

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Дипломна робота
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»
на тему

**РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

Виконала
здобувачка 2 курсу
спеціальності 013 «Початкова освіта»

Реверська Олена Миколаївна

Науковий керівник:

д.пед.н., професор Шевців З.М.

Рецензент:

Рівне – 2020 року

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	8
1.1. Концепції і теорії розвитку інклюзивної освіти	8
1.2. Методологія дослідження проблематики	19
1.3. Еволюція концептуалізації базових понять інклюзивної освіти	26
Висновки до першого розділу	33
РОЗДІЛ 2. ЕВОЛЮЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У США ТА КАНАДІ	36
2.1. Державна політика реформування освіти та розвитку інклюзивної освіти США	36
2.2. Динаміка розвитку інклюзивної освіти Канади	40
2.3. Етапи розвитку інклюзивної освіти у США	43
2.4. Періодизація розвитку інклюзивної освіти в Канаді	47
2.5. Порівняльний аналіз розвитку інклюзивної освіти в США та Канаді	49
Висновки до другого розділу	54
РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	58
3.1. Досвід організації та розвитку інклюзивної освіти в Україні	58
3.2. Проблеми впровадження політики інклюзивної освіти в Україні	69
3.3. Перспективні шляхи вдосконалення процесу розвитку інклюзивної системи освіти України	76
Висновки до третього розділу	78
ВИСНОВКИ	81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	90
ДОДАТКИ	97

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У нинішній всесвітній освітній політиці за аргументами аналізу педагогічно-наукових джерел, а також інтернаціональних нормативних документів, розрізняють кілька підходів до подання освіти дітям з обмеженими можливостями здоров'я та специфічними потребами. Ключовими серед них є: інтеграція, інклюзія та мейнстримінг. Наведена термінологія попередні роки широко використовується і на території України.

В умовах інклюзивної систематичності навчання ураховується й позначається різноманітність дитячого колективу, специфічні освітні вимоги задовольняються в дітей з обмеженими перспективами здоров'я та в дітей талановитих й обдарованих із сприянням індивідуальних методик навчання, адаптованих навчальних програм, навмисне розроблених й підібраних помічних навчальних матеріалів, додаткових навчальних посібників тощо.

Інклюзивне освітнє оточення перевертає значення педагога навчального закладу. Учитель повинен сприймати вихованців з особливими освітніми потребами, як й всіх дітей в класі; прилучати їх до колективних видів роботи, встановлюючи трошки інші завдання, до групових форм навчання й групового вирішення завдань; застосовувати всілякі стратегії колективної участі – гуртові проекти, лабораторні дослідження тощо. Відповідно до того ми вибрали тему нашого дослідження, а саме: «Розвиток інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти України».

Посеред наукових праць, котрі вивчають питання інклюзії, доцільно виокремити дослідження, котрі проводилися канадськими науковцями Університету Альберта, приміром завідувачем Всеканадської кафедри інклюзії професором Дж. Лупартом.

Найбільше значущою для методики інклюзивного навчання являється праця «The Inclusive Classroom: Educating Exceptional Children» («Інклюзивний клас: освіта особливих дітей»), котра встановлює зміст

термінологічних понять, подібних, як інклюзія, інтеграція та мейнстрімінг оскільки в науковій, методичній та публіцистичній літературі вони пояснюються доволі вільно.

Слід зазначити, що вирішальні чинники інклюзивного навчання сформульовано в Саламанкській декларації. У цьому міжнародному документі указано, що «основним положенням інклюзивного навчання є те, що усі діти повинні учитися разом в усіх випадках, коли це припустимо, незважаючи на ніякі відмінності або труднощі між ними.

Інклюзивні школи мають визнавати та враховувати усі вимоги своїх учнів приведенням в відповідність методів й темпу навчання, а також надавати якісну освіту для усіх дітей, досліджуючи належні навчальні плани, стратегії викладання, організаційні заходи, застосовуючи ресурси й партнерські зв'язки громад, в яких проживають діти».

Отже, актуальним на нинішньому етапі залишається відбір **теми дослідження** «Розвиток інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти України» й експериментальна перевірка інклюзивної освіти як моделі освітнього середовища закладу загальної середньої освіти.

Визнання Україною Всесвітньої декларації про захист, забезпечення виживання та розвиток дітей та Конвенції Організації Об'єднаних Націй «Про права дитини» привернуло увагу до питань дітей, які мають аномалії в розвитку, викликало необхідність розробки ефективних питань дій держави, щоб створити найсприятливіші умови, щоб забезпечити їхню самоактуалізацію, активну участь у системі соціальних відносин сьогодення.

Кожна дитина «повинна вести достойне та повноцінне життя в умовах, котрі забезпечують її гідність, допомагають почуттю впевненості та полегшують її активну участь в житті суспільства» (із Конвенції ООН про права дитини), а «батьки мають право обирати навчальні заклади, а також форми навчання для своїх неповнолітніх дітей» (ст. 29 закону України «Про загальну середню освіту»).

Вдале запровадження інклюзії вимагає вирішення доручень на державному рівні, а саме:

- створення нової філософії державної політики щодо дітей з винятковими освітніми потребами,
- поліпшення нормативно-правової бази відповідно до міжнародних конвенцій в сфері прав людини,
- реалізації та поширенні моделі інклюзивного навчання дітей в дошкільних й загальноосвітніх навчальних закладах.

Зв'язок роботи із науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано згідно із тематичним планом науково-дослідної роботи Рівненського державного гуманітарного університету з теми «Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі в системі освіти України» (УДК 378.02:373.5.011.3-051 (477) – державний реєстраційний номер 0118U100489.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити можливості інклюзивного навчання дітей в закладах загальної середньої освіти України.

Згідно з поставленою метою було визначено **такі завдання:**

1. З'ясувати тенденції впровадження політики інклюзивної освіти в Україні;
2. Обґрунтувати концепції і теорії розвитку інклюзивної освіти;
3. Визначити тенденції розвитку інклюзивної освіти в Канаді та США;
4. Порівняти позитивні та негативні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні, Канаді та США.

Об'єкт дослідження: організація навчання дітей з особливими освітніми проблемами.

Предмет дослідження: інклюзія в системі освіти України, США та Канади.

Методи дослідження. Для успішного виконання поставлених завдань на різних етапах наукового пошуку використано комплекс методів:

теоретичні: порівняльний аналіз і синтез філософсько-освітньої, історико-, психолого-, соціально-, інклюзивно- та корекційно-педагогічної літератури які застосовувалися на першому етапі роботи при визначенні понятійного апарату дослідження; аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду, нормативно-законодавчої бази й інструктивно-методичних документів щодо інклюзивної освіти у вищих та загальноосвітніх навчальних закладах для узагальнення та визначення концептуальних підходів до проблеми освітньої інклюзії;

аналітичні - для отримання різносторонніх відомостей про теоретичні і практичні аспекти інклюзивної освіти;

історико-логічний метод застосовувався під час вивчення теоретичних основ досліджуваної проблеми;

емпіричні – у процесі вивчення та узагальнення досвіду роботи навчальних українських та закордонних навчальних закладів та окремих учителів.

Науково-теоретичну значущість становлять філософські, психологічні та педагогічні положення про закономірності розвитку особистості; а також система поглядів на виховання гармонійно розвиненої людини; філософське вчення про творчість як специфічний різновид розвитку; системний підхід, який вимагає всебічно розглядати освітньо-виховний процес у взаємозв'язках і закономірностях; ідеї гуманізації суспільства та освіти. Отримані в магістерській роботі результати: доповнюють та систематизують існуючі теоретичні знання про запровадження інклюзії в систему освіти України, США та Канади.

Практична значущість: запропоновані в дослідженні матеріали можуть покращити роботу студентів, кураторів груп, викладачів через покращення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах для студентів, які потребують включення в систему інклюзивного навчання.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення та практичні результати проведеного дослідження обговорювалися на засіданні Центру інклюзивної освіти при кафедрі педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету, на науково-практичних конференціях, методичних семінарах, зокрема:

1. Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми реформування дошкільної та початкової освіти України у контексті євроінтеграційних процесів» (стаття «Стан та перспективи впровадження інклюзивної освіти в Україні», 10 грудня 2019 р., м. Рівне – м. Луцьк)

2. Всеукраїнська науково-практична Е-конференція «Імплементация інклюзивної освіти в контексті реформування нової української школи» (наукова публікація «Інклюзивна освіта як модель освітнього середовища закладу загальної середньої освіти», 28 квітня 2020 р., м.Рівне),

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота викладена на 105 сторінках, вона складається з вступу, трьох розділів, висновків, 15 додатків (серед них схеми, таблиці, фотографії, пам'ятка та діаграми) та 68 джерел в переліку посилань.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

1.1. Концепції і теорії розвитку інклюзивної освіти

*«Нещасна, знедолена природою... маленька людина не повинна знати про те, що вона – малоздібна, що в неї – слабкий розум. Виховання такої людини повинно бути в сто разів ніжнішим, чуйнішим, дбайливішим»
В. О. Сухомлинський*

Ключовою метою суспільного розвитку нинішнього суспільства є пошана до людської розмаїтості, установлення засад солідарності й безпеки, що вбезпечує захист й цілковиту інтеграцію в соціум всіх прошарків населення, у тому ж числі осіб, здоров'я яких має мінімальні можливості. У підґрунтя інтеграції застановлено положення доступності та дотримання прав кожної людини отримати доступ до якісних послуг освітньої сфери.

Як стверджує європейська спільнота, недопустима дискримінація дорослих чи дітей з інвалідністю в межах освітнього процесу. Тобто саме здобуття знань не є проблемою для інвалідів, зазвичай, безперешкодно навчатися дитині-інваліду заважає не таке ставлення до неї як до інших та дискримінація. Проте в деяких випадках діти, що мають інвалідність, повинні здобувати освіту в спеціалізованих школах, що є офіційною сегрегацією і може відбуватися лише відповідно до законодавчих нормативів [21, с. 232].

Згідно з Конституцією України та законодавством в освітній галузі, а також реабілітації, соціальної безпеки, до обов'язків держави належить забезпечення доступності до якісних освітніх послуг належного рівня дітей, що мають своєрідні освітні потреби, враховуючи потенціал, можливості, бажання і зацікавлення таких дітей курсом введення інклюзивної освіти (Додаток 1).

Поняття «мейнстрімінг» (mainstreaming (англ.) – тотальний потік) полягає в поширенні контактів соціального характеру між дітьми з обмеженими фізичними можливостями та їхніми однолітками. Зокрема в період спілкування за межами навчального процесу, а це: масові заходи, літні табори, різноманітні клуби та гуртки.

Канадські та американські вчені припускають, що мейнстрімінгом варто вважати загалом весь період, протягом якого спостерігається розвиток тенденцій освіти щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Проте таке формування освіти можна вважати інтегральним лише розглядаючи виховні та навчальні процеси, що стосуються дітей, які мають важкі патології розумового й фізичного розвитку, тобто таких, до прийняття яких на рівні в різних сферах життєдіяльності теперішній соціум ще не готовий (Додаток 2).

Сьогодні освітньою політикою передбачене застосування декількох підходів до забезпечення належної якості освітніх послуг дітям, які мають специфічні освітні потреби, серед яких вирішальними можна вважати мейнстрімінг, інтеграцію та інклюзію [36, с. 32].

Термін «інтеграція» похідне від латинського слова «*integrate*» - доповняти, цілісність. У педагогіці поняття «соціальної інтеграції» почало використовуватися ще в ХХ ст. і тоді його вживали для опису проблем, що стосувалися расових і етнічних меншин. Уже в другій половині цього ж століття трактування цього терміну дещо змінилося і його почали використовувати в значенні «зусилля, спрямовані на залучення дітей із особливими потребами в освіті до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах й при звичаєння їх до умов загальноосвітніх навчальних закладів [15, с. 960].

Інтеграція соціальна – це залучення разом зі всіма дітьми в роботі за межами навчального процесу й тих, що мають особливі освітні потреби. Проте при цьому власне навчання відбувається для них окремо. На відміну від соціальної, інший вид інтеграції, функціональний, полягає у спільній не

лише позакласній роботі, а й спільному навчанні. Тобто діти, що мають спеціальні освітні потреби відвідують школу разом з іншими дітьми.

Функціональну інтеграцію поділяють на абсолютну і часткову. Так за часткової інтеграції навчання дітей з особливими освітніми потребами відбувається в спеціалізованих класах навчального закладу, а до всієї учнівської спільноти такі діти долучаються лише на деяких загальноосвітніх заходах. Абсолютна ж інтеграція передбачає безперервне перебування дітей з особливими освітніми потребами разом з іншими учнями школи як під час уроків, так і під час позакласних заходів.

Щодо зворотної інтеграції, то за такої школярі, що мають спеціальні освітні потреби здобувають освіту в спеціалізованих закладах. Ще вирізняють неконтрольовану або спонтанну інтеграцію – це коли діти з особливими освітніми потребами навчаються з загальноосвітній школі, але при цьому їм не надають спеціальну підготовку [65, с. 340].

Терміни «інтеграція» та «інклюзія» можна вважати антонімічними щодо поняття «сегрегація», яке полягає у виключенні людей, що мають особливі потреби в суспільстві.

За неповної інтеграції дитина, що має обмежені фізичні можливості, може знаходитися зі своїми однолітками в школі протягом певного відрізка часу, частіше – це друга половина дня. А за тимчасової – різні категорії школярів об'єднують лише декілька разів у місяць під час різноманітних закладів, що не відносяться безпосередньо до процесу навчання [17, с. 308].

Розрізняють ще й комбіновану інтеграцію. Це стосується дітей, психічний та фізичний розвиток яких близьких до розвитку їхніх ровесників. За такої інтеграції навчання відбувається в школі під наглядом і контролем спеціалізованих фахівців, наприклад, вчителя-дефектолога (Додаток 3).

Тож головне завдання, яке ставить перед собою інклюзивна освіта – це забезпечення для дітей з особливими освітніми потреби соціалізації в навчальному закладі, що надалі допоможе таким людям соціалізуватися й у суспільстві. Тобто інклюзія передбачає забезпечення права дитини з

порушеннями фізичного чи психічного розвитку навчатися разом з ровесниками, а також обрати той навчальний заклад, який вона хоче і в якому навчалася б будучи здоровою [27, с. 10].

Різниця між термінами «інтеграція» та «інклюзія» полягає в концептуальних замислах, про що свідчить і документ «Міжнародні консультації із питань навчання дітей із особливими освітніми потребами». Відповідно до цього документа, інтеграцією заведено вважати зусилля, які потрібно спрямувати, щоб учні мали доступ до загальноосвітнього навчального процесу, тоді як інклюзія – це політичний процес, мета якого забезпечити дітям доступ до різних програм. Різниця в підходах проявляється у визнанні того переосмислення, що ми перемінюємо суспільство, щоб воно враховувало та пристосовувалося до індивідуальних вимог людей, але не навпаки.

Під час Міжнародного консорціуму учнів з особливими потребами в 1998 році було представлено ще одне визначення поняття «інклюзія». Тож відповідно до цього трактування, інклюзія:

- визнає, що всі учні мають навчатися;
- визнає й поважає відмінності в учнях: вік, стать, етнічну належність, мову, стан здоров'я тощо;
- являється частинкою широкої стратегії піднесення інклюзивного суспільства;
- є динамічним діянням, котре постійно розвивається;
- не має залежати від розмірів класу чи нестачі матеріальних ресурсів [5, с. 35].

Тож інклюзивною освітою варто вважати систему послуг сфери освіти, які мають базуватися відштовхуючись від таких головних принципів, як: діти мають право здобувати освіту і навчатися там, де вони мешкають. Саме такі принципи гарантують право дитини із особливими освітніми потребами, наприклад, із особливим психофізичним розвитком, здобувати освіту в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Доступ таких дітей до освіти можливий через інклюзивне навчання, яке покликане забезпечити дітям з особливими потребами умови для навчання в школах. А також через постійне збільшення і розвиток методів, що вивчають потреби, особливості таких дітей і враховують їх під час створення умов для їхнього навчання в школах. Інклюзивна освіта формується через виключення, заборону і недопущення дискримінації, передбачає тотожне ставлення до всіх дітей та одночасно забезпечує комфортний освітній процес для дітей з особливими освітніми потребами.

Принциповість піднесення інклюзивної освіти:

➤ науковість (розроблення теоретичного та методологічного підґрунтя інклюзивного навчання, програмно-методичного інструментарію, аналіз та моніторинг результатів упровадження інклюзивного навчання, оцінка ефективності технологій, що використовуються для досягнення позитивного результату, проведення незалежної експертизи);

➤ системність (забезпечення рівного доступу до якісної освіти учнів із особливими потребами у навчанні, наступності поміж рівнями освіти: рання допомога – дошкільна освіта – загальна середня освіта);

➤ корекційна спрямованість, варіативність (організація особистісного та орієнтованого навчального процесу в комплексі із корекційно-розвитковою роботою для вдоволення соціальних та освітніх потреб, утворення умов для соціально-трудової реабілітації, інтеграції у суспільство учнів із порушеннями психічного чи фізичного розвитку, в тому числі дітей-інвалідів);

➤ індивідуалізація (здійснення особистісного, орієнтованого індивідуального та диференційованого підходів);

➤ соціальна відповідальність сім'ї (навчання, виховання та розвиток дитини; утворення відповідних умов для розвитку її природних здібностей, участь в навчальному та реабілітаційному процесах);

➤ міжвідомча інтеграція й соціальне партнерство (координація роботи різноманітних відомств, соціальних інституцій, служб із ідеєю оптимізації

процесів освітньої інтеграції учнів із особливими потребами в освіті) [11, с. 94].

Тож головними принципами інклюзивної освіти можна вважати:

1) завжди, коли є така можливість і незважаючи на деякі складнощі чи відмінні риси, діти мають здобувати освіту разом;

2) завдання навчальних закладів врахувати та визнати те, що їхні учні можуть мати різноманітні потреби, а також відповідно до цих потреб застосовувати різні темпи та різновиди навчального процесу;

3) щоб забезпечувати доступ всіх до якісних освітніх послуг навчальні заклади повинні мати необхідне в достатній кількості матеріально-технічне забезпечення. Також у школах мають проводитися організаційні заходи, регулярно розроблятися навчальні плани;

4) у навчальних закладах має бути можливість у разі потреби допомагати учням з особливими освітніми потребами, щоб забезпечити для цих учнів успішний навчальний процес (Додаток 4).

Сьогодні в нашій державі поняття «діти із особливими потребами», «діти із особливими освітніми потребами» є досить поширеними. Ці терміни застосовують щодо дітей, які мають порушення в психічному чи фізичному розвитку і саме цих дітей відносять до тих, що мають особливі освітні потреби та потребу в інклюзивній освіті [19, с. 32].

Перевагами інклюзивної освіти є:

для дітей з особливими освітніми потребами:

- Завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дітей.
- Ровесники відіграють роль моделей для дітей з особливими освітніми потребами.
- Оволодіння новими вміннями та навичками відбувається функціонально.
- Навчання проводиться з орієнтацією на сильні якості, здібності та інтереси дітей.

- У дітей є можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими ровесниками й участі у громадському житті.

для інших дітей:

- Діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей.
- Діти вчаться налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них.
- Діти вчаться співробітництву.
- Діти вчаться поводитися нестандартно, бути винахідливими, а також співчувати іншим.

для педагогів та фахівців:

- Вчителі інклюзивних класів краще розуміють індивідуальні особливості учнів.
- Вчителі оволодівають різноманітними педагогічними методиками, що дає їм змогу ефективно сприяти розвитку дітей з урахуванням їхньої індивідуальності.
- Спеціалісти (медики, педагоги спеціального профілю, інші фахівці) починають сприймати дітей більш цілісно, а також вчаться дивитися на життєві ситуації очима дітей [28].

Як зазначено в українських нормативно-правових документах, до категорії дітей, що мають порушення психофізичного розвитку відноситься декілька підгруп.

Перша категорія – це діти, у яких наявні порушення слуху, а саме ті, в яких таке порушення не піддається лікуванню і коли хворобою пошкоджені як ліве вухо, так і праве, що призвело до ускладнення (приглухуватість) чи унеможливлення (глухота) мовного спілкування з іншими людьми.

Дітей з проблемами слуху поділяють на декілька категорій, а саме: слабчущі, діти, що страждають приглухуватістю та глухі повністю. Так приглухуватість характеризується сильним зниженням слуху, в результаті чого стає важчим і сприйняття мови. Така патологія може виражатися

різними ступенями, тобто хворий може погано сприймати шепіт, або ж погано чути навіть розмовну мову.

Дітей, у яких спостерігається приглухуватість, називають слабочуючими, а порушення слуху в них приводить не лише до зменшення обсягу сприйманої мовної інформації, а і якісній своєрідності мовної інформації [40, с. 9].

Сприйняття мови неможливе взагалі, якщо в хворого діагностовано порушення слуху найвищого ступеня. Це називається глухотою і характеризується постійним і абсолютним порушенням слуху обох вух, що може бути вродженим явищем, або набути ще в дитячі роки. Глухота в результаті може стати причиною і багатьох інших порушень психічного розвитку.

Ще одна категорія дітей з обмеженими можливостями – це діти з порушенням зору. Саме такі порушення сьогодні є найпоширенішими в Україні. Серед людей з порушеннями зору є сліпі (гострота зору до 0,004) та слабозорі (у межах від 0,05 до 0,2 за використання коригуючих окулярів). Перша категорія характеризується повною відсутністю зорових відчуттів і можуть мати лише незначну чутливість до світла, а слабозорі – мають сильне пониження зору, проте не його повну втрату.

При навчанні дітей з порушенням зору в загальноосвітніх навчальних закладах вчитель повинен враховувати рівень зниження зору, особливості діагностованого в учня захворювання і врахувати можливі прогнози щодо покращення чи погіршення ситуації з зором дитини.

Ще однією категорією дітей, що мають особливі освітні потреби - це ті, у яких спостерігається порушення інтелекту, тобто розумова відсталість чи затримка в психічному розвитку (Додаток 5). Розумова відсталість – це виразне, невідворотне порушення системи пізнавальної діяльності, яка з'являється як наслідок дифузного органічного пошкодження кори головного мозку [1, с. 105].

Серед головних чинників, що можуть призвести до затримки психічного розвитку можна виділити спадкову схильність, порушення функцій мозку на фазі внутрішньоутробного розвитку, травма чи інші ускладнення під час пологів, травми в ранньому дитинстві, тощо. Відповідно до таких чинників можна виділити ще деякі форми затримки психічного розвитку: конституціонального й соматогенного, психогенного та церебрально-органічного походження. Перша форма виникає в результаті того, що дитина є маленькою та зовнішньо тендітною, а її емоційність характерна для дещо меншого віку. У такому випадку дитина часто хворіє, що призводить до пониження вимог зі сторони батьків, а пізніше – постійна слабкість, погіршення пам'яті, працездатності та уваги в результаті чого й з'являється пониження розвитку пізнавальної діяльності.

Затримка психічного розвитку психогенного походження виникає через неправильне виховання дитини, а саме гіперопіку чи навпаки – недостатнє піклування про дитину. Тобто обмежується кількість подразників та інформації з навколишнього світу, через що в дитини спостерігається затримка розвитку.

Найважчою формою затримки психічного розвитку є та, що виникає через патологічні чинники. Такі порушення називають церебрально-органічного походження і вони виражені через ураження головного мозку. Такі відхилення характеризуються зниженням ступеню розумового розвитку. Це проявляється в виникненні складнощів під час засвоєння нового матеріалу в процесі навчання, а також у відсутності інтересу, прагнення до нових знань [59, с. 238].

Проте багато дітей з затримкою психічного розвитку можуть засвоювати шкільну програму, але лише за умови вчасного надання кваліфікованої, корекційної допомоги. За таких умов дитина починає навчатися на рівні з однолітками ще до кінця початкових класів. Хоча певна кількість дітей все ж продовжує відчувати певні труднощі під час навчання в середній і старшій школі, тобто заклад має забезпечити певні умови навчального процесу, в

яких ці діти зможуть безперешкодно отримувати доступ до освітніх послуг належної якості (Додаток 1).

Загалом варто зауважити, що діти, які відчувають складнощі під час процесу здобуття освіти, потребують значної уваги. Тобто потрібно детально вивчити психолого-педагогічні аспекти умов навчання дитини та визначити ті методи навчання, які стануть ефективними та оптимальними. Під час цього педагогам варто налагодити діалог з батьками дітей, що мають особливі освітні потреби, оскільки надзвичайно важливо під час навчання враховувати позицію батьків, що розуміють природу труднощів і можуть допомогти вчителю працювати з дітьми [8, с. 203].

Ще однією категорією дітей з особливими освітніми потребами є діти з порушеннями мовлення. До таких порушень належать:

- дислалія (порушення звуковимови),
- порушення голосу (дисфонія та афонія),
- ринолалія (порушення звуковимови та тембру голосу, пов'язане із вродженим дефектом будови артикуляційного апарату),
- дизартрія (порушення звуковимови та мелодико-інтонаційної сторони мовлення, зумовлені недостатністю іннервації м'язів артикуляційного апарату),
- заїкання, алалія (відсутність чи недорозвиток мовлення в учнів, до чого призвело органічне ураження головного мозку),
- афазія (часткова чи повна утрата мовлення, до якої призвело органічне місцеве враженням головного мозку),
- загальний недорозвиток мовлення,
- порушення письма (дисграфія) й читання (дислексія) (Додаток 6).

Більшість з вищеперерахованих порушень можна ліквідувати під час дошкільного або молодшого шкільного періоду, проте інколи ці мовленнєві відхилення можна зустріти в дітей середнього та старшого шкільного віку. У випадку таких порушень учень потребує комплексної допомоги різних фахівців, серед яких невропатолог, педагог, логопед, психолог.

Успіх терапії та корегування мовлення можливий лише у випадку вчасного виявлення проблеми та підбору заходів, що будуть ефективними в конкретному випадку та за визначення вірних методів та відповідного темпу навчання [2, с. 105].

Ще 5-7% школярів мають порушення опорно-рухового апарату, що можуть бути як вродженими, так і набутими. Серед найпоширеніших відхилень варто виділити спричинені захворюваннями нервової системи. Наприклад, дитячий церебральний параліч; поліомієліт.

Досить поширеними є й вроджені патології опорно-рухового апарату, зокрема уроджений вивих стегна, кривошия, клишоногість й інші деформації стоп; аномалії розвитку хребта (сколіоз); недорозвиток і дефекти кінцівок: аномалії розвитку пальців кисті; артрогрипоз (природжене каліцтво).

Проте окрім вроджених є й набуті, серед яких такі, що виникли в результаті травм спинного мозку та кінцівок. А також можуть виникати поліартрит, захворювання скелету (туберкульоз, пухлини кісток, остеомієліт), системні захворювання скелету (хондродитрофія, рахіт) [12, с. 214].

Порушення в роботі опорно-рухового апарату характеризується здебільшого недорозвитком, порушенням чи втратою функцій руху. Серед таких порушень найбільше випадків церебрального паралічу – близько 90%. Коли в навчальному закладі з'являються такі учні, потрібно до цього підготувати вчителів та інших учнів, щоб дитину з особливими освітніми потребами сприймали на рівні з іншими.

Також окремою категорією виділяють тих дітей, порушення яких мають складну структуру, а саме розумову відсталість, сліпоту або глухоту та сліпоглухонімі.

І остання категорія – це діти з емоційно-вольовими порушеннями та діти-аутисти. У дитини може спостерігатися обмеження товаришкості, якщо ця дитина боязка, вразлива, ляклива, має емоційні порушення, перебуває в депресії, або ж її потреби в спілкуванні є досить незначними.

Тож мало контактні діти не вміють організовувати спільну гру з однолітками та починати і формувати дружні відносини. Також у них відсутня чуйність до людей, вони байдужі щодо будь-яких проявів любові чи фізичного контакту. Діти з емоційними порушеннями негативно реагують на прохання та відчувають занепокоєння, спілкуючись з іншими.

Всі вищеописані відхилення виникають через виникнення в дитини специфічного психічного захворювання, а саме раннього дитячого аутизму [25, с. 168].

1.2. Методологія дослідження проблематики

Кожна дитина є особливою в своєму розвитку. Підростаючи вона робить свій життєвий вибір, знаходить своє місце в соціумі. Проте є діти-інваліди, які потребують допомоги у цьому питанні. Будь-яка людина, незалежно від стану її здоров'я, наявності психофізичного порушення, має право одержати освіту, яка ніяким чином не відрізняється від освіти здорової людини.

В суспільстві з'явився стереотип, що дітям з особливими можливостями не місце в колективі здорових однолітків, що їм не під силу корекційне навчання та оволодіння будь-якими трудовими вміннями. Ці діти тривалий час знаходилися вдома з батьками під наглядом лікарів.

Проте наука не стоїть на місці, і зі змінами в соціальному житті, переоцінці методів і підходів у корекційній педагогіці, можна зробити висновок, про необхідність залучення дітей з особливими можливостями до навчання в закладах загальної середньої освіти, разом зі здоровими однолітками, та й до життя в цілому.

Тому, інклюзія містить в собі систему освітніх послуг, що базуються на принципі реалізації основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Це процес, у якому школа має відповідати на потреби всіх своїх учнів, вносити потрібні зміни до навчальних програм, щоб забезпечити рівність можливостей.

Одним з актуальних завдань сучасної освіти є надання можливості кожній дитині розкрити свої уміння та здібності в умовах інклюзивного навчання, тобто виховання в таких закладах освіти, які відповідають їхньому здоров'ю, психофізичному стану, та інтелектуальному розвитку.

Методи навчання дітей з особливими освітніми потребами є своєрідними. Якщо говорити про навчання дітей з проблемами зору – допоможе оформлення класу в яскравих фарбах, при чому учневі буде простіше орієнтуватися в приміщенні.

Також для покращення освітнього процесу дітей з поганим зором використовують побічне освітлення, шрифт Брайля, мову жестів, дактильну абетку. На Офіційному сайті Міністерства освіти ці методики представлені детальніше. Проте окрім індивідуальних методів та підходів до конкретного відхилення в дитини, є також і загальні, застосування яких допоможе дітям з особливими освітніми потребами почуватися комфортно під час навчання в школі [34].

Проте якщо дітям з проблемами зору яскраве оформлення може допомогти, то за наявності в учня епілепсії – він почуватиметься від цього лише гірше. Тобто варто враховувати характер відхилень і застосовувати спеціальні методи щодо кожної категорії, що допоможе дітям безперешкодно здобувати освіту.

1. Робота в групах — на усіх рівнях (Додаток 7).

Пристосування в класі дитини із особливими потребами в освіті — клопіт не тільки вчителя, а й членів сім'ї дитини. Над розробленням індивідуального освітнього маршруту працює команда кваліфікованих фахівців, що може складатися із соціального працівника, шкільного психолога, помічника вчителя та дитини, реабілітолога, дефектолога.

Прихід в клас дитини з обмеженими можливостями потребує належної підготовки – це і про облаштування класного приміщення, і про створення психологічно комфортної атмосфери. Важливо при цьому налагоджувати роботу з батьками, тобто залучати їх до участі в різноманітних тренінгах,

організувати перегляд фільмів про інклюзію, про такі ж як і в нового учня проблеми зі здоров'ям [52, с. 94].

При цьому не менш важливо організувати спільну роботу всіх дітей в класі, що й є головною метою інклюзивної освіти – рівність. Тобто для кожного учня мають бути такі умови, щоб той відчував себе повноцінним і важливим членом колективу, незважаючи на особливі потреби. Для прикладу, хтось з учнів може вміти читати краще за інших, а хтось – вправніше поводитися з м'ячем. У колективі має бути така атмосфера, щоб той, хто краще інших читає – міг почитати в голос, а хто краще б'є по м'ячу – міг навчити інших. Тобто діти мають взаємодіяти і допомагати один одному [63, с. 160].

2. Привчати учнів, що різноманіття — це правило.

Однолітки мають розуміти особливості хворого на ВІЛ чи аутизм однокласника. У результаті така обізнаність серед дітей допоможе уникнути деяких запитань, а також попередить виникнення щодо дитини з обмеженими можливостями відчуженого або занепокоєного відношення. Тобто ще до появи в класі такої дитини вчитель має поспілкуватися з класом і пояснити детально в чому полягає особливість нового учня (Додаток 8.).

Діагноз дитини з особливими освітніми потребами зазвичай очевидний, оскільки при дитячому церебральному паралічі хворий використовує допоміжні засоби для пересування, за проблем зі слухом – слуховий апарат, із зором – окуляри, тощо. Відповідно до статистичних даних, певні ексцеси зі здоров'ям присутні в четвертині дітей, а ще в більше ніж половини спостерігаються очевидні особисті властивості, для прикладу, в таких дітей може бути зайва вага, нюанси зовнішності, тощо.

Вчитель може запропонувати учням пограти в гру, наприклад, постаратися зрозуміти яке в їхнього однокласника самопочуття. Якщо він не може це передати вербально в зв'язку з синдромом Дауна чи аутизмом, спробувати зробити це не використовуючи слова, мову, намагатися іншими

способами передати свої думки. Або ж можна запропонувати учням написати твір лівою рукою, якщо в класі є дитина з проблемою координації рухів.

Якщо проблема зі здоров'ям характеризується зниженням зору – можна позав'язувати іншим очі і запропонувати виконати якийсь рух чи дію. Саме ці ігри можуть допомогти колективу краще зрозуміти проблему учня з особливими освітніми потребами та ставитися до нього як до всіх інших. Важливо, щоб серед учнів було розуміння, що незважаючи на певні фізичні відмінності – всі школярі однакові та мають навчатися разом [32].

3. Обпиратися на міцні сторони.

Усі учні мають здобувати освіту разом, а не поділятися на тих, що потребують загального та особливого навчання. Тобто пересічні однокласники навчаються читати, рахувати, тощо, а щодо дитини з особливими освітніми потребами – то акцентували увагу на корегуванні вад, а не на зміцненні та розвитку їхніх міцних сторін [37].

Ще за радянських часів підхід до таких дітей полягав у корегуванні аномалій, втручанні та реабілітації. Тобто до школяра з особливими освітніми потребами ставилися як до пацієнта медзакладу через його хворобу.

Для прикладу, є й такі країни, де корекційні школи відсутні взагалі, а це Норвегія, Фінляндія. Там акцентують увагу на тому, що вдається дитині виконувати вірно, а не навпаки – на помилках.

Змінюється система підходів до сучасного школяра. Тобто головне для педагога під час навчання бачити сильні сторони кожного з учнів та опиратися на них. Варто розуміти, що вміє дитина з особливими освітніми потребами, що їй вдається. Засвоювати нові знання – тепер це не є головною ціллю, пріоритетніше сьогодні використовувати знання і створювати щось нове, а на заміну обізнаності – важливіше розвивати креативність. Потрібно розуміти, що наявність в дитини будь-якого захворювання не означає, що в дитини немає творчого потенціалу, тобто хто завгодно здатен генерувати нові ідеї.

Навіть розмовляючи варто використовувати формулювання з огляду на те, що дитина може, а не навпаки. Для прикладу: не «не може ходити», а «використовує візок» [50].

4. Створювати комунікативні паспорти.

Цей прийом започаткували в польських школах, а полягає він в тому, щоб від імені дитини визначити та сформулювати те, чим вона цікавиться, до чого має здібності, які хобі, а що навпаки їй не до вподоби, яка комунікація приносить задоволення чи навпаки.

За бажання цей паспорт можна прикрашати малюнками, картинками, фото, наклейками, тощо. І потрапивши в руки вчителя – цей паспорт допоможе краще зрозуміти дитину, її особливості, потреби. А до його створення потрібно залучити всіх фахівців, що працюють з дитиною, батьків [13, с. 452].

Формуючи паспорт потрібно створити привітний початок, привітання: «Я — Коля, мені 9 років, усім привіт». Далі ж потрібно розподіляти інформацію про дитину відповідно до розділів. Ці розділи можуть бути наступними: «Як мені подобається спілкуватися», «Самообслуговування», «Мобільність», «Мої хобі та зацікавлення», «Що для мене важливо». Важливо вказати те, що потрібно робити, якщо стається напад, а також чи є якісь призначення лікаря, що вимагають постійного виконання (для хворого на діабет – це прийом інсуліну).

5. Тренувати скаффолдинг.

Саме поняття «скаффолдинг» означає створення необхідних умов, щоб будь-який учень міг підняти рівень своєї успішності. Щоб це стало можливим учень має займатися тим, що змогло його зацікавити, але що поки він ще не зміг засвоїти.

Тож скаффолдинг покликаний допомогти дитині вирішувати різноманітні питання, виконувати поставлені завдання, досягати цілей, що є за межами її можливостей. У такому випадку допомога полягає не лише в

підбадьорюючих словах, адже дитина з обмеженими можливостями здатна зрозуміти, що те, що вона робить – не вірно.

Тож підтримка має бути не лише словесною, а й невербальною – це може проявлятися через жести чи міміку, тощо. Дитина відчуває, якщо вчителю некомфортно з нею працювати чи відчуває збентеженість. Тоді, відповідно, погіршується і поведінка дитини.

Тобто вчитель може надавати підтримку вербально, фізично (наприклад, малювати «рука в руці», через моделювання, візуальні стимули. Проте вчителю не потрібно повністю виконувати завдання замість учня.

6. Обдумувати різнорівневі доручення.

Тобто варто пропонувати доручення різних рівнів, щоб учень з особливими освітніми потребами мав вибір. Наприклад, якщо весь клас створює на основі засвоєного матеріалу таблицю, такому учню можна запропонувати отриманий досвід відтворити малюнком. Такі варіанти, як вважають експерти, варто пропонувати всім учням класу.

Для прикладу, діти, що хворіють синдромом Дауна і не мають значних інтелектуальних відхилень, можуть в перших класах ще не вміти розмовляти, в них характерна анатомія органів мовлення та невірно служать артикуляційні м'язи. А у разі дисгармонії аутистичного діапазону для дітей характерний пошук нових способів налагодження комунікації. Саме завдяки образам можуть спілкуватися діти з різними захворюваннями, адже давно доведена важливість наочно-зорових фігур, наприклад, для дітей, що мають проблеми зі слухом.

У контексті порушень інтелектуального характеру саме завдяки уяві можна генералізувати світогляд в ході конкретно-наочного мислення (для прикладу, завдання прирівняти малюнок до предмету).

Заварити водночас чай й випити із смаколиками — всім дітям втішно. Після такого одним учням до наснаги розучувати розчинність речовин (на взірці цукру у чаї) словом хімії. А дитина із інтелектуальними ексцесами, для

котрої абстрактні переконання поки що недоступні, зможе довідатися більше про приготування чаю [16, с. 274].

7. Креативити та візуалізувати.

Будівничий підхід під час опрацювання уроку — визначальний ресурс вчителя. Діти спроможні вчитися самостійно від ступеня їхнього розвитку. Найперше відсутність слова чи нездатність до загальноприйнятого контакту (як за аутизму) були базою для визнання дитини ненавчуваною. А зараз подібний учень уміє залякувати вчителя: як же анонсувати йому матеріал [39, с. 11].

Для немовленнєвих учнів віддзеркалення — це уже не лише наочність, а засіб збудувати діалог. За аутизму, хоч якщо дитина балакає, для неї вагома підпора на зорове сприймання, бо так інформування значитиметься значно істотніше.

Тож в приміщенні школи й роблять таблиці із малюнками, котрі висвітлюють призначення кімнат: клас, їдальня, туалет, бібліотека тощо.

Візуалізація може бути інакшою: зараз в Україні оснували видання книги, де поруч із гарними ілюстраціями — стрічки піктограм, котрі підмінюють текст. Їх майже 10 тисяч, як у китайській мові [26, с. 264].

А як же інші школярі? Візуалізація — це саме те, що зараз «показано» практично усім.

У наш час популярними стають арт-терапевтичні методики, зокрема: (кольоротерапія, музикотерапія, казкотерапія та ін.), які позитивним чином діють на психологічний і фізичний розвиток дитини з вадами розвитку, надають їй можливість проявляти свою творчість, ініціативу, залучати до колективної діяльності.

Кольоротерапія (хромотерапія) – це терапія, в основі якої закладено вплив гами кольорів на емоційний стан дитини та самопочуття. Завдяки тому, що діти є дуже чутливими до різнобарв'я кольорів, їх повинні завжди оточувати теплі, яскраві фарби, це допомагає їм зняти напруження, заспокоює, налаштовує на позитивний результат їх праці тощо.

Музикотерапія – провідним фактором даної методики є музика, та її реабілітаційний вплив на дитину з вадами розвитку. Музикотерапія стимулює роботу мозку, впливає на його різні функції.

Казкотерапія – це «лікування» казковою атмосферою, вона спонукає «особливих» дітей на розвиток своїх творчих уявлень, емоційної сфери, співпраці з навколишнім середовищем. Ця методика включає в себе не просто читання казки, а й розвиток в дитини пам'яті (відтворення подій, переказ), уяви (продовження казки, вигадкування образів), малювання і т.д. Казки допомагають дітям відрізнити добро і зло, виховують позитивні риси характеру тощо.

Сендплей (пісочна терапія) – це найкращий розвивальний засіб для самовираження дитиною своїх думок, почуттів. Дана методика сприяє розвитку в дитини просторової уяви, активізує образне мислення. Коли дитина грається з піском, то в неї формується тактильна чутливість, розвивається дрібна моторика рук.

Якщо використовувати інноваційні педагогічні засоби у поєднанні з традиційними ігровими методиками, то їх комплекс дасть можливість створити ідеальне корекційно-розвивальне середовище, яке стане комфортабельним і для здорових дітей, і для дітей з особливостями розвитку, сприятиме налагодженню спілкування між ними під час навчально-виховного процесу.

Отже, які би способи не застосовував учитель, актуально повідомити: особу не можна змірювати тільки через недостатність чогось. Та хоч здатності та перемоги — хоч це й вагомий вклад в життя класу, але і ними не можливо зміряти значущість людини. Бо інклюзія — це коли вирішальний кожен [7, с. 302].

1.3. Еволюція концептуалізації базових понять інклюзивної освіти

Протягом останніх десятиліть можна спостерігати значні зміни законодавства щодо дітей з особливими освітніми потребами. Зміни якості

надання освітніх послуг розпочалися з Західної Європи, а пізніше поширилися й у її центральній частині. Щодо України, то покращення в цьому напрямку розпочалися ще в 1991 році. Тоді наша держава визнала Конвенцію ООН «Про права дитини», відповідно до якої «...всі діти мають право на освіту, й, як результат цього, право на прогрес» [24, с.476]. Відтоді країна прийняла незалежний та демократичний напрямок піднесення суспільства.

У ключових законах про освіту частіше зустрічаються наступні визначення: «діти, котрі мають потребу в коректуванні фізичного та (або) розумового піднесення» та «особи, котрі мають дефекти в фізичному або розумовому розвитку та не можуть навчатися у загальноосвітніх закладах освіти». А один з останніх нормативних документів Міністерства освіти та науки України вживає наступні формулювання: «молодь із інвалідністю», «діти із важкими порушеннями розвитку», «діти із специфічними освітніми потребами» (Додаток 9).

Інклюзивна освіта – термін, який вперше прозвучав у Саламанкській декларації про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами, яка була прийнята на Всесвітній конференції з питань освіти осіб з особливими потребами у червні 1994 року. Саме цей документ і став першим міжнародним документом, який наголосив на необхідності проведення освітніх реформ у напрямі інклюзивної освіти.

У зверненні до всіх урядів наголошується, що пріоритетним з точки зору політики та бюджетних асигнувань має бути «реформування системи освіти, яке б дало змогу охопити навчанням усіх дітей, незважаючи на індивідуальні відмінності та труднощі; законодавчо визнати принцип інклюзивної освіти, який полягає в тому, що всі діти перебувають у звичайних школах, за винятком тих випадків, коли не можна вчинити інакше; всіляко заохочувати обмін досвідом з країнами, що мають інклюзивну систему навчання; сприяти участі батьків, громад, громадських організацій осіб з інвалідністю в процесах планування та прийняття рішень, що стосуються задоволення

особливих навчальних потреб; всіляко сприяти розробці стратегій діагностування та визначення особливих потреб у дітей, а також розробляти науково-методичні аспекти інклюзивного навчання; значну увагу варто приділити підготовці педагогів до роботи в системі інклюзивної освіти» [25, с.168]

В основі терміну «інклюзивна освіта» лежить соціальна модель розуміння інвалідності, яка трактує інвалідність, як поняття, яке еволюціонує, і є результатом взаємодії, яка відбувається між людьми, які мають порушення здоров'я, і бар'єрами, що існують у зовнішньому середовищі і яка заважає їхній повній та ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими.

Соціальна модель розуміння інвалідності стала альтернативою медичній моделі розуміння інвалідності, яка в першу чергу була спрямована на корекцію розвитку осіб з особливостями психофізичного розвитку чи осіб з особливими потребами.

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію учнів, але в той же час створює відповідні умови для отримання якісної освіти для таких дітей. Інклюзивна освіта визнає, що всі діти можуть повноцінно навчатися, а їх відмінні особливості гідні поваги та є джерелом навчального досвіду для усіх учасників навчально-виховного процесу [65, с.340].

Інклюзивна освіта – це освітня технологія, яка передбачає навчання й виховання дітей з особливими потребами у звичайному навчально-виховному закладі, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності навчального процесу.

Для України інклюзивна освіта є педагогічною інновацією і в той же час вимогою не лише часу, а й з моменту ратифікації Конвенції ООН про права інвалідів – одним із міжнародних зобов'язань держави.

ЮНЕСКО розглядає інклюзію як динамічний процес, який полягає в позитивному ставленні до різноманітності учнів у навчальному середовищі,

сприйнятті індивідуальних особливостей розвитку дитини не як проблеми, а як можливостей для розвитку. Тому рух у напрямі інклюзії – це не тільки технічна або організаційна зміна, але і певна філософія в освіті [61, с.202-204]

Оновлення розуміння таких понять як «інвалідність», «вади розвитку», «інтеграція» та ін. відбулося в процесі розвитку демократії, в процесі якого утвердилися права кожного громадянина активно брати участь у житті суспільства. Зараз замість вищезгаданих термінів вживають «діти з особливими освітніми потребами». Така фраза стосується як дітей з важкими формами інвалідності, так і з порушеннями середньої важкості.

Поява цього нового підходу обґрунтовується тим, що наявність інвалідності чи інших проблем фізичного чи розумового розвитку не впливає безпосередньо на здатність дитини здобувати нові знання. На навчання впливає здебільшого психологічна функціональність, а не стан певних органів та їхніх функцій.

Відповідно до вищесказаного можна вважати, що акцентування відбувається від внутрішніх проблем дитини та рухається до системності світи, завдання якої надати дитині допомогу під час навчання, може визначити її найсильніші якості та задовільнити особистісні потреби [33].

Дані терміни віддзеркалюють медичну модель, котра аналізує ваду здоров'я як характеристику особи, яка можливо спричинена хворобою, травмою або становищем здоров'я та, відповідно, вимагає медичного або якогось іншого втручання із метою «корекції» належних питань людини. Звичайно, що резонансом суспільства в контексті медичної моделі є забезпечення лікування, реабілітації а також соціальної допомоги – такої, як професійна освіта та пенсія. Інакшими словами – ставиться за ціль зробити існування особи із особливими потребами до певної міри «нормальним» шляхом забезпечення їй, наприклад, економічних й освітніх можливостей [22].

Історичний екскурс (міжнародний досвід):

Медична модель (сегрегація) – початок ХХ століття – середина 60 років ХХ століття. Згідно з цією моделлю людину, в якій спостерігаються проблеми розвитку, варто вважати хворою і такою, якій потрібен довготривалий догляд, лікування, яке доступне лише за перебування в спеціалізованому закладі.

Модель нормалізації (інтеграція) – починаючи від ХХ століття середина 60-х років – і до середини 80-х років. Саме ця модель у вказаний період мала визначальне місце в контексті ставлення до дітей, що мають проблеми психологічного розвитку.

У цей час являється нормою процес інтеграції дітей із особливостями розвитку в середовище звичайних ровесників. Інтеграція в такому контексті характеризується як хід асиміляції, котрий потребує від особи розуміння та сприйняття правил, притаманних для домінуючої культури. Дитина повинна бути «готовою» до прийняття в суспільство.

У підґрунті терміну «нормалізації» знаходяться такі положення: дитина із особливим розвитком – особа, котра прагне розвиватися, здатна засвоювати різноманітні різновиди роботи; людство повинне прийняти це та забезпечувати умови буття, найбільше приближені до загальних та прийнятих норми [38].

Соціальна модель (залучення, інклюзія) – ХХ століття, середина 80-х років – теперішній час. В основі цієї моделі твердження, що особі не обов'язково потрібно бути готовою до участі в існуванні соціуму, навчання в загальноосвітньому закладі, працевлаштування. Тож спрямування соціальної моделі полягає в змінах життя суспільства так, щоб всі люди в однаковій мірі були забезпечені участю в дотриманні їхніх прав та мали можливість це робити.

Саме така соціальна модель є найвагомішою та постійно розвивається, оскільки є найбільш пов'язаною з дотриманням прав людей. Такий активний розвиток розпочався в період ратифікації Україною Конвенції ООН «Про

права дитини». На відміну від медичної моделі, для соціальної характерне сприйняття проблем зі здоров'ям як соціальних, а не особистісних. Причина такого сприйняття в тому, що проблема полягає в пристосованості навколишнього світу, ставленні до людей, що мають обмежені можливості [35].

Функціонування та піднесення самостійної, характерної системи спецосвіти, постійно вважалося виявом піклування про осіб із особливими потребами. Проте, подібне бачення системи спецосвіти починає крок за кроком перемінюватися в багатьох країнах світу. Досвід, знання, обладнані приміщення і у наш час відіграють величезну роль, втім, сегрегація дітей зараз описується як неприйнятна та така, яка порушує права людини на освіту.

Узагальнене сприйняття цієї проблеми полягає у тому, що значна частина дітей із особливими потребами повинні навчатися спільно з своїми ровесниками в умовах загальноосвітніх навчальних закладів. Важливим з результатів таких підходів називають утворення загальної освітньої системи, котра буде об'єднувати учнів різних категорій [41].

Є ще й зворотна інтеграція, за якої здорові діти ходять до спецшколи.

Завдання інклюзії забезпечити можливість кожної дитини стати учасником будь-якої програми.

Інклюзія – це не тільки політика, це процес, який надає шанс усім учням приймати участь у всіх програмах.

Інклюзивна освіта – це забезпечення для дітей з особливими освітніми потреби соціалізації в навчальному закладі, що надалі допоможе таким людям соціалізуватися й у суспільстві. Тобто інклюзія передбачає забезпечення права дитини з порушеннями фізичного чи психічного розвитку навчатися разом з ровесниками, а також обрати той навчальний заклад, який вона хоче і в якому навчалася б будучи здоровою.

Інтеграція – це комплекс зусиль, які спрямовують на те, щоб познайомити дітей з особливими освітніми потребами з освітнім простором,

тобто вчитель намагається донести до дитини правила школи, пояснити їх та навчити дотримуватися. Інтеграція поділяється на соціальну, спонтанну і неконтрольовану, функціональну.

За соціальної інтеграції діти з особливими освітніми потребами, що здобувають освіту в загальноосвітніх чи дошкільних навчальних закладах спільно зі всіма школярами беруть участь у позакласних заходах. Тобто спільно може відбуватися харчування, різноманітні ігрові програми, екскурсії, проте не безпосередньо навчання [44].

При спонтанній або неконтрольованій інтеграції діти з особливими освітніми потребами ходять у школу в загальноосвітні класи і при цьому вони не отримують спеціальну додаткову допомогу. У більшості країн з такою формою інтеграції діти з особливими освітніми потребами складають найбільший відсоток з тих, які повторно навчаються в одному й тому ж класі другий рік поспіль (Додаток 10).

Функціональна інтеграція полягає в навчанні дітей з особливими освітніми потребами разом з ровесниками і може бути повною або частковою. За повної діти знаходяться з іншими учнями постійно – як під час загальних позакласних заходів, так і під час навчання, а за часткової – навчання дітей з особливими освітніми потребами відбувається в спецкласах. Саме повна інтеграція є справжньою освітньою інтеграцією.

Протягом останніх років поняття «інтеграція» виходить з ужитку і частіше використовують терміни «інклюзія». Різниця між цими поняттями в тому, що інтеграція передбачає залучення учнів з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітньому закладі, тоді як інклюзія полягає в прилаштуванні закладів під потреби таких дітей. Для тотального запровадження інклюзії потрібно робити це на кожному з освітніх рівнів, оскільки є особливою системою навчання, яка охоплює весь різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес, відповідаючи на потреби учнів усіх груп та категорій.

«Інклюзію в освіті можна розглядати як один із багатьох аспектів інклюзії в суспільстві взагалі». Виходячи із зазначеної концепції соціальної рівності та справедливості, учні з особливими освітніми потребами мають досягти таких самих навчальних результатів, як і їхні однолітки. Це є певним викликом, який веде до питання різних рівнів або варіантів результатів навчання для учнів з особливими потребами.

Підхід, що базується на правах людини, має забезпечувати прогрес і, відповідно, оцінювання індивідуального прогресу упродовж засвоєння навчальної програми. (Додаток 11) [4, с. 47].

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Під час дослідження методологічних та теоретичних передумов вивчення тенденцій розквіту інклюзивної освіти в Україні ми можемо зробити такі висновки.

Центральною ціллю для сучасного суспільства та його розквіту в соціальній сфері являється пошана до різноманітності та унікальності кожної людини, здобуття принципів солідарності й безпеки, котрі забезпечують таку важливу інтеграцію та захист усіх прошарків населення, а також людей із особливими потребами.

Принципи дотримання правил, а також принцип доступності, що стосується доступності якісної освіти є підґрунтям інтеграції. За словами європейської спільноти, в загальноосвітніх навчальних закладах освіта повинна бути загальнодоступною та не мати в собі жодного натяку на дискримінацію стосовно дітей чи дорослих інвалідів.

Насправді, як можна спостерігати, не інвалідність може стати на перешкоді в отриманні освіти, а саме дискримінація. Проте, існують певні випадки, коли діти повинні відвідувати спеціальні школи, та це є законодавчою нормою та офіційною сегрегацією.

Згідно із Конституцією України й законодавством в галузі освіти, реабілітації, соціального захисту держава повинна надати доступність до належної освіти належного ступеня учням із особливими потребами у навчанні із врахуванням потенціалів, перспектив, охоти й зацікавлень будь-якої дитини напрямом впровадження інклюзивної освіти.

Мейнстримінг, інклюзія та інтеграція – це основні із підходів до навчання дітей із особливими потребами в навчанні, які розглядають у сучасній політиці освіти.

Досить поширеними є в наш час такі терміни як «діти із особливими освітніми потребами», проте вживаються вони лише щодо дітей із порушеннями фізичного чи психічного розвитку, та саме ці терміни вказують на дітей, котрі потребують інклюзивного навчання, на дітей котрі мають особливі потреби у освіті.

«Діти, котрі вимагають корекції фізичного та (або) розумового розвитку» й «особи, котрі мають вади в розумовому чи фізичному розвитку та не мають змоги навчатися в масових навчальних закладах», такі терміни також зустрічаються в базових законах України про освіту.

Одним з таких нормативних документів являється наказ Міністерства освіти та науки України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб із інвалідністю». У ньому використовується перелік термінів: «молодь із інвалідністю», «діти із тяжкими порушеннями розвитку», а також «діти із особливими освітніми потребами».

Вказані терміни віддзеркалюють медичну форму, котра описує відображення та характеристику людини через призму проблеми зі здоров'ям, проблеми, яку могла спричинити хвороба, травма чи вона могла бути вродженою. Природньо, що така проблема потребує медичного, психологічного чи іншого втручання із метою «корекції» у відповідності, про яку саме проблему іде мова.

Звичайно, що нормальною дією суспільства в контексті медичної моделі являється забезпечення лікування, реабілітації та соціальної допомоги –

такої, як спеціальна освіта та пенсія. Іншими словами – назначається за ціль зробити життя особи із особливими потребами до якоїсь міри «нормальним» способом забезпечення їй, зокрема, економічних й освітніх перспектив.

РОЗДІЛ 2. ЕВОЛЮЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У США ТА КАНАДІ

2.1. Державна політика реформування освіти та розвитку інклюзивної освіти США

У Сполучених Штатах Америки, в державі з загально визнаними демократичними світоглядами й дотриманням прав людини, що опирається на законодавство, концептуальні кроки до цілі „освіта для усіх” появилися в наслідок довгого протиборства демократичних сил супроти расизму та расової сегрегації, котра існувала між американськими громадянами та мала бездонне історичне підґрунтя.

Розріст демократичних тенденцій у свою чергу привів до переходу ідей расової інтеграції на справи осіб із зрушеннями розвитку, котрі знаходилися в той час у порядку суспільної сегрегації.

70-ті роки ХХ ст. відзначилися декількома голосними судовими позовами, в котрих виборювалося право на навчання та освіту осіб із невисокими можливостями здоров'я в порядку загальноосвітнього навчання. Такі позови задовільнили та допомагали утвердженню належних законодавчих актів. Під час розвитку інклюзії у США можна визначити такі міжнародні правові документи, що були підписані за цей період:

1948 – Загальна декларація прав людини;

1959 – Декларація про права дитини;

1960 – Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти;

1971 – Декларація про права розумово відсталих осіб;

1972 – Конвенція ООН про права дитини;

1975 – Декларація про права інвалідів;

1987 – Мадридська декларація;

1990 – Всесвітня декларація щодо забезпечення виживання, розвитку і захисту дітей

1994 – Саламанська декларація;

2000 – Дакарська декларація [51, с. 65].

Уже опісля затвердження в 1975 році Державного Закону (Individuals with Disabilities Education Act) 94-142, котрий затверджував право на здобування освіти без перепон усіх без винятків людей, у тому числі також й дітей із ознаками відставання розвитку, у країні завзято почали вводити систему інклюзивного та інтегрованого навчання.

Однак, доцільно зауважити, що у США децентралізований порядок освіти та будь-який штат відрізняється своєю освітньо-правовою базою, котрою і користуються управлінські освітні конструкції. Саме тому всенаціональний Закон 94-142 сформулював ключові правові освітні тенденції, але не перекреслював варіативності їх виконання.

В 1990 році Закон був доповнений Актом про освіту для дітей із відхиленнями та знову утверджений Конгресом США в 1995 році. Не удаючися до ґрунтового опису категорій порушень в дітей, котра в американській систематичності освіти не являється стандартизованою, використаємо формальне визначення неповносправності, що подане у Державному Законі 94-142: „Неповносправними дітьми рахуються ті, котрих признали розумово нерозвиненими, глухими, недочуваючими, ті, котрі мають ексцеси мовлення, порушення зору, емоційно-вольові питання, ортопедичні хвороби, інакші проблеми з здоров'ям, сліпоглухі, багато комплексних недоліки чи специфічні порушення здатності до навчання, котрі через ці порушення вимагають особливої освіти й належних послуг» [62, с.509-510].

Ще до прийняття Акту про навчання дітей із порушеннями здібностей в 1995 р. проводилися довгі научні дослідження, в яких створили та обґрунтували освітню теорію «винятковості» [15, с.960]. Позаяк саме дана педагогічна концепція формулює головні навчальні тенденції у нинішній систематичності освіти США, спинимось детальніше на її описі.

Як вказують в своїх опрацюваннях Wilks S., Winser M. та ін. на запровадження інклюзивної науки у американських школах подіяло дефініція такої категорії людей, як діти із пониженою спромогою до навчання, позаяк вони не вимагали навчання в спеціальних школах, а впоратися зі своїми проблемами й сформувати спосібності вони мали можливість у оточенні «звичайних» ровесників при забезпеченні належним обслуговуванням та наданні належної допомоги [28].

Розповсюдженню інклюзивних звичок у освіті допомагала, на думку науковців, також велика кількість помилок, котрих допускали при діагностиці, найбільше при формулюванні інтелектуальних здібностей, адже навіть довгочасне та клопітке тестування не змогло у декотрих історіях істинно сформулювати піднесення пізнавальних процесів.

Відповідно до Закону учні із зрушеннями розвитку в ході навчання забезпечуються безоплатними професіональними педагогічними обслуговуваннями, котрі вгамовують їх специфічні потреби. Закон припускає різні варіанти умов їх подання, що й здійснюється на дійсності у багатоманітних штатах країни. Однак, на сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти з навчання дітей з особливими потребами існують проблеми з застосування Закону, оскільки надання послуг та задоволення усіх проблем таких дітей, це дуже витратна справа і потребує великих фінансових затрат, які не завжди можна забезпечити.

Виконання вимог Закону щодо правового забезпечення навчання та адекватного, справедливого оцінювання навчальних здібностей дітей, визначення їхніх особливих потреб передбачає детальне обстеження та діагностування їх фахівцями-експертами за погодження з батьками. Обстеження має бути неупередженим, враховувати всі суб'єктивні та об'єктивні фактори.

Мають використовуватися діагностичні та тестові методики з урахуванням психофізичних можливостей дітей, мовних та інших

відмінностей. Результати обстеження передбачають визначення доцільності навчання дитини за індивідуальним навчальним планом.

За Федеральним Законом 94-142 усі діти, які цього потребують, забезпечуються індивідуальним планом. Він передбачає:

- визначення мети, короткотривалих та довготривалих завдань;
- перелік послуг та індивідуальних програм, за якими має навчатись учень з особливими освітніми проблемами;
- тривалість навчання для кожного учня, з прописуванням точної дати та кількості годин;
- оцінювання учнів відповідно до їх можливостей засвоювати навчальний матеріал.

Цей план готується групою спеціалістів на чолі з педагогом відповідного класу. План розробляється з участю батьків, адже від них залежить скільки часу перебувають діти на навчанні.

На думку американських досліджувачів проблем інклюзивного навчання Shapiro M. Shapiro E.S., Lentz значна роль у складанні та виконанні цієї програми належить батькам, а у певній мірі й самим дітям, бо подальше навчання залежить саме від їх вибору, і саме це у навчанні дитини має відігравати провідну роль.

Однією з моделей є школа-інтернат, де учні, які мають відхилення зору здобувають освіту, це навчання у більшості випадків відбувається в сільській місцевості, де проживає невелика кількість людей на великій території. Та незважаючи на принцип децентралізації в освітній політиці, у кожному штаті країни є спеціальні школи-інтернати. В яких проживають та навчаються сліпі діти-сироти, діти слабозорі мають змогу навчатися і в спеціальних класах масових шкіл, які знаходяться поблизу, одержуючи реабілітаційні послуги в спеціальній школі.

Також було створено масу організацій в боротьбі за права людей з особливими потребами: Американське товариство слабочуючих (1919), Американська психіатрична асоціація (1921), Американський фонд незрячих

(1921), Американська асоціація обдарованих дітей (1946), Національна асоціація розумововідсталих дітей (1950), Національна асоціація обдарованих дітей (1954), Американська асоціація навчання розмовної мови нечуючих (1956) та Національна організація осіб з особливими потребами (1983) [61, с. 196].

2.2. Динаміка розвитку інклюзивної освіти Канади

Канадська система освіти, як відмічають учені Renshaw P.D., Asher S.R., Andrews J. and Lupart J. зроду не залишалась відсторонь тих процесів, які відбувалися у освіті Сполучених Штатів Америки [60, с. 359].

Проте, освітня система Канади закладає свої деякі національні властивості, які обумовлюють відміни плину освітніх реформ. Історичні події демонструють, що, фундууючись із часів Конфедерації (об'єднання Канади) в 1867 році, усі штати держави мали власне законодавство, що стосується освітньої галузі. Це допомагало цілковитій автономності в формулюванні освітньої політики, проте ця автономність збережена до нині, що досить обтяжує сумарне аналітичне обстеження й контур національних освітніх можливостей.

За формулюванням Andrews J., Lupart J. вагома дія церкви, винятково на ранішніх періодах становлення освітньої системи у Канаді, є несхожістю, яка деякою мірою викликала її дальший розріст [68, с.100-101]. Саме в надрах церкви по усій країні на добродійних основах існували зорганізовані первинні пристанища для бездомних, калік й дітей-інвалідів.

Цей фазис у ранній історії Канади відносно ставлення до людей із обмеженими перспективами описується, як абсолютне їхнє відключення із суспільного існування, у тому числі і з освітнього ладу.

Щоб простежити прохід канадського порядку освіти до інклюзивного навчання використаємо періодизацію, розроблену Andrews J. and Lupart J., котра є історично співвіднесеною та доволі зразковою [1, с. 116].

Тестування й дефініція навчальних здобутків дітей із особливостями розвитку, на думку великої кількості канадських науковців, виявилось вирішальним прийомом діагностування та категоризації учнів та призначило звичну п'ятиступеневу систему спеціальної освіти:

- направлення
- тестування
- категоризація
- розміщення
- навчання за відповідною програмою.

Це привело до вагомого збільшення категорій учнів із особливостями психічного та фізичного розвитку. Так, наприклад, в провінції Альберта в 1950 році було виявлено 256 школярів із особливими потребами у освіті й відкрито 16 особливих класів в загальноосвітніх школах. В той час виділялося 3 категорії дітей (з порушеннями зору, слуху чи інтелекту), що вимагали специфічних умов навчання. За три десятиліття (у 1979р.) практично у сто раз збільшилася кількість учнів із особливими потребами для навчання (2370 уч.), було відкрито 1720 класів, та відокремлено спершу 9, відтак - 15 категорій дітей, що потребували особливої уваги [51].

Децентралізованість канадського порядку освіти, самостійність штатів країни в прийнятті основних освітніх нормативно-правових документів та дефініції головних спрямувань освітньої політики визначає доволі строкату картину навчання школярів із особливостями розвитку. Одначе, в звіті Roeher Institute, Всеканадської соціальної організації, яка займається питаннями дітей із відхиленнями розвитку, говориться, що принаймні певна частка канадських школярів із особливими потребами навчається в спеціалізованих закладах й спеціальних класах, головна тенденція загальнодержавної освітньої політики-перехід до інклюзивного навчання.

Підтверджує ці висновки аналітичний звіт, представлений Канадським Дослідним Інститут Соціальної Політики (Canadian Research Institute on

Social Polisy), що складений на основі матеріалів з усіх провінцій Канади (за 1994, 1996 та 1998 рр.) та опублікований Roehar Institute.

Аби відстежити поступ канадської системи освіти до інклюзивного навчання скористаємося періодизацією, розробленою Andrews J. and Lupart J., яка є історично співвіднесеною і досить показовою (табл. 1).

Таблиця 1

Від ексклюзії до інклюзії

Історичний період (роки)	Ключове визначення періоду	Домінуюча освітня тенденція
Рання історія	Ексклюзія (повне виключення)	Елітарність здобуття освіти, особи з порушеннями розвитку повністю виключені із системи освіти
1800–1900	Інституалізація	Окремі благодійно-навчальні установи для дітей із сенсорними і моторними порушеннями
1900–1950	Сегрегація	Зорганізовується незначна кількість спеціальних та класів для дітей з порушеннями розвитку
1950–1970	Диференціація	Зростає кількість категорій, за якими диференціюються діти з порушеннями психофізичного розвитку. Значно збільшується кількість спеціальних шкіл та спеціальних класів.
1970–1980	Інтеграція	Тенденції до сумісного навчання дітей з особливостями психічного розвитку та їхніх здорових однолітків.
1980–1990	Мейнстрімінг (загальний потік)	Соціальні та навчальні потреби дітей з особливостями розвитку задовольняються в середовищі з мінімальними обмеженнями (в

		масових школах за місцем проживання)
1990– до сьогодні	Інклюзія (включення)	Об'єднання спеціальної освіти та масової освіти в єдину систему. Потреби дітей з особливостями розвитку задовольняються в процесі навчання в інклюзивному середовищі.

Ці дані засвідчують, що ставлення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку, а, відповідно, і можливість здобуття ними освіти змінювалось, від повного виключення із суспільного життя та неможливості здобувати загальну та якісну освіту до повного включення та забезпечення необхідними послугами, що задовольняють особливі потреби осіб з обмеженими можливостями здоров'я, причому, в досить, короткотривалі терміни [30].

2.3. Етапи розвитку інклюзивної освіти у США

Розквіт інклюзивного навчання у США спливає предметом дослідження у роботах багатьох закордонних та українських дослідників. Синтез законодавчої основи надав здатність періодизувати піднесення інклюзивної освіти США із 1950 р. і аж до сучасності.

Перший етап становлення інклюзивної освіти розпочався в 50-х роках ХХ століття після ухвалення раннього федерального законодавства. Люди з інвалідністю отримали право на освіту і освітні послуги, у коледжах та університетах ввели програми для професійної підготовки персоналу, який працюватиме з дітьми, що мають інвалідність.

Діти, які навчалися в школах під контролем штату і в установах для дітей з дефектами (нечисленна категорія) на фінансуванні штату, отримали

привілей використовувати особливі фонди зазначені у статті закону (для поліпшення умов) [29, с. 94].

Відділом освіти для осіб із вадами було розроблено низку федеральних програм, покликану підтримати осіб з особливими потребами, зокрема програми розвитку ранньої освіти, програми для дітей із вадами зору, слуху і багатьма фізичними вадами, спеціальні програми для дітей з особливими освітніми потребами, однак категорія дітей з специфічною нездатністю до навчання залишилася поза межами дії федерального законодавства.

Другий етап охоплює період з 1975 по 1986 роки, у цей час для регуляції фінансування освіти був ухвалений «Закон про освіту всіх дітей із порушеннями», відповідно до якого діти із порушенням та інвалідністю одержували право на освіту, за надання такого права мали відповідати всі освітні установи на різних рівнях.

У положеннях закону взято до уваги рішення судових справ, що відбулися з 1954 р. із питань реалізації права на освіту дітей з інвалідністю. Закон регулював механізм фінансування, що надавало доступ дітям з особливими потребами до загальної освіти [57, с. 13].

На цьому етапі інтеграція дітей до загальноосвітнього середовища відбувалася за допомогою мейнстримінгу. В умовах мейнстримінгу учнів з особливими потребами спрямовували в загальноосвітнє середовище для вивчення таких предметів, які не вимагали суттєвих адаптацій, наприклад, соціальні науки або природознавство. Головні предмети, такі як математика або читання, вивчали в окремому оточенні.

В інклюзивному класі спеціальний персонал допомагає дитині з інвалідністю інтегруватися в загальне середовище та отримати знання від висококваліфікованого вчителя, натомість за умов мейнстримінгу учня з інвалідністю навчає спеціальний педагог у відокремленому середовищі. Це не надавало дітям з інвалідністю рівних можливостей в одержанні освіти, жодною мірою не сприяло співробітництву між педагогами, дітьми загальноосвітньої школи та дітьми з інвалідністю (табл.2).

Таблиця 2

Деякі види адаптацій і пристосувань для дітей з особливими потребами, що забезпечать ефективну інклюзію

Види адаптацій	Характеристика	Приклади
Пристосування середовища	Модифікація фізичного оточення	Обладнання кімнати похилими пандусами, якщо в класі є діти, що пересуваються на інвалідних візках або з допомогою милиць. Збільшення або зменшення інтенсивності освітлення, якщо в класі є діти з порушенням зору. Зменшення рівня шуму, якщо в класі є діти з порушенням слуху.
Адаптація навчальних підходів	Модифікація навчальних підходів і методик	Застосування методу поширення (того, що знає дитина). Епізодичне навчання у принагідних ситуаціях. Зміна темпу занять.
Адаптація матеріалів	Модифікація навчальних посібників, іграшок та інших матеріалів	Використання книжок, надрукованих великим шрифтом, якщо в класі є діти з порушеннями зору. Обладнання іграшок та іншого приладдя великими держакми, якщо в класі є діти з порушенням моторних функцій.
Адаптація навчального плану	Модифікація навчального плану, або мети і завдань, визначених для дитини	Зміна тривалості або послідовності занять (приміром, якщо дитина ще не готова розпізнавати текст, завдання може бути модифіковане таким чином: «Дитина розпізнаватиме своїх однокласників на фотографіях, тоді інші діти розпізнаватимуть свої написані імена»).

Джерело: [61, с. 202].

Третій етап (період з 1986 р. до 1997 р.). Дослідження 80-х років ХХ століття засвідчило, що лише 70 % дітей з інвалідністю дошкільного віку отримували необхідні послуги.

У багатьох штатах були відсутні програми раннього втручання (від народження до двох років). У 1986 р. було затверджено поправки до Закону. Це надавало право та фінансування дітям з інвалідністю від 3 до 5 років користуватися безкоштовними освітніми програмами та послугами.

Згідно із законом за дитину з особливими потребами відповідала не спеціальна, а загальна освіта. Учитель з спеціальною освітою почав працювати в загальноосвітній школі.

Цілісність системи уможливила професійне спілкування між учителем спеціальної й загальної школи та дітьми з особливими освітніми потребами. Цей закон оптимізує розроблення нової системи навчання в загальноосвітньому класі, що задовольнить індивідуальні потреби учнів, налагодить взаємодію здорових учнів із 10-20 % дітей із легкими захворюваннями, дітей мігрантів, корінних американців і тих, хто потребує додаткової допомоги; розв'язання проблем навчання на ранній стадії, у початковій школі [14, с.138].

Четвертий етап (1997-2001). Він розпочався з перезатвердження Закону «Про освіту осіб з інвалідністю» у 1997 р., що реструктурував умови фінансування для розвитку малозабезпечених шкіл.

Закони затверджені в цей період дають право всім дітям бути інтегрованими в загальну освіту. Після ухвалення документа розроблено завдання успішності й описано індикатори для дітей з інвалідністю, що уможлиблюють одержання очікуваного результату.

Школи відповідають за досягнення учнями з інвалідністю очікуваного рівня успішності та проходження оцінювання на рівні штату й на загальнодержавному рівні [10, с. 217].

П'ятий етап, початок якого датований 2001 р., триває до сьогодні. М. Хоссейн вважає цей час періодом інклюзії [2, с. 87]. Як зазначено у звіті комісії Відділу спеціальних освітніх програм Департаменту освіти США, «уперше за всю історію інклюзивної освіти діти з інвалідністю включені в систему оцінювання» [1, с. 1]. Наголошено, що перші роки ХХІ століття мали

суттєвий вплив на розвиток освіти в США. У 2001 р. перезатвердили Закон «Про початкову та середню освіту» («The Elementary and Secondary Education Act»), унаслідок чого підготували Закон «Жодної дитини позаду» («No Child Left Behind - NCLB»), що передбачав надання «усім дітям справедливої, рівної можливості отримати висококваліфіковане навчання та досягнути показника, щонайменше вищого від середнього, на підсумковому тестуванні відповідно до навчальних стандартів штату». Цей закон стимулював розвиток інклюзивної освіти, спонукав учителів до опанування високої кваліфікації, змінив статус спеціального (корекційного) педагога.

2.4. Періодизація розвитку інклюзивної освіти в Канаді

Насамкінець другого десятиріччя XXI століття уже ніхто не вагається в вагомості інклюзивного навчання. Якраз вона допомагає заснуванню справді рівноправного, демократичного суспільства. Оскільки коли усі діти навчаються разом, то і інклюзія уже не вважається дечим незвичайним, а стає правилом життя. Діти навчаються поважати других, а відповідно – й самого себе.

Якраз орієнтир на досвід інших держав допоможе відсторонитися від непотрібних помилок. Оскільки ціль усіх реформ – це благополучне існування будь-якого громадянина [18, с. 89].

До інклюзії Канада входила крок за кроком – попри колективні надриви батьків й педагогів в 1970-1990-х роках. В той час суспільство домагалось, щоб зробили транспорт та загальні місця загальнодоступними для усіх, лобіювали задуми і програми інтегрованого, а згодом інклюзивного навчання, достойного існування в громаді й доступу до спеціального навчання та ринку праці для усіх.

В Канаді інклюзивна освіта появилася в кінці 1960-х років. В ті часи учням із особливими потребами в освіті дали дозвіл навчатися в загальних школах, але у окремих, ізольованих від здорових дітей класах. При таких

умовах педагога й батьки міста Гамільтон (провінція Онтаріо) поєдналися для того, аби чинити супротив дискримінації.

В 1980-х роках шкіл із інклюзивним навчанням появляється все більше. Школярі із інвалідністю уже активніше приєднуються до загальноосвітнього шкільного буття. Важливо, що інклюзивне навчання все іще не було визнане на державному рівні як обов'язкове, проте усе більше шкіл самостійно проявляли бажання та долучалися до нього [9, с. 122].

Інклюзивне навчання в Канаді розквітало завдяки діючому співробітництву організаторів із учасниками освітнього процесу. Уряд розвивав співпрацю із закладами освіти: крок за кроком піднімав фінансування, дав дозвіл школам незалежно від держави розділяти бюджет, підтримував розквіт теоретичного підґрунтя інклюзивного навчання.

Країна справді дослухалася до побажань батьків. Батьки без проблем мали можливість обирати, де, та за якими навчальними програмами буде розвиватися їх дитина, також батьки співпрацювали із урядовими підрозділами й адвокатськими конторами, а це надавало можливість вчителям стати більше уважними до батьківських побажань.

В Канаді школярі із інвалідністю здобувають освіту за індивідуальними планами, котрі розробляються при участі батьків та їх дітей. Завдячуючи батькам школа отримує інформацію про інтереси дитини, про її ідеї, життя й прагнення [6, с.246].

Професіональність педагогів в Канаді трактується як універсальність. Медичний персонал й корекційні педагоги протягом всього навчального часу розробляють та дають практичні рекомендації учителю. Завдячуючи цьому учитель має можливість сам надавати учневі потрібну підтримку і допомогу, а в випадку потреби – порекомендувати дитині консультацію з відповідним фахівцем.

Будь-яка провінція сама відповідає за базову освіту, враховує найбільшу перевагу – успіх кожного школяра. Для того, аби програма існувала без збоїв, на місцях утворюють шкільні ради, до їхнього складу входять директор

школи, батьки й зацікавлені члени громади. Отож успішне впровадження інклюзивної освіти у Канаді є наслідком узгодженої роботи батьків, держави громадянського суспільства й активних представників шкільного, адвокатського й громадського оточення. Саме така спільна робота має стати взірцем для реформ інклюзивної освіти в Україні [20, с.272].

Від початку 1990-х років та до сьогодні у Канаді триває «Ера інклюзивної освіти». Законодавство кожної провінції повинно бути впорядкованим відповідно до мети інклюзивної освіти. Дискримінація за ознакою інвалідності була заборонена законом [56, с.192].

2.5. Порівняльний аналіз розвитку інклюзивної освіти в США та Канаді

Під освітою дітей з особливими можливостями розуміють універсальну підготовку до таких дітей до дорослого життя в суспільстві, в якому в дитини забезпечуються соціальні та природні потреби і можливості. Крім цього, процес навчання дітей з обмеженими можливостями має виконувати функції самореалізації особистості, передбачає надання дитині таких знань, умінь і навичок, які сприяють її інтеграції у суспільне середовище.

Варто звернутися і до досвіду США та Канади. В Канаді більше ніж два десятиліття практика запровадження інклюзивного навчання мала сильний вплив на сферу освіти в країнах Північної Америки. Базовим значенням інклюзивного методу являється віра в дітей та їхні здібності.

Такий метод яскраво проявляється у добре відомих методиках, Онтаріо, котрі отримали визнання у школах: «Особистісне планування» (Person Centered Planning), «Складання планів дій — СПД» (Making Action Plans — MAP), «Кола друзів» (Circles of Friends) і ПЗДН — «Планування завтрашнього дня з надією» (PANH — Planning Alternative Tomorrow's with Hope).

Програми в освіті вважаються діючим способом побудови взаєморозуміння поміж школами, батьками та співтовариствами, ще вони

сприяють вирішенню не простих особистісних, сімейних та системних запитань, що можуть існувати у якості перешкод на дорозі до інклюзивного навчання.

Центр інтегрованого навчання та співтовариства (Centre for Integrated Education and Community), котре існує у Торонто (Канада), застосовує й дотримується новаторських принципів у піднесенні інклюзії у існуванні освіти й співтовариств [67, с. 452].

У провінції Нью-Брансвік (Канада), недалеко від Онтаріо, побутує іще важлива системна методика із проблем інклюзивного навчання. В 1968 році інклюзивне навчання висвітлювалося як офіційна стратегія політики у Нью-Брансвік. Пізніше даний напрямком був затверджений законом «Про виправлення законів про шкільну освіти» (Act to Amend the Schools Act) від 1985 року. Згідно Білль 85 (Bill 85) будь-яка навчальний заклад в провінції мусить здійснювати інклюзивне навчання.

Італія – одна із країн-членів «Організації економічного співробітництва та розвитку» має аналогічний рівень здійснення інклюзивного навчання на засадах існуючого законодавства, політики. В Нью-Брансвік, однаково, як й у Італії, майже усі школярі знаходяться у загальноосвітніх класах, при потребі здійснюється фахова підтримка належно до індивідуального навчального плану школяра [67, с. 8].

В США різноманітність програм із інклюзивного навчання значно збільшилася після того, коли у 1975 році прийняли закон № 94-142. В 1994-1995 роках кількість навчальних закладів, де реалізують та розробляють програми інклюзивного навчання, зросла у три рази.

В доповіді Національного Центру реорганізації навчання та інклюзії (National Centre on Educational Restructuring and Inclusion - NCERI) за 1994 рік документально затвердилася потрібність програм для інклюзивного навчання у кожному штаті, на усіх рівнях навчання із всіма школярами із помітними формами інвалідності [3, с. 375].

Так, в 1994 році Робочий Форум інклюзивних завчальних закладів (Working Forum on Inclusive Schools) висвітлив ряд принципових дій, потрібних для здійснення інклюзивного навчання:

1. Відчуття належності до суспільства: розуміння того, що усі діти є єдиним суспільством та можуть навчатися разом;
2. Адміністрація: шкільне керівництво має важливе значення у реалізації інклюзивного навчання;
3. Відповідні стандарти програм, відповідність очікувань та потреб усіх школярів без винятків;
4. Співпраця й кооперація: підтримання та спільна праця під час навчання;
5. Обмін ролями та принципами фаховості усього персоналу; повний спектр послуг: а саме, послуги із фізичного, психічного здоров'я й соціальні послуги;
6. Співпраця із батьками: родичі являються рівноправними учасниками у процесі освіти;
7. Гнучкі способи освіти: визначення розмірів навчальних програм, місця і часу навчання;
8. Стратегії, які опираються на дослідження: використання ліпших стратегій виховання та навчання;
9. Новітні способи звітності: стандартні тестування та багатоваріативні джерела;
10. Доступність: фізичне оточуюче середовище та технології;
11. Підвищення кваліфікації, безперервність.

На думку багатьох американських та канадських вчених розширення системи інклюзивної освіти є необхідною складовою. Адже інклюзія є корисною не тільки для особистості, але й для держави і сім'ї.

Одним із пріоритетних чинників для сімей, які виховують особливу дитину є можливість віддати її до місцевої школи:

– у батьків з'являється можливість працювати, адже дитина не потребує постійного нагляду та уваги.

– у сім'ях також можуть ще бути діти, які відвідують вже даний навальний заклад і батькам буде легше брати активну участь у вихованні і навчанні.

– батьки залучаються підтримкою з боку інших батьків, знаходять з ними спільну.

Батьки дитини з особливими потребами повинні зосередитись не на діагнозі, який вказує на недоліки дитини, а навпаки шукати сильні сторони, інтереси та здібності у своєї дитини. Адже саме це допомагає їй подолати труднощі, які постають перед нею.

В Сполучених Штатах Америки великого визнання домоглися дві характерні реформи. Обидві новації були не бюджетозатратними (при другій реформі — 30 \$ США на будь-якого учня). Перша реформа, яку розробив Роберто Слевін — «Успіх в кожній школі» (Robert Slavin's Success For All school) — базується на двох подібних принципах: превентивні заходи та безпосереднє інтенсивне утручання у 1, 2, 3 класах початкової школи. Основними складниками даної реформи являються: консультанти (бесіди вічна-віч); різноманітні за віковим складом групки з щоденним інструктуванням по 90 хвилин щодня; допомога сім'ї, у межах котрої передбачається підготовка батьків для надання підтримки школярам, а ще безупинне інтенсивне навчання учительського колективу [58, с.84].

Такі зусилля направлені на розв'язання питань у ході навчання у стінах звичайного класу. Особи, котрі мають певні важчі форми інвалідності, отримують у класах персонального асистента (фаховий працівник у проблемній галузі), а також вчителями по фаховій освіті. Контрольні перевірки результатів навчання показують на позитивні підсумки відносно академічних досягнень в класах.

Інша система реформи «Проект школа – екстерном» (Accelerated Schools Project — ASP) із часу своєї появи у 1986 році була застосована в

більше ніж 1000 початкових та середніх школах в 41 штаті. Її ідея закладається у тому, що навчальний процес розширюється та прискорюється, а не спрощується та корегується. Іншими ознаками екстернатних навчальних закладів являється хороша якість послуг, розширений навчальний план, оптимізований навчальний процес та високий ступінь залучення батьків у навчальний процес [15, с. 960].

«Проект екстернатних шкіл» являє собою повну модель реформи системи освіти, яка базується на перспективах вчителів та шкіл, котрі подають спеціальне навчання, у дослідно-оптимізуючому процесі. Досвід широкого запровадження у школах із великою кількістю учнів із характерними потребами у освіті, які є в групах ризику, (сім'ї багатьох із яких на межі бідності), школярі демонструють великі успіхи у досягненнях, збільшення відвідуваності, скорочення пропусків та залишення на другий рік [16, с.274].

Оцінка та дослідження наслідків багатьох програм із інклюзивного навчання у Сполучених Штатах ґрунтується на прийомах кейс-стаді (case-study) — спосіб польового дослідження у соціологічній й інших науках, яке допускає поглиблене вивчення одного, чи кількох характерних випадків, котрі показують подану проблему та якісні дані. Однак було здійснено й декілька великомасштабних кількісних досліджень.

Один з перших тест-аналізів 50 досліджень (Вайнер (Weiner), 1995), припускав порівняння академічної успішності інтегрованих і сегрегованих учнів з учнями, що мають не яскраво виражені фізичні відхилення. Середній показник академічної успішності в інтегрованих групах був близько 80 %, у той час як сегреговані учні набирали близько 50 %. Бейкер (Baker), Ванг (Wang) і Уолберг (Walberg) (1994) вивели показники аналізу інклюзивної освіти, в аспекті визначення загального ступеня ефективності заходів.

В ході дослідження шкіл м. Чикаго були вивчені академічні досягнення учнів з інвалідністю за результатами стандартної тестової системи після розміщення їх у сегрегованих класах. Поліпшення не відзначалися, а,

навпаки, спостерігалася тенденція до погіршення академічної успішності порівняно з учнями, які навчалися у звичайних класах [56, с.192].

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Навчання як процес накопичення потрібних умінь, знань та навичок являється важливою частиною соціальної та психологічної адаптації й інтеграції школярів із інвалідністю у суспільство. Вона повинна створити їм доступність до набутої суспільством гносеологічної основи, культурної та історичної спадщини.

Освітнє оточення підготовлює учнів із характерними потребами в освіті до діяльності у професійному середовищі, допомагає активуванню їхнього особистісного потенціалу. При тому посеред новітніх форм навчання інклюзивна освіта являється найбільш сприятливою для встановлення оптимальних взаємовідносин із оточуючим середовищем, тому, що спільне навчання сприяє поліпшенню якісної сторони буденної комунікації школярів із особливими потребами у освіті, нестача котрої обмежує деякі сторони спілкування із їх вчителями та однолітками.

Базовий принцип інклюзивного навчання лежить у тому, що всім школярам варто навчатися разом, в незалежності від декотрих труднощів у ході навчання чи відмінностей.

Інклюзивні школи мусять визнати такі відмінності та деяким способом реагувати на різноманітність потреб школярів, пристосовуючи як різноманітні форми навчання, так й систему оцінювання, та забезпечувати відповідною освітою всіх школярів за допомогою застосування певного навчального плану, організаційних заходів, стратегій навчання, використання ресурсів та співпраці з громадами.

Для того, щоб всі школи могли конструктивно вирішувати проблему особливих потреб, необхідна комплексна комбінація підтримки та адекватність освітніх послуг.

Дослідження й оцінка результатів більшості програм з інклюзивної освіти в Сполучених Штатах базується на методах кейс-стаді (case-study) — метод польового дослідження в соціологічній та інших науках, що припускає поглиблене вивчення одного, або декількох типових випадків, які ілюструють дану проблему і якісні дані.

Однак було здійснено й декілька великомасштабних кількісних досліджень. Один з перших тест-аналізів 50 досліджень (Вайнер (Weiner), 1995), припускав порівняння академічної успішності інтегрованих і сегрегованих учнів с учнями, що мають не яскраво виражені фізичні відхилення. Середній показник академічної успішності в інтегрованих групах був близько 80 %, у той час як сегреговані учні набирали близько 50 %.

Децентралізованість канадського ладу освіти, самостійність штатів країни в затвердженні ключових освітніх нормативно-правових документів й формулюванні головних спрямувань освітньої політики обумовлює вельми пістряву картину навчання учнів із особливостями розвитку.

Однак, в звіті Roehrer Institute, Всеканадської соціальної організації, яка займається питаннями учнів із відхиленнями розвитку, ідеться, що принаймні певний фрагмент канадських учнів із особливими потребами учиться в спеціальних закладах й спеціальних класах, вирішальна тенденція загальнодержавної освітньої політики-перехід до інклюзивного навчання.

Досвід північноамериканських та низки європейських країн доводить, що інклюзивна освіта може впроваджуватися на різних рівнях, мати різну мету, базуватися на різноманітних мотивах, відбивати різноманіття класифікацій особливих освітніх потреб і надавати послуги при різних умовах.

Наприклад, С. Кобі (S. Kobi) виділяв шість рівнів інклюзивної освіти: фізичний, термінологічний, адміністративний, соціальний, навчально-плановий і психологічний.

Наступний аспект, який викликає складність, пов'язаний з визначенням поняття «особлива освітня потреба». Існуючі класифікаційні системи значною мірою варіюються в різних країнах і навіть у межах однієї країни.

Деякі країни прийняли визначення особливих потреб, яке базується на необхідності надання спеціальних освітніх послуг, і не розмежовують, не «таврують» учнів.

Об'єднане Королівство, наприклад, у своїй Уорнокській доповіді (Warnock report) від 1978 року визначає поняття інвалідності аналогічно. Інші країни використовують двостороннє визначення, яке базується на ступені та виді інвалідності. Ці країни схиляються до фахової освіти, виходячи із двох передумов: поза освітня діяльність (реальна або прогнозована) і «об'єктивні причини».

Для країн, які використовують традиційні об'єктивні причини, які визначають особливі освітні потреби, існує безліч класифікаційних категорій. Наприклад, Данія використовує дві категорії, тоді як в Польщі й США існує більше десяти категорій інвалідності. Найбільше розповсюдженим підходом у більшості країн є категоріальний, що включає в себе від 4 до 10 видів особливих потреб.

В «традиційних» суспільствах, як правило, найбільш загальновизнаними виступають чотири категорії (типу) інвалідності: фізична інвалідність, сліпота, глухота й порушення розумового розвитку.

Також країни можуть включати до складу індивідів, які мають особливі освітні потреби, осіб без інвалідності; наприклад, дітей-біженців, обдарованих і талановитих дітей (які також можуть мати деякі фізичні складності), і тих, хто зазнає труднощів в процесі навчання, які пов'язані з недостатньою реалізацією освітньої парадигми. Наприклад,

- безпритульні та працюючі діти,
- діти, які є жертвами расової дискримінації,
- діти кочового населення,

- діти, які втратили батьків, внаслідок хвороби або громадянських війн,
- діти з мовних, етнічних або культурних меншостей.

РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

3.1. Досвід організації та розвитку інклюзивної освіти в Україні

Ян Амос Коменський (1592 – 1670) став одним з перших, хто привернув увагу до навчання дітей з вадами розвитку. Він створив достатньо досконалу систему навчання, яку згодом почали називати класно-урочною. Особливу увагу він акцентував на залученні до навчання, а також повноцінній навчальній діяльності тих дітей, які мають особливі потреби у навчанні, а також у необхідному використанні пристосувальних можливостей органів та систем.

Таке тлумачення мислителем питання компенсаторних можливостей в сьогоденні умовах набуває особливої уваги. Адже, тільки оцінюючи особливості освіти і розвитку дітей з проблемами розвитку, сучасні педагоги, психологи, соціальні працівники, реабілітологи, медики, дефектологи, акцентують увагу на побудові навчального процесу з використанням збережених функцій і систем організму, враховуючи при цьому можливості дитини, незважаючи на ті чи інші недоліки в її розвитку.

Можна зробити висновок, що саме кваліфікована корекційна і реабілітаційна робота, яка спрямована на послаблення або виправлення недоліків психофізичного розвитку, створює можливості для процесу компенсації втрачених або неповноцінних функцій організму.

В особливої дитини розвинуті пристосувальні можливості для подолання недоліку, і саме вони переходять на перший план під час інклюзивного навчання дитини і мають бути включені до процесу навчання як його рушійна сила. Компенсаторні можливості організму людини настільки різноманітні, що завдяки спеціальній педагогіці під час застосування компенсаторних підходів можна надавати педагогічну

допомогу особам, навіть у безнадійних випадках, повертаючи її до навчання з цілком здоровими однолітками.

Люди, які мають проблеми зі зором, наприклад, можуть навчитися читати за допомогою кінчиків пальців; зі слухом – розуміти по губах, або спілкуватися жестовою мовою; особи, що втратили здатність діяти руками, можуть використовувати функції інших частин тіла. [7, с.305].

Григорій Савич Сковорода (1722 – 1794), завжди наголошував на моральному вихованні народу, говорив про те, що система виховання кожного народу будуть ефективними тоді, коли і люди з фізичними вадами матимуть можливість почувати себе гідно у такому суспільстві.

Безцінним досвідом залучення дитини, яка має особливі потреби, до навчання зі здоровими дітьми є педагогічний досвід і напрацювання Софії Федорівни Русової (1856 – 1940), відомого українського педагога, яка все життя присвятила розробці системи освіти в Україні.

Педагог презентує свої ідеї інклюзивної освіти у праці «Десять про дефективних дітей» (1935), де центральне місце посідає унікальність дитини з обмеженими можливостями, у якої є свої задатки і таланти. Педагог шукала різні підходи до навчання та виховання «дефектних дітей», які переконували, що такі діти не повинні бути ізольованими, а навпаки – завдяки індивідуальному підходу – розвиватися серед однолітків. Принцип індивідуалізації і на сьогодні є головним чинником у процесі інклюзії.

Особливу увагу акцентує С. Русова, стверджуючи, що «найдорожчий скарб у кожного народу його діти, його молодь і важливим є навчання і виховання дітей незалежно від стану її здоров'я.

Педагог впевнена, що з раннього віку слід займатися вихованням дітей, не чекаючи на школу «... наука про виховання вимагає найбільшої уваги до самого ніжного віку дитини, вимагає, щоб утворена була навкруги така атмосфера, в якій могли б вільно розвиватися усі здібності дитини, усі її добрі почуття й нахили, й щоб не мали змоги зростати злі й негарні. ...». [58, с.84].

Концепція Шалви Олександровича Амонашвілі (1931) є не менш цінним доробком у процесі розвитку інклюзивної освіти. Педагог виділяє такі основні закони на яких будується інклюзивна педагогіка: розуміти і приймати усіх дітей незважаючи на їх проблеми, любити кожную дитину та ставитися до неї тільки з оптимістичної сторони. Основним методом допомоги дітям з особливими потребами педагог вважає психологію співробітництва і надає перевагу мотивам стимулювання. Він вважав, що тільки правильно підібравши методи і форми навчання можна навчати дитину та виховати в ній особистість.

Отто Шпек, відомий європейський вчений, який написав працю «Люди з розумовою відсталістю. Навчання та виховання», вважав, що необхідно змінювати суспільство для створення умов для людей з особливими потребами, а не змінювати людей з інвалідністю, для їх пристосування в житті суспільства.

На даний час у цілому світі існує декілька варіантів моделей інвалідності, а саме:

- Моральна модель «інвалідності» або «модель особистої трагедії». Дана модель вказує на те, що «інвалідність» є наслідком і спрямована на покарання за злочин особи або її родичів. Результатом такої моделі є ізоляція людей з інвалідністю з суспільного життя.

- Медична модель досліджує «інвалідність» з точки зору хвороби, яка передбачає насамперед лікування. В таких умовах, люди-інваліди є ізольованими, вирваними із суспільства.

- Благодійна модель уособлює людей з проблемами розвитку як безпосередньо жертв обставин. Такі люди нездатні керувати справами, вимагають догляду та потребують допомоги.

- Правозахисна модель — визначає осіб з інвалідністю як правовласників та суб'єктів прав людини на рівній основі. Підтримує права людини та повне включення людей з інвалідністю у суспільне життя.

- Економічна модель. Дана модель визначає «інвалідність» як «непрацездатність». Тому вводять обмеження зайнятості людей з інвалідністю. Люди з обмеженими можливостями розглядаються як менш продуктивні чи зовсім непрацюючі.

- Соціальна модель визначає «інвалідність» як проблему, яка приведе до дискримінації. Суспільство повинно змінити свої погляди на людей з обмеженими можливостями, щоб вони не почувалися неприйнятими. Сприймати людей з вадами розвитку потрібно як рівноправних партнерів, незалежно від рівня їх фізичного чи психологічного здоров'я.

- Модель «handicap». Автор цієї ідеї Ф. Вуд висунув просту ідею, що інвалідом може стати будь-яка людина, якщо ставити їй певні обмеження, чи перепони, що заважають їй брати повноцінну участь у житті суспільства.

Підходи та моделі, які спрямовані на повагу та підтримку людей з особливими потребами, пошук та створення необхідних умов для їх повноцінної та повноправної участі у житті суспільства є оптимальними і найбільш затребуваними в умовах сьогодення.

Достатньо глибоко розкрита тема інклюзивного навчання у працях педагога-дефектолога Всеволода Петровича Кашенка (1870 – 1943). Він привертав особливу увагу до «лікувальної педагогіки», під якою розумів синтез медико-терапевтичних, навчально-педагогічних та виховних прийомів з метою корекції недоліків дітей з особливостями розвитку.

Вчений підтримував думку, що неприродне, ізольоване навчання калічить дитину ще більше, робить її безхарактерною і неврівноваженою, виховує «нікчемну» людину, в той час, як здорове оточення, в основі якого врахування індивідуальних особливостей дитини, здатне не тільки виховати, а й перевиховувати дітей, які мають недоліки у розвитку.

Для того щоб реалізувати свої ідеї на практиці В. Кашенко заснував школу-санаторій для дітей з особливостями розвитку, яка спочатку була державною установою, а згодом – Науково-дослідним інститутом дефектології Академії педнаук. Вся система виховання науковця була

спрямована на розвиток дітей з особливими освітніми проблемами та входження їх до самостійної життєдіяльності в суспільстві.

Унікальним є педагогічний досвід Марії Монтессорі (1870 – 1952), видатного педагога, яка створила власну, індивідуальну систему розвитку дітей раннього віку. Основою її досліджень стала ідея про те, що будь-яка дитина зі своїми можливостями і потребами проходить свій індивідуальний шлях розвитку особистості.

М. Монтессорі виділяла в своїй теорії такі головні чинники:

- 1) виховання має бути вільним;
- 2) виховання має бути індивідуальним;
- 3) виховання має спиратися на дані спостережень за дитиною. [65, с.340].

Основою педагогічної ідеї Селестена Френе (1896 – 1966) є теорія співробітництва: не лише вчителя й учнів, а й учнів з батьками та іншими дорослими, один з одним.

Головною метою виховання для вченого була - «максимальний розвиток особистості дитини в розумно організованому суспільстві, яке буде служити їй і якому вона сама буде служити». Саме ці ідеї є ключовими та базовими у розвитку інклюзивної освіти у наш час.

Педагог дотримувався думки, що необхідно допомагати дитині формувати свою особистість саме через створення необхідних для цього умов, а не через навчання та вказівки. Головними цінностями, на думку, С. Френе є:

- фізичний стан дитини;
- прагнення самої дитини розвиватися;
- створення відповідного середовища для розвитку дитини з проблемами здоров'я;
- встановлення «природного і всебічного виховного процесу».

Особливо актуальними для сучасних педагогів та прихильників інклюзії є погляди Лева Семеновича Виготського (1896 – 1934), який зробив

вагомий внесок у вивчення особистості дитини з психофізичними вадами. [55, с.260].

Вчений вважав, що в жодному разі не можна забирати дітей з вадами розвитку від сім'ї та друзів і створювати для них спеціальні умови для навчання та виховання, адже це сприяє розвитку так званої «вторинної інвалідності». Таке навчання негативним чином впливає на розвиток дітей з особливими потребами, бо ми не враховуємо їхні соціальні та індивідуальні можливості. Тому важливим фактором є не ізоляція таких дітей, а робота спрямовано на психологічну допомогу дітям з обмеженими можливостями.

Серед видатних вітчизняних та зарубіжних науковців у сфері корекційної педагогіки та психології чільне місце посідає Віктор Миколайович Синьов – продовжувач, а у багатьох питаннях і фундатор, системи дефектологічної науки в Україні.

В. Синьов уперше формулює наукові вимоги до питання відкритої системи розвитку особистості в інклюзивному, інтегрованому, корекційному навчанні та вихованні учнів з проблемами психофізичного розвитку. В основу інклюзивної освіти вчений-педагог пропонує покласти ідеологію заперечення будь-якої дискримінації дітей, тобто забезпечення однакового ставлення до всіх людей, створення спеціальних умов для дітей з особливими потребами. [59, с.238].

Актуальність та соціальна значущість проблеми навчання, виховання, розвитку дітей з особливими освітніми потребами підтверджується багатьма дослідженнями у різних галузях науки і практики.

Проблемою інтеграції дітей та молоді з інвалідністю, їх реабілітацією та спеціальним навчанням, особливостями корекційно-виховної роботи займаються багато сучасних вчених.

Сучасний етап модернізації вітчизняної освіти, неухильний курс України на створення інклюзивної школи активізують наукові дослідження в напрямі реалізації ініціатив уряду з розв'язання цієї проблеми. Визнання Україною міжнародних стандартів у сфері прав людини, окреслених у

Конвенції ООН «Про права дитини» (1989 р.), Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю» (2006 р.), підсумковому документі Спеціальної сесії в інтересах дітей Генеральної Асамблеї ООН «Світ, сприятливий для дітей» (2002 р.), слугує дієвим механізмом забезпечення доступу до високоякісної освіти всім дітям у контексті інтенсивного реформування нормативно-правової бази інклюзивної освіти.

У цьому зв'язку особливого значення набуває проблема забезпечення доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг, регламентованих у законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про внесення зміни до Закону України «Про ратифікацію Конвенції про права інвалідів і Факультативного протоколу до неї» (2016 р.) та ін.

Законом України «Про Державний бюджет України» щороку збільшується коефіцієнту фінансування учнів з особливими потребами, які навчаються у класах з інклюзивним навчанням. Всього за цей період розроблено більше 20 галузевих нормативно-правових актів та інструктивно-методичних листів МОН, постанов Кабінету Міністрів України, спрямованих на розвиток інклюзивного навчання.

Прийняті документи регламентують умови запровадження інклюзивного навчання (архітектурна доступність навчального закладу, індивідуалізація навчально-виховного процесу, особистісно орієнтовані методи навчання відповідно до особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини, ефективний психолого-педагогічний супровід дитини, в тому числі корекційно-розвиткова підтримка), кадрове забезпечення, умов оплати праці, відпустки педагогічних працівників тощо. Зокрема, постановою Кабінету Міністрів України від 08.08.2015 р. № 479 врегульовано умови оплати праці асистента.

На сьогодні в Україні ще функціонує мережа загальноосвітніх шкіл для дітей з порушеннями розвитку: спеціальні школи, спеціальні школи інтернати, навчально-реабілітаційні центри, навчально-виховні комплекси,

спеціальні та інклюзивні класи у загальноосвітніх школах, індивідуальна та дистанційна форми навчання (Додаток 12).

Держава забезпечує альтернативність, але право вибору навчального закладу належить батькам. Тому проблема навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти набуває широкої актуальності сьогодні. Освітній інклюзивний простір стає доступним для таких дітей, адже право на рівний доступ до якісної освіти та навчання за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу – це право усіх дітей.

Завдяки системній роботі органів управління освітою щодо запровадження інклюзивного навчання, на місцях поступово забезпечується архітектурна доступність закладів загальної освіти, розширюється мережа загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивними класами, забезпечується психолого-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами в умовах.

Попри велику кількість змін у законодавстві щодо інклюзивної освіти та певні практичні здобутки, це питання все ще не стало основним для місцевих органів управління освітою та органів місцевого самоврядування. Існує проблема розуміння концепції інклюзивної освіти (все ще переважає медична модель сприйняття інвалідності), і, як результат цього, труднощі і виникнення проблем.

Активний розвиток теорії інклюзії та інклюзивного навчання розпочинається з 1970 року. Відтоді в більшості з цивілізованих держав, за наявності такої можливості, діти з особливими освітніми потребами відвідують звичайні школи.

9 грудня 1975 р. Генеральна Асамблея ООН прийняла Декларацію про права інвалідів. Відповідно до якої «Інваліди, незважаючи на причини, тип та тяжкість їх каліцтв чи порушень, володіють такими ж базовими правами, що і їх ровесники». Згідно з даними документа інвалідам має надаватися

відповідна підтримка для якнайкращого вияву своїх вмінь, здібностей та сприяла швидкій інтеграції таких дітей в соціумі [30].

Гарантує права на освіту кожного ще один документ – «Стандартні правила забезпечення однакових можливостей для інвалідів», який прийняли 20 грудня 1993 року під час 48 сесії Генеральної Асамблеї ООН. У Стандартах представлений детальний опис методів, щоб реалізувати право рівних можливостей в навчальному процесі дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх закладах.

Залучившись підтримкою ЮНЕСКО у Іспанії, в м. Саламанці 7-10 червня 1994 року розглядалися концептуальні підґрунтя інклюзивної освіти [54, с.451-452].

Подібний підхід до здобуття освіти учнів із особливостями в здоров'ї має певні переваги:

- не існує розподілу на здорових школярів та школярів із особливими потребами у навчанні;
- здорові учні отримують відомості про те, із якими питаннями стикаються школярі із вадами здоров'я, як результат до них застосовується витримка та повага суспільства;
- школярам із вадами здоров'я пропонуються різноманітні типи підтримки для полегшення соціалізації у реальних умовах, не таких, що відрізняються від дійсності;
- затрати на подібне навчання порівняно невеликі в зрівнянні із навчанням в спеціалізованих школах.

В США та Європі інклюзивна освіта отримала розкриття в декілька кроків:

- від сегрегації до десегрегації шкіл. Сегрегація – розташування владою учнів із особливими потребами в навчанні в спеціалізованих навчальних закладах, що приводить дітей до ізольованого життя. Протягом певного часу питання дітей із розумовими та фізичними проблемами ускладнювалися

обмеженими можливостями соціуму, котре ставило базаву увагу на недоліках, а не на потенційних можливостях цих осіб;

- збільшення доступності навчання (widening participation);
- інтеграція – розуміння важливості потреб школярів, в котрих проявляються психічні чи фізичні проблеми, із системою навчання, яке лишається у загальному незмінним;
- мейнстрімінг (від англ. mainstream, що означає вирівнювання, приведення до розповсюдженого взірця). Мейнстрімінг відноситься до певної соціально-освітньої методики, коли школярі із вадами здоров'я спілкуються із ровесниками на заходах, в межах різноманітних програм дозволу, а коли вони навіть й включені в класи загальноосвітньої школи, де найперше оце створюється для збільшення контактів в соціумі, але не для досягнення навчальної цілі;
- інклюзія (від англ. inclusion – включення). Інклюзія – це зміна школи, зміна навчальних приміщень та пристосування навчальних методик до потреб школяра із вадами здоров'я.

Заклади інклюзивної освіти повинні не тільки забезпечувати відповідною освітою усіх учнів, але і сприяти знищенню дискримінаційних установок та настроїв, утворювати приємну атмосферу в соціумі для розквіту інклюзивного суспільства, замінюючи можливості соціального облаштування [45, с.16].

Створення сьогоденішнього інклюзивного навчання в Україні складалося теж в кілька етапів:

- розуміння потрібності піклування про школярів із проблемами здоров'я (XI-VIII ст. до н.е. – XII ст.).
- застосування необхідності вчити частину школярів із певними потребами в навчанні (XII ст. – поч. XX ст.).
- доступність навчання трьох категорій школярів із проблемами із здоров'ям: із порушенням слуху, зору та розумовою відсталістю, утворення

диференційованої методики спеціалізованого навчання (сегрегації) (поч. ХХ ст. – середина 1960 р).

– доступність вчити всіх школярів із проблемами зі здоров'ям й розвитком (інтеграція) (середина 1960-х р. – середина 1980-х р.).

– інклюзивна освіта (середина 1980-х р. донині).

Дослідники, котрі вивчають питання навчання школярів із певними можливостями, поділили історію її розвитку на певні етапи:

– початок 20 століття – середина 69-х років – «медична модель» – сегрегація. «Медична модель» існувала до 1965 року. Така модель означає, що дитина із проблемами розвитку – хвора особа, їй потрібен довготривалий догляд й лікування, котрі найліпше здійснювати у спеціальній установі;

– середина 60-х - середина 80-х років – «модель нормалізування» – інтеграція [49]. В 70-х роках у Скандинавії виникло поняття «нормалізація» як заміна «медичної моделі». Метод нормалізування закладав у собі новітнє, яке показує широкі перспективи уявлення про школяра із проблемами розвитку та акцентувала наголос на виховання її у способі культурних нормативів, котрі існують у тому соціумі, де дитина проживає.

Даний термін прийняли у США та Канаді та виявився каталізатором створення «патернів культурного та нормативного існування «тих, хто до того був виключений із товариства. З цим часом зв'язаний хід інтеграції школярів із проблемами розвитку у середовище звичайних ровесників.

Інтеграція у такому контексті як правило характеризується як хід асиміляції, яка потребує від особи прийняття норм, характерні для базової культури та притримуватися їх в своїй поведінці. Інтеграція не чинить супротив системі спеціального навчання, а характеризується як головний із альтернативних методів всередині системи.

Інтеграція – «дітище» спеціального навчання, так як інтегрований у загальноосвітнє середовище школяра лишається під її впливом: він або вчиться у спеціалізованому класі (групі) при загальноосвітньому закладі, чи

обов'язково отримує корекційну поміч, здобуваючи освіту в загальноосвітньому класі (групі).

Слід вважати, що інтеграція наближує дві навчальні системи загальну та спеціалізовану, роблячи непомітними границі поміж ними;

– від середини 80-х років та до сьогодні – «соціальна модель» – інклюзія. Ідея сучасного поняття «інклюзивна освіта» закладається і меті спільного навчання здорових дітей й інвалідів [11, с.94].

Запровадження методу інклюзивного навчання потребує оновлення мети, форм, способів, засобів й технологій навчання учнів загальноосвітньої школи (Додаток 14). Зазначені питання вивчає та розроблює дидактика інклюзивного навчання [53].

3.2. Проблеми впровадження політики інклюзивної освіти в Україні

Дані Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) показують, що лише двадцять відсотків народжених дітей повністю вважається здоровими, решту – або мають проблеми психічного чи фізичного розвитку, або перебувають на межі між здоров'ям та хворобою (Додаток 13).

Розуміння прав таких дітей, їх зацікавлень, вимог, отримання допомоги в ході соціалізації й вибору фахової діяльності являється необхідним на етапі сьогоденішнього розквіту освіти.

Отже, великого значення отримує інклюзивна освіта, яка передбачає загальне знаходження дітей й молоді з проблемами психічного та фізичного розвитку із їхніми здоровими ровесниками. При визначенні ідеї інклюзивної освіти, варто звертати увагу на чотири частини, котрі показують її специфічні особливості [43].

Інклюзія (від Inclusion – включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальне життя, і насамперед, тих що мають труднощі у фізичному та психічному розвитку.

Інклюзія означає повне залучення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в освітній процес закладу загальної середньої освіти, життя класу; процес пошуку ефективних методів та форм навчання і виховання, які б задовольнили індивідуальні потреби усіх учнів; створення гнучкого процесу навчання.

Метою інклюзії в освіті є створення такого соціокультурного середовища закладу загальної середньої освіти, яке б задовольняло індивідуальні освітні потреби усіх учнів, незалежно від особливостей їхнього психофізичного розвитку [5, с.35].

Слід сказати, що інклюзія повинна характеризуватися як вічний пошук більш ефективних методів вдоволення індивідуальних вимог всіх дітей й молоді. У такому випадку різниця характеризується як позитивне явище, котре прищеплює бажання дітей вчитися.

Інклюзивне навчання зв'язане із розумінням перепон та їхнього подолання. Відповідно, воно показує проведення повної оцінки, збір інформації із різних джерел для опрацювання індивідуального плану розвитку й реалізація його в житті. Інклюзія показує участь, присутність та досягнення.

«Присутність» у даному контексті характеризується як подання перспективи вчитися у навчальному закладі й пристосування, потрібні для того; «участь» розглядається як позитивний досвід, котрий отримує школяр в ході навчання, й врахування ставлення школяра до самого себе в такому процесі; «досягнення» характеризується як комплексний результат навчання протягом навчального періоду, а не тільки результати тестів чи екзаменів школярів із особливими потребами у навчанні [46].

Інклюзія вимагає деякого наголосу на такі групи школярів, котрі знаходяться в групі «ризик» виключення чи обмеження у навчанні. Це показує людяність та відповідальність перед даними «групами ризику» й забезпечення їм нагоди участі у навчальному процесі.

Проблеми виховання та навчання школярів із особливими потребами в освіті присвятили свої роботи А.Мудрик, І.Зверева, А. Капська, С. Хлєбїк та інші. Інклюзивній освіті присвячується багато робіт Н. Макаренко, Л. Никонової, Н. Софій, І.Єрмакової, у котрих не тільки йдеться про особливості даного навчання, а і показують взірці застосування її у дошкільних навчальних закладах, школах, вищих навчальних закладах України [48].

Із ціллю надання однакового доступу до відповідної освіти інклюзивні навчальні заклади мусять пристосувати навчальні програми й плани, методики й способи навчання, застосування існуючих ресурсів, партнерство із громадою до індивідуальних освітніх потреб та різноманітних стилів навчання дітей й молоді із особливими освітніми потребами.

Інклюзивні освітні заклади мусять забезпечувати спектр потрібних послуг відповідно до різноманітних освітніх потреб даної категорії. Необхідним являється запровадження новітніх форм освіти, котрі б надавали можливість особливим школярам навчатися із «здоровими» дітьми.

Навчальний заклад, в якому проводиться інтегроване навчання, має трансформуватись в заклад «нового» типу, де раціонально використовується інноваційний досвід вчителів спеціалізованих шкіл, створюються спеціальні навчальні посібники, приладдя, широко використовуються технічні засоби навчання тощо.

Про рівний доступ до якісної освіти наголошується в Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів України», «Про охорону дитинства», окремих державно-правових актах спрямованих на створення соціально-економічних умов для інтеграції в суспільство дорослих і дітей з особливостями розвитку. Незважаючи на це, на сьогодні в Україні спостерігається парадоксальна ситуація, що характеризується наявністю законодавства, яке декларує права дітей та молоді з особливими потребами

на розвиток, здобуття освіти, соціальну інтеграцію, і, водночас, не вказує практичних механізмів їх реалізації [47, с. 34].

Проблемою є ще й те, що в загальноосвітніх закладах немає належних методичних, освітніх програм, а також кваліфікованих спеціалістів. Через не може відбуватися реалізація всіх освітніх потреби дітей з особливими освітніми потребами в результаті їхня соціалізація відбувається не надто успішно. Проте інтеграція дітей та молоді з обмеженими функціональними можливостями та особливими освітніми потребами у єдиний освітній простір явище беззаперечне і вимагає лише часу.

Важливим фактом є й те, що сьогодні цей процес є незворотнім, що зумовлено зміною гуманістичних цінностей суспільства. З огляду на сучасний етап розвитку соціуму поступово ламаються стереотипи, з'являються нові форми роботи, які засвоюють всі фахівці, діяльність яких пов'язана з навчанням дітей з особливими освітніми потребами.

У процесі поширення інклюзії в Україні є не лише одна проблема недостатнього фінансування. Наше суспільство недостатньо поінформоване щодо освітніх проблем дітей з обмеженими можливостями. У державі варто популяризувати обізнаність населення щодо таких понять «інклюзія», «особливі освітні потреби» [61, с. 201].

Як вказано у Концепції інклюзивного навчання головними методами розвитку даного процесу у Україні являється:

- удосконалення нормативно-правової основи;
- утворення передумов для безперешкодної доступності до освітніх закладів, починаючи із дошкільних;
- підтримка єдиного освітнього простору;
- приведення системи навчальної діяльності в відповідність до вимог дитини, сім'ї;
- належна підготовка педагогічних працівників до роботи із дітьми із особливими освітніми потребами [21, с.232].

Отже, інклюзія в закладах освіти України стикається з такими труднощами:

- архітектурна непристосованість приміщень;
- панування у суспільстві певних стереотипів поведінки щодо осіб з особливими освітніми потребами;
- негативне ставлення до осіб з особливими освітніми потребами батьків інших здобувачів освіти та ровесників;
- недостатність фінансування;
- недосконалість нормативно-правової бази;
- академічна перевантаженість навчальних програм, котрі важко адаптувати до потреб особистості з особливими освітніми потребами;
- брак необхідної фахової підготовки педагогів до роботи з дітьми й молоддю з особливими освітніми потребами;
- недостатня готовність закладів вищої освіти забезпечувати належний рівень фахівців для роботи в умовах інклюзії.

До основних труднощів, що можливі при впровадженні інклюзії, керівники віднесли, насамперед, відсутність відповідної матеріально-технічної бази в освітніх закладах та належного фінансування, невідповідність наявних педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП та відсутність фахівців зі спеціальної педагогіки, різноманітні бюрократичні перепони, невідповідність громадськості до інтеграції даних дітей. Зокрема, респонденти наголошують на ймовірному упередженому ставленні батьків здорових дітей до створення інклюзивного середовища в групі (класі). Визначають такі основні причини, що гальмують впровадження інклюзивного навчання:

1. Неналежне фінансування.
2. Відсутність матеріальної зацікавленості в педагогічних працівників.
3. Недостатність інформаційного забезпечення процесу запровадження інклюзії.
4. Відсутність зв'язку науки і практики.
5. Нестача часу і сил для створення інклюзивного середовища тощо.

Проблемою на сучасному етапі є відсутність спеціально підготовлених учителів початкової школи. Адже саме учитель є найважливішою ланкою в організації інклюзивного навчання. У більшості педагогів відсутня спеціальна психолого-педагогічна підготовка, відсутня мотивація до роботи з даною категорією дітей, наявний страх, розпач, бажання уникнення такої роботи тощо.

За даними досліджень, 65 % учителів, які є слухачами курсів підвищення кваліфікації, не володіють методами роботи з дітьми, що мають 106 ООП, 23 % учителів не знайомі із спеціальними програмами, не знають психологічних особливостей дітей зазначеної категорії. [13, с.452]

Узагальнивши дійшли висновку, що:

- у школі мав би працювати вчитель-дефектолог, логопед, лікар та інші спеціалісти, адже на навчання можуть прийти діти з епілепсією, періодичними розладами поведінки, аутизмом тощо;
- зміни у школі потребують великих матеріальних затрат;
- готовність класу, батьків, а іноді й вчителів прийняти не схожих на себе.

Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних школах відповідно до вітчизняного законодавства забезпечують педагоги загальноосвітньої підготовки. І саме в цьому наразі криється головна небезпека успіху інклюзії.

Невміння вчителів правильно планувати роботу з дітьми із порушеннями розвитку, адаптовувати й модифікувати навчальні програми, використовувати корекційно спрямовані методи навчання суттєво ускладнює ефективність навчання і виховання особливої дитини. Вагомою проблемою є призначення на посаду асистентів вчителя інклюзивного класу осіб без спеціальної освіти. [9, с. 123]

Однак варто відзначити, що навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для звичайних дітей, членів родин та суспільства загалом.

Як свідчать дослідження, в інклюзивних класах наголос робиться в першу чергу на розвиткові сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх проблемах. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та ціле спрямованого використання нових знань і вмінь.

Взаємодія між «здоровими» дітьми і дітьми з особливими потребами в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги. [68, 106]

Інклюзивні підходи також корисні для сім'ї. В цьому випадку родини дітей з особливими освітніми потребами можуть отримувати підтримку з боку інших батьків, вони краще розуміють у чому розвиток їхніх дітей є типовим й у чому атиповим, а також беруть активнішу участь у процесі навчання і виховання. [20, с.272]

Вчителі інклюзивних класів глибше розуміють індивідуальні відмінності й особливості дітей, а також ефективніше співпрацюють з батьками та іншими фахівцями (спеціалістами з лікувальної фізкультури, дієтологами, логопедами, соціальними працівниками та ін.).

Впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами вимагає формування на державному рівні нової філософії освіти, а в навчальних закладах передусім, вивчити потребу та бажання батьків дітей з особливими освітніми потребами щодо здобуття освіти за інклюзивною формою, проводити роботу в педагогічних і учнівських колективах стосовно виховання толерантного ставлення до даної категорії учнів, активно залучати до участі в житті навчального закладу учнів.

Розвиток інклюзивної освіти – закономірний етап розвитку системи, спеціальної освіти, пов'язаний із переосмисленням суспільством і державою ставлення до неповносправних, із визначенням їх права на одержання рівних, із іншими особами можливостей у різних галузях життя, зокрема освіти [57, с.16].

3.3. Перспективні шляхи вдосконалення процесу розвитку інклюзивної системи освіти України

Для реалізації Концепції необхідно комплексно підійти до вирішення проблем, що пов'язані з нормативно-правовим, навчально-методичним, кадровим забезпеченням інклюзивного навчання.

Першим компонентом цієї концепції виступає нормативно-правове забезпечення. Цей пункт передбачає насамперед розробку Типового принципу про послідовність організування інклюзії в школах. А також варто вести зміни до Положення про визначальну й республіканську, обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації [65, с.340].

Далі – навчально-методичне забезпечення навчального процесу. Під час впровадження інклюзивної освіти потрібно організувати створення платформ та планів, а також розробляти систематичні характеристики, методичні підручники. Ці навчальні матеріали допоможуть організовувати навчання, забезпечувати комплексну реабілітацію, створювати передумови для соціалізації школярів, які мають особливі освітні потреби.

Також важливо опрацювати еталони оцінювання досягнень під час навчання учнів, що усталені для загальноосвітніх закладів, де є інклюзивне навчання.

Всі установи, що надають послуги інклюзивного навчання мають бути забезпечені відповідними підручниками, наочно-дидактичними матеріалами, відповідно до категорій учнів, що відвідують певну школу. Та здійснювати

корекційно-розвивальний елемент особистісно орієнтованого освітнього задуму в угодах інклюзивної освіти, скерованої на розв'язання характерних питань, створених особливостями психічного чи фізичного розвитку школярів, способом застосування індивідуального й диференційованого підходу [57, с. 15].

Наступний компонент концепції – це інституційні зміни. Реалізація даного елемента передбачає впровадження спеціальними освітніми закладами для дітей психолого-медико-педагогічних консультацій, забезпечення іншими потребами в системі навчання соціально-педагогічного патронажу, системної вчасної допомоги й реабілітації учнів із порушеннями розвитку, починаючи вже від народження.

Також потрібно впроваджувати в закладах освіти інклюзивну освіту відповідно до батьківських рекомендацій, організовувати діяльність при таких закладах самостійних структурних підрозділів, які б займалися вирішенням проблем дітей з особливими освітніми потребами.

Крім того необхідне заснування кафедр корекційного навчання (лабораторій) у інститутах післядипломної педагогічної освіти й уведення фахівця методиста із проблем інклюзивної освіти, застосування інформаційно-методичного ресурсу, кадрового потенціалу спеціалізованих загальноосвітніх навчальних закладів, психолого-медико-педагогічних консультацій для фахового системного супроводу школярів, котрі навчаються за інклюзивною формою, доповнення Класифікатора професій новою кваліфікацією – асистент учителя.

І останнім, але не менш важливим компонентом процесу розвитку в країні інклюзивної освіти є осучаснення навчальних програм для педагогів, а також забезпечення способів підвищення кваліфікації педагогічних працівників (Додаток 15).

Для цього необхідно забезпечити спеціалізовану підготовку та перепідготовку вчителів та інших фахівців, що працюють з дітьми, які мають особливі інклюзивні потреби, а також консультантів обласних і районних

(міських) психолого-медико-педагогічних консультацій із питань навчання й розвитку дітей із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Також варто запроваджувати системну організаційно-методичну, консультативно-роз'яснювальну роботу серед керівників навчальних закладів, громадськості, батьків щодо забезпечення права дітей з особливими потребами на освіту [13, с.452].

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Сьогодні одним із пріоритетних напрямів політики нашої держави є створення інклюзивного освітнього середовища. Як і в більшості країн світу, в Україні концепція інклюзивної освіти застосовується, як правило, до людей з особливими потребами, яких станом на 1 січня 2013 р. налічувалося близько 2,74 млн., що становить майже 6% від загальної кількості українців. Актуальність зазначеної проблеми зумовлена тенденцією до зростання кількості дітей, які потребують спеціальної освіти, яка б сприяла їхній соціальній адаптації та інтеграції в активне суспільне життя [16, с.274]

Концепція розквіту інклюзивного навчання розроблялася у відповідності до законів та Конституції України, міжнародних договорів України, дозвіл на обов'язковість котрих надала Верховна Рада України, інших нормативно-правових документів, котрі урегульовують відносини у сфері освіти, соціального захисту й реабілітації осіб із інвалідністю.

Доєднавшись до базових міжнародних актів у галузі прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенцій ООН про права інвалідів, про права дитини), Україна поклала на себе зобов'язання на рахунок дотримання загальнолюдських прав, в особливості, що стосується надання прав на освіту учнів із особливими потребами в освіті.

У Законах України «Про основи соціального захисту інвалідів в Україні», «Про соціальні послуги», «Про державні соціальні основи й державні соціальні гарантії», «Про охорону дитинства», «Про реабілітацію

інвалідів в Україні» передбачається надавання медичних, освітніх та соціальних послуг дітям із обмеженими можливостями здоров'я, особливо, особам із особливими потребами в навчанні.

Інклюзія – це процес. Слід вказати, що інклюзивне навчання повинне характеризуватися як безупинний пошук ефективних способів вдоволення індивідуальних потреб всіх дітей й молоді. У такому випадку не однаковість розглядають як хороше явище, котре стимулює навчання як дітей так і дорослих. Інклюзивна освіта зв'язана із розумінням перепон та їхнім вирішенням.

Отже, вона заключає визначення комплексної оцінки, синхронізація інформації із різних джерел для розробки індивідуального плану розвитку й реалізація його в практиці. Інклюзивне навчання прогнозує присутність, участь і досягнення мети.

Відповідно до Конституції України й законодавства в сфері освіти, реабілітації, соціального захисту держава повинна надати доступ до відповідної освіти належного рівня особам із особливими потребами в навчанні із врахуванням можливостей, здібностей, бажань та зацікавлень будь-якої дитини методом впровадження інклюзивного навчання.

Відсутність методично-освітніх програм та недостатнє забезпечення кваліфікованими спеціалістами в закладах освіти, не дають повністю реалізувати освітні потреби цієї категорії дітей, що, звичайно, не сприяє успішній їх соціалізації. Проте інтеграція дітей та молоді з обмеженими функціональними можливостями та особливими освітніми потребами у єдиний освітній простір явище беззаперечне і вимагає лише часу.

Варто зауважити, що цей процес є незворотнім на сучасному етапі розвитку суспільства і його гуманістичних цінностей, що потребує зламу стереотипів та оволодіння новими формами роботи всіма учасниками педагогічного процесу.

Просування інклюзивної моделі освіти в нашому суспільстві сьогодні залежить не лише від фінансової спроможності держави в її реалізації, а й від

поінформованості суспільства про існуючі проблеми в освіті для дітей та молоді з особливими освітніми потребами, знайомство з інклюзивною освітою як основною цінністю демократичного суспільства.

Законом України «Про унесення змін до законодавчих документів із проблем загальної середньої й дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» внесені поправки до Закону України «Про загальну середню освіту» у частині запровадження інклюзивної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах.

Отже, як вказано у Концепції інклюзивного навчання головними методами розвитку даного процесу в Україні являється:

1. вдосконалення нормативно-правової бази;
2. забезпечення умов для вільного доступу до навчальних закладів, починаючи із дошкільних;
3. збереження цілісного освітнього простору;
4. доведення системи освітньої роботи до відповідності потреб учня, сім'ї;
5. належна підготовка педагогічних кадрів для роботи із школярами із особливими потребами в навчанні.

ВИСНОВКИ

Будь-яка людина, в незалежності від стану здоров'я, наявності інтелектуального чи фізичного порушення, має невід'ємне право на отримання якісної освіти, якість котрої не буде відрізнятися від якості освіти здорових дітей.

Такий принцип, який відображається в багатьох міжнародних документах, закладений в підґрунтя організації інклюзивної освіти школярів із особливими потребами в навчанні, яке запроваджується із ціллю втілення в життя їхнього права підбору навчального закладу й форми освіти за місцем проживання з наданням всіх потрібних для цього умов.

Розгляд становища сучасного суспільства змушує до розмислів про функцію у цьому суспільстві дітей, котрі мають ознаки психофізичного розвитку, тобто тих, котрі випадають з нашого шаблонного сприймання про так звану нормальність. Великий письменник Луї Маршалл, говорячи про норми й патології, вдається до трактування виразної умовності норми, адже ті особи, котрі не підкреслюють зовнішніх особливостей відхилень, вельми часто мають жорсткі внутрішні порушення, неявні оку.

Інклюзія (від Inclusion – включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальне життя, і насамперед, тих що мають труднощі у фізичному та психічному розвитку.

Інклюзія означає повне залучення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в освітній процес закладу загальної середньої освіти, життя класу; процес пошуку ефективних методів та форм навчання і виховання, які б задовольнили індивідуальні потреби усіх учнів; створення гнучкого процесу навчання. В «традиційних» суспільствах, як правило, найбільш загальноновизнаними виступають чотири категорії (типу) інвалідності: фізична інвалідність, сліпота, глухота й порушення розумового розвитку. Проте до інклюзивної освіти допускають дітей не лише з проблемами здоров'я, але й індивідів, які мають особливі освітні потреби, осіб без інвалідності;

наприклад, дітей-біженців, обдарованих і талановитих дітей (які також можуть мати деякі фізичні складності), і тих, хто зазнає труднощів в процесі навчання, які пов'язані з недостатньою реалізацією освітньої парадигми.

Наприклад,

- безпритульні та працюючі діти
- діти, які є жертвами расової дискримінації,
- діти кочового населення,
- діти, які втратили батьків, внаслідок хвороби або громадянських війн,
- діти з мовних, етнічних або культурних меншостей.

Мета інклюзії в освіті полягає у створенні такого соціокультурного середовища закладу загальної середньої освіти, яке б задовольняло індивідуальні освітні потреби усіх учнів, незалежно від особливостей їхнього психофізичного розвитку.

У нинішній освітній політиці розпізнають кілька підходів до навчання дітей із характерними освітніми потребами. Головні із них: мейнстрімінг, інтеграція, інклюзія.

Серед проблем впровадження інклюзії є те, що в загальноосвітніх закладах немає належних методичних, освітніх програм, а також кваліфікованих спеціалістів. Через не може відбуватися реалізація всіх освітніх потреби дітей з особливими освітніми потребами в результаті їхня соціалізація відбувається не надто успішно. Проте інтеграція дітей та молоді з обмеженими функціональними можливостями та особливими освітніми потребами у єдиний освітній простір явище беззаперечне і вимагає лише часу.

У процесі поширення інклюзії в Україні є не лише одна проблема недостатнього фінансування. Наше суспільство недостатньо поінформоване щодо освітніх проблем дітей з обмеженими можливостями. У державі варто популяризувати обізнаність населення щодо таких понять «інклюзія», «особливі освітні потреби».

Отже, інклюзія в закладах освіти України стикається з такими труднощами:

- архітектурна непристосованість приміщень;
- панування у суспільстві певних стереотипів поведінки щодо осіб з особливими освітніми потребами;
- негативне ставлення до осіб з особливими освітніми потребами батьків інших здобувачів освіти та ровесників;
- недостатність фінансування;
- недосконалість нормативно-правової бази;
- академічна перевантаженість навчальних програм, котрі важко адаптувати до потреб особистості з особливими освітніми потребами;
- брак необхідної фахової підготовки педагогів до роботи з дітьми й молоддю з особливими освітніми потребами;
- недостатня готовність закладів вищої освіти забезпечувати належний рівень фахівців для роботи в умовах інклюзії.

Для порівняння, у США ще в 1975 році прийняли закон, котрий затверджував право на здобування освіти без перепон усіх без винятків людей, у тому числі також й дітей із ознаками відставання розвитку, у країні завзято почали вводити систему інклюзивного та інтегрованого навчання. Однак у США децентралізований порядок освіти та будь-який штат відрізняється своєю освітньо-правовою базою, котрою і користуються управлінські освітні конструкції.

Сьогодні ж в Америці учні із зрушеннями розвитку в ході навчання забезпечуються безоплатними професіональними педагогічними обслуговуваннями, котрі вгамовують їх специфічні потреби. Закон припускає різні варіанти умов їх подання, що й здійснюється на дійсності у багатоманітних штатах країни.

У Канаді інклюзивна освіта появилася в кінці 1960-х років. В ті часи учням із особливими потребами в освіті дали дозвіл навчатися в загальних школах, але у окремих, ізольованих від здорових дітей класах. При таких умовах педагоги й батьки міста Гамільтон (провінція Онтаріо) поєдналися

для того, аби чинити супротив дискримінації. У наступні роки шкільне інклюзивне навчання з'являлося все більше. Школярі із інвалідністю уже активніше приєднувалися до загальноосвітнього шкільного буття.

Інклюзивне навчання в Канаді розквітало завдяки діючому співробітництву організаторів із учасниками освітнього процесу. Уряд розвивав співпрацю із закладами освіти: крок за кроком піднімав фінансування, дав дозвіл школам незалежно від держави розділяти бюджет, підтримував розквіт теоретичного підґрунтя інклюзивного навчання. Країна справді дослухалася до побажань батьків. Батьки без проблем мали можливість обирати, де, та за якими навчальними програмами буде розвиватися їх дитина, також батьки співпрацювали із урядовими підрозділами й адвокатськими конторами.

Досвід північноамериканських та низки європейських країн доводить, що інклюзивна освіта може впроваджуватися на різних рівнях, мати різну мету, базуватися на різноманітних мотивах, відбивати різноманіття класифікацій особливих освітніх потреб і надавати послуги при різних умовах.

Тож можна підсумувати, що підходи до впровадження інклюзії значною мірою варіюються в різних країнах і навіть у межах однієї країни.

Щодо України, то інклюзивна освіта однозначна потребує значного розвитку, хоча протягом останніх років і відбувся досить потужний прогрес у цьому питанні – зокрема все частіше в різних населених пунктах виникають інклюзивні центри, в навчальних закладах – інклюзивні класи. Хоча фінансування, матеріально-технічне забезпечення, кваліфікована підготовка фахівців – потребує чималих покращень.

Отже, як вказано у Концепції інклюзивного навчання головними методами розвитку даного процесу в Україні являється: «удосконалення нормативно-правової основи; утворення передумов для безперешкодної доступності до освітніх закладів, починаючи із дошкільних; збереження єдиного освітнього простору; приведення системи навчальної діяльності в

відповідність до вимог дитини, сім'ї; відповідна підготовка педагогічних кадрів до роботи із дітьми із особливими освітніми потребами».

Одним із вирішальних спрямувань загальної ініціативи є експертна допомога розроблення й запровадження дієвої державної політики у галузі інклюзивної освіти в Україні. Чи не вперше в Україні виокремлено вагоме державне фінансування на утворення однаких умов для учнів із особливими освітніми потребами – 509 мільйонів гривень на 2018 рік. Саме в такому форматі у держбюджеті спрогнозували субвенцію на інклюзивну освіту. Правдивими словами це значить, що із державного бюджету місцевим бюджетам перейдуть кошти на оплату побічних освітніх послуг, корекційних розвивальних занять та здобуток корекційного обладнання, що вирізняються індивідуальною платформою розвитку дитини.

Ще одним вагомим кроком, котрий ініціювало Міністерство освіти та його партнери – це заснування інклюзивно-ресурсних центрів. Будуть побудовані безкомпромісно нові установи, котрі покликані формулювати характерні освітні вимоги дітей не на базі міжнародної систематизації хвороб, як це було раніше, а на базі міжнародної систематизації функцій дітей із особливими потребами. Це є вельми сучаснішим та менш дискримінаційним підходом. Окрім того, ці центри будуть територіально більше загальнодоступними, позаяк вони з'являються в розрахунку один центр не більш як на 7 тис. дітей, котрі проживають на території об'єднаної територіальної громади (району), та не більше як на 12 тис. дітей, котрі проживають в місті (районі міста).

Минулого року Міністерство освіти розглянуло та затвердило теорію «Нової української школи». У новій українській школі будь-який учитель умітиме працювати із дітьми із особливими потребами в навчанні. Задачі «розроблення й запровадження обов'язкового курсу для усіх педагогічних працівників щодо ознак роботи із дітьми із особливими освітніми потребами у межах інклюзивного навчання» включено до Плану заходів на 2021-2030

роки із впровадження «Нової української школи» та вже затверджено розпорядженням Кабміну.

Фонд «Відродження» схвалив ініціативу «Благодійного фонду Порошенка» із розроблення та впровадження нового курсу із інклюзивної освіти для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. У рамках загальної ініціативи планується, що курс буде акліматизовано для перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів.

Такі заходи цілеспрямовані на затвердження ідеї та практик інклюзивної освіти, що у свою чергу, допомагатиме формуванню та розросту спільноти активістів-освітян, котрі популяризують інклюзивне розуміння процесу освіти й право усіх на отримання однакової освіти, котрі уже крок за кроком впливають в практику освітнього життя України.

Так, у 2001 році Міністерством освіти (за ініціативи Всеукраїнського фонду «Крок за кроком») було започатковано всеукраїнський експеримент, що мав на меті соціальну адаптацію й інтеграцію дітей у суспільство через упровадження інклюзивного навчання.

З 2008 року розпочато діяльність у контексті канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні» (2008–2013 рр.), що націлена на зміну ставлення уряду, закладів освіти та неурядових організацій до людей з особливими освітніми потребами на прикладі двох пілотних регіонів: Львівської області та АР Крим (м.Сімферополь). Аналіз результатів такої діяльності та сформульовані на його основі пропозиції щодо своєрідності перебігу впровадження інклюзії в Україні мають неабияке значення для створення основних загальнодержавних документів, а учасники проекту взяли безпосередню участь у розробці необхідних матеріалів для урядових інституцій.

Для досягнення мети використовуються такі стратегії:

- тренінги для вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів початкових класів загальноосвітніх закладів, які працюють з дітьми з особливими потребами;

- консультації, спрямовані на вирішення конкретних проблем чи питань, пов'язаних із реалізацією моделі інклюзивної освіти;
- тренінги для викладачів вищих педагогічних закладів освіти за спецкурсом «Залучення дітей з особливими потребами»;
- тренінги для керівників освітніх закладів з питань створення інклюзивного освітнього середовища в умовах загальноосвітнього закладу;
- розробка, видання методичних та інформаційних матеріалів, які базуються на потребах та інтересах дітей з особливими освітніми потребами та їхніх сімей;
- розробка та проведення досліджень; розвиток партнерства з іншими організаціями, які працюють у соціальній і медичній галузях щодо задоволення потреб дітей з особливими потребами.

Відповідно до Конституції України й законодавства в галузі освіти, реабілітації, суспільного захисту держава повинна забезпечити доступність до якісної освіти належного рівня дітям із особливими освітніми потребами із урахуванням потенціалів, можливостей, настрою та зацікавлень будь-якої дитини напрямом введення інклюзивної освіти .

Діючим сучасним проектом в Україні є проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні» (термін реалізацій: 2007–2013 роки) за підтримки Канадської Агенції з міжнародного розвитку.

Метою проекту є: посилення громадянського суспільства, покращити Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2015, № 3 (47) 33 політику, планування, координування й надання соціальних послуг, у межах концепції інклюзивної освіти щодо дітей з особливими освітніми потребами та їхніх сімей. Прогнозований вплив результатів проекту полягає у зміцненні громадянського суспільства й удосконаленій політиці, що сприятиме формуванню, підтримці та розвитку інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами та їхнім сім'ям.

На тепер в Україні термінологія «діти із особливими потребами», «діти із особливими освітніми потребами» доволі вживана, але поширюється тільки на дітей із порушеннями психофізичного розвитку, і саме вони ідентифікуються як діти із особливими освітніми знадобами та ті, що вимагають інклюзивної освіти.

Отже, проблема навчання дітей з особливими потребами в Україні стоїть особливо гостро. Перешкоди на державному рівні зв'язані з недосконалістю законодавчої бази, зокрема відсутністю окремого закону щодо розвитку інклюзивної освіти, який би систематизував усі вимоги до організації інклюзивного навчання; ставленням владних структур до освіти як до «витратної», а не інвестиційної частини державного бюджету; відсутністю фіксованої суми видатків на впровадження інклюзивної освіти, що ускладнює стабільність реалізації державних програм; надмірною централізованістю системи управління освітою.

На галузевому рівні перешкоди полягають у неналежному рівні координації дій Міністерства освіти і науки, Міністерства праці і соціальної політики, Міністерства охорони здоров'я в процесі реформування інтернатних закладів; недосконалості механізмів ефективної міжвідомчої взаємодії та координаційних органів на центральному й регіональному рівнях із зазначених питань; недостатній рівень залучення до діяльності представників громадських організацій; неналежне теоретичне підґрунтя і відсутність експериментальної перевірки доцільності заходів.

Перешкодами на регіональному рівні є: низький рівень психолого-педагогічної підготовки педагогів, мотивації до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, наявний страх, бажання уникнути педагогічної діяльності в умовах інклюзивного класу; непристосованість інфраструктури до особливих потреб осіб з інвалідністю: недоступність або обмежена доступність навчальних закладів, об'єктів соціального призначення; брак ефективної системи моніторингу й контролю якості освіти, погіршення якості навчальної літератури та критичний брак

передових технологій в освітньому секторі; недостатня кількість фахівців для надання ефективного психолого-медико-педагогічного супроводу; недосконалість окреслення положень асистента вчителя інклюзивного класу; велика наповнюваність класу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алёхина С.В., Зарецкий В.К. Инклюзивный поход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа». Москва: ИКЦ «МарТ», 2005. 116 с.
2. Бандура Р.Р. Аспекти інтегративного навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітній школі: збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне, 2014. 107 с.
3. Бондар В.І. Історія олігофренопедагогіки: підручник. Київ: Знання, 2007. 375 с.
4. Борисова Н.В. Инклюзивное образование: ключевые понятия. Москва: Перспектива «Транзит – ИКС», 2009. 47 с.
5. Вісник проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», жовтень 2009 – лютий 2010. 35 с.
6. Граборов А.Н. Основы олигофренопедагогика. Москва: Педагогика, 2005. 246 с.
7. Дегтяренко Т.М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами : навчальний посібник. Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. 302 с.
8. Деякі питання участі в зовнішньому незалежному оцінюванні та вступних іспитах осіб, які мають певні захворювання та/або патологічні стани, інвалідність : наказ МОН України, МОЗ України від 29 серп. 2016 р. № 1027/900, 2017. 202–220 с.
9. Дзюбка Л.В. Психологічні проблеми переходу учнів з молодшої до основної школи: збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. 123с.
10. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Москва: Педагогика, 1969. 217 с.

11. Забрамная С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения. Москва: Просвещение, 1988. 94 с.
12. Захарчук М.Є. Аналіз досвіду США в організації інклюзивного навчання дітей загальноосвітньої школи: наукові записки, серія «Психолого-педагогічні науки». Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. – № 6, 2012. 220 с.
13. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сборник материалов II Международной научно-практической конференции Москва: МГППУ, 2013. 452 с.
14. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Санкт-Петербург: «Речь», 2007. 138 с.
15. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология. Санкт-Петербург: «Питер», 2008. 960 с.
16. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
17. Колупаєва А.А. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Київ: «А. С. К.», 2012. 308 с.
18. Константинів О.В. Трудове виховання як засіб становлення особистості розумово відсталих дітей: актуальні питання колекційної освіти, 2001. 97с.
19. Кузьмина Т.И. Проблема исследования «Я-концепции» умственно отсталых младших школьников. Коррекционная педагогика. № 2 (8) Москва, 2005. 34 с.
20. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
21. Коноплева А.Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития : монография. Минск: НИО, 2003. 232 с.
22. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів) : Конвенція ООН від 13 груд. 2006 р. : [ратифіковано Законом України від 16 груд. 2009 р. № 1767-VI, дата набрання чинності для України: 6 берез. 2010 р.] /Офіц. вісн. України/, 2010. Ст. 799.

23. Кузава І.Б. Психолого-педагогічні аспекти організації дошкільної інклюзивної освіти . Луцьк: ВМА «ТЕРЕН», 2013. 264 с.
24. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. Нейро-психологические исследования. Москва: Академия педагогических наук РСФСР, 1963. 476 с.
25. Мельник І.М. Словник педагогічних термінів: навч.-метод. посіб. Луцьк, 2010. 168 с.
26. Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.
27. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения. Вестник МГПУ № 3 (9), 2009. 18с.
28. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. Електронний ресурс: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf (дата звернення: 18.04.2020)
29. Олдей Аллан Р. Інклюзивна освіта в Сполучених Штатах Америки. Шкільна бібліотека, № 4, 2009. 94с.
30. Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку Електронний ресурс: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z1219-08> (дата звернення: 30.08.2020)
31. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України від 23 трав. 2017 р. № 2053 // Голос України. 7 лип. (№ 123), 2017. 3с.
32. Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання : Закон України від 5 черв. 2014 р. № 1324 // Відомості Верхов. Ради № 30. Ст. 1011. Офіц. вісн. України, 2014.
33. Про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю і Факультативного протоколу до неї: Закон України від 16 груд. 2009 р.

№ 1767-VI [зі змін. та доп., станом на 7 верес. 2016 р.] // Верховна Рада України.

34. Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення»: Постанова Верхов. Ради України від 13 січ. 2015 р. № 96 // Голос України. 28 січ. (№ 14), 2015.

35. Про заходи, спрямовані на забезпечення додержання прав осіб з інвалідністю : Указ Президента України від 13 груд. 2016 р. № 553 // Офіц. вісн. Президента України № 35, Ст. 795, 2016.

36. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 черв. 2013 р. № 344 // Офіц. вісн. Президента України № 17, 2013. 43с.

37. Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями : Указ Президента України від 19 трав. 2011 р. № 588, 1 черв. (№ 98), 2011.

38. Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні: Указ Президента України від 30 вересня 2010р. № 926 // Офіц. вісн. Президента України № 75, Ст. 2659, 2010.

39. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 9 серп. 2017 .11с.

40. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 лип. 2017 р. № 545, 11 с.

41. Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 14 лют. 2017 р. № 88, Ст. 531.

42. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період

до 2030 року : Розпорядж. Кабінету Міністрів України від 14 груд. 2016 р. № 988-р, Ст. 22.

43. Про затвердження плану заходів з виконання у 2015 році Загальнодержавної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року : Розпорядж. Кабінету Міністрів України від 26 серп. 2015 р. № 881-р.

44. Про внесення змін до порядків, затверджених постановами Кабінету Міністрів України від 31 січ. 2007 р. № 80 і від 5 квіт. 2012 р. № 321 [про надання інвалідам та дітям-інвалідам реабілітац. послуг] : Постанова Кабінету Міністрів України від 6 серп. 2014 р. № 306 .

45. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серп. 2013 р. № 607, 16с.

46. Про організацію діяльності загальноосвітніх шкіл та професійних училищ соціальної реабілітації: Постанова Кабінету Міністрів України від 8 серп. 2012 р. № 734, Ст. 2437.

47. Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963 : Постанова Кабінету Міністрів України від 18 лип. 2012 р. № 635 : [про уведення посади асистента вчителя загальноосвіт. навч. закладу з інклюз. та інтегров. навчанням] // Інформ. зб. та комент. М-ва освіти і науки, молоді та спорту України. № 23/24, 2012. 35с.

48. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серп. 2011 р. № 872, Ст. 2475.

49. Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009 – 2015 роки «Безбар'єрна Україна» : Постанова Кабінету Міністрів України від 29 лип. 2009 р. № 784.

50. Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з особливими освітніми потребами [Електронний

ресурс] : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 квіт. 2003 р. № 585 [із змінами та доп., станом на 26 жовт. 2016 р.] // Верховна Рада України.

51. Про видання навчальної літератури для дітей з особливими освітніми потребами у 2017 році : наказ МОН України від 4 квіт. 2017 р. № 527 // Інформ. зб. та комент. М-ва освіти і науки, молоді та спорту України. № 5, 2017. 66 с.

52. Про кодифікацію навчальної літератури для учнів з особливими освітніми потребами : наказ МОН України від 2 берез. 2017 р. № 335 // Інформ. зб. та комент. М-ва освіти і науки України № 4, 2017. 94 с.

53. Про затвердження Плану заходів, спрямованих на забезпечення додержання прав осіб з інвалідністю [Електронний ресурс] : наказ МОН України від 20 лютого 2017 р. № 262 // Міністерство освіти і науки України.

54. Про освіту Закон України // Відомості Верховної Ради УРСР № 34, 1996. 451с.

55. Романов П.В. Политика инвалидности: социальное гражданство инвалидов в современной России. Саратов : Изд-во «Научная книга», 2006. 260 с.

56. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. Москва: Просвещение, 1986. 192 с.

57. Сак Т.В. Індивідуальний навчальний план учня з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі № 3, 2010. 16с.

58. Сермеев Б.В. Методика воспитания двигательных качеств у аномальных детей. Горький: Горьковский пединститут, 1976. 84 с.

59. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина I. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. 238 с.

60. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. Київ: Знання, 2008. 359 с.

61. Фаласеніді Т.М. Інклюзивне навчання дітей з гіперактивним розладом у загальноосвітніх школах США. Соціальна робота в Україні: теорія і практика № 3-4, 2013. 202с.

62. Фомічова Л.І. Проектування навчання як засіб інтелектуального розвитку дошкільників з вадами слуху: операціонально-знаковий підхід: дис. д-ра психол.наук. Київ: Український держ. пед. у-нт ім. М.П. Драгоманова, 1997. 509 с.
63. Хамадиярова Т.А. Валеологический подход к оценке реакции организма на физические нагрузки у учащихся с задержкой психического развития: Сборник научно-методических работ. Пермь: Пермский государственный педагогический ун-т, 1999. 160 с.
64. Эйдемиллер Э.Г. Детская психиатрия: учебник. Санкт - Петербург: Питер, 2005. 1120 с.
65. Холостова Е.И. Социальная реабилитация: учеб. пособие. Москва: Изд-торгов. Корпорация «Дашков и Ко», 2006. 340 с.
66. Шевців З.М. Основи соціально-педагогічної діяльності. Електронний ресурс. Київ: Цент учбової літератури, 2012. 125 с.
67. Шипицына Л.М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья , 2004. 9 с.
68. Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов. Социологические исследования № 3, 2003. 106с.

ДОДАТКИ



Додаток 1.



Додаток 2.



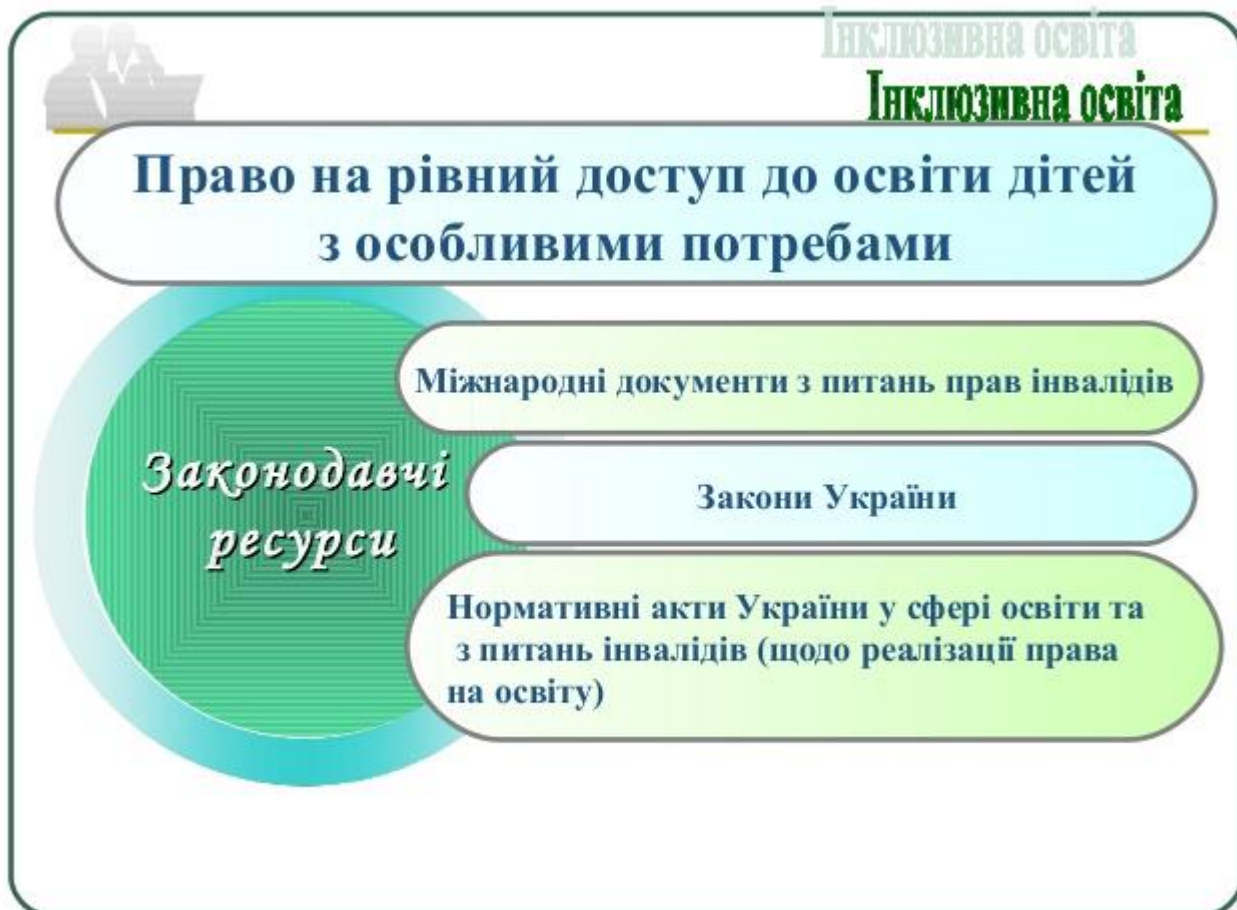
Додаток 3.

Інклюзивна освіта базується на таких принципах:

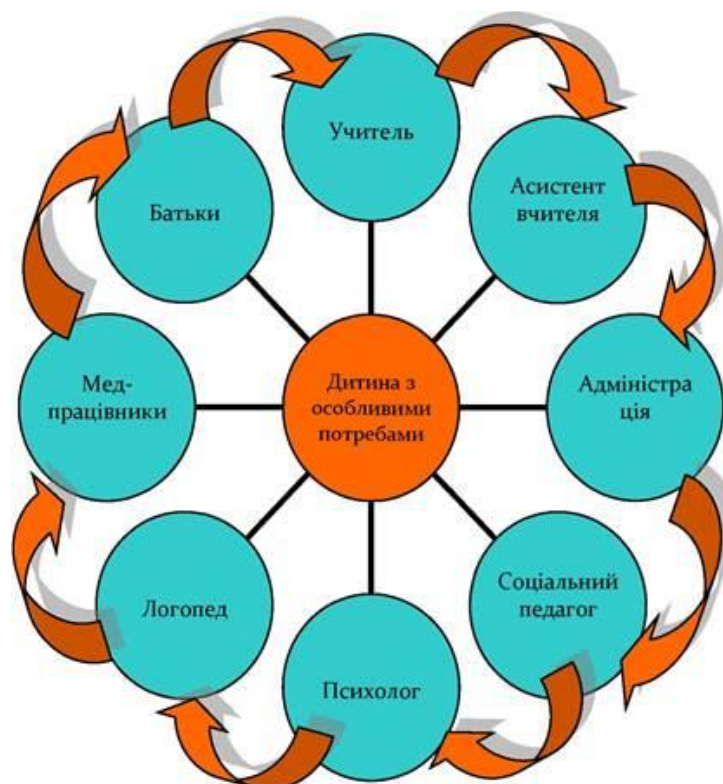
- цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень;
- кожна людина здатна відчувати і думати;
- кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою;
- адаптація системи до потреб дитини, а не навпаки;
- справжня освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємостосунків;
- всі люди потребують підтримки і дружби ровесників;
- визнання спроможності до навчання кожної дитини та, відповідно, необхідність створення суспільством відповідних для цього умов;



Додаток 4.



Додаток 5.



Додаток 6.



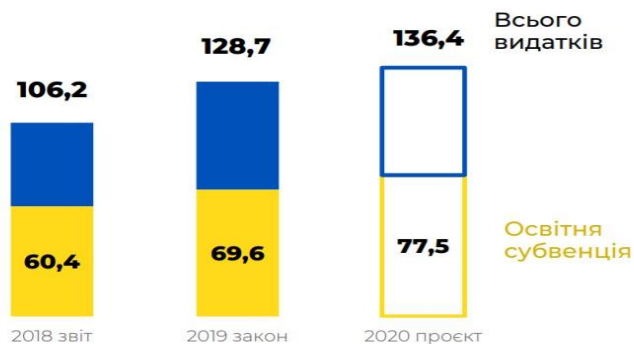
Додаток 7.



Додаток 8.

ОСВІТА. 2018-2020 РОКИ

Видатки із врахуванням субвенції, млрд грн

**Основні напрями фінансування освітньої реформи**

- ◆ Освітня субвенція (заробітна плата вчителів та працівників інклюзивно-ресурсних центрів) – **77 533,3 млн грн**
- ◆ Підтримка Нової української школи – **1421,3 млн грн:**
 - ◇ забезпечення учнів початкових класів навчальними засобами та сучасними меблями – **1 060,0 млн грн.**
 - ◇ підвищення кваліфікації вчителів – **361,3 млн грн**
- ◆ Інклюзивна освіта (проведення додаткових корекційно-розвиткових занять, придбання спеціальних засобів та обладнання для осіб з особливими потребами) – **504,5 млн грн**

Додаток 9.

ЯК ФІНАНСУВАТИМЕТЬСЯ ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ В 2020 РОЦІ

«Інклюзивна субвенція»
з Держбюджету

504 МЛН ГРН



РОЗПОДІЛ

**77,748
МЛН ГРН**

підтримка вихованців
у дитсадках
19,5 ТИС. ГРН
на кожну дитину

**400,946
МЛН ГРН**

підтримка учнів
інклюзивних класів у школі
21,3 ТИС. ГРН
на кожну дитину

**10,31
МЛН ГРН**

підтримка здобувачів повної
загальної середньої освіти
в професійно-технічних закладах
17,5 ТИС. ГРН
на кожну дитину

**1,464
МЛН ГРН**

підтримка здобувачів фахової
передвищої освіти
в професійно-технічних закладах
6 ТИС. ГРН
на кожну дитину

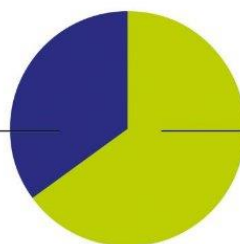
**13,552
МЛН ГРН**

абонплата за користування
діагностичними методиками,
які використовують фахівці
ІРЦ для визначення
освітніх потреб дітей

З КОШТІВ НА ПІДТРИМКУ ДІТЕЙ:

35%

засоби корекції
і оснащення кабінетів



65%

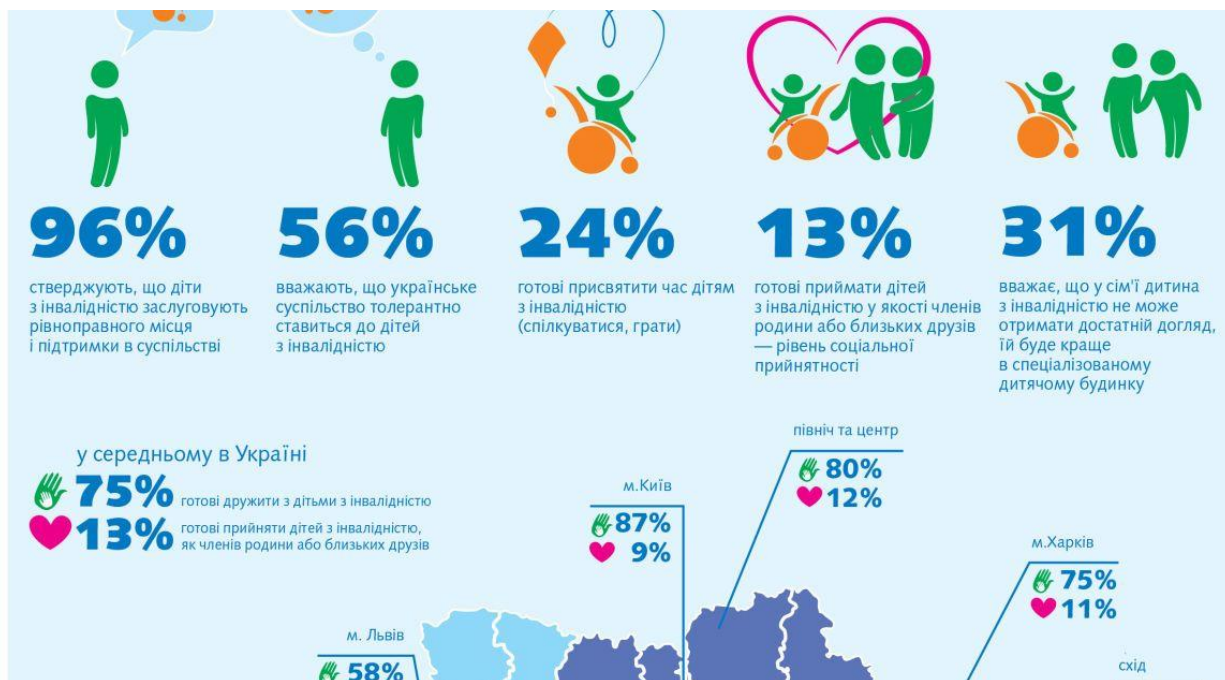
корекційно-розвиткові
заняття

Залишки субвенції на кінець року зберігаються в місцевих бюджетах і використовуються наступного.

Інфографіку створено за підтримки Міжнародного фонду "Відродження".
Позиція Міжнародного фонду "Відродження" може не збігатися з думкою автора.

НУШ ▶

НОВА
УКРАЇНЬКА
ШКОЛА



Додаток 11.



Додаток 12.



Додаток 13.



Додаток 14.



Додаток 15.