіх».

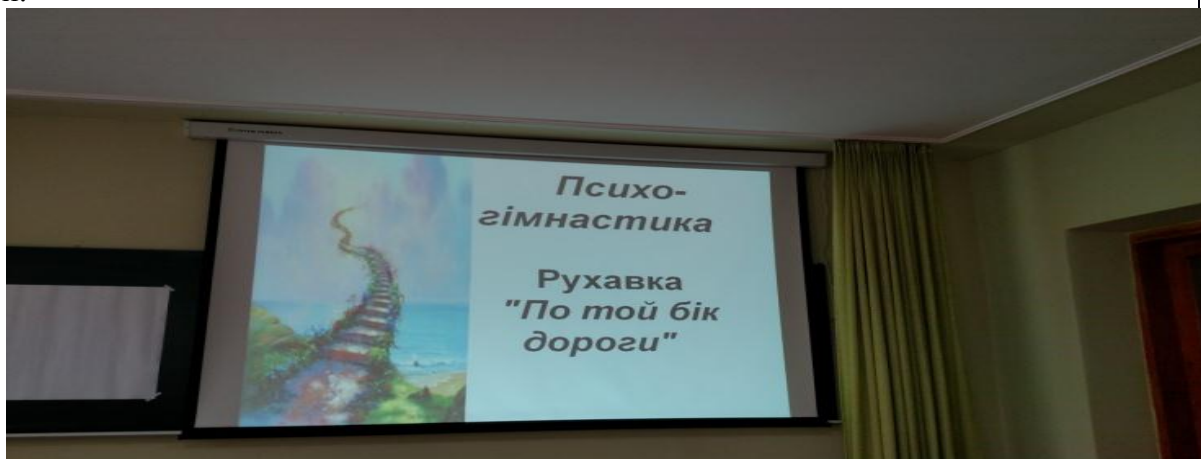
«Всі діти мають навчатися разом, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними».

«Заклади освіти мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання».

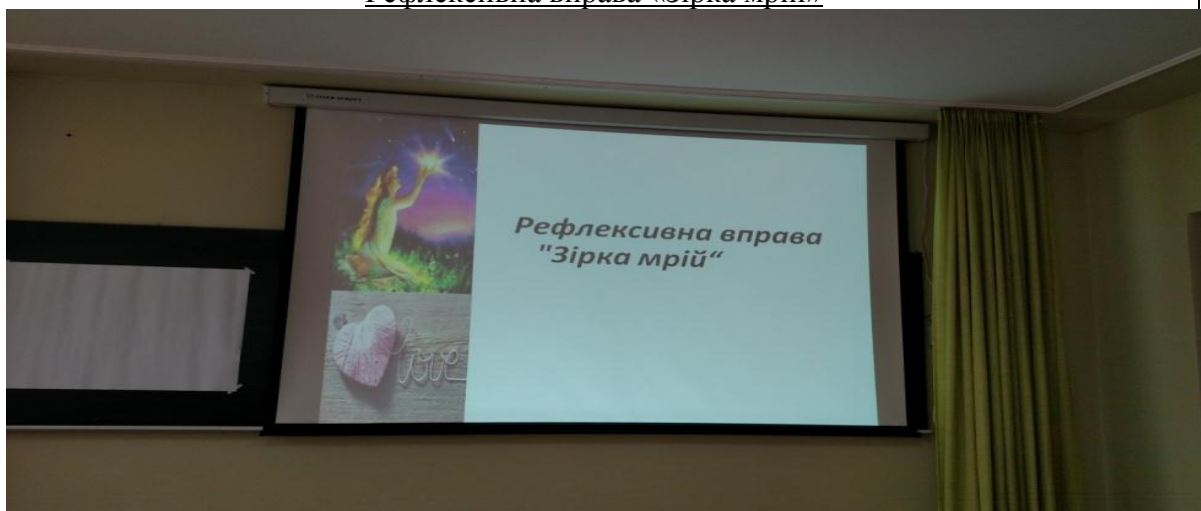
«Держава, школа і сім'я особи з ООП несе спільну відповідальність за розв'язання соціальних, виховних, розвивальних, освітніх проблем і труднощів».

Учасники, які погоджувалися з цими думками, переходили на праву сторону «дороги», ті, хто не згодні, — на ліву. При цьому потрібно було звернути увагу на те, хто був з ними на одному боці дороги.

Рефлексія. Не слід оцінювати чи засуджувати погляди інших, варто підкреслювати, що кожен має свої думки, з якими можна погоджуватися чи ні. Утім, часто невизнання цих відмінностей призводить до конфліктів. Більшість «позиційних конфліктів» не мають розв'язання, яке би влаштувало обидві сторони. Тож важливіше шукати спільні інтереси чи потреби.



Рефлексивна вправа «Зірка мрій»



Кожний учасник називав свої емоції після заняття, повідомляв, чи справдилися його очікування, і, якщо справдилися, переклеював свою зірку на підлогу. Таким чином, зірка, що впала, здійснила бажання учасника.

Запитання до групи

1. Що вам сподобалося чи не сподобалося й чому?
2. Значущі для вас епізоди, вправи на занятті.
3. Ваші зауваження, побажання тренерів, групі.

D. Рефлексія на занятті

Управління часом та дійсний навчальний час 4 години.

Що робили студенти?

- Ознайомилися з темою, цілями заняття та правилами спілкування в групі.
- Провели вправу-очікування.
- Працювали з документами, що регламентують впровадження ОЛГ/ОПЛ в систему освіти, ознайомилися з електронною освітньою платформою «Живемо в демократії» living-

democracy.com.ua.

- Опрацювали глосарій та записали основні ключові поняття з теми заняття.
- Провели гру «Броунівський рух» та отримали інформацію про модель демократичного педагога інклюзивного класу.
- Працювали з ілюстрованими картками про права дітей.
- Провели психогімнастику-рухавку «По той бік дороги».
- Здійснили підсумок під час рефлексивної вправи «Зірка мрій».

Що вивчили вони зі своїх завдань?

Мета освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини полягає наданні людям знань, сприянні розумінню та формуванню тих навичок і ставлень, що допоможуть у створенні середовища, у якому пріоритетами є верховенство права та права людини, гендерна рівність, збалансований розподіл повноважень та економічна стабільність. Мета концепції освітньої інклюзії полягає, по-перше, у формуванні нової філософії суспільства щодо позитивного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, у т. ч. з інвалідністю; по-друге, у створенні умов для вдосконалення освіти дітей з ООП, шляхом упровадження відповідних інноваційних технологій навчання та виховання.

Нова українська школа буде демократичною лише за умови відповідної підготовленості вчителів, адже сучасний учитель повинен володіти не тільки професійно моральними якостями (чуйність, милосердя, повага до учнів, справедливість), а й якостями громадянина своєї країни, мати чітку громадянську позицію. Тому варто розглядати сформовану громадянську компетентність майбутнього вчителя як один із чинників готовності випускників вищих педагогічних закладів освіти до професійної діяльності у процесі їхньої фахової підготовки. З-поміж професійно важливих якостей сучасного педагога одне з ключових місць належить готовності до освітньої інклюзії.

Таким чином, громадянська компетентність вчителя початкової школи – це певне особистісне утворення, в основі якого і механізмом якого є певна система професійних знань, особистих якостей, ставлень педагога до держави, суспільства, інших людей, до себе як громадянина, а також потреба у формуванні громадянськості молодших школярів як пріоритетної соціально-моральної цінності. Відтак термін «готовність педагога до інклюзивної освіти» розуміється як системна характеристика суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що містить інтегровану особистісну потребу у здійсненні інклюзивної діяльності на засадах ціннісно-змістових орієнтацій, знань, спеціальних умінь, навичок, професійних якостей, досвіду, зумовлених комплексом компетентностей. Поняття «інклюзивна компетентність» передбачає здатність педагога розв'язувати професійні завдання з організації інклюзивного освітнього середовища та створення умов для спільного навчання здорових дітей та їхніх ровесників з ООП.

Час, витрачений викладачем на ведення (лекції, запитання, пояснення, втручання, організація) 3 тижні (опрацювання ресурсних матеріалів та документів, що регламентують впровадження ОДГ/ОПЛ в систему освіти України, ознайомлення з електронною освітньою платформою «Живемо в демократії» [living-democracy.com.ua.](http://living-democracy.com.ua), підготовка роздаткового матеріалу та презентації до заняття.

Рішення майбутнього планування заняття: Що варто залишити? Що варто змінити? З чим варто поекспериментувати?

Теоретичний матеріал краще надати студентам в електронному вигляді. Варто було б, запропонувати їм попередньо ознайомитися з освітньою платформою «Живемо в демократії» та самостійно опрацювати посібники та ресурси. Це допоможе зекономити час.

Варто змінити тривалість тренінгу (до двох годин).

Варто поекспериментувати з завершальною частиною тренінгового заняття, більше часу приділити підбиттю підсумків всього заняття; отриманню зворотного зв'язку від учасників; рефлексію.

Саморефлексія та оцінювання Звіт про тренування викладачів № 1
А. Організація <i>Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка</i> Профіль колег, з якими проводили навчання <i>Викладачі факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка</i> Дата, тривалість <i>20 березня 2018 року, 2 години</i> Подальші специфікації
В. Тема тренування та посилання на матеріали Ради Європи <i>Тема: Демократія та права дитини з ООП в Новій українській школі</i> <i>Ключові компетенції, затверджені Радою Європи</i>

С. Звіт про проведення тренування

На базі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка відбулося засідання круглого столу на тему «Демократія та права дитини з ООП в Новій українській школі» за участі викладачів факультету початкової та мистецької освіти.

Метою проведення наукового заходу було обговорення питання демократичного врядування, цінностей і принципів інклюзивної освіти та освіти з прав людини. Учасники окреслили можливості реалізації діяльнісного підходу щодо формування громадянської, соціальної та інклюзивної компетентностей у майбутніх учителів початкової школи.

Відкриття семінару

Вправа-очікування «Термометр настрою»

Кожний учасник писав свої очікування від семінару, повідомляв їх уголос і прикріплював на термометрі — навпроти тієї «погоди», яка збігається з його настроєм.



Ознайомлення учасників із навчально-методичним комплексом ОДГ/ОПЛ



Презентація буклетів учасникам семінару



Навчальна сесія у форматі «Кафе знань»

Навчальна сесія у форматі «Кафе знань» («Світового кафе»)



Інформацію про дизайн та принципи
СВІТОВОГО КАФЕ за посиланням
<http://www.theworldcafe.com/principles.html>

Кафе знань....

- ... сприяє встановленню комунікації між різними людьми
- ... пропонує простір, де зможуть збиратися різні люди для обговорення загальних проблем
- ... пропонує простір для пошуку і розвитку ідей та вирішень загальних проблем

Кафе 1. У чому полягають особливості імплементації ОДГ/ОПЛ в навчальні програми підготовки майбутніх учителів початкових класів? Які організаційні заходи мають бути здійснені для запровадження ОДГ/ОПЛ в діяльність ЗВО?

Кафе 2. Які зміни у свідомості, поведінці та діяльності студентів – майбутніх учителів початкових класів Ви, як викладачі, очікуєте?

Кафе 3. Як забезпечити сталий розвиток громадянської та інклюзивної компетентностей у студентів – майбутніх учителів початкових класів?

За результатами обговорення господар «кафе» разом із обраною командою презентує результати роботи



Самодіагностика учасників тренінгу Рефлексивна вправа «Шість капелюхів»

«МЕТОД ШЕСТИ КАПЕЛЮХІВ МИСЛЕННЯ» ЕДВАРДА ДЕ БОНО



«Метод шести капелюхів» — один з найдієвіших прийомів з організації мислення, розроблений англійським письменником, психологом і фахівцем в області творчого мислення Едвардом де Боно

Допомагає розвивати гнучкість розуму, креативність, приймати правильні рішення

- В основі методу є концепція паралельного мислення, коли різні підходи, думки та ідеї співіснують, а не протиставляються
- «Шість капелюхів мислення», в процесі вирішення практичних завдань, допомагають впоратися з емоціями, розгубленістю і плутаниною.
- Метод допомагає подолати ці труднощі шляхом поділу процесу мислення на шість різних режимів, кожен з яких представлений у вигляді метафоричного капелюха певного кольору.
- Подібний розподіл робить мислення більш зосередженим і стійким, вчить оперувати різними його аспектами по черзі





Д. Рефлексія на тренування

Управління часом та дійсний навчальний час 2 години.

Що робили колеги?

Учасники розглянули сучасні підходи до виховання, принципи освіти з прав людини (ОДГ/ОПЛ) та інклюзивної освіти, ключові поняття ОДГ/ОПЛ, дидактичну модель навчання «для», «про» і «через» демократію, суть громадянської та інклюзивної компетентностей майбутнього вчителя, конструювання моделі демократичного педагога інклюзивного класу.

Запропонували заходи для формування зазначених компетентностей у майбутніх вчителів початкової школи, обговорили актуальні проблеми навчання і виховання школярів в контексті реалізації завдань Нової української школи.

Особлива увага була приділена практичному опрацюванню можливостей використання методичного ресурсу Ради Європи з ОДГ/ОПЛ, що міститься на освітній платформі «Живемо в демократії».

Що вивчили викладачі зі своїх завдань?

Після завершення круглого столу учасники відзначили, що представлені справи з

освіти прав людини (ОДГ/ОПЛ) та інклюзивної освіти мають універсальний характер і можуть бути використані як у фаховій підготовці студентів, так і вчителями початкової школи. Запропоновані технології викладачі використовуватимуть у подальшій науково-методичній роботі.

Час, витрачений викладачем на проведення (лекції, запитання, пояснення, втручання, організація)

3 тижні (опрацювання методичних ресурсів, документів, підготовка роздаткових матеріалів, оформлення презентації).

Рішення майбутнього планування тренування:

При організації майбутнього тренування варто враховувати різний вік, досвід, обізнаність учасників в обговорюваних питаннях та ризиковану поведінку.

Що варто залишити?

Варто залишити розташування учасників колом, що дозволяє усім добре чути і бачити один одного, даючи тим самим можливість сприймати широкий спектр невербальних проявів, адже коло – це максимально «демократична» фігура.

Не нав'язувати групі єдиний спосіб вирішення проблеми, а орієнтувати на набуття досвіду та пошуку різних шляхів виходу з проблемних ситуацій.

Що варто змінити?

Всім учасникам потрібно вчитися дотримуватися регламенту, говорити згідно з темою, висловлювати свою думку коротко та чітко, не перебивати один одного, пам'ятаючи, що думка кожного цінна і необхідна для поповнення спільної скарбнички групового досвіду.

Варто більше уваги приділити рефлексії та залучити до оцінювання своїх колег аби отримати корисні поради, обговорюючи з ними свої враження від проведеного заняття.

З чим варто поекспериментувати?

У перспективі проведення тижня демократії для студентів та викладачів на факультеті початкової та мистецької освіти, тобто проведення занять тривалістю 6 годин щоденно протягом кількох днів.

Короткий опис змісту, основні особисті навчальні кроки та оцінка учбової атмосфери.

Навчання перше

Дата: 26-28 лютого 2018 року

Основні цілі:

- підвищення власної кваліфікації; розвиток особистої здатності до навчання та рефлексії;
- ознайомлення із базовими принципами ОДГ/ОПЛ: навчання «про», «через», «для» демократії в контексті реформи системи освіти в Україні на засадах Нової української школи.

Основний зміст: навчання «ПРО» (формування спільного розуміння демократії). Освіта для демократичного громадянства, освіта з прав людини та освітня інклюзія як нові перспективи для Нової української школи

Мої особисті навчальні результати:

1. Ознайомилася з цілями та завданнями швейцарсько-українського проекту «Розвиток громадянських компетентностей в Україні-DOCCU».
2. Ознайомилася з ключовими сферами, поняттями та принципами ОДГ/ОПЛ.
3. Аналізувала документи, що регламентують впровадження ОДГ/ОПЛ в систему освіти України, працювала з електронною освітньою платформою «Живемо в демократії» - LivingDemocracy.
4. Брала участь у тренінгових вправах, набувши практичні навички організації роботи з питань ОДГ/ОПЛ.

Особиста та групова особлива учбова атмосфера:

Під час тренінгу організаторами було створено активне спілкування, яке відкрило перед групою безліч варіантів розвитку та розв'язання проблеми. Учасники були захоплені тренінговими методиками, які робили процес навчання не обтяжливим. Дуже цікавим було проблемно-спрямоване навчання «Світове кафе», яке найбільше сприяло встановленню комунікації між учасниками. Проблематика тренінгу залишила пізнавально-науковий досвід у сфері впровадження демократичних взаємин у систему шкільного врядування як основи розвитку громадянського суспільства.

Навчання друге

Дата: 26, 27 березня 2018 року

Основні цілі: обмін досвідом щодо проведення заняття зі студентами – майбутніми учителями початкової школи, що здійснюють навчання за галуззю знань «Освіта» /Педагогіка спеціальністю «Початкова освіта».

Основний зміст: формування демократичних та інклюзивних цінностей через практичне заняття зі студентами з ОДГ/ОПЛ.

Мої особисті навчальні результати: презентація фрагменту практичного заняття відповідно до ключових сфер ОДГ/ОПЛ.

Особиста та групова особлива учбова атмосфера:

Під час другого модуля робота стала ефективнішою, змінилася психологічна атмосфера в колективі, учасники відвертіше, доброзичливіше висловлювали свої думки, активно використовували різні стилі спілкування, засвоювали та відпрацьовували нові комунікативні вміння і навички, відчуваючи при цьому психологічний комфорт і захищеність, що наблизило тренінг до реального життя. Результатом навчання стали позитивні емоції, змістовні знання та досвід!

Це портфоліо є частиною процесу навчання тренерів в рамках проекту DOCCU
(Розвиток громадянських компетентностей в Україні).

Додаток І

Презентація на тему «Організація
інклюзивного освітнього середовища в ЗЗСО»

Індивідуальна програма розвитку дитини

ІПР – це документ, який закріплює
індивідуальні напрями навчання учня.

Двічі на рік її переглядають для
коригування. За потреби це можуть
зробити частіше.

Під час складання програми враховують висновок
про комплексну психолого-педагогічну оцінку
розвитку дитини. Його надає інклюзивно-
ресурсний центр.

В індивідуальній програмі розвитку вказується:

період виконання програми;

загальна інформація про учня;

відомості про особливості розвитку учня;

наявний рівень знань та вмінь;

додаткові освітні та соціальні потреби;

психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги;

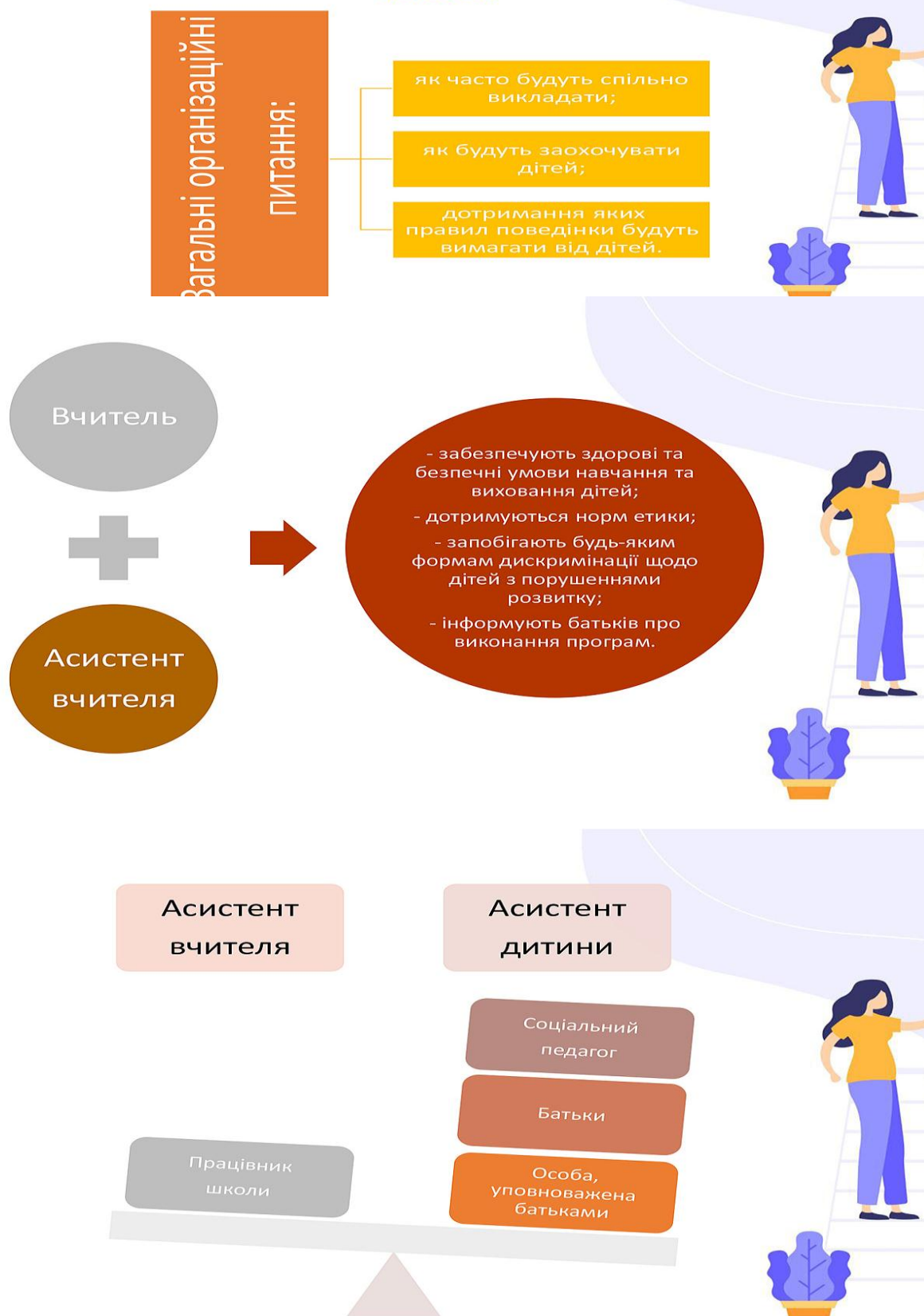
характеристика учня;

адаптація;

предмети, для яких потрібно адаптувати та
модифікувати освітню програму;

індивідуальний навчальний план.

Спільна робота вчителя та асистента вчителя в інклюзивному класі



Формування взаємовідносин між учителем та асистентом вчителя можливо за умов, якщо:

вчитель та асистент вчителя однаково розуміють суть освітньої програми, підходів до викладання та оцінювання учня;

чітко планують та мають спільні цілі навчання;

постійно спілкуються, обговорюють досягнення та труднощі учня.

Про документацію:

Перелік документації, які має оформлювати асистент вчителя нормативно не визначені. У закладах загальної середньої освіти його діяльність визначається посадовою інструкцією. Під час роботи асистент вчителя у довільній формі веде щоденник спостереження дитини, у якому він фіксує всі особливості навчально-пізнавальної діяльності учнів та динаміки його досягнення.

В школі мають бути педагогічні працівники:

асистент
вчителя

асистент
учня

прак-
тичний
психолог

вчитель-
дефек-
толог

соціаль-
ний
педагог

Важливий елемент доступності інклюзивної освіти є дотримання визначеної кількості дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у класі:

- Сліпота/глухота;
- важкі порушення мовлення;
- розлад аутистичного спектру;
- діти на візках

1-2

- Порушення опорно-рухового апарату;
- затримка психічного розвитку;
- знижений слух/зір;
- легке інтелектуальне порушення.

1-3

Дітей забезпечують:

спеціальними підручниками;

навчально-методичними матеріалами;

технічними засобами навчання.

ІПР включає:

адаптовані та модифіковані освітні програми;

індивідуальний навчальний план;

відомості про психолого-педагогічний супровід.

- Батьки звертаються до керівника закладу із письмовою заявою та висновком ІРЦ.

- Якщо з об'єктивних причин школа не може створити необхідні умови, то потрібно звернутись до органів управління освітою.

- Органи управління освітою рекомендують інший навчальний заклад за місцем проживання.



Сприятливе освітнє середовище



Універсальний дизайн

Концепція, що передбачає дизайн предметів, оточення та послуг, якими можуть користуватися усі.



Розумне пристосування

Внесення, в конкретному випадку, модифікацій для забезпечення реалізації всіх прав учня з особливими освітніми потребами (гнучкий розклад навчання, пандуси, підйомні пристрої).



Компоненти інклюзивного середовища

Просторово-предметний

Змістовно-методичний

Комунікативно-організаційний



Просторово-предметний – це архітектурно-доступна (безбар'єрна) споруда школи та прилеглої території, що відповідають потребам учнів з особливими освітніми потребами; використання сучасних засобів навчання, предметів, елементів навчального простору, що відповідають освітнім потребам усіх дітей.



Комунікативно-організаційний компонент включає:

- Організація командної роботи.
- Підвищення педагогічних компетенцій.
- Збір інформації про учнів з особливими освітніми потребами.



Змістовно-методичний компонент



Індивідуалізація навчання
(орієнтація навчальних програм на потреби певної дитини, використання її сильних сторін; переважно сенсорний стиль навчання)



Диференціація навчання
(має на меті залучити усіх учнів до ефективної роботи на уроці; вчитель не може змінювати навчальну програму, але може змінювати зміст, механізм (методи і засоби) та результат навчання)



Адаптовано за джерелом:
<https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:EdEra-SmartOsvita+Inc+1/courseware/a0c3f6b971b04c7eb7f9ea65a6147d23/5e4a67460fa24e2fb248a2120aaa4567/>