

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ  
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**Наконечна Лариса Михайлівна**

УДК 376.045.091.126: 37(71)

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**  
**В КАНАДІ ТА УКРАЇНІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ**

Галузь 01 Освіта. Педагогіка

016 – Спеціальна освіта

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD)  
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне  
джерело



Л.М. Наконечна

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

**Науковий керівник:**

Колупаєва Алла Анатоліївна,  
доктор педагогічних наук, професор,  
член-кореспондент НАПН України

**КИЇВ – 2023**

## АНОТАЦІЯ

**Наконечна Л. М. Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Канаді та Україні: порівняльний аналіз.** – Кваліфікаційна робота на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта». – Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, Київ, 2023.

У дисертаційному дослідженні представлено порівняльний аналіз становлення інклюзивної освіти в Канаді та Україні, який засвідчив, що зміна освітньої парадигми відбувалась еволюційно-поступально зі зміною соціальних світоглядних трансформацій, що зумовлювались суспільно-політичними та соціально-економічними перетвореннями в кожній із країн. При відстеженні соціокультурної динаміки змін в суспільно-політичній, соціально-економічній сферах Канади та України, виявлено виразні ознаки залежності моделі освіти дітей з ООП від сприйняття суспільством таких осіб.

На основі ретроспективи поступу змін в організації освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку в Україні та Канаді в історичній динаміці у дисертаційному дослідженні окреслено загальні закономірності розгортання систем освіти цієї категорії учнів; з'ясовано специфіку зародження та втілення концептуальних ідей інтегрування на ґрунті унікального соціокультурного контексту в межах кожної з країн.

Встановлено, що теоретико-методологічним підґрунтям при розбудові інклюзивної освіти є: системний, командний, середовищний, кондуктивний та особистісний підходи. Поєднання цих підходів в інклюзивній освіті демонструє їх взаємозв'язок і взаємообумовленість, що сприяє гармонізації інклюзивного навчання.

З опорою на ретроспективний огляд розвитку освіти осіб з ООП в Канаді та Україні проведено аналітичне осмислення періодизації передумов виникнення та розбудови інклюзивної освіти в обох країнах у порівняльно-

му аспекті. Аналіз поступу змін в організації освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку в Україні та Канаді в історичній динаміці дозволив окреслити загальні закономірності розгортання систем освіти цієї категорії учнів, відстежити специфіку зародження та втілення концептуальних ідей інтегрування на ґрунті унікального соціокультурного контексту в межах кожної з країн. Фактологічним ґрунтом цьому слугував огляд історичного контексту передумов виникнення ідей інклюзії.

У дисертаційному дослідженні обґрунтовано особливості генезису та втілення основоположних концепцій та підходів інклюзивної освіти в Канаді та Україні. Порівняльний аналіз періодизацій розвитку спеціальної освіти та становлення інклюзивної освіти засвідчив, що специфічним для України є втрата наукових і практичних напрацювань інтегрування дітей з ООП 30-х роках ХХ ст., задовго до того як подібні ідеї почали опрацьовуватися в Канаді, також аналізується спорадичне привнесення інклюзивної парадигми в 2000-ні роки в український освітній простір.

Окреслено потрактування інклюзивної освіти в північноамериканській та українській педагогіці. Зазначається, що канадська педагогіка ширше визначала поняття «діти з особливими освітніми потребами», натомість українська більше акцентувала увагу на дітях з обмеженими можливостями здоров'я. Наявність саме цих відмінностей пояснюється насамперед різними етапами розвитку інклюзивної освіти в країнах Заходу і в Україні, мірою розробленості теоретичних позицій та нормативно-правового поля, державним регулюванням реалізації інклюзії тощо.

Визначено, що спільність наукових поглядів дослідників Канади і України простежується у баченні статусно-рольових позицій всіх учасників інклюзивного навчання. Суттєві відмінності виявляються у процесі порівняльного аналізу технологізаційних аспектів інклюзивного навчання. Українська освітня система характеризується звуженим спектром дієвих механізмів, прийомів та способів створення інклюзивного освітнього простору. В канадській системі освіти наявна розгалужена система педагогічного мене-

джменту, розгалуженою і багатовекторною є і система супроводу дітей з ООП та їхніх родин, діяльність яких забезпечується багатим асортиментом технологій задоволення особливих потреб.

У дисертаційному дослідженні визначено, що розбудова інклюзивної освітньої системи в Україні здійснюється шляхом впровадження інклюзивного навчання згідно з трьохрівневим державним регулюванням. В ієрархічній структурі інституцій, які відповідають за впровадження інклюзивного навчання чільне місце посідають інклюзивно-ресурсні центри, при визначенні організаційно-методичної діяльності яких було використано досвід канадських установ, які займаються подібною діяльністю.

У роботі зазначається, що теоретико-методологічні підходи інклюзивної освіти та перші напрацювання з інклюзивного навчання в Україні розроблялися шляхом аналізу зарубіжних наукових матеріалів та вивчення досвіду розбудови інклюзивної освітньої системи в інших країнах і, насамперед, у Канаді. Провідні фахівці канадської освітньої наукової спільноти, яку активізували та вмотивували громадські діячі української діаспори, стали провідниками та фасилітаторами розбудови інклюзивної системи освіти в Україні і на перших етапах освітнього реформування саме їхні методологічні підходи були покладені в основу розроблення концептуального бачення трансформації системи освіти дітей з особливими потребами в нашій країні. Окреслений методологічний дискурс на основі компаравістичних підходів спрямував подальше розроблення вітчизняними вченими науково-методичного забезпечення інклюзивної освіти в Україні, зокрема було обґрунтовано понятійно-термінологічні визначення інклюзивної освіти, які в подальшому ввійшли в наукове поле та освітню законодавчу базу.

Окреслені в дисертаційному дослідженні науково-компаравістичні позиції дали змогу сформулювати загальні рекомендації щодо використання досвіду Канади при розбудові інклюзивної освітньої системи в Україні. Зокрема, першочерговими засадничими умовами розбудови інклюзивної освітньої системи в Україні є оновлення методологічного підґрунтя освіт-

ньої системи на дитиноцентриських засадах з визнанням та прийняттям рівноправності та розмаїтості дитячого загалу згідно зі світоглядною концепцією демократичного суспільства, де кожна особа, незважаючи на відмінності, особливості, порушення має такі ж, як і у інших права та можливості здобувати освіту відповідно до своїх можливостей, нахилів та уподобань.

Ефективність реформування освітньої галузі залежить від комплексності суспільно-політичної та соціокультурної перебудови в державі; від задалегідь продуманих та підготовлених засобів реалізації реформування, а також від впровадження науково обґрунтованої та послідовної освітньої концепції, яка повинна окреслювати стратегічні та тактичні цілі розвитку освіти. Однак, донедавна досить радикальні зміни, внесені в законодавчі акти, почасти не реалізувались в освітній практиці, оскільки не супроводжувались управлінськими, фінансовими та ін. механізмами. Нині в нашій державі, завдяки державно-управлінським заходам з децентралізації та демократизації системи освіти, закладаються підвалини для стійких пролонгованих реформуючих заходів, які відповідають міжнародним нормам та стандартам в освітній сфері. Найбільш активно й системно це відбувається у закладах середньої освіти у процесі реалізації концепції Нової української школи, законодавчим підґрунтям якої є рамковий закон «Про освіту» та нещодавно затверджений закон «Про загальну середню освіту». Вочевидь, освітня децентралізація є загальним механізмом просування освітньої реформи, і забезпечення в цілому справедливості, якості та інклюзивності освіти за умов виваженості, системності, покроковості відповідних реформуючих заходів.

Для успішної реалізації стратегічних ідей національної політики, які окреслені у законодавстві, потрібно використовувати технології сучасного освітнього менеджменту. На разі в Україні тільки-но починає формуватися менеджмент інклюзивної освіти, оскільки її основний тумблер - освітня децентралізація тільки з недавніх пір набирає обертів.

Ефективність та прискорення процесів розбудови інклюзивної освіт-

ньої системи, раціональність та доцільність менеджменту інклюзивної освіти залежить від ступеню впровадження різнорівневої професійної співпраці; взаємодії міжгалузевих структур центрального, регіонального, місцевого рівня, різнопрофільних відомств, установ та організацій. фахівців, батьків, представників громадського сектору. Як засвідчує досвід Канади: це потребує відпрацювання чіткого, затвердженого на центральному рівні загально-го алгоритму професійної співпраці та колаборації, обов'язкового для виконання в регіонах та місцевих громадах. При цьому мають бути: міжгалузеве координування та узгодження взаємодії ключових відомств (міністерств охорони здоров'я, освіти і науки, соціального захисту); комплексне регулювання міжструктурної діяльності (закладів, організацій, установ); створення бази даних щодо чисельності дітей з особливостями розвитку та закладів, організацій, установ, які надають медичні, освітні, соціальні та інші види послуг.

Так, міжвідомча співпраця потребує визначення та узгодження класифікаційних ознак особливих потреб дитини на основі сучасної біо-психосоціальної моделі на противагу й досі превалюючій на практиці медичній моделі. У якості сучасного інструментарію, що базується на біо-психосоціальної моделі має використовуватись Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності, здоров'я дітей та підлітків (МКФ-ДП). Використання МКФ-ДП дасть змогу визначити сутність особливих освітніх потреб та відійти від фіксації психофізичних порушень у дітей, як основи класифікаційної типології, яка в Україні була, а почасти й нині, залишається панівною. А шкільна автономія має стати одним із пріоритетних напрямів освітньої політики держави та підтримуватися на всіх рівнях для забезпечення децентралізації у плануванні та управлінні бюджетом закладу освіти на основі урахуванні потреб дітей, які у ньому навчаються.

Наукова новизна здобутих результатів дисертаційного дослідження полягає в тому, що:

**вперше:**

– здійснено системний компаративний аналіз інклюзивної освіти в Канаді та Україні, у процесі якого у порівняльній площині окреслено визначальні стадії втілення інклюзивної парадигми; охарактеризовано основні концепції та підходи інклюзивної освіти, а також технології інклюзивного навчання та супроводу;

– обґрунтовано особливості генезису та втілення основоположних концепцій та підходів інклюзивної освіти в Канаді та Україні, а також специфіка їх інтерпретацій в зарубіжній та вітчизняній науці та практиці;

– охарактеризовано спільне та специфічне в організації інклюзивного навчання, використання технологій у процесі навчання та супроводу дітей з ООП в освітніх системах Канади та України;

– актуалізовано та обґрунтовано напрями за якими можливо удосконалити розвиток інклюзивної освіти в Україні з використанням позитивного зарубіжного досвіду;

**поглиблено та уточнено:**

– потрактування різних концепцій інклюзивної освіти;

– дані щодо варіативності моделей інклюзивного навчання, використання технологій у процесі навчання та супроводу дітей з особливими освітніми потребами;

**подальшого розвитку набули:**

– сервісна концепція інклюзивної освіти, що втілюється на теренах України;

– теоретичні та методичні підходи технологізації інклюзивного навчання та супроводу.

**Практичне значення результатів дослідження** полягає в:

– обґрунтуванні рекомендацій щодо вдосконалення нормативного поля інклюзивної освіти та навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання;

– розробленні методичних рекомендацій для вдосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для

ефективної професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані у процесі підготовки педагогічних кадрів і слухачів курсів підвищення кваліфікації, проведенні подальших педагогічних досліджень та при розробленні навчально-методичних матеріалів, окремих курсів тощо.

**Ключові слова:** інклюзія, інклюзивна освіта, компаративний аналіз, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освітня парадигма, інституціалізація.

## **ABSTRACT**

**Nakonechna Larysa. Formation and development of inclusive education in Canada and Ukraine. A comparative analysis.** – Qualifying Research Paper as a Manuscript.

The thesis is submitted for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 016 – special education. – Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kiev, 2023.

The comparative analysis of the formation of inclusive education in Canada and Ukraine presented in this thesis paper demonstrated that the change of the educational paradigm was gradual and evolutionary and followed social and worldview transformations brought about by political, economic and social changes in each country. The review of social and cultural dynamics of changes in the political, economic and social areas in Canada and Ukraine indicates that the education model for children with special educational needs (SEN) is clearly dependent on societal perceptions of them.

Based on a retrospective overview of changes in the organization of education for children with psycho-physical disorders in Ukraine and Canada over time, the thesis research outlines general patterns in the unfolding of education systems for this group of students and examines the specific features of the emergence and implementation of conceptual ideas of integration in unique social



and cultural context of each country.

It is established that the theoretical and methodological foundations for the development of inclusive education are formed by systemic, team-based, environmental, conductive and person-centered approaches. A combination of these approaches in inclusive education demonstrates their interdependence, which promotes harmonization in inclusive education.

Based on a retrospective overview of the development of education for persons with SEN in Canada and Ukraine, the paper reflects on and compares the periodization of preconditions for the emergence and development of inclusive education in both countries. An analysis of the progress of changes in the organization of education for children with psycho-physical developmental disorders in Canada and Ukraine in historical dynamics helped outline common patterns in the unfolding of education systems for this group of students, track the specific nature of the emergence and implementation of conceptual ideas of integration within unique social and cultural context of each country. An overview of the historical background for the emergence of inclusion ideas served as evidence base for this work.

The thesis research explains the distinctive features of the genesis and practical implementation of the key concepts and approaches of inclusive education in Canada and Ukraine. The comparative analysis of the periodization of the development of special education and formation of inclusive education shows that one of the specific aspects of this process in Ukraine is linked to the loss of academic knowledge base and practical expertise of integrating children with SEN in 1930s, long before similar ideas gained traction in Canada. Additionally, the paper analyses sporadic attempts to introduce the inclusive paradigm in 2000s in the Ukrainian educational space.

The paper describes the understanding of inclusive education in the pedagogical science of the North America and Ukraine. It is noted that the Canadian pedagogy adopted a broader definition of the term “children with special educational needs”, whereas the Ukrainian pedagogy rather focuses on

children with health-related disabilities. These differences are explained primarily by different stages of inclusive education development in western countries and Ukraine, the degree of elaboration of theoretical positions and legal and regulatory framework, national regulation of the practice of inclusion, etc.

The paper suggests that the commonality of academic views of Canadian and Ukrainian researchers may be evident in the understanding of statuses and roles of all actors of inclusive teaching and learning. At the same time, a comparative analysis of technological aspects of inclusive teaching and learning points to significant differences. Thus, the Ukrainian education system is characterized by a narrow range of effective mechanisms, strategies and ways for creating inclusive educational space. The Canadian education system relies on an extensive system of pedagogical management, and draws upon a far-reaching and multi-faceted system of support services for children with SEN and their families that utilize a variety of approaches to meet special needs.

The thesis research shows that inclusive education in Ukraine is developed by implementing inclusive teaching and learning pursuant to the three-tier national regulation. In the hierarchical structure of institutions responsible for implementation of inclusive teaching and learning, the central place is given to Inclusive Resource Centres, the organizational structures and methodology of which were designed based on the experience of Canadian institutions performing similar functions.

It is established that theoretical and methodological approaches to inclusive education and first best practices of inclusive teaching and learning in Ukraine were developed by analyzing international academic literature and studying the experience of other countries, first of all Canada, in the development of an inclusive education system. The leading experts from the Canadian education and academic community mobilized and motivated by public figures of the Ukrainian diaspora became ambassadors and facilitators for the development of an inclusive education system in Ukraine, and their methodological approaches were used as a foundation to formulate a conceptual vision for transforming education for

children with special needs in the early stages of education reform in Ukraine. This methodological discourse based on comparative approaches has guided further development of academic and curricular resources for inclusive education by Ukrainian researchers, specifically the relevant terms and definitions were elaborated which later came to be used in the academic field and were incorporated into the education legislation.

The comparative research findings presented in this thesis informed a number of general recommendations on using the Canadian experience to develop the inclusive education system in Ukraine.

The scientific and comparative principles in outlined research made it possible to formulate general recommendations on how to use the Canadian experience in the development of system of inclusive education in Ukraine. In particular, the essential condition for the development of system of inclusive education in Ukraine is to update the methodological foundation of educational system based on a child-centred approach. Moreover, recognition and acceptance of the equality and diversity of children in general are based on the worldview concept of a democratic society, where every person, regardless of differences, peculiarities, violations, has the same as others' rights and opportunities to get an education in accordance with their capabilities, interests and preferences.

The effectiveness of reforming the educational sector depends on the complexity of socio-political and socio-cultural restructuring in the state; on previously ready-made and prepared means of implementing the reform, as well as on the implementation of a scientific-based and consistent educational concept, which should outline the strategic and tactical goals of educational development. However, up until recently, radical changes, which were introduced into legislative acts, were not implemented in educational practice, as they were not accompanied by administrative, financial mechanisms. Currently, due to the state-management measures for decentralization and democratization of the education system in our country, the foundations are being laid for sustainable and long-term reforming measures that meet international norms and standards in the field

of education. This happens most actively and systematically at institutions of secondary education in the process of implementing the concept of the New Ukrainian School. Its legislative basis are the Laws of Ukraine “On Education” and “On General Secondary Education”, which has been approved recently. Evidently, educational decentralization is a general mechanism for promoting educational reform and ensuring overall fairness, quality and inclusiveness of education under the conditions of balanced, systematic, reforming measures in stages.

It is necessary to use the technologies of modern educational management for the successful implementation of the strategic ideas of the national policy, which are outlined in the legislation. Nowadays, the management of inclusive education is just beginning to develop in Ukraine. Its main trigger as an educational decentralization has just gained momentum.

The effectiveness and acceleration of the processes of building a system of inclusive education, the rationality and expediency of the management of inclusive education depends on the degree of implementation of multilevel professional cooperation; interaction of interdisciplinary structures at the central, regional and local levels, various departments, institutions and organizations, specialists, parents, representatives of the public sector. The Canadian experience represents that this requires the development of a clear central-approved general algorithm of professional cooperation and collaboration that is mandatory for implementation in regions and local communities. At the same time, there should be the following: inter-sectoral coordination and interaction of main departments (ministries of health, education and science, social protection); comprehensive regulation of inter-structural activities (institutions and organizations); creation of a database on the number of children with developmental disabilities as well as institutions and organizations that provide medical, educational, social and other types of services.

Inter-departmental cooperation requires determining and agreeing on the classification features of a child’s special needs based on a modern bio-psycho-

social model, as opposed to the medical model that has still prevailed in practice. The International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF-CY) should be used as a modern toolkit based on the bio-psycho-social model. Using ICF-CY will make it possible to determine the essence of special educational needs and move away from the fixation of children's psychophysical disorders as a basis of the classification typology that there was and there is still dominant in Ukraine. In addition, school autonomy should become one of the priority areas of the state's educational policy and be supported at all levels to ensure decentralization in the planning and management of the budget of the educational institution according to the children's needs.

The scientific novelty of the results obtained of the dissertation research is that:

for the first time:

- a systematic comparative analysis of inclusive education in Canada and Ukraine was carried out; the objects for comparison were the significant stages of implementing an inclusive paradigm in the educational system, the main concepts and approaches of inclusive education, technologies of inclusive education and support;

- the peculiarities of the genesis and implementation of the fundamental concepts and approaches of inclusive education in Canada and Ukraine, as well as the specifics of their interpretations in international and national science and practice, are substantiated;

- common and specific in organizing inclusive education, using technologies in the process of education and support of children with disabilities in the educational systems of Canada and Ukraine are characterized;

- updated and verified directions for improving the development of inclusive education in Ukraine using positive international experience;

deepened and clarified:

- interpretation of various concepts of inclusive education;

- data on the variability of models of inclusive education, using

technologies in the process of education and support of children with special educational needs;

further developed:

– the service concept of inclusive education that is implemented on the territory of Ukraine;

– theoretical and methodical approaches to technologies of inclusive education and support.

The practical significance of the research results is:

- substantiation of recommendations regarding the improvement of the normative field of inclusive education as well as educational and methodological support of inclusive education;

- development of methodological recommendations for improving the system of training and upgrading the qualifications of pedagogical personnel for effective professional activity in the conditions of inclusive education.

The materials of the dissertation research can be used in training teaching staff and trainees of professional development courses, in conducting further pedagogical research and developing teaching and methodical materials, individual courses, etc.

**Key words:** inclusion, inclusive education, comparative analysis, inclusive teaching and learning, children with special educational needs, inclusive education paradigm, institutionalization.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Стаття у наукометричних виданнях баз даних

Web of Science :

1. Alla A. Kolupayeva, Oksana M. Taranchenko, Lidmyla V. Koval-Bardash, Oksana I. Chekan<sup>4</sup> , Larysa M. Nakonechna. Tecnología pedagógica en la enseñanza de niños con necesidades educativas especiales en el contexto de la educación inclusiva. *Apuntes Universitarios*. 2022. Vol. 12 (3). P. 38-57; <https://doi.org/10.17162/au.v12i3.1102>

Стаття у науковому виданні інших держав

2. Nakonechna L. Inclusive education: modern technologies. *East European Science Journal*. 2020. Vol. 6. No. 64. P. 30-33; <https://eesa-journal.com/>

Статті у наукових фахових виданнях України, включених до міжнародних баз

3. Наконечна Л. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Освіта дітей з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2016. Вип. 11. С. 131-134;
4. Наконечна Л. Прогностичний потенціал компаративного педагогічного дослідження інклюзивної освіти в країнах Північної Америки та Україні. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 2 (82). С. 34-41;
5. Kolupaieva A., Nakonechna L. Universal Design in Teaching and Learning: Approaches, Definition and Use. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. Вип. 13. С. 19-23;
6. Наконечна Л. Сучасні концепти інклюзивної освіти: компаративний аналіз. *Вісник Харківського Національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2017. Вип. 22. С. 110-116;
7. Наконечна Л. Узагальнений порівняльний огляд організації інклюзивного навчання в країнах Північної Америки та Україні. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*

*імені П. Тичини*. 2020. Вип. 1 (21). Ч. 1. С. 97-104;

Публікації апробаційного характеру

8. Наконечна Л. Інклюзивна освіта як об'єкт наукового пізнання у дослідженнях зарубіжних вчених. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституціалізації до інклюзії: збірник тез доповідей*. Збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Вінниця, 7-8 жовтня 2016 р.). 2016. С. 241-242;
9. Наконечна Л. Ретроспектива розвитку освіти осіб з особливими потребами в Канаді: перші етапи. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна*. 2017. № 14. С. 148-152;
10. Колупаєва А., Наконечна Л. Сучасна освітня парадигма в освіті дітей з особливими потребами. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*. 2017. Вип. 1 (64). С. 57-64;
11. Наконечна Л. Сучасні концепти інклюзивного навчання у дослідженнях північноамериканських та українських вчених. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 2 (65). С. 214-218;
12. Наконечна Л. Стратегічні виміри впровадження інклюзивної освіти. Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2019. Вип. 180. С. 185-189.



## ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	19
ВСТУП .....	20
РОЗДІЛ 1. СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ СТАНОВЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПАРАДИГМИ В УКРАЇНІ ТА КАНАДІ .....	29
1.1. Теоретико-методологічні засади компаративного студіювання. ....	29
1.2. Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Канаді та Україні.....	46
1.3. Періодизація розбудови інклюзивної освіти (порівняльний аналіз).....	77
Висновки до першого розділу .....	91
РОЗДІЛ 2. РЕАЛІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПАРАДИГМИ ЯК ОСНОВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТЕНДЕНЦІЇ В КАНАДІ ТА УКРАЇНІ .....	96
2.1. Основоположні підходи інклюзивної парадигми.....	96
2.2. Особливості законодавчого та нормативно-правового забезпечення.....	120
2.3. Інклюзивна практика: технології навчання та супроводу ...	149
Висновки до другого розділу.....	170
РОЗДІЛ 3. ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ ЕКСТРАПОЛЯЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ КАНАДИ.....	173
3.1. Розбудова інклюзивної освіти та впровадження інклюзивного навчання.....	173
3.2. Наукове, навчально-методичне та кадрове забезпечення інклюзивного навчання. ....	185
3.3. Загальні рекомендації щодо впровадження досвіду Канади при розбудові інклюзивної освітньої системи в Україні....	206
Висновки до третього розділу .....	216

ВИСНОВКИ.....	221
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	226
Додаток.А. Довідки про впровадження результатів дослідження.....	263

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

**ІРЦ** – інклюзивно-ресурсний центр

**ІО** – інклюзивна освіта

**Діти з ООП** – діти з особливими освітніми потребами

**ІН**- інклюзивне навчання

**МДК** – міждисциплінарна команда

**ІМН** – інтерактивні методи навчання

**ССД** – служба у справах дітей

**ПМПК** – психолого-медико-психологічна консультація

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Нова освітня парадигма, яка нині реалізується в Україні, тісно пов'язана зі зміною соціальних світоглядних трансформацій й зумовлена суспільно-політичними та соціально-економічними перетвореннями в нашій державі. Прикметними ознаками цих трансформаційних змін стали прагнення до деінституціалізації та розбудова інклюзивної освітньої системи, яка має відповідати соціальним запитам сьогодення і сприяти забезпеченню якісно нового майбуття. Підґрунтям для такої розбудови та першочерговим орієнтиром має стати досвід демократичних країн світу, до кола яких наша держава прагне приєднатись.

В Україні нині спостерігається акумулювання досвіду зарубіжних країн щодо розбудови інклюзивної освіти (Дж. Лупарт, Т. Лорман, Дж. Деллер, Д. Харвей, М. Фулан, М. Форест, Е. К. Сликер, А. Гартнер, Л. Флоріан, Т. Бут, М. Ейнскоу та ін.), розроблення на цій основі вітчизняними науковцями-теоретиками та педагогами-дослідниками підходів (В. Засенко, А. Колупаєва, П. Таланчук, О. Таранченко, Н. Софій, О. Мартинчук, І. Малишевська, М. Захарчук, З. Ленів, О. Федоренко, Л. Коваль, Н. Компанець, Е. Данілавичюте та ін.) прийнятних для впровадження у вітчизняну систему освіти, яка наразі реформується. Втім, існуючі напрацювання в цьому напрямі є критично недостатніми для системної і послідовної трансформації української освітньої системи в освіту інклюзивну. Це цілком природньо, адже інклюзивні підходи поширюються в Західному світі вже близько 50 років, а в Україні перебувають ще на стадії первинного розвитку. З огляду на це виникає чимало питань в різних аспектах (філософському, соціальному, педагогічному, психологічному та інших), які можливо вирішити через порівняльний аналіз західного та вітчизняного досвіду впровадження інклюзивної освіти.

Поширення інклюзивної освіти в Україні в останнє десятиліття має певний поступ, хоча динаміка його ще недостатня, що зумовлено низкою об'єктивних чинників. Саме це актуалізує необхідність вивчення та викорис-

тання досвіду інших країн з урахуванням специфіки вітчизняних реалій. В цьому контексті особливий інтерес представляють країни Північної Америки, зокрема Канада, яка має достатньо тривалу, порівняно з Україною, історію реалізації інклюзивного навчання. В Канаді тривалий час впроваджується надзвичайно ефективна організація інклюзивних стратегій навчання та спостерігається широке залучення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір, практикуються дієві технології навчання та супроводу таких дітей, чітко окреслено суб'єктні позиції всіх учасників інклюзивної освіти.

З огляду на значний і тривалий позитивний досвід Канади у розбудові інклюзивної освіти, а також безпосередню причетність канадських дослідників до імплементації ідей інклюзії на українських теренах, видається за доцільне здійснення порівняльного аналізу, що дасть змогу виявити можливості застосування найбільш ефективних стратегій поширення цієї практики в системі освіти України, впровадження в освітніх закладах технологій та методів навчання дітей з особливими потребами, враховуючи вітчизняні реалії та існуючий досвід навчання розмаїтого контингенту таких учнів.

Оглядовий аналіз наукової літератури та узагальнення досвіду розбудови інклюзивної освіти в Канаді та в Україні виявив певні суттєві протиріччя:

між інерційним збереженням тенденції до утримання дітей з особливими освітніми потребами в спеціальних закладах освіти і необхідністю та прагненням України інтегруватися у світловий освітній простір, що визнає пріоритетом інклюзивну освіту;

між очевидною ефективністю в концептуальному розумінні, організації та розвитку інклюзивної освіти, доведеною західними країнами, зокрема Канадою, та ще недостатнім осмисленням її концептуальних засад і практичною реалізацією в Україні;

між існуючим розмаїттям ефективних педагогічних технологій інклюзивного навчання, технологій супроводу дітей з ООП в світовому пе-

дагогічному арсеналі та їх обмеженим набором в практиці вітчизняних закладів освіти тощо.

Отже, актуалізуються нагальні питання: що є спільного в етапності становлення інклюзивних підходів і практики навчання осіб з особливими освітніми потребами; в теорії, методології та організації інклюзивної освіти в Канаді та Україні; що саме із зарубіжного досвіду можливо і доцільно використати для ефективного реформування вітчизняної системи освіти, розвитку і поширення інклюзивної практики.

Втім, існує певне протиріччя між об'єктивною необхідністю дослідження щодо становлення та розвитку інклюзивної освіти в різних соціокультурних та історичних умовах і недостатньою розробленістю цієї проблематики з позицій сучасної спеціальної педагогіки, що й зумовило вибір теми дисертаційного дослідження: **«Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Канаді та Україні: порівняльний аналіз»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Роботу виконано згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка : «Методичні та дидактичні засади навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища» (Державний реєстраційний номер теми: 0118U003348). Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 9 від 24 листопада 2022р.).

**Мета дослідження:** на основі компаративістичного, системного історико-педагогічного аналізу виявити загальні закономірності та особливості розвитку інклюзивної освіти в Канаді та Україні та окреслити можливості використання ефективного досвіду в умовах реформування вітчизняної системи освіти.

**Завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження та визначити його методологічні засади.

2. Окреслити стадіальні закономірності становлення й розвитку інклюзивної освіти в Канаді та Україні, виявити закономірності та особливості, зумовлені соціокультурним контекстом на основі компаративного аналізу періодизації поступу інклюзивної освіти.

3. Здійснити порівняльний аналіз основоположних концепцій та підходів інклюзії, що реалізуються в освітніх системах Канади та України.

4. Охарактеризувати особливості організації інклюзивного навчання та супроводу в Канаді та в сучасній системі освіти України.

5. На основі виявлених стадіальних закономірностей визначити прогностичні шляхи розвитку інклюзивної освіти в Україні на найближчу перспективу з урахуванням зарубіжного досвіду.

**Об'єкт дослідження:** інклюзивна освіта в Канаді та Україні.

**Предмет дослідження:** теорія, методологія та організація інклюзивної освіти в Канаді та Україні.

**Методи дослідження.** Для розв'язання окреслених завдань та забезпечення достовірності положень і висновків використовувався комплекс загальних та спеціальних методів наукового дослідження. А саме:

– *теоретичні методи* – системно-логічний і теоретичний аналіз та синтез для визначення основних позицій дослідження; історичний метод (що використовувався для вивчення виникнення, становлення та розвитку навчально-виховних установ, педагогічних теорій в конкретні історичні періоди); порівняльно-історичний метод (що забезпечив вивчення педагогічних явищ, відстеження і порівняння їх у розвитку); історико-генетичний метод (що дав змогу проводити дослідження педагогічних явищ на основі аналізу їх поступового формування та розвитку, виявляючи специфіку, тенденції цих процесів, визначаючи результативність та здійснюючи прогноз розвитку ситуації); причинно-наслідковий аналіз (спеціальний метод аналізу причинних зв'язків, що доповнювався аналізом їх генезису, історії їх виникнення і розвитку), проблемно-хронологічний; компаративістичний аналіз (порівняльно-історичний метод, що застосовувався при виявленні та

вивченні споріднених явищ, міжгалузевих зв'язків на основі зіставлення різних історичних періодів), теоретичне моделювання;

- *емпіричні методи* – якісний аналіз значного обсягу теоретичного матеріалу; вивчення та узагальнення передового практичного досвіду; зіставлення та систематизація здобутих даних для визначення прогностичних шляхів подальшого розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Зазначені методи взаємодоповнюються, що забезпечує комплексність пізнання предмета дослідження.

**Джерельну базу дослідження** становлять документи та законодавчі акти, що регулювали діяльність і освітній сфері в Україні та Канаді; наукові праці вчених (вітчизняних та зарубіжних) в галузі спеціальної освіти – монографії, дисертації відповідної проблематики, автореферати, збірники наукових праць, педагогічні часописи, методичні видання, історико-педагогічні розвідки, науково-педагогічна періодика, довідково-бібліографічна література, в яких висвітлюється означений період наукового пошуку, аналітичні звіти міжнародних та всеукраїнських експериментів тощо, а також наукові праці з суміжних галузей знань.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** склали: концептуальні положення сучасної філософії національної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); концепції компаративістики в педагогіці (Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Овчарук, А. Сбруєва, С. Сисоєва, І. Соколова, І. Тараненко, Дж. Бірідей, М. Брей, В. Брікманй, Г. Бернард, Г. Д.Н. Вілсонай Ноа, М. Седлер, Б. Холмс, С. Фрейзер та ін.); соціокультурний підхід в освіті (І. Бех, В. Кремень, О. Савченко та ін.); синергетичний підхід, що вивчає закономірності процесів самоорганізації та системної інтеграції в системах різноманітної природи, що складаються зі значної кількості компонентів та підсистем, зокрема, в межах цілеспрямованої взаємодії педагогічних явищ (О. Князева, С. Курдюмов, А. Туробов, Г. Хакен, Шеррінгтон та ін.); локально-цивілізаційний підхід, пов'язаний з розумінням цивілізації як локальної культури з вираженою соціокультурною специфікою, що відповідно



передбачає спільні для різних країн закономірності генезису тих чи інших соціальних явищ (М. Данилевський, А. Тойнбі, О. Шпенглер та ін.); концептуальні засади інклюзивної освіти (Т. Бут, Т. Лорман, Дж. Лупарт, Дж. Лейн, А. Мейнскоу, Д. Харві, Е. Половей та ін.); концептуальні положення організації інклюзивного навчання та супроводу дітей з ООП (А. Гартнер, Дж. Деспелер, М. Фулан, А. Колупаєва, О. Таранченко, Н. Софій, Т. Скрипник, В. Кобильченко та ін.); теорія соціалізації та концепція соціального виховання (Л. Виготський, М. Тарасевич та ін.); правові та законодавчі документи, положення сучасних наукових концепцій в галузі освіти дітей з особливими освітніми потребами.

Нормативною базою слугували правові та законодавчі документи в галузі освіти (міжнародні та українські).

**Наукова новизна** здобутих результатів полягає в тому, що:

вперше:

– здійснено системний компаративний аналіз інклюзивної освіти в Канаді та Україні, у процесі якого у порівняльній площині окреслено визначальні стадії втілення інклюзивної парадигми; охарактеризовано основні концепції та підходи інклюзивної освіти, а також технології інклюзивного навчання та супроводу;

– обґрунтовано особливості генезису та втілення основоположних концепцій та підходів інклюзивної освіти в Канаді та Україні, а також специфіка їх інтерпретацій в зарубіжній та вітчизняній науці та практиці;

– охарактеризовано спільне та специфічне в організації інклюзивного навчання, використання технологій у процесі навчання та супроводу дітей з ООП в освітніх системах Канади та України;

– актуалізовано та обґрунтовано напрями за якими можливо удосконалити розвиток інклюзивної освіти в Україні з використанням позитивного зарубіжного досвіду;

поглиблено та уточнено:

- потрактування різних концепцій інклюзивної освіти;
- дані щодо варіативності моделей інклюзивного навчання, використання технологій у процесі навчання та супроводу дітей з особливими освітніми потребами;

подальшого розвитку набули:

- сервісна концепція інклюзивної освіти, що втілюється на теренах України;
- теоретичні та методичні підходи технологізації інклюзивного навчання та супроводу.

**Практичне значення результатів дослідження** полягає в:

- обґрунтуванні рекомендацій щодо вдосконалення нормативного поля інклюзивної освіти та навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання;

- розробленні методичних рекомендацій для вдосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для ефективної професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані у процесі підготовки педагогічних кадрів і слухачів курсів підвищення кваліфікації, проведенні подальших педагогічних досліджень та при розробленні навчально-методичних матеріалів, окремих курсів тощо.

**Результати дослідження впроваджено** у діяльність державного вищого навчального закладу «Мукачівський державний університет» (довідка від 06.04.2023р. за № 604), комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпровської обласної ради (довідка від 17.03.2023р. за №256), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка від 04.04.2023р.), Інклюзивно-ресурсного центру №10 Шевченківського району м.Києва (довідка від 01.03.2023р. за №01-14/40).

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення і висновки дисертаційного дослідження висвітлювалися у виступах та доповідях на

міжнародних та всеукраїнських наукових конференціях: «Освіта дітей з особливими потребами: від інституціалізації до інклюзії» (Вінниця, 2016 р.); «Актуальні питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» (Дніпро, 2017 р.); «Спеціальна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2017 р.) «Педагогічна освіта на зламі століть: досвід минулого – погляд у майбутнє» (Ніжин, 2017 р.) «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 2017, 2018 р.); «Педагог в інклюзивному просторі: траєкторія фахової самоактуалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2018 р.), «Актуальні питання впровадження інклюзивної освіти в Україні: досвід та перспективи» (Хмельницький, 2018 р.) «Інклюзивне навчання в сучасному освітньому просторі: проблеми та перспективи» (Дніпро, 2018 р.), «Гуманізація освітнього простору спеціальної та інклюзивної освіти: теорія і практика» (Рівне, 2019 р.) «Новітні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному просторі закладів загальної середньої освіти» (Дніпро, 2020 р.), Всеукраїнський науково-практичний симпозиум «Становлення інклюзивних процесів в Україні: поступ, досвід, перспективи» (Львів, 2021 р.), «Роль ІРЦ в впровадженні якісного інклюзивного навчання» (Київ, 2021 р.), «Медико-соціальна реабілітація дітей з обмеженням життєдіяльності» (Київ, 2022 р.), «Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців спеціальної освіти» (Ужгород, 2022 р.).

Обговорення результатів дисертаційного дослідження здійснювалося на засіданнях лабораторії проблем інклюзивної освіти, відділу інклюзивного навчання Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (2017 – 2022 рр.).

**Публікації.** Основні положення та результати дослідження висвітлено у 12 публікаціях (9 одноосібних), з них 1 стаття у наукометричному виданні бази даних

Web of Science; 5 статей у вітчизняних фахових виданнях; 1 стаття в періодичному науковому виданні іншої держави, 5 публікацій - апроба-

ційного характеру.

**Особистий внесок здобувача.** У статті «Universal Design in Teaching and Learning: Approaches, Definition and Use» (2017, співавтор Kolupaieva A.) дисертанткою описано методичні підходи при запровадженні універсального дизайну. У статті «Сучасна освітня парадигма в освіті дітей з особливими потребами» (2017, співавтор Колупаєва А.) дисертанткою окреслено шляхи розбудови інклюзивної освіти. У статті «Tecnología pedagógica en la enseñanza de niños con necesidades educativas especiales en el contexto de la educación inclusiva» (2022, співавтори Alla A. Kolupayeva, Oksana M. Taranchenko, Lidmyla V. Koval-Bardash, Oksana I. Chekan) дисертанткою розроблено технологічні маршрути інклюзивного навчання дітей з ООП.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел. Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (370 найменувань, із них 102 – англійською мовою). У дисертаційній роботі міститься 5 рисунків, 10 таблиць. Загальний обсяг дисертації становить 268 сторінок, основний зміст викладено на 225 сторінках.

# РОЗДІЛ 1. СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ СТАНОВЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПАРАДИГМИ В УКРАЇНІ ТА КАНАДІ

## *1.1. Теоретико-методологічні засади компаративного студіювання*

Поширення ідей інклюзивної освіти в Україні наразі набули виразних обрисів, її впровадження має певний поступ, хоч динаміка та системність на теперішній час ще недостатні, що зумовлено низкою об'єктивних чинників. Окремі з таких чинників ймовірно можуть бути усунені вже в найближчій перспективі завдячуючи досвіду країн, які ефективно впроваджують інклюзію в своїх системах освіти, інші потребуватимуть тривалого часу і послідовних, цілеспрямованих заходів. Саме це визначає необхідність вивчення та використання досвіду інших країн у розбудові інклюзивної освіти зважаючи на специфіку українських реалій. В цьому контексті особливий інтерес представляють провідні країни Західного Світу, зокрема Північної Америки (насамперед Канада), які мають достатньо тривалу, порівняно з Україною, історію втілення інклюзивної парадигми в освітні та суспільні інституції й упровадження інклюзивного навчання. Саме в Канаді реалізуються найбільш ефективні стратегії організації інклюзивного навчання та масової практики залучення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір, впроваджуються дієві технології навчання та супроводу таких учнів, а також їхніх сімей, чітко окреслено та дотримуються суб'єктні позиції всіх учасників інклюзивної освіти тощо [6; 55; 100; 279].

Зважаючи на значний позитивний досвід Канади щодо розроблення теоретичних засад та науково-методичних підходів реалізації інклюзивної практики, доцільним вбачається проведення компаративного аналізу з позицій порівняльної педагогіки, що дасть змогу виявити можливості застосування найбільш ефективних практик у системі освіти України, впровадити в освітніх закладах технології, методи навчання та супроводу

дітей з особливими освітніми потребами, системні заходів щодо підготовки педагогічних кадрів інклюзивної освіти, враховуючи контекст сучасного реформування та вже напрацьований вітчизняний досвід.

На підтвердження актуальності такого студіювання слугує вичерпна думка української дослідниці О.Локшиної: «Актуальність порівняльної педагогіки в Україні з огляду на запити національної освіти у віднаходженні перспективних траєкторій інтеграції в європейський освітній простір постійно зростає. Порівняльно-педагогічні розвідки позиціонуються як інструмент досягнення освітньою системою міжнародних стандартів якості. Посилення запиту інтенсифікує поступ порівняльної педагогіки в Україні в аспекті модернізації дослідницьких парадигм, кореляції з методологічними підходами, розробленими світовою спільнотою компаративістів, зокрема таких провідних зарубіжних учених, як К. Аллаф (Carine Allaf), Дж. Бірідей (George Z. F. Bereday), М. Брей (Mark Brey), Х. В. Даел (Henk van Dael), Б. Джонстоун (Brian Johnstone), Б. Едамсон (Bob Adamson), А. Казаміас (Andreas Kazamias), І. Кендел (I. L. Kandel), М. Мейсон (Mark Maison), В. Міттер (Wolfgang Mitter), Г. Ноа (Harold J. Noah), А. Новоа (Antonio Novoa), В. Раст (Val D. Rust), М. Седлер (Michael Sadler), С. Уолхутер (Charl Wolhuter), К. Шварц (Karl Schwartz), Ю. Шрівер (Jurgen Schriewer) та інших» [167, С. 30].

Діапазон дослідницьких можливостей таких наукових розвідок так само значний, як і сукупність складностей щодо їх організації та проведення. Це підтверджують як українські вчені: «У такій динамічній науковій галузі, як порівняльна педагогіка, неможливо відкривати істини навіки. Наприклад, те, що має очевидні ознаки тенденції «тут» і «тепер», може не виправдати себе в історичній перспективі... Адже, як уже зазначалося, у цій галузі наукової діяльності досить складно отримати стійкі кореляції між способами розв'язання педагогічних проблем та певним соціокультурним контекстом, що унеможливорює калькування, або механічне перенесення зарубіжного педагогічного досвіду на національний ґрунт іншої держави.

Це безпосередньо стосується й проблеми встановлення прямих, лінійних, системних взаємозв'язків та взаємо визначень таких процесів і явищ, як освіта й економічне зростання, освіта й розвиток, освіта й політична інтеграція...» (Н.Лавриченко, 2015)<sup>1</sup>, так і зарубіжні дослідники: «...методологічні тенденції у порівняльній педагогіці постають невиразними, загальна ситуація характеризується невизначеністю. Парадигмальні зрушення є незначними. і лише невелика кількість учених їх сприймає та й то без особливого ентузіазму...» (Б.Холмс, 1981)<sup>2</sup>

Сфокусувавши увагу нашого дослідження на втілення достатньо нової та прогресивної цивілізаційної парадигми інклюзії, ми віддали перевагу порівняльному студіюванню, зокрема компаративістичному, позаяк поділяємо думку Н.Лавриченко про те, що: «Наукові здобутки педагогічної компаративістики розглядаються в сучасних умовах як один із вагомих чинників забезпечення якісних параметрів функціонування національних систем освіти з урахуванням світових аналогів та зразків. Прагнення «оцінити іншого» з метою порівняти себе з ним, зазирнути в іншого «як у дзеркало», де відбиваються власні переваги й недоліки, стає провідною ідеєю нинішніх компаративних педагогічних досліджень...» [167, С. 83].

Принагідно зазначити, що українська порівняльна педагогіка допоки ще перебуває у процесі становлення та окреслення чіткої методології відповідних досліджень, спираючись на світові канони компаративістики, що підтверджує О.Локшина: «Розвиток методологічної платформи порівняльної педагогіки відбувається паралельно з інфраструктурним її становленням.» [167, С.4]. Втім, за роки незалежності українськими вченими напрацьовано досвід організації студіювань, що торкаються різних аспектів порівняльної педагогіки та компаративістики в галузі освіти. Тож наше дослідження ми вибудовували з урахуванням наукових розвідок сучасних

---

<sup>1</sup> Наталія Лавриченко. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень //Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія / авторський колектив, – К. : Педагогічна думка, 2015. – 176 с. – С.88-89

<sup>2</sup> Holmes B. Comparative Education. Some Considerations of Method. – London, Allen and Unwin, 1981.

українських науковців (Н. Абашкіна, Н. Василюк, О. Заболотної, Е. Бережна, Ю. Захарчук, Н. Лавриченко, О. Локшина, М. Красовицького, А. Колупасової, Б. Мельниченко, О. Овчарук, О. Огієнко, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, С. Сисоєвої, І. Соколової, І. Сташевської, Г. Степенко, О. Старовойтової, І. Тараненко, Т. Тодоров, М. Чепіль, С. Цюри, Т. Щуки, В. Шевченко та багатьох інших) [8, 9; 10, 48; 62, 102; 103; 104; 167; 213; 228; 259; 272; 294; 309], які «...розвивають методологічні погляди зарубіжних компаративістів Дж. Бірідея, М. Брея, В. Брікмана, Д.Н. Вілсона, Б.Л.Вульфсона, А.Н. Джуринського, А.М. Кеземіаса, Дж. Келлі, В. Міттера, Г. Ноа, В. Раста, С.Б. Робінсона, Ю. Шривера, проектуючи ці погляди на українські реалії» [167, С.5]. Окрім цього ми брали до уваги і низку викликів сучасності, як от: «...глобалізація формує новий вимір методології порівняльно-педагогічних студій, в якому модернізуються існуючі та народжуються нові методи світової компаративістики. Глобальні фактори провокують виникнення цілої низки феноменів, які потребують дослідження крім горизонтальних (міжнаціональних) характеристик вертикальних (наднаціональних) уніфікаторів з метою виявлення спільних тенденцій розвитку...»<sup>3</sup>.

Обираючи дослідницький інструментарій ми дійшли висновку, який співзвучний з роздумами О.Оверчук: «...галузь компаративістики характеризується еклектичними методологічними підходами та тенденціями. За відсутності сталої загальноприйнятої концепції міжнародні організації ВІЕ, UNESCO, OCDE ведуть глибокі пошуки та досліджують значну кількість педагогічних явищ. Міжнародні розробки дають поштовх виникненню методів дослідження, які намагаються виявити та пояснити розбіжності між системами освіти різних країн. Компаративісти, що ставлять за мету порівняти системи освіти, моделі та явища, повинні переступити через простий збір інформації, ідеалізацію окремих моделей. Нові методологічні підходи, спільний пошук параметрів, формулювання наукових концепцій –

---

<sup>3</sup> Локшина О. Професіоналізація порівняльної педагогіки в Україні: здобутки і виклики у вимірі педагогічної компаративістики у зарубіжжі / Олена Локшина // Порівн.-пед. студії. – 2013. – № 6 (20). – С. 5–12.



все це повинно допомагати міжнародним педагогічним дослідженням, науковцям віднайти нові об'єкти дебатів та досліджень, обміну думками, сприяти підвищенню рівня освіченості та культури на ниві наукового пошуку» та когортою провідних українських вчених, означених вище [62, 167, С.95]

Вітчизняні науковці (С.Сисоєва, А. Сбруєва, О. Галус, Л.Шапошнікова та ін.) дотримуються спільних позицій, які поділяємо й ми, стосовного того, що нині концепт компаративістики у гуманітарних науках є широко-вживаним, а компаративістика набула статусу універсальної методології. Зокрема, українські дослідники в сфері порівняльної педагогіки потрактовують компаративізм як окреслення та порівняння спільних і специфічних закономірностей, в також тенденцій розвитку освітніх систем чи педагогічних концепцій різних країн, визначення шляхів чи сегментів їх удосконалення в майбутньому [36; 167, С.138-139]

Провідні методологи порівняльних, компаративістичних досліджень (і українські, і зарубіжні) також дотримуються спільних поглядів щодо сутності порівняльної педагогіки як міждисциплінарної галузі наукових знань (в окремих випадках мультидисциплінарної), що проявляється і в змістовому охопленні широкої амплітуди проблематики, і у використанні методології дослідження та знаннєвого масиву інших наук. Об'єкти порівняльних, компаративних досліджень у сфері освіти, на думку фахівців цього напрямку, розглядаються у ретроспективі й сучасному аспекті, на різних рівнях розвитку (глобальному, регіональному, локальному), окремих підсистем, та у відповідності до певного функціоналу. Межа згаданого функціоналу також доволі широкі. Серед очевидних функцій порівняльної педагогіки - теоретична, практична, прогностична, пропедевтична, а також міжнародно-інтеграційна і, безперечно, національна та інтернаціональна, оскільки, на переконання С. Сисоєвої «... вчені й практики кожної країни розглядають висновки порівняльних досліджень у контексті пріоритетів розвитку своєї

школи...»<sup>4</sup>

Наголошуючи на певній специфіці сучасного етапу розвитку методології досліджень порівняльної педагогіки, вчені (О.Локшина, Н.Лавриченко, А.Сбруєва, С.Сисоєва та ін.) відзначають, що досі не існує універсального визначення її предмета та завдань. Наразі предмет порівняльної педагогіки може охоплювати і різні ланки освіти, і різні її рівні, і типи (формальна, неформальна, інформальна), а також різноманітні освітні освітні та педагогічні явища [213, 215, 167, С. 136-137]<sup>5</sup>.

Вибудовуючи стратегію розгортання нашого дослідження, ми виходили з позицій, на яких наголошують С.Сисоєва та М.Ванова, а також багато інших українських і зарубіжних науковців стосовно того, що «...компаративістика у сфері освіти є міждисциплінарною галуззю знань про освітні системи, їх розвиток, який розглядається з синхронічної, діахронічної та функціональної позиції. Компаративістика у сфері освіти досліджує педагогічні явища і факти у політичних, соціально-економічних, культурних умовах, а також порівнює їх схожість і відмінність у двох або декількох країнах, ...прагне кращого розуміння будь-якого педагогічного явища в освітній системі»<sup>6</sup> [167, С.139].

Так, зокрема, ми звертали увагу на певні загальні параметри, що були співмірними, а відтак і важливими для порівняльного аналізу вихідних позицій становлення та розвитку інклюзивної освіти в Україні та Канаді. До прикладу, обидві країни наразі приблизно однакові за чисельністю населення (близько 35 мільйонів)<sup>7</sup>; територіально поділені на окремі області

---

<sup>4</sup> Сисоєва С. Порівняльна педагогіка в контексті розвитку освітології / С. Сисоєва // Освітологія. – 2014. – Вип. 3. – С. 17-23.

<sup>5</sup> Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень / Наталія Лавриченко // Шлях освіти. – 2006. – № 2. – С. 17-23

<sup>6</sup> Vaňova M. Pedagogika porównawcza / M. Vaňova // Pedagogika. Tom 2 / Redakcja naukowa Boguslaw Sliwerski. – Gdansk, 2006. – 526 s.

<sup>7</sup> Попри велику площу території Канади (9 976 140 км<sup>2</sup>), майже ¾ населення проживає в смугі шириною близько 160 км від кордону з США. Площа України становить 603 628 км<sup>2</sup>. За переписом 2001 року, в Україні проживало близько 48 млн осіб, втім за 20 років ця цифра суттєво скоротилася внаслідок міграції населення, зниження показника народжуваності, тимчасової втрати значних територій тощо, та за неофіційними даними становить близько 35 млн.

(в Україні) та провінції й території (у Канаді); обидві є мультикультурними та багатонаціональними. В обох країнах існувала та досі функціонує система спеціальної освіти, передумови виникнення та генеза яких відносяться до однакових часових меж.

Попри те, що спостерігаються суттєві відмінності в соціодинаміці еволюції кожної з країн, з яких Канада суттєво випереджає Україну, втім вектор бажаного спрямування в суспільно-політичному, соціально-економічному, соціокультурному розвитку українського суспільства можна вважати аналогічним до канадського. Беручи стадіальні закономірності в розвитку окремих суспільств і їх інституцій, гіпотетично можливо передбачити подібний сценарій розвитку (наприклад такої підсистеми як інклюзивна освіта) [5; 7; 8; 15; 17; 22; 28; 48, 51; 53, 55; 71; 73; 75; 118; 121; 214]. Тож, порівняльне дослідження розвитку цієї сфери в Канаді та в Україні цілком прийнятне.

Зарубіжні та українські компаративісти наразі схильні вважати, що «... якими міркуваннями не керувався б педагог-компаративіст, якими науковими методами не послуговувався, він завжди має прагнути якнайкраще вивчити, зрозуміти, усвідомити досліджувані педагогічні феномени й поставити отримані знання на службу вдосконалення освітньої системи власної країни, передбачити можливі помилки на шляху її розбудови...» (Дж. Лоурейс, Хек Ван Даел, Н. Лавриченко та ін.) [167, С 89-90]. Зважаючи ще й на історико-педагогічний вектор нашого порівняльного дослідження, ми виходили з того, що воно опиратиметься на дотичні предметні сфери, аби уможливити відтворення цілісної картини процесу розбудови інклюзивної освіти в Канаді та Україні, а також виявити певні закономірності й специфіку, притаманні кожній із країн.

З урахуванням цього, в якості методологічних опор ми обрали кілька підходів, що дають змогу окреслити передумови виникнення, особливості розвитку та перспективу трансформації інклюзії, як освітнього та педагогічного явища, у взаємозв'язку та взаємообумовленості чинників

суспільного контексту притаманних для кожної з обраних країн. Серед таких опор, зокрема, численні напрацювання сучасних вітчизняних дослідників у галузі історії педагогіки (Л. Березівська, С. Гончаренко, Н. Гупан, Н. Дічек, Н. Калініченко, В. Курило, І. Лікарчук, О. Любар, О. Локшина, В. Майборода, О. Огієнко, О. Пометун, О.С ухомлинська, М. Стельмахович, С. Філоненко та ін.), а також історії спеціальної педагогіки (Т. Берник, В. Бондар, Т. Єжова, В. Золотоверх, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Литовченко, М. Супрун, Л. Одинченко, О. Таранченко, О. Шевченко, В. Шевченко, С. Федоренко, О. Форостян, М. Ярмаченко та ін.) щодо потрактування історико-педагогічних процесів з цивілізаційних, культурологічних, антропологічних та соціокультурних позицій [4; 5; 7; 8; 34; 35; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 59; 77; 78; 102; 103; 104; 105; 167; 214; 234; 235; 242; 258; 263; 309]. Адже, на переконання Н. Лавриченко, які ми цілком поділяємо, «...саме історично-педагогічні знання дають можливість виявити корені й простежувати розвиток педагогічних традицій, які зародились у минулому і в модифікованому вигляді існують нині» [167, С. 87]

Обраний нами цивілізаційний підхід розглядає історію становлення педагогічних явищ в якості нелінійного процесу, який розгортається на тлі поступу окремих цивілізаційних шаблів, а також зосереджує увагу на концепції стадіальності розвитку кожного конкретного суспільства (Ф. Бродель, Н. Еліас, Г. Корнетов, К. Леонт'єв, П. Сорокін, М. Сингер та ін.) [9; 10; 28; 29; 98; 106; 107; 118; 121; 294]. Дотичним до нього є локально-цивілізаційний підхід, який розглядає цивілізацію в якості мережі соціокультурних відносин між різними групами та спільнотами різного рівня та функціональної приналежності (М. Данилевський, А. Тойнбі, О. Шпенглер та ін.) [48; 121; 215; 239]. Соціокультурний підхід, обраний нами в якості ще одного базового, визнається дослідниками (Н. Селютіна, Ж. Тощенко, Т. Парсон, Е. Гідденс, Т. Лукман, В. Біблер, В. Стьопіна, С. Кідріна, Н. Черниш та ін.) як надзвичайно актуальний, з огляду на трансформаційні процеси в усьому світі, а також оскільки він передбачає вивчення суспіль-

ства як закономірної єдності соціальності та культури, що перетворюються людиною, створюючи відповідну реальність – культурну та інституційну [121; 122; 212; 214]. Одне з потрактувань сутності соціокультурного підходу базується на баченні суспільства в якості певної системи, яка розвивається від простої до складної, здатної до саморозвитку і саморегулювання залежно від співвідношення в ній соціальності й культури (Н. Черниш, Н. Селютіна) [14; 121; 230]. Окрім цього, чимало науковців (А. Ахієзер, М. Лапін, Ю. Резнік та ін.) відзначають можливість соціокультурного підходу сфокусувати увагу на глибинних і стійких соціально-ціннісних аспектах, які формують вектори трансформації конкретного суспільства, а також усвідомити соціальні процеси у певних культурно-історичних контекстах [14; 122; 167; 212; 230; 239]. Цей аспект вбачається нами як особливо важливий, зважаючи на те, що інклюзія може розглядатися глобально як нова парадигма організації та існування соціуму.

Також необхідною методологічною основою нашого дослідження стали підходи, що розроблялись когортою дослідників у різний час і в різних країнах. Так, зокрема, антропологічний підхід в аналізі педагогічних та освітніх феноменів фокусує увагу як на розвитку соціальних явищ в їх історичній динаміці, так і на суб'єктній ролі персоналій в цьому процесі (Л. Березівська, Т. Єжова, Н. Засенко, В. Золотоверх, А. Колупаєва, І. Лікарчук, М. Малофєєв, М. Супрун, О. Таранченко, С. Федоренко, О. Шевченко, В. Шевченко, М. Ярмаченко та ін.) [35; 49; 50, 231; 233; 239; 244; 258; 263]. Підґрунтя, обраного нами в якості одного з базових, культурологічного підходу складають аксіологічні положення, які дають змогу виявити взаємозв'язок соціальних і педагогічних явищ, беручи до уваги відповідні особливості певного часового періоду та соціокультурний фон, в якому вони розгортаються (Л. Березівська, Н. Гупан, Н. Дічек, В. Кремень, С. Сірополко, О. Сухомлинська, М. Стельмахович, М. Супрун, О. Таранченко та ін.) [34; 53; 212; 214; 232; 244]. Критично важливим для нашого дослідження став і синергетичний підхід, що дав змогу вивчати закономірності процесів само-

організації та системної інтеграції в системах різноманітної природи, що складаються із значної кількості компонентів та підсистем у межах цілісної взаємодії педагогічних явищ (О. Князева, С. Курдюмов, А. Туробов, Г. Хенкен, М. Малофєєв, Е. Лусзаус, Дж. Банч та ін.) [14; 53; 118; 121; 122; 214; 239; 279; 323].

Беручи до уваги згадані вище ключові концептуальні позиції, в дослідженні ми також застосовували всі традиційні підходи порівняльної педагогіки. Насамперед, йдеться про сутнісне підґрунтя педагогічної компаративістики, що полягає в зіставленні характерологічних рис загальних і специфічних тенденцій, напрямів і закономірностей розвитку освітніх систем на різних рівнях, зокрема і в часовому континуумі (минулому, сьогоденні й майбутньому). Розгортаючи дослідницьку роботу, ми зважали на те, що педагогічні та освітні феномени й об'єкти мають вивчатися за положеннями компаративістики у фокусі соціокультурних, національних, ментальних та інших умов, що можливо у тісному поєднанні з іншими науковими галузями (соціологією, соціологією освіти, соціальною психологією та ін.).

Внутрішньодисциплінарне потрактування порівняльних педагогічних основ, зокрема щодо сутності специфічних завдань студіювань такого характеру, представлено у працях великої когорти українських науковців (О. Локшина, Н. Лавриченко, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва, А. Василюк та багато інших). Зокрема, дослідники зауважують, що використання порівняльних стратегій зазвичай спрямовується на виявлення позитивних і негативних аспектів міжнародного педагогічного досвіду, взаємозбагачення різних педагогічних культур, що, відповідно, сприяє усуненню прогалин в організації навчального процесу та діяльності освітньої системи загалом, можливостями уникнути стратегічних помилок тощо. На їхню думку, співставлення педагогічних практик у різних культурах має синергетичний ефект, бо дає змогу посилити дієвість внутрішніх освітніх процесів у своїй країні [8, 9, 10, 10, 62, 110, 157, 167, 213, 215, 230, 250].

Це засвідчують праці когорти як зарубіжних учених, що висвітлювали різноманітні аспекти порівняльної педагогіки, так і українських дослідників (Г. Берендей, Г. Бернанд, У. Брікман, Дж. А. Лоурейс, Х. Манн, П. Монро, Дж. Рассел, М. Седлер, Б. Холмс, С. Фрейзер, М. Екштайн, Н. Боревської, В. Борисенкова, Б. Вульфсона, А. Джуринського, А. Ліферова, А. Василюка, Т. Десятова, Г. Єгорова, М. Красовицького, Н. Лавриченко, О. Локшиної, А. Максименко, О. Матвієнко, Б. Мельниченко, О. Овчарука, О. Пометун, А. Сбруєвої, О. Старовойтова, М. Шмигевського та ін.) [9; 10; 48; 53; 67; 102; 103; 104; 105; 125; 167; 213; 214; 228; 259; 279; 294; 323; 338; 344]. Окремі проблеми спеціальної педагогіки, інклюзивної освіти в цьому аспекті досліджувалися в цьому фокусі В. Засенко, М. Захарчук, Е. Данілавичюте, А. Колупаєвою, З. Ленів С. Литовченко, І. Луценко, І. Малишевською, О. Мартинчук, Ю. Найдою, Н. Софій, О. Таранченко, О. Федоренко та іншими [21; 46; 48; 60; 71; 105; 112; 116; 117; 222; 244; 256].

З позицій науково-культурологічної інтерпретації, застосування порівняльних стратегій компаративістики дає змогу транслювати на власний ґрунт накопичений іншими країнами освітній досвід, пропускаючи його через своєрідний культурний фільтр. Безперечно це передбачає попереднє обґрунтування та формулювання певних передумов, що сприятимуть розбудові нових освітніх систем і якісно нових освітніх практик. Беручи до уваги ці позиції та співзвучні з ними дослідження українських науковців, ми вбачаємо доречним використання результатів порівняльних студіювань в якості своєрідного каркасу задля формування на його основі самобутньої освітньої системи, прийнятної для сучасного соціокультурного контексту України.

Культурологічний аспект, що яскраво проявляється в порівняльній педагогіці, деталізують у своїх працях А. Артлес, З. Берей, Г. Лесик, О. Локшина, Ю. Мельник, Б. Мельниченко, О. Огієнко, Д. Ростенберг, І. Рудакова, Г. Степенко, О. Старовойтова, І. Тараненко, Н. Харріс-Маррі та ін. На думку науковців, порівняння освітнього досвіду фокусує увагу дослідника на певних ціннісних позиціях [9; 10; 36; 102; 103; 104; 125; 167;

213; 256; 239; 259; 294]. Завдячуючи такому підходу якісніше аналізуються змістові аспекти освітнього процесу; відбувається екстраполяція культурно прийнятних освітніх технологій; опрацьовуються нові підходи до вирішення проблемних аспектів організації навчального процесу; критично переосмислюються функціональні ролі педагогів, учнів, інших учасників освітнього процесу, які дотепер, можливо розглядалися з тенденційних позицій, усталених в так би мовити «попередню соціокультурну добу» тощо.

Беручи до уваги необхідність цілеспрямованого дослідження зарубіжних і вітчизняних освітніх систем, ми також використовували підходи науковців, які дотримуються співзвучних позицій, зокрема про те, що порівняльна педагогіка має одночасно національний та інтернаціональний характер [36; 48; 62; 103; 104; 121; 239; 294]. Ця позиція фокусує увагу на розв'язанні двох взаємозалежних, детермінованих завдань: системного порівняння тенденцій та ідей різних освітніх систем і, на цій основі, розроблення універсальних підходів до навчально-виховного процесу загалом. З огляду на це, визначальним для нашого компаративістичного студіювання стало співставлення синхронізації різних процесів в освітніх системах, в навчанні та вихованні тощо. В такому ключі використання зарубіжних практик може відбуватися з урахуванням українських реалій і особливостей функціонування вітчизняної системи освіти.

У широкому спектрі педагогічних досліджень (за період новітньої історії незалежної України) елементи компаративістики педагогічних явищ, феноменів, процесів тощо знаходимо у працях сучасних вітчизняних науковців у галузі спеціальної педагогіки (А. Колупаєва, С. Кульбіда, О. Таранченко, Н. Софій, І. Луценко, З. Ленів, С. Литовченко, І. Кобель, М. Захарчук, В. Шевченко та ін.) [21; 46; 48; 60; 71; 101; 105; 112; 116; 117; 222; 244; 256], в яких порівняльний аналіз, який підпорядковувався конкретній меті визначеного вченими студіювання, загалом слугував більш глобальній меті – виокремленню кращих педагогічних ідей та їх перенесенню в реалії нашої країни, що, власне, цілком узгоджується з традиційними підходами порів-



няльних студіювань.

Зокрема, думки багатьох зарубіжних компаративістів (Дж. Бірідея, М. Брея, В. Брікмана, Д.Н. Вілсона, Б.Л.Вульфсона, А.Н. Джуринського, А.М. Кеземіаса, Дж. Келлі, В. Міттера, Г. Ноа, В. Раста, С.Б. Робінсона, Ю. Шривера та ін.) [9; 10; 118; 121; 294; 321] співзвучні баченню українських дослідників стосовно того, що загалом мета порівняльних досліджень полягає в гармонізації освітніх систем та освітньої діяльності. Тож закономірно з цього висновується і функціональне призначення порівняльної педагогіки: пошук логічних закономірностей, тенденцій, взаємозв'язків і взаємовпливів щодо розвитку системи освіти загалом та різних підходів і практик навчання.

Показниками науковості порівняльних досліджень є низка принципів, які безпосередньо забезпечують функціональний аспект педагогічної компаративістики. Серед них, зокрема принципи: об'єктивності знань, здобутих під час порівняння; відповідності узагальнених у процесі порівняльного аналізу теоретичних знань реаліям практики; діалектики у процесі аналізу та інтерпретації розмаїтого досвіду окремих країн; сформованості цілісного бачення з актуальних проблем сучасної освіти з урахуванням взаємопроникнення знань з різноманітних дотичних галузей (Б. Вульфсон, З. Малькова, О. Локшина та ін.) [9; 62; 167].

Важливими для організації нашого дослідження стало структурування основоположних позиції у межах теоретичних потрактувань функціонального призначення порівняльної педагогіки, що різноаспектно висвітлювалось когортою українських і зарубіжних вчених (Г. Лесик, О. Локшина, Ю. Мельник, Б. Мельниченко, О. Огієнко, Д. Ростенберг, І. Рудакова, Г. Степенко, О. Старовойтова, І. Тараненко, О. Дружинський, Б. Вульфсон, З. Малькова, Б. Холмс та ін.). Так, до прикладу, серед функцій порівняння окремі науковці спираються на такі: ідеографічну (пошук особливого), меліористську (пошук найкращих моделей), еволюційну (пошук тенденцій розвитку),

квзіекспериментальну (пошук універсального) (В. Хернер, О.Огієнко<sup>8</sup> та ін.), кожна з яких має свою специфічну проблематику [167, С.118].

Узагальнюючи їхні напрацювання, можна виокремити сукупність тісно взаємопов'язаних компаративістських завдань. Зокрема, Б.Холмс фокусує увагу на таких ключових:

1. Надання пояснення. В цьому процесі зіставлення загалом відбувається через своєрідну інтерпретацію, фіксуючись на описових моментах якогось педагогічного процесу. Завдяки описовості рельєфніше проступають внутрішні та специфічні явища конкретної освітньої системи. Водночас, пояснення тенденцій розвитку певної освітньої структури реалізується через аналіз окремих її ланок у відповідному взаємозв'язку.

2. Здійснення перевірки. Припущення, окреслені у процесі компаративного аналізу, мають піддаватися верифікації, тобто прогнозоване педагогічне явище має підтверджуватися чи спростовуватися.

3. Формулювання передбачення. Ймовірне передбачення стосовно варіантів розвитку окремої освітньої складової чи системи загалом має опиратися на прогностичний вектор порівняння педагогічної теорії [294].

Власне, ця сукупність вбачається, на нашу думку, цілком обґрунтованою та прийнятною щодо вивчення поширення інклюзивної освіти, оскільки кращі педагогічно-освітні взірці зарубіжних країн, «пропущені» через логічні техніки описового, прогностичного та верифікаційного планів, дають змогу сформулювати бачення стосовно оптимальної розбудови інклюзивної освітньої системи в нашій країні.

Виходячи з таких позицій, функціональне призначення нашого дослідження полягає в окресленні ефективних підходів організації навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП), забезпечення індивідуальних потреб таких учнів, забезпеченні якісного надання освітніх послуг та послуг супроводу у належним чином налагодженій освітній системі, що наразі роз-

---

<sup>8</sup> Огієнко О.І. Порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих як перспективний напрямок розвитку педагогічної компаративістики / О.І. Огієнко // Наук. записки Ніжин. держ. ун-ту імені М. Гоголя. Психол.-пед. науки. – Ніжин, 2011. – № 1. – С. 47-50.

будується в Україні. Спираючись на передовий зарубіжний, зокрема канадський досвід у сфері впровадження інклюзивної парадигми, вбачається за можливе і доцільне напрацювання ефективних стратегій в українському освітньому просторі.

Особливу увагу в порівняльній педагогіці дослідники-компаративісти приділяють операціональному аспектові. Так, серед суто прикладних ключових завдань виокремлюють такі:

- аналіз механізмів, що впливають на теоретичні засади навчання і виховання дітей в різноманітних педагогічних системах;
- визначення основних тенденцій і закономірностей, які є ключовими та критичними для розвитку педагогічної думки в конкретній країні;
- виокремлення проблемних аспектів у конкретній педагогічній системі;
- узагальнений аналіз позитивного зарубіжного досвіду навчання і виховання [9; 167; 294].

У нашому дослідженні всі ці завдання також є критично важливими і вирішувались у процесі розширення та деталізації студіювання.

Для побудови відповідної логічної структури компаративного дослідження інклюзивної освіти ми виокремили сукупність одиниць, що уможливили впорядковане структурування педагогічних явищ, об'єктів порівняльного аналізу, які стали основою для зіставлення. Орієнтовно їх можна означити так:

Історичний контекст передумов виникнення, становлення та розвитку інклюзивної освіти.

У фокусі уваги – аналіз та характеристика поступу змін в організації освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку в Україні та Канаді в історичній динаміці. Це дає змогу окреслити загальні закономірності розгортання систем освіти дітей з особливими потребами, а також специфіку зародження та втілення концептуальних ідей інклюзії на ґрунті унікального

соціокультурного контексту на теренах кожної з країн; виявити ключові віхи в цьому пролонгованому процесі та окреслити для української системи освіти ймовірний прогноз подальшого розвитку, зокрема щодо втілення концептуальних засад інклюзії.

– Періоди та етапи розбудови інклюзивної освіти.

Порівняння періодизації становлення й розвитку інклюзивної освіти у двох країнах ми розглядаємо через маркування певного періоду за якісними характеристиками окремих етапів, що відображає як загальні закономірності розвитку суспільного життя, так і специфічні, істотні моменти основних віх генези окремих педагогічних явищ та визначальних етапів їх розвитку. Це дає змогу якісно охарактеризувати співмірні етапи розгортання інклюзії, виявити як закономірності, так і специфіку перебігу кожного з явищ, які розглядаються, і, відповідно, спрогнозувати очікувані виклики, а також шляхи їх уникнення в українській освіті.

– Основоположні підходи інклюзивної освіти.

Доречним вбачається аналіз теоретичних основ інклюзивного навчання, визначення загальних закономірностей формування і розвитку інклюзивних процесів та окремих відмінностей, притаманних кожній з країн. З опорою на загальну теоретизацію процесів залучення дитини з особливими потребами в загальноосвітнє середовище в Канаді та Україні, ця складова аналізу уможливорює співставлення ключових елементів інклюзивного освітнього середовища. Визначення загальних компонентів і певних особливостей впровадження інклюзивного навчання дає змогу окреслити спільні підмурівки інклюзивної освіти та ефективно використовувати результативний досвід зарубіжжя в українських реаліях. Порівняння підходів інклюзивної освіти дає підстави виявити загальне та відмінне в поглядах науковців та шляхах розбудови інклюзивної практики. Багаторівневий аналітичний огляд підходів складає підґрунтя для комплексного осмислення освітнього процесу у фокусі інклюзивної парадигми та виокремлення позицій, що потребують ретельного опрацювання науковцями та практиками для побудови

цілісної теоретико-методологічної та науково-методичної платформи втілення інклюзії в українській системі освіти.

– Особливості законодавчого та нормативно-правового забезпечення.

Аналіз цього масиву матеріалів, що представляють своєрідну квінт-есенцію регулювання діяльності однієї з державних інституцій, механізми взаємодії держави та її громадян в освітній сфері тощо, дає змогу охарактеризувати динамічні зміни, які віддзеркалюють якісні трансформації в суспільстві та освіті, що детермінують одне одного. Чітка структурованість, узгодженість, оперативна мінливість і гнучкість нормативно-правового поля є запорукою ефективного регулювання діяльності всіх суб'єктів освітньої системи та її сталого розвитку. Виявлення, у процесі порівняльного аналізу, кращих механізмів регулювання надання освітніх послуг та послуг супроводу дітей з ООП уможлиблює розширення мережі суб'єктів (надавачів таких послуг), долучення інших інституцій тощо.

– Інклюзивна практика (технології навчання та супроводу).

Змістові характеристики цих одиниць порівняльного аналізу визначаються з огляду на їх інструментальність і передбачають студіювання комплексу технологій, засобів та прийомів для оптимізації становлення і розвитку інклюзивної освіти в Україні, де кожна дитина має бути соціонавчально інтегрована в учнівський колектив.

Підсумовуючи вищезазначене можна стверджувати, що вибудоване на цих позиціях стратегія компаративного дослідження слугуватиме інструментом генерування відомостей, що буде підставою для окреслення загальних та відмінних особливостей розгортання інклюзивної освіти в Канаді та Україні. Виокремлені одиниці порівняння уможливають реалізацію логічного зіставлення, що надає дослідженню впорядкованої структури і забезпечує досягнення визначених цілей. Відтак, порівняльне компаративне дослідження становлення і розвитку інклюзії в Канаді та Україні спрямоване на виявлення найбільш вдалих кроків у розбудові інклюзивної освіти в обох педагогічних системах, які покликані забезпечити необхідні передумо-

ви для ефективного поширення і динамічного розвитку дієвих інклюзивних практик в модернізованому освітньому просторі України.

## ***1.2. Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Канаді та Україні***

Виникненню інклюзивної освіти в Канаді та Україні передував тривалий період генезису та розвитку освітніх і виховних установ, закладів освіти різних типів, а згодом і цілісних систем освіти осіб з порушеннями розвитку (систем спеціальної освіти). В кожній із країн, як зауважують канадські й українські дослідники (Т. Лорман, Дж. Лупарт, Ч. Вебер, В. Стейнбек, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Таранченко, Н. Софій та ін.) [27; 47; 67; 82; 106; 107; 174; 223; 242; 244; 271; 309; 314; 318; 319; 321; 351], він проходив закономірні етапи, певні кризи й піднесення в цій сфері.

Гене́за освіти в Канаді сягає 1640 р., з першими згадками про Квебек. В ті роки лише заможне населення мало змогу долучити до освіти своїх дітей. Тривалий час діти-інваліди<sup>9</sup> не мали можливості користатися шкільною освітою [351]. Втім, упродовж наступних 200 років розбудови країни, зі зміною економічного та соціального устрою, виникла необхідність перейти до суспільної освітньої системи, що надавала всім дітям базову освіту.

Як засвідчують історичні розвідки Дж. Лупарт та Т. Лормана щодо становлення інституціоналізації освіти людей з обмеженими можливостями та інтелектуальними порушеннями<sup>10</sup> в Канаді, здійснені М.Фуколтом (1965 р.), просвітницькі тенденції зумовили масштабне охоплення таких громадян увагою освітньо-виховних установ [106; 311]. Втім, на початку людей з обмеженими можливостями розміщували у тих самих інтернатних закладів, де перебували психічно хворі, а також сироти (М. Вінзер) [365]. Дослідники (зокрема Дж. Лупарт, Дж. Ендрюс, М. Вінзер, Дж. Бенч, Е. Ласзус та ін.)

---

<sup>9</sup> Надалі в тексті вживатиметься термінологія, притаманна певному історичному періоду і поширена в колах фахівців у галузі спеціальної педагогіки кожної з країн, що досліджувались, а також зафіксована у джерелаж, на які ми посилаємось.

<sup>10</sup> Термінологія М. Фуколта.

пов'язують цю тенденцію з піднесенням індустріалізації та розгортанням капіталістичної економіки. «Цінність» людей насамперед визначалася користю для економіки, а не з позицій гуманізму [107; 271; 279; 322; 365]. Люди «економічно невігідні» потрапляли до патерналістичної системи опіки (на той час ще не системи освіти), яка курувалася церквою. Згодом до цієї справи долучилися медики, втім їхні «пацієнти» мали обмежені свободи та фактично складали безправну частину населення. Власне ситуація була аналогічною до тієї, що спостерігалася на той час у більшості країн Європи [311]. Власне як і загальнонаукові позиції щодо можливостей освіти різних категорій осіб з порушеннями розвитку були загалом подібними [27].

Провідні дослідники історії становлення освітньої системи Канади (Дж. Лупарт, М.Фуколт, М. Вінзер, В. Стейнбек, Дж. Ендрюс, Т. Лорман, Дж. Бенч, Е. Ласзус, Дж. Портер, Д. Річлер, Дж. Робертсон та ін.) одностайні у баченні, що у населення Канади (яке наприкінці XIX ст. вже відчувало себе громадянами єдиної країни) усталилась довіра до шкільної освіти. Це зумовило доволі сталу підтримку шкільної освіти усім суспільством. Тож, прогресивна та педагогічна спільнота обстоювали ширше долучення дитячого населення країни до різних видів шкільних програм і позашкільної діяльності [271; 279; 310; 312; 321; 338; 351; 365]. Хоча освіта ще не стала масовим явищем, індустріалізація в країні форсувала суспільну думку щодо необхідності елементарного (згодом і ширшого) шкільного навчання. У перші 50 років обстоювання необхідності загального навчання прогресивна громадськість вважала це «соціальним трампліном» для молодого покоління. Дослідники (Ч. Вебер, Дж. Лупарт, М. Вінзер та ін.) зауважують, що в ті часи в освітянській спільноті Канади були популярними гуманістичні освітянські та філософські ідеї Просвітництва, тож, незабаром почали засновуватися поодинокі заклади освіти для окремих категорій дітей з тими чи іншими порушеннями розвитку. Так, у 1831 р. в провінції Квебек була відкрита перша школа для глухих, а згодом і низка інших по всій території Канади (власне це відбувалося у період становлення країни протягом XIX-

XX ст. та її ключових інституцій) [319; 321; 365]. Мережа спеціальних освітніх закладів, що поступово розбудовувалась в цей час, і здебільшого мала професійно спрямований характер та орієнтувалась на формування у вихованців «життєвих навичок», на працьовувала спеціальні принципи навчання та виховання, які визнаються канадською науковою спільнотою й до сьогодні (наприклад, індивідуалізована інструкція, аналіз завдань, мультисенсорне навчання, екологічна маніпуляція та поведінкові методи) (Дж. Лупарт, Дж. Ендрюс та ін.) [271].

Хоча більшість діти з порушеннями психофізичного розвитку не отримували спеціальне навчання та належну допомогу ще тривалий час, поступово і в різних канадських провінціях, а не лише у Квебеку, також були організовані спеціальні школи-інтернати. [311].

До початку XX ст. невеличкі малокомплектні заклади (зазвичай під керівництвом лікарів) надавали допомогу дітям з порушеннями слуху або зору. Фахівців зосереджували увагу здебільшого на піклуванні та індивідуальному навчанні. Якщо ж у дітей спостерігалися інші порушення розвитку (поведінкові, ментальні розлади тощо), то ними опікувалися безпосередньо родини чи організовували індивідуальний догляд/опіку (якщо фінансово це було можливо); про навчання не йшлося, позаяк цих дітей вважали неспроможними навчатися. Вчені-дослідники (Дж. Ендрюс, Дж. Лупарт, М. Барлоу, Дж. Робертсон та ін.) зауважують, що в цей період набув потужності рух реформування освіти, який очолювали представники педагогічної спільноти, медики, релігійні діячі, активна громадськість. Головні ідеями руху зводились до загальних позицій: гуманне ставлення до дітей з порушеннями психофізичного розвитку, їх обов'язкове навчання та професійна підготовка [271; 274; 311]. На цьому етапі вдалося лише певною мірою розширити мережу «виправних закладів» і ремісничих шкіл. Відтоді, «неблагополучні» та діти з порушеннями психофізичного розвитку мали змогу здобути професію і впевненіше почуватися у подальшому житті. Це також відповідало завданням загального освітнього реформування того періоду в Канаді.



Справа освіти осіб з порушеннями розвитку на території українських земель (які в різні роки були у складі різних держав), як і в Канаді, розвивалась аналогічним еволюційним шляхом – спочатку це були практики індивідуального навчання, згодом групового навчання, а через певний час почали створюватися окремі заклади освіти. Втім, специфічність розвитку системи освіти цього контингенту на українських теренах тривалий час корелювала з перепонами оформлення державності країни (Т. Берник, Л. Березівська, В. Бондар, Т. Єжова, Н. Засенко, В. Золотоверх, С. Кульбіда, О.Макаренко, Л. Одинченко, М. Супрун, О. Таранченко, С. Федоренко, В. Шевченко, О. Шевченко, М. Ярмаченко та ін.) [4; 5; 34; 35; 49; 53; 59; 71; 101; 166; 231; 236; 258; 263].

Як констатують вищезгадані українські дослідники, загалом від X ст. до першої половини XIX ст. на теренах України формувалась система церковної благодійності при цервах і монастирях, що полягала в опікуванні осіб з різними порушеннями, психічно хворих, сиріт, калік та ін. На думку вчених (В. Бондар, В. Золотоверх, Т. Єжова, В. Покась, М. Супрун, О. Таранченко, В. Шевченко та ін.), Козацька Доба (1553-1554 рр.) стала коротким часом піднесення, коли на українських землях було досягнуто грамотності практично всього населення. При школах (бурсах) під патронатом общин існували притулки для дітей-сиріт, дітей з фізичними каліцтвами, а також перебували і діти з іншими порушеннями [5; 35; 49; 59; 166; 232; 239; 263]. У XVII – XVIII ст., коли більша частина українських земель входила до складу Російської імперії, набуло поширення державне опікування з мережею закладів в яких перебували як дорослі люди, так і діти. В окремих богадільнях створювалися спеціальні відділення, де одночасно виховувалися діти-сироти, сліпі, глухонімі та ін.; їх привчали до елементарної праці та самостійного життя.

Справою соціальної опіки почали займатися безліч відомств і установ імперії. Добродійність охоплювала практично всі заклади: лікарні, заклади освіти, будинки прихистку, богадільні тощо (наприкінці 90-х років XIX ст.

функціонували майже 300 благодійних товариств і установ) [5; 263].

Від першої половини XIX до початку XX ст. в Російській імперії поширилось філантропічне благочинництво та почали відкриватися перші приватні для різних категорій дітей з порушеннями розвитку. Зокрема на теренах України лікарі, педагоги та громадські діячі ініціювали в ширших спільнотах обговорення проблем освіти осіб з порушеннями розвитку, що дало певні результати. Невдовзі почали відкриватися приватні заклади для глухих, сліпих і дітей з порушеннями розумового розвитку (10 закладів освіти для осіб з порушеннями слуху, 6 для дітей з порушеннями зору). У цих школах практикували сучасні (для того часу) методики викладання, суголосні із світовими науково-практичними тенденціям. В деяких школах функціонували дошкільні відділення, в інших надавали професійну освіту. Українські дослідники наголошують на застосуванні у цих школах концептуально правильних підходів і використанні відповідних засобів навчання: наступності навчання (дошкільне, шкільне, професійне навчання), природовідповідності, індивідуалізації (В. Бондар, С. Кульбіда, М. Супрун, О. Таранченко, С. Федоренко та ін.) [4; 5; 101; 231; 236; 258]. Також науковці акцентують увагу на певній національній специфіці: школи були організовані на зразок звичайного проживання в сім'ї (уклад життя і навчання мали готувати дитину до самостійного функціонування принаймні у малій громаді) [238].

Загалом, можна відзначити достатньо симетричну подібність в розвитку справи опіки та піклування як в Канаді, так і на території України в зазначений період. Втім, можна зауважити й певні відмінності, які варто вважати суттєвими. Зокрема вони простежуються за всіма чинниками (соціально-економічними, суспільно-політичним, соціокультурним), що слугували каталізатором розгортання загальнообов'язкового навчання всього дитячого населення і, як наслідок, – організації системи навчання дітей з порушеннями розвитку.

Принагідно зазначити, що напочатку XX століття в інтернатних шко-

лах та установах Канади увага з опіки змістилася на освітню компоненту. Упродовж першої половини ХХ ст. тривали тенденції сегрегації, які утвердились ще у ХІХ ст. Відбувалося швидке зростання кількості державних і приватних закладів освіти загального типу і можливістю виокремити із загальної популяції тих дітей, які мали порушення розвитку. Таке піднесення, як відзначають Дж. Лупарт та Дж. Ендрюс [271; 342], пов'язується із заходами на виконання законів про обов'язкову освіту для всього дитячого населення країни. Перші три десятиліття ХХ ст. можна охарактеризувати посиленою увагою до здоров'я, благополуччя та освіти дітей з боку загалу освітян, медиків та прогресивної громадськості, що власне і збільшення довіри до шкіл серед населення країни. Такі тенденції стали позитивними для багатьох учнів із вадами розвитку, дітей з бідних сімей або дітей-сиріт, які мали можливість до здобуття освіти у школах. Наукові і методичні напрацювання Європейських країн у справі шкільного та професійного навчання дітей із вадами розвитку успішно реалізовувались першими реформаторами спеціальної освіти у Канаді, а інноваційні підходи та методики навчання, активно апробувались, удосконалювалися та закладали фундамент спеціальної освіти в країні. Втім, дослідники (Дж. Лупарт, Мак Мілам, Ч. Вебер, Дж. Бенч, Е. Ласзус, Дж. Портер, Д. Річлер, Дж. Робертсон та ін.) зауважують кілька гострих проблемних аспектів такого масового залучення до навчання дитячої популяції всіх верств населення [53; 107; 279; 304; 321; 338; 342; 344]. Зокрема: орієнтацію навчальних програм винятково на майбутню працю молоді в індустрії (без ширшої можливості використання освіти в якості соціального ліфта); виявлення значної кількості учнів, неспроможних опанувати навіть прості академічні програми і які зазнавали соціальної сегрегації в загальній популяції дітей. Отож, із системи загальної освіти почали вилучати дітей, які мали розлади поведінки, ментальні та інші складні розлади.

Водночас, в загальній популяції школярів яскравіше виявлялися проблеми нереалізованості обдарованих дітей та дітей з родин мігрантів. Це,

спонукало фахівців розробляти специфічні підходи та впроваджувати в практику спеціальні методики і програми навчання таких учнів. Все це спонукало канадських реформаторів, долатючи суспільні упередження, оптимістичніше окреслювати перспективи навчання, професійної підготовки та реабілітації, цих осіб, що могло їм полегшити подальше самостійне життя (Дж. Бенч, Е. Ласзус, Дж. Портер, Д. Річлер, Дж. Робертсон) [279; 311; 321; 338; 342; 344]. На формування системи спеціальної освіти в Канаді справив позитивний вплив і успішний досвід європейських країн.

Незважаючи на те, що заклади для дітей з різними порушеннями розвитку функціонували раніше, окремі класи та школи для дітей з обмеженими можливостями стали масово доступними починаючи з 1910 р., і їх мережа поволі розширювалась до 60-х років ХХ ст., а спеціальна освіта, як зауважує М. Вінзер, стала звичним інструментом навчання цих дітей [365]. Упродовж цього періоду активно розроблялись, апробувались та впроваджувались підходи та методики навчання й реабілітації дітей з різними порушеннями розвитку, а також обдарованих дітей, що заклали оптимістичне підґрунтя в розбудову мережі спеціальної освіти. Втім, як констатують канадські дослідники (М. Вінзер, Дж. Лупарт, Ч. Вебер, Т. Лорман, та ін.), на тлі очевидного прогресу в діяльності науковців і практиків щодо розроблення та удосконалення методів навчання й розвитку різних категорій дітей, в цей час у Канаді тривала й страшна практика примусової стерилізації (тривала до 70-х рр.), яка була результатом поглядів євгеністики (тобто люди з низкою обмежених можливостей зазнавали інституціоналізації соціально, психологічно, фізично і навіть репродуктивно) [309;107; 365].

Динаміка і вектор розгортання тенденцій у справі навчання дітей з порушеннями розвитку в Канаді цілком співмірна із соціодинамікою розвитку індустріальної економіки та соціокультурного становлення країни в цей період, яка перебувала ще на початках усталення демократії (а саме: більша соціальна цінність здорового та дієспроможного населення). Цілком закономірним вбачається і певна радикальність «трендових» течій у науко-

вій спільноті, що була характерною на початку ХХ ст. в усьому світі практично в усіх галузях знань, а надто на межі їх дотичності (зокрема, педагогіки, психології, медицини, фізіології та ін.) [53].

Натомість, як підтверджує значна кількість досліджень (В. Бондар, В. Золотоверх, Л. Березівська, О. Дічек, І. Лікарчук, І. Сірополко, М. Супрун, О. Таранченко та ін.), початок ХХ ст. на теренах України знаменувався більш динамічними і драматичними змінами цивілізаційного та локально-цивілізаційного характеру [4; 34; 49; 231; 233; 236; 238].

Відсутність сталої політичної, економічної та соціальної ситуації для нормального життя, військові дії на території України після розпаду Російської імперії, голод і репресії стали причиною безпрецедентного збільшення кількості безпритульних дітей, сиріт, скалічених (на той час їх нараховувалось близько півтора мільйона) (В. Бондар, Л. Одинченко, О. Таранченко та ін.) [5; 236; 238].

Втім, у короткі періоди державної незалежності (1917-1920 рр.), закладалися науково-педагогічні основи української системи освіти, що спиралася на демократичні засади, передовий науково-практичний досвід (загальносвітовий та власне української науки). Також суттєво вплинуло на наукові пошуки в педагогіці, психології та суміжних науках відносна управлінська автономія Української республіки у сфері освіти (оскільки на певний час українська та російська/союзна освітня політика розмежовувались) [4; 35; 59; 238]. Як зауважують дослідники (Л. Березівська, В. Золотоверх, О. Таранченко та ін.), законодавчий документ «Декларація підвідділу соціального виховання» (1920 р.) забезпечував організацію системи освіти осіб з порушеннями розвитку<sup>11</sup>. Положення Декларації спрямовувались на дотримання прав дитини; науково обґрунтовувались випереджально прогресивні педагогічні ідеї «соціального виховання дітей»: розширення впливу суспільства на життя дитини, єдність тріади охорони здоров'я – навчання –

---

<sup>11</sup> Міністерство освіти структурно розподілялось на окремі відділи. Один з них – соціального виховання – займався питаннями освіти та соціального захисту дітей з різними порушеннями розвитку та дітей-сиріт.

виховання, що має поширюватись на шкільну, а також і на позашкільну освіту. Цим документом основним типом дитячого закладу визначався дитячий будинок, що об'єднував такі освітньо-виховні ланки як дитячий садок, школу, позашкільні осередки, подекуди навчально-професійні структури. Ця форма «соціального виховання» на той час була зумовлена масовою дитячою безпритульністю та сирітством. Заклади для дітей з порушеннями розвитку, які вже функціонували на той час, мали увійти до цієї системи. Окрім цього освітою планувалося охопити усю дитячу популяцію, зокрема, дітей з порушеннями розвитку [4; 49; 59; 236].

Також ці роки визначальні й тим, що на теренах України фактично оформилась оригінальна діагностико-обстежувальна система, що складалась низки окремих установ: спостережувально-розподільних пунктів, спеціальних будинків-колекторів, лікарсько-педагогічних (лікарсько-педологічних) кабінетів, досвідно-педологічних станцій (від слова «досвід». прим. автора) медико-педагогічних об'єднань, (Л. Березівська, Н. Дічек, В. Золотух, О. Сухомлинська, О. Таранченко, О. Шевченко та ін.) [4; 34; 49; 50; 59; 212; 238; 239]. Розгалузившись усією республікою, вона стала практико-дієвою мережею, яка суттєво вплинула на формування структури системи освіти осіб з порушеннями розвитку, що проходила своє становлення. Ця мережева структура, на переконання українських науковців, виконувала функції (подібні, а власне й ширші) до сучасних інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). В цих установах здійснювали короткочасну і довготривалу діагностику, статистичний облік дітей з різноманітними порушеннями розвитку, проводили науково-дослідну та консультативну роботу для батьків, педагогів загальноосвітніх та спеціальних шкіл, науково та навчально-просвітницьку роботу (організовувались курси, науково-практичне стажування, конференції та семінари для фахівців різного профілю та педагогічних працівників); відбувалось розроблення науково та навчально-методичного забезпечення, діагностичних тестів (наприклад професійної орієнтації) та специфічних методик навчання, а також комплексних програм навчання для

міських та сільських шкіл (окремо) тощо. Як зазначає О. Таранченко, окрім цього, українські науковці та педагоги почали практикувати навчання дітей з порушеннями розвитку спільно з їхніми ровесниками з типовим розвитком у звичайних школах (власне це дослідниця вважає першими спробами інтегрування) [236; 239]. Зокрема, для педагогів загальноосвітніх шкіл розроблялися методичні рекомендації, що окреслювали специфіку навчання та різних категорій учнів з порушеннями розвитку у звичайних класах. Вочевидь, що діяльність мережі таких установ уможливила диференціювання і розгалуження системи загальної освіти та виокремлення системи освіти осіб з порушеннями розвитку в якості її окремої складової. Тож, цілком закономірно, що положення Декларації фіксували наміри поширити усією республікою позитивний практичний досвід роботи діагностичних служб (спостережувально-розподільних пунктів та інших установ) як своєрідний тогочасний прототип системи супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Сучасні дослідники історії спеціальної педагогіки (Л. Березвівська, Н. Дічек, В. Бондар, В. Золотоверх, М. Супрун, О. Таранченко, С. Федоренко, М. Ярмаченко та ін.) в численних ретроспективних студіюваннях переконливо доводять, що ця система передбачала використання найкращих досягнень зарубіжної педагогіки, психології, медицини, а також оригінального наукового бачення вітчизняної бачення когорти українських вчених (А. Владимирського, О. Граборава, І. Соколянського, М. Тарасевича, М. Котельникова, В. Протопопова, Н. Патканової, І. Сікорського, В. Кащенко, М. Варди, М. Яворського, А. Бахметьев, Г. Гурцова, Ф. Мовчановського, О. Андріяшева, В. Гандера, Г. Кузнецова, К. Лейка, М. Маковського, А. Мощенка, К. Пухтинського та багатьох ін.) [4; 5; 34; 40; 49; 59; 232; 233; 239; 258]. Досягнення цього короткого періоду свідчить про прогресивний підхід до справи організації системи освіти осіб з порушеннями розвитку.

Варто зауважити, що ті значні зусилля, які з кінця XIX і в першій

третині ХХ ст. докладали лікарсько-педагогічна спільнота, когорта вчених і практиків (М. Тарасевич, 1922; А. Владимирський, 1922; В. Кашенко, 1910; І. Сікорський, 1904; А. Мальцев, 1902; В. Ветухов, 1901; А. Граборов, 1928; К. Лейко, 1906; І. Соколянський, 1925; А. Щербина, 1916 та ін.), аби вирішити питання діагностики, наукового та практичного вивчення особливостей навчання різних категорій дітей, створити передумови диференціювання контингенту дітей, а також створити загальнообов'язкову систему освіти (О. Таранченко), поетапно почали набувати реальних обрисів [238]. Саме в цей час розроблялися підходи (часом з драматичними помилками як суто наукового, так ідеологічного характеру) до класифікації (починаючи з суто медичної до медико-педагогічної) дітей різних нозологій (Р. Боскіс, М. Тарасевич, А. Владимирський, Ц. Картузанська, К. Лейко та ін.). У 1930 р. Постанова ЦК КП(б) У «Про запровадження загального обов'язкового початкового навчання на Україні» законодавчо запровадила обов'язкове загальне навчання, а 1931 р. Народний комісаріат освіти УСРР ухвалив постанову «Про запровадження загального обов'язкового навчання фізично дефективних, розумово відсталих і з недоліками мовлення (логопатів) дітей і підлітків»<sup>12</sup>. Відзначимо, як еволюційно закономірний, зв'язок цих двох процесів, який відстежується в усіх країнах світу (впровадження загального обов'язкового навчання слугує стартом для розгортання системи освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку).

Втім, цей поступ українських науковців і практиків, що визнавався європейськими та північноамериканськими провідними вченими як унікальний та ефективний, було перервано низкою радикальних запобіжників радянської системи. Так, щонайперше, відбувалася уніфікація системи навчання в СРСР, тобто перехід до адміністративно-командної системи управління освітою, та розпочалося створення радянської системи навчання з

---

<sup>12</sup> Постанова Колегії НКО УСРР Про загальне обов'язкове навчання дефективних дітей та підлітків (10.07.1931 р.). Бюлетень Народного Комісаріату освіти УСРР. 1931. № 49. С. 2.



глибокою ідеологізацією. Освітні ініціативи на теренах України було припинено, позаяк величезна когорта українських учених-дослідників у ці та наступні роки були оголошені «ворогами народу», їхні праці та досягнення в усіх напрямках знищено, було зруйновано прообраз системи супроводу дітей з порушеннями розвитку в системі освіти. Низка документів<sup>13</sup> фактично ліквідували всі українські наукові осередки і наукові школи, що, за свідченням дослідників (Л. Білозерська, О. Сухомлинська, О. Таранченко та ін.), власне відкинуло розвиток освіти дітей з порушеннями розвитку на тривалий період, а ідеї інтегрування (соціального виховання) були змінені на вибудовування системи сегрегації.

Часовий проміжок до початку Другої Світової війни був етапом стрімкого і кардинального переформатування суспільного устрою (з його тоталітаризацією), а також економіки і промисловості (практично оминаючи окремі еволюційні стадії). Тож цілком закономірно, що в ці роки вживались кардинальні заходи для запровадження загального обов'язкового початкового навчання, а згодом, доволі швидко і загального семирічного навчання Українській союзній республіці. Загальне обов'язкове навчання дітей з порушеннями розвитку забезпечувалося шляхом розширення мережі спеціальних закладів і збільшення контингенту учнів, створення окремих закладів для різних категорій дітей з порушеннями розвитку за диференційною системою (за окремими нозологіями), оскільки таких дітей також планували «задіювати» в загальній індустріалізації<sup>14</sup>.

Мережа закладів поступово зростала і на 1941 р. було вже 83 школи для глухих, 1 для туговухих, 3 дитячі будинки для дошкільників, 93 школи для дорослих, 17 шкіл для сліпих, 1 школа для слабозорих, 27 шкіл для розумово відсталих дітей, 3 школи для логопатів, 4 школи для дітей важких

---

<sup>13</sup> Директивы ВКП (б) и постановления советского правительства о народном образовании: Сб. документов за 1917-1947 гг./ сост. Н.И.Болдырев. М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. Вып.2. 303 с.

<sup>14</sup> Інструктивний лист Наркомосу УРСР «Про розширення мережі шкіл для фізично дефективних, розумово відсталих, логопатів на 1934 р. у зв'язку із запровадженням загального обов'язкового навчання дефективного дитинства» (квітень 1934 р.)

для виховання<sup>15</sup> (О. Таранченко) [239]. Варто зазначити, що фінансування освіти в ті роки покладалась на місцеві бюджети і, здебільшого, за залишко-вим принципом, тож завершити всеобуч та остаточне диференціювання системи освіти осіб з порушеннями розвитку до початку Другої світової війни не вдалося. Втім, шойно були звільнені українські землі від окупації, почалось поступове відновлення мережі спеціальних шкіл.

Фактично, за півстоліття відбулося кілька етапів у справі становлення освіти дітей з порушеннями розвитку на теренах України, як однієї з республік Радянського Союзу: тривалий етап наукових студіювань у сфері діагностики і диференціації певних порушень розвитку; визначення та впровадження відповідних методик навчання і виховання дітей різних категорій; розгортання системи освіти з усіма її структурними ланками, що відбулося завдяки організації всеобучу усієї дитячої популяції; запровадження обов'язкового навчання дітей з порушеннями розвитку. Втім, за цей час змінився кардинально й вектор організації такого навчання: відхід від спроб практикувати спільне навчання дітей з порушеннями розвитку з їхніми однолітками з типовим розвитком з акцентом на соціальному аспекті, а також наукових розвідок в цьому напрямі; усталення винятково сегрегаційної системи, відокремленої від загальної освітньої системи, де виховували «ідеальних радянських людей» без будь-яких «дефектів» та «порушень».

До середини ХХ ст. Канада підійшла з низкою здобутків, притаманним тогочасним країнам, які динамічно розбудовувалась: розгортання індустріалізації, технологізація сільського господарства, нові хвилі мігрантів, що вливались в соціально-культурне середовище та в якості трудового ресурсу; певні успіхи в освіті дітей з порушеннями розвитку, в тому числі й у професійній освіті; перші програми з навчання обдарованих дітей тощо. Втім, це був час і певних поступів у зворотному напрямі: велика світова економічна депресія; Друга світова війна; розгортання окремого наукового напрямку в генетиці, що розподіляв дітей на «повноцінних» та «неповно-

---

<sup>15</sup> Термінологія, що використовувалась в ті роки.

цінних» за певними ознаками з переконанням про сталу спадковість «негативних рис», які нібито призводять до соціального занепаду (безпритульності, пияцтва, злочинів тощо), наслідком яких стала організація окремих класів спеціальної освіти та професійних програм. Втім освіта в суспільстві загалом сприймалася як певна сходинка для успішного входження в соціально-економічну структуру країни. Психологічні студіювання, розроблення найрізноманітніших тестів для системи загальної і професійної освіти тощо, розроблення відповідних навчальних програм відбувалися достатньо динамічно, тож певною мірою підготовка кадрів на цей час стала чи не найбільшою проблемою, яка й вирішувалась на всіх рівнях (Дж. Бенч, Е. Ласзус, Дж. Портер, Д. Річлер, Дж. Робертсон, А. Ротторі та ін.) [53; 279; 338; 344; 342].

Від 1950-х рр. громадські асоціації спільно з батьківськими об'єднаннями Канади системно обстоювати можливість варіювати надання освіти дітям залежно від типу порушення (зокрема у спеціальних класах звичайних шкіл чи у спеціальних школах). Канадська асоціація для розумово відсталих та інші громадські правозахисні організації значною мірою вплинули на розвиток спеціальної освіти в країні у подальші роки. Зокрема, навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку стало наближатися до системи масової освіти, хоча отримували освітні послуги таким учням надавалися практично ізольовано від їхніх ровесників з типовим розвитком (Т. Лорман, Дж. Беккен та ін.) [311; 342]. Слід зазначити, що освітні послуги для дітей з порушеннями розвитку здебільшого надавалися неофіційно, і переважно ініціювалися батьками, творчими педагогами, спеціалістами. Саме вони віднаходили необхідне фінансування, розробляли навчальні програми, спеціальні методики тощо. Ці напрацювання стали основою навчальних підходів стосовно задоволення індивідуальних потреби учнів, з урахуванням їхніх певних особливостей. Цей чинник став вирішальним і вплинув на створення спеціальних класів для учнів з порушеннями психофізичного розвитку в звичайних школах. Як зауважують канадські дослідники

Дж. Лупарт та Дж. Ендрюс, така практика започаткувала тіснішу взаємодію спеціальної освіти системою загальної освіти, хоча діти все ще навчалися майже у відриві від своїх однолітків без обмежених можливостей [271]. Спеціальні заняття для різних категорій дітей, такими наприклад як діти «з інтелектуальними порушеннями, але здатні до навчання» або «залежні, з обмеженими можливостями»<sup>16</sup>, стали звичним явищем, а медичні та психологічні оцінки, такі як тести на IQ, стали основою для класифікації та розміщення в класі загальноосвітніх шкіл [53; 107; 342].

Тим часом у ці ж 50-ті рр. на законодавчому рівні в Українській республіці було ухвалено типи закладів для дітей з порушеннями розвитку. В такий спосіб реалізовувалось диференційоване навчання учнів з різними порушеннями психофізичного розвитку та наступність надання освіти (всі ці ланки освіти функціонували до початку ХХІ ст.). Низка нормативних документів визначала типи закладів для дітей з порушеннями розвитку, що складала струнку систему освіти починаючи від дошкілля. Це стало можливим завдяки тривалій науковій роботі кількох наукових осередків, масштабній експериментальній та практичній роботі з розроблення інструментарію диференційної діагностики та методик навчання різних категорій дітей з порушеннями слуху, мовлення, розумового розвитку. Міністерство освіти УРСР запланувало у найближчі роки фактично забезпечити загальне обов'язкове навчання всім дітям з порушеннями розвитку.

З середини 50-х років в українському суспільстві спостерігалися певні тенденції до послаблення тоталітарного тиску, які позначилися загалом в усіх сферах життя радянського суспільства. Із стрімко наростаючою науково-технічною революцією в Західному світі, готувалася й перебудова радянської економіки. Народне господарство, промисловість потребували підготовлених працівників, кваліфікованих кадрів середньої ланки виробництва, тож реформування мали відбутися в освітній галузі також

Втім, окрім розширення дошкільної та шкільної ланок спеціальної

---

<sup>16</sup> Термінологія спеціально акцентована Дж.Лупарт.

освіти для різних категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку, організовувались спеціальні групи для цієї категорії молоді у школах фабрично-заводського навчання. Так, до початку 60 років система спеціальної освіти мала такий вигляд: 8 шкіл для сліпих; 6 шкіл для слабозорих; 63 школи для глухих, 2 для туговухих. До кінця 60-х рр. ця мережа певною мірою розширилась, втім змінився розподіл шкіл відповідно до категоріальності – 10 шкіл для туговухих, 35 шкіл для глухих (В. Бондар, В. Покась, М. Супрун, О. Таранченко, С. Федоренко та ін.), а також розширилась дошкільна ланка 56 дошкільних груп у 19 школах-інтернатах [4; 166; 231; 238; 258].

На запити економіки Української республіки, яка суттєво розбудовувалась, і потребувала притоку підготовлених робітників, наприкінці 50-х рр. було організовано спеціальні групи для учнів із системи спеціальної освіти при професійно-технічних а також при середніх спеціальних навчальних закладах. Випускники таких груп після закінчення навчання працювали на підприємствах Товариства глухих та Товариства сліпих. В ці роки системи професійно-технічної освіти для учнів з порушеннями розвитку розширювалась і завдяки Міністерству соціального забезпечення, що ініціювало створення спеціальних ПТУ для молоді цієї категорії, а також спеціальних груп для осіб з порушеннями при вже існуючих ПТУ. Також на початку 60-х рр. на законодавчому рівні визнавалось право осіб з порушеннями психофізичного розвитку здобувати професійно-технічну, середню спеціальну і вищу освіту. Зокрема, перші групи почали відкривалися для осіб з порушеннями слуху в технікумах починаючи з 1958 р. Власне, його можна характеризувати як інтегроване навчання в межах професійної ланки освіти (С. Литовченко, С. Кульбіда, О. Таранченко) [236].

Втім, попри це, наукова сфера Української республіки як і раніше доволі жорстко зазнавала утисків, зокрема, інтелектуальний потенціал в галузях технічних наук штучно концентрувався в центрі СРСР, в галузях гуманітарних - максимально згортався (Л. Березівська, М. Сірополко, О. Таран-

ченко та ін.) [212; 230]. Так, надзвичайно негативно вплинуло на поступ української спеціальної педагогіки розформування у 1955 р. Науково-дослідного інституту дефектології України.

Упродовж тривалого часу система масової освіти Канаді функціонувала за чіткими загальноосвітніми стандартами. Передбачалося, що й учні з порушеннями психофізичного розвитку засвоюватимуть мінімальний обсяг цього стандарту (окрім дітей зі складними порушеннями розвитку, які не входили до системи освіти взагалі). Але практика у подальші роки довела, що стандарт освіти недоступний багатьом учням з порушеннями розвитку, які навчалися у масових закладах освіти.

Масштабні аналітичні дослідження Дж. Лупарт і Ч. Вебера розкривають специфічну ситуацію в якій розгорталась і змінювалась освітня система в Канаді у 60-70-х рр. ХХ ст. Вони акцентують увагу на суттєвих змінах, яких зазнали окремі значимі компоненти системи освіти, що впливало, зокрема, на соціалізацію дітей [107]. Насамперед, йдеться про економічний спад у Північній Америці у другій половині 70-х, внаслідок чого нормою стала трудова зайнятість обох батьків дітей. Загальна економічна криза в країні породила кризу соціальну, а саме збільшення кількості неповних сімей. Це призвело до зменшення ролі батьків у вихованні дітей. Окрім цього, послаблення ролі релігії та впливу малих у вихованні та соціалізації молоді посилювало навантаження на освітню систему і підсилило увагу до відповідальності, ефективності обов'язкових шкільних програм [321].

Суттєві зміни у галузі освіти відбулися в Канаді у 60-ті рр. минулого століття і відобразились у законодавстві, що розроблялося в цей період. М. Вінзер узагальнює цей етап таким чином: під тиском батьків та захисників прав людини, а також внаслідок сумнівної результативності сегрегованого навчання окремих категорій дітей канадські освітяни розпочали своєрідну «ревізію» системи спеціальної освіти, що базувалась на той час на ідеях нормалізації (розроблені Вольфенсбергером (Wolfensberger)) [214; 342; 356]. Втім це не означало згорання чи знищення системи освіти дітей

з порушеннями розвитку за нозологіями (згодом підтвердилось правильне і виважене бачення складної проблеми в ці роки). Такий критичний аналіз спонукав до порушення питання деінституціоналізації [107]. Паралельно із цією новою освітньою тенденцією розроблялися й нові підходи до навчання дітей з обмеженими можливостями у школах для нормотипових учнів.

З 60-х рр. канадські загальноосвітні школи ухвалили стратегічні заходи щодо підтримки спеціальної освіти таких учнів. Були розроблені відповідні спеціальні навчальні програми, методики викладання, спеціальні освітні послуги (корекційні, розвиткові та інші), педагогічні кадри пройшли спеціальний вишкіл. Наприклад, в Едмонтонських державних школах в Альберті було запроваджено майже стільки ж спеціальних програм з інтегрування дітей з істотними індивідуальними відмінностями, як і спеціальних шкіл, в яких навчалися діти з різними нозологіями (Т. Лорман) [309].

Втім, на думку Дж. Лупарт та Ч. Вебер, на цьому етапі склалася специфічна ситуація розвитку спеціальної освіти. Реалії полягали в значному спаді взаємодії шкіл та родини як в аспекті навчання, так і соціалізації дітей. Однак, ці роки були визначальними для розвитку спеціальної освіти. Насамперед, напрацювання попереднього періоду стали своєрідним проривом у розгалуженні спеціальної освіти. Зокрема йдеться про вагомі науково-теоретичні розвідки; розроблення методик діагностики, навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а також створення потужних батьківських і правозахисних організацій. Класи загальноосвітніх шкіл, у яких вчилися учні з тяжкими порушеннями, почали поповнюватися дітьми з іншими, менш складними розладами. Законодавчо затверджена фінансова підтримка шкіл та окремих класів для дітей з порушеннями розвитку у загальноосвітніх закладах привела до формування окремої системи спеціальної освіти, що давало змогу ідентифікувати більшу кількість дітей з певними порушеннями розвитку та розширювати відповідний спектр послуг для них. Слід зауважити, що батьки та активісти із захисту громадянських прав здійснювали обстоювали права дітей з незначними та тяжкими порушеннями

розвитку щодо інтегрування їх у звичайні класи місцевих шкіл. Такі кроки підтримували і прогресивні освітяни. Це і стало поштовхом для розбудови інклюзивної освіти у Канаді. Науковці і практики, педагоги і психологи динамічно нарощували методологічний, методичний та діагностичний інструментарій виявлення та диференціювання певних порушень, специфічних підходів, методів і прийомів навчання, виховання, корекції та реабілітації. Відповідно, щораз збільшувалась кількість виявлених у загальноосвітніх закладах дітей (навіть з найменшими проявами порушень) і приводів направлення їх на навчання за спеціальними програмами, і, як наслідок – відкриття спеціальних класів [107; 321]. Це був підхід на основі «п'яти пунктів» (направлення, тестування, віднесення до певної категорії, розроблення відповідних програм), що поєднав такі аспекти як: спеціалізовані наукові дослідження; спеціалізацію і підготовку педагогів; налагодження допоміжних послуг; окреме хороше фінансування цього освітнього сектору, гуртування батьківських, громадських та правозахисних організацій, який сформував стабільну систему забезпечення освіти дітей з порушеннями розвитку. Водночас, суттєве підвищення академічної планки в загальноосвітній школі, яку не могло здолати чимало учнів (зокрема з родин мігрантів, бідних родин, сімей, що перебували у скруті, соціально незахищених, з проблемною поведінкою та ін.), стало спонукою і «виходом» для педагогів, які за найменших причин направляли учнів на спеціальну освіту (Дж. Ендрюс, Дж. Лупарт) [271]. Така тривала тенденція і її не найкращі наслідки (надмірне «перенасичення» спеціальних шкіл, класів, програм учнями) логічно призвело до ретельного аналізу ситуації, виведення проблеми громадськими та батьківськими організаціями в топ обговорень задля початку руху в зворотному напрямі – направлення на навчання в звичайні класи та надання таким дітям більше можливості для соціалізації.

Від 70-х рр. почало ширше впровадитися в практику інтегрування, коли дітей з обмеженими можливостями почали розміщувати у звичайних школах. Втім, як зауважують Дж. Лупарт, Ч. Вебер, Т. Лорман, Дж. Ендрюс



та інші канадські дослідники, кількадесятилітня практика «спеціалізованих» послуг для таких учнів у «спеціальних умовах» штучно «вивільнила» вчителів загальноосвітньої школи від широкого діапазону учнівських особливостей, тож загалом вони не надто позитивно ставилися до ідеї викладання у класах зі збільшеним розмаїттям учнів. Загалом позитивне ставлення до ідеї ширшої інклюзії осіб із порушеннями розвитку в суспільстві натикалось на певне протистояння освітньої практики. Таж опір шкіл стосовно запровадження зміни посилювався внаслідок реформ та освітньої політики на місцевих рівнях. Поворотною межею в цьому протистоянні можна вважати ідеї державного Закону 94-142 (ухваленого того часу в США), які суттєво вплинули на розвиток спеціальної освіти всієї Північної Америки, оскільки в ньому акумулювались загальні тенденції. Законом визначався мінімальний стандартний обсяг рівноправних послуг для учнів з особливими потребами, а також можливість задовольнити специфічні потреби у менш обмежувальному середовищі (найбажаніше в умовах звичайних шкільних класів). Відтак, це регламентувало певний компроміс: учнів зі складнішими порушеннями розвитку переводили у спеціальні класи або на спеціальні програми (на постійній основі), намагаючись при цьому залишати їх у загальноосвітніх школах поблизу місця проживання. Більшість учнів з незначними відхиленнями розвитку залишалися у звичайних класах із наданням їм всіх необхідних послуг супроводу (наприклад корекційних занять, реабілітаційних послуг тощо) [271; 311; 309; 321]. Із просуванням від інтегрування до більш інклюзивних підходів у загальній освіті, очевиднішими ставали такі системні проблеми як фахова невідповідність педагогічних кадрів (як вчителів, так і адміністрації шкіл), відсутність належного забезпечення (засобами й обладнанням) та ін. Це суттєво гальмувало запровадження комплексних змін, передбачених реформаторами інклюзивної освіти. Серед освітян (як сектору спеціальної освіти, так і сектору загальної освіти) тривали дискусії на ґрунті принципових розходжень. Насамперед у фокусі уваги були: концептуальні підходи щодо особливих

потреб, навчання учнів, темпів і черговості запровадження змін, обсягу необхідних реформ у системі спеціальної освіти, потенційних можливостей інклюзивної освіти, різні оцінки здатності системи загальної освіти якісно реалізувати інклюзивне навчання. Часом бачення реформування як загальної, так і спеціальної освіти мали радикально відмінне спрямування, а зміни, що пропонувалися категорично не враховували недоліків і потенційних можливостей кожної із цих систем (Дж. Ендрюс, М. Вінзер, Т. Лорман, Дж. Лупарт, Дж. Гаскелл, Д. Харві, Дж. Ванч, М. Барлоу, Дж. Робертсон, С. Стейнбек, Н. Хатчінсон та ін.) [54; 107; 271; 289; 291; 314; 319; 321; 351].

У 1980-х рр. у звичайних школах спостерігалось значне збільшення кількості дітей, які мали ослаблене здоров'я, часто хворіли, недостатньо опанували навчальну програму з різних причин тощо. Мейнстримінг (залучення в загальний потік), на думку Дж. Лупарт та Дж. Ендрюс, мав на меті допомогти їм вписатись у основну модель навчання [271]. Індивідуальні освітні плани стали звичними способами опанування навчальної програми, і спрямовувались на задоволення потреб дітей, яким складно було засвоїти академічні знання. Ці індивідуальні плани широко використовуються в канадських школах і зараз.

У 80-х рр. наукову та освітянську спільноту Північної Америки сколихнула хвиля рефлексії щодо стану і, закономірно – різних шляхів реформування загальної освіти (Дж. Бенч, Е. Ласзус, Дж. Портер, Д. Річлер, Дж. Робертсон, Дж. Беккен та ін.) [53; 106; 279; 311; 321; 338; 342]. Насамперед критика точилася довкола якості освіти, викладання та спроможності звичайних шкіл виконувати обов'язки, з якими явно не справлялися. В радикальних думках йшлося навіть про докорінну перебудову системи освіти в цілому. Проте, як зазначають Дж. Лупарт та Ч. Вебер, незважаючи на невдоволення якістю освіти (власне закономірне), було зосереджено увагу на пропозиціях щодо збільшення контролю, звітності, а також шляхах досягнення ефективності та якісних практичних результатів [271].

Так, зокрема, в контексті реформування було запропоновано низку ре-

комендацій щодо підвищення професійного рівня вчителів. Зокрема йшлося і про поглиблення фахових курсів ключових дисциплін на рівні бакалаврів, а також магістрів, запровадження програм у школах професійної освіти із дотриманням найвищих стандартів. Ще одним з кроків стало підвищення платні вчителям, запровадження диференційованих моделей професійного зростання для педагогів, підвищення в суспільстві статусу цієї професії.

60-90-ті рр. ХХ ст. в Українській РСР став періодом помітних змін у галузі спеціальної освіти. Зокрема, було розроблено нормативну базу для спеціальних шкіл, де навчались всі категорії дітей з порушеннями психофізичного розвитку, що унормувало навчально-виховний процесу; основне навчально-методичне забезпечення (підручники, методичні посібники, дидактичні матеріали); загалом всі діти, починаючи від дошкільників, були охоплені спеціальним навчанням у відповідних закладах системи спеціальної освіти. Втім, все ще відзначалася регламентованість у виборі напрямів наукових досліджень, що визначалась централізовано в межах союзних республік (Л. Березівська, С. Сірополко, О. Таранченко та ін.) [212; 236; 238].

70-80 рр. в УРСР посилювалася економічна і соціальна криза в республіці (В. Бондар, О. Таранченко та ін.) [4; 238], а централізація впливу досягла найвищих точок. Реалізація загальної обов'язкової освіти та уніфікація навчальних програм після певного проміжку часу дала як позитивні результати, так і виявила певні проблеми. Зокрема, з'ясувалося, що навчальну програму не в змозі опанувати достатньо значний відсоток учнів. Науково-педагогічна спільнота психологи та інші фахівці пропонували запровадження у школах «класів вирівнювання», в яких за спеціальними методиками діти мали надолужувати відставання в опануванні академічної програми. Втім, з часом було доведено, що такі заходи виявилися ефективними лише для незначної кількості учнів. Наукові дослідження цих років дали підстави для виокремлення такої категорії як «затримка психічного розвитку», що сукупно об'єднувала дітей з різними проявами порушень і недостатностей, які характеризувались труднощами у навчанні [4; 5; 241; 312].

Згодом було організовано окремих тип закладів для дітей із затримкою психофізичного розвитку (ЗПР) в системі спеціальної освіти, які стали достатньо чисельними і були розформовані вже у 20-ті рр. ХХ ст.

Ці роки відзначились оновленням нормативно-законодавчого поля як загальної, так і спеціальної освіти, в якому деталізувалися як ключові завдання освітньої системи, так і структура мережі закладів освіти, де діти та молодь з порушеннями психофізичного розвитку могли здобувати освіту на всіх рівнях. У 70-80-ті рр. достатньо гострою та складною для вирішення була проблема рівня освіти в системі спеціальної освіти. Для окремих категорій дітей навчання тривало до 1-12 років, а рівень освіти обмежувався середньою, а для багатьох учнів – лише початковою. Вочевидь, що рівень підготовленості для здобуття професійної освіти фактично не відповідав належному. Тож завдання науковців і методистів-практиків поставало у площині удосконалення методик навчання, змісту освіти дітей всіх категорій, а також розробленні переходу до загальної обов'язкової середньої освіти дітей з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, з порушеннями мовлення (В. Покась, Л. Одинченко, О. Таранченко, С. Федоренко) [4; 59; 166; 232; 241; 258; 263].

Дослідники в галузі історії спеціальної педагогіки, дослідження яких тією чи іншою мірою торкалися аналітики зарубіжного досвіду (Дж. Гаскел, Ю. Захарчк, Дж. Беккен, Дж. Бенч, Дж. Ендрюс, А. Колупаєва, Дж. Лупарт, М. Малофєєв, Ю. Мельник, Т. Лорман, Дж. Робертсон, А. Ротторі, С. Стейнбек, О. Таранченко, Н. Хатчінсон та ін.), одностайні в баченні ситуації упродовж 90-х років: освітнє реформування в більшості інших розвинених країнах світу, яке також тривало і по всій Північній Америці Також вони одностайні й у визначенні його причин – це новий етап розвитку економіки та загострення конкуренції. Тож, завдання реформ фокусувались до досягнення цілком конкретних показників (зокрема міжнародних тестах з математика та природничих наук) [48; 59; 121; 351; 314; 107; 321; 271; 289; 291; 321; 338; 342; 344]. Відтак, кожна країна підвищувала освітні стандарти

та намагалась віднайти ефективні інструменти підвищити академічну планку підростаючої молоді. Загалом все зводилось до достатньо жорстких рамок (високі стандарти, насичені програми, профілювання шкіл, взаємодія з бізнес сегментом для досягнення конкурентоспроможності тощо). Безперечно, така динаміка і суттєва жорсткість і висока планка стандартів певною мірою обмежувала дотримання принципу рівного доступу до освіти для дітей певних категорій (в тому числі і для дітей з порушеннями розвитку) (Дж. Лупарт, М. Барлоу, Дж. Робертсон) [106; 319; 274].

Підсумовуючи реформаторський рух розвитку спеціальної освіти Канади упродовж 80-90-х рр., можна погодитись з аналітикою Дж. Лупарт та Ч. Вебера, які характеризують ці засилля як дедалі більш фрагментований з року в рік. Освітні діячі, науковці та практики обстоювали різні позиції, апелюючи до переваг та обмежень, пов'язаних як із дотриманням винятково одного з векторів (відокремлення загальної та спеціальної освіти; інклюзивної освіти). Одна група прагнула швидкого переходу до повної інклюзивної освіти, скасування спеціальної освіти та суцільного інтегрування всіх без винятку учнів у систему загальної освіти, апелюючи до гуманізму; друга група обстоювала збереження можливостей вже існуючої системи спеціальної освіти, висловлюючи сумніви щодо спроможності системи загальної освіти забезпечити належний рівень освіти та послуг супроводу для учнів із порушеннями розвитку, а також сумніви щодо відповідно високого рівня академічних знань для обдарованих учнів. Також застерігалось про можливу втрату цінних ресурсів, спеціалізованих послуг, фахового досвіду, які накопичувалися декілька десятиріч у галузі спеціальній освіті (Т. Лорман, Дж. Ванч) [297; 309; 311; 314].

Ще одна група освітян, прибічників Ініціативи загальної освіти (The Regular Education Initiative), критично розглядали низку питань: багато учнів зараховують до категорії із труднощами у навчанні; багато часу витрачається на визначення категорії, мало уваги приділяється задоволенню навчальних потреб учнів; окремі класи для учнів з порушеннями розвитку – це та

сама сегрегація, власне як і спеціалізовані програми, які передбачають тимчасову присутність учнів зі своїм класом (Дж. Деплер, Т. Лорман, У. Шарма, Д. Харві) [27; 54].

Все це розмаїття суперечливих поглядів і думок, як зауважують Дж. Ендрюс, Дж. Лупарт, Ллойд та ін., перейшло у ХХІ ст. і логічно підсумувалось висновками щодо неминучості достатньо масової інклюзії учнів з особливими навчальними потребами у загальні школи та класи. В якості важливих показників стосовно межі цього процесу, було окреслено достатньо прагматичні параметри: межа справді якісного менеджменту освіти та супровідних послуг (єдності освітнього, соціального та медичного компонентів); якість кінцевих результатів для учнів з особливими освітніми потребами [271]. Варто зауважити, що окремі асоціації вчителів Канади були скептичними і не підтримували цей підхід, проте з часом, після професійних обговорень щодо впровадження, фінансування та підтримки, власного професійного розвитку тощо їхні позиції змінилися на користь інклюзії (Ш. Крокер) [100].

Зусилля щодо інтеграції та мейнстрімінгу, із значними змінами філософії та практики, перетворилися на те, що стало домінуючою парадигмою навчання дітей з обмеженими можливостями від початку ХХІ ст. і до сьогодні – інклюзією. Інклюзивне навчання, представлена широким колом практик, було поступово запроваджено по всій Канаді протягом 90-х рр., хоч і різною мірою. Інклюзивна практика власне передбачала, що школи та педагоги мали змінити підходи роботи, аби задовольнити потреби широкого кола учнів у умовах звичайної школи та класу (Т. Лорман, Дж. Деплер, Д. Харві) [27, 311].

Поширення ідей демократизації суспільства на початку 80-х рр. в УРСР, як зазначають дослідники (А. Колупаєва, С. Сірополко, О. Таранченко та ін.), знаменували початок нового етапу суспільно-політичного та соціально-економічного розвитку. Він безпосередньо торкнувся педагогічної науки та освітньої системи. Найхарактернішою особливістю в цій сфері

стала шкільна реформа. Подібне реформування спостерігалось практично у всі країни світу (втім причини були дещо іншими – а саме перехід у розвитку постіндустріальних суспільств). В СРСР, а відтак і в УРСР, освітнє реформування було вимушене, оскільки надто очевидними були відмінності рівня досягнень Західного Світу і в «країні розвиненого соціалізму» [59; 72; 212; 312; 236].

На переконання українських науковців, розвиток системи спеціальної освіти осіб з порушеннями розвитку в радянський період відбувався за тією ж еволюційною траєкторією, втім зі значними ускладненнями, оскільки авторитарне закрите суспільство диктувало затягування прогресивних поступів. Мережа освітніх закладів та диференціація системи освіти осіб з порушеннями розвитку відбувались стрибкоподібно; ці система сформувалась винятково як закрита та сигрегративна; часткова епізодична інтеграція на рівні професійної освіти спостерігалась на етапах економічно-промислового спаду та необхідності поповнити робітничі ресурси. Траєкторія соціалізації дітей і молоді з порушеннями розвитку була регламентовано визначеною: для дітей, які мали легші порушення - це спеціальна школа-інтернат, спеціальна група ПТУ чи училища, праця на підприємствах УТОГу чи УТОСу, некваліфікована праця в непрестижних сферах господарства; для дітей які мали тяжкі порушення розвитку – роки перебування спеціальних школах-інтернатах переходили в роки подальшого проживання в закладах соціального захисту. Так за десятиліття фактично вибудувався «паралельний світ», в якому перебували особи з порушеннями розвитку та з інвалідністю [59; 75].

Зі здобуттям незалежності (1991 р.) Україна ратифікувала низку ключових міжнародних документів, які визначали настання нового освітнього і життєвого шляху [11; 17; 25; 26; 37; 76]. Попри це, як зауважують українські дослідники (А. Колупаєва, Н. Софій та ін.), державна політика в ці роки мала переважно компенсаційний характер, і здебільшого необхідні заходи обмежувались мінімальною фінансовою допомогою і наданням окремих по-

слуг. На думку А. Колупаєвої, система спеціальної освіти (власне пострадянська), зберігала свої структурні обриси. Вертикаль цієї системи – рівні освіти за віковим принципом; горизонтальний пласт спеціальної освіти розгалужувався на 8 типів спеціальних навчальних закладів (переважно інтернатних для дітей з порушеннями слуху, слабкочуючих, сліпих, слабкозорих, з важкими порушеннями мовлення, з порушеннями опорно-рухового апарату, для розумово відсталих, із затримкою психічного розвитку) та спеціальні класи при масових навчальних закладах [59; 71].

Станом на 1992 р. в Україні функціонувало 409 спеціальних шкіл з контингентом у 78 тис. учнів; до 1998/99 н. р. їх кількість зменшилась до 308 закладів з контингентом у 69 тис. учнів. Серед сталих недоліків відзначалась сегрегованість інтернатної системи, недостатню індивідуалізованість та ефективність корекційних заходів, низький рівень соціалізованості випускників застарілість навчально-методичного забезпечення, брак діагностичного інструментарію тощо [75; 78; 236]. В цілому стан системи спеціальної освіти у період 1991-2000 рр. оцінювався суспільством і фахівцями як кризовий. На тлі скорочення мережі спеціальних шкіл, що було наслідком економічної кризи в країні, спостерігалася динаміка збільшення кількості дітей, які мали ті чи інші порушення розвитку (близько 150 тис. станом на 2000 р.). Виявлення таких дітей покладалось на психологічну службу, яка з часом переросла у системну структуру з відповідними напрямками діяльності (діагностичний, корекційний, консультативний, психопрофілактичний, організаційно-методичний).

Спеціальну освіту в Україні цього періоду А. Колупаєва та О. Таранченко характеризують як «державоцентриську» освітню систему з ознаками жорсткої інституалізації та регламентації навчального процесу [83]. Інерційне функціонування спеціальної освіти з пострадянською парадигмою понять, підходів до навчання і виховання, акцентуація на дефектах розвитку, недооцінка життєздатного потенціалу тощо вбачалось науковцями та освітянами як невідповідне духу сучасної освітньої філософії та новим реаліям.



Тож, напротивагу цьому було обрано новий курс: наповнити новим компетентнісним змістом навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку задля оптимізації життєвого ресурсу кожної дитини [57; 77; 78; 97; 98].

Починаючи з 2000-х рр. і до сьогодні більшість провінцій східної Канади діють у рамках політики практично повного залучення кожної дитини, а інші виступають за подвійний (дуальний) системний підхід, що передбачає паралельне повноцінне функціонування спеціальних освітніх закладів. Ще не так давно (на початку 2000-них) чимало асоціацій вчителів Канади були достатньо обережними у підтримці цього підходу, проте з часом їх бачення стали більш позитивними щодо інклюзії, і наразі втілюються різні варіанти щодо впровадження, фінансування та підтримки, професійного розвитку та інших питань (М. Вінзер) [365]. Тож, як стверджують канадські дослідники (Т. Лорман, Дж. Лупарт та ін.) інклюзивна освіта стає дедалі більш прийнятною в усіх провінціях Канади. Варто зазначити, що не зважаючи на те, що обов'язкове загальне навчання запроваджено в Канаді ще з 1910 р., освітяни до сьогодні прискіпливо відстежують можливості доступу до освіти всіх дітей. Так, зокрема, в провінції Альберта в контексті розбудови системи інклюзивної освіти постає питання, що окремі діти з обмеженими можливостями все ще не отримують послуг у системі освіти і що цю систему потрібно змінити таким, аби забезпечити їх цією послугою [107; 311; 312; 321]. Окрім цього, на думку канадських фахівців, все ще потребує удосконалення механізм виявлення інвалідності та розширення категорій інвалідності, що фінансуються в шкільних юрисдикціях. Тобто йдеться про дітей, які, ймовірно, завжди були у школах, але з невстановленими на офіційному рівні порушеннями, тепер мають бути включені до офіційної статистики (Ю. Мельник, Дж. Лупарт, Д. Харві та ін.) [54; 107; 118; 121].

Попри високий рівень розвитку освітньої галузі в Канаді, її стабільне достатнє фінансування, науковці та освітні менеджери вважають наразі відкритою проблемою для спеціальної освіти підтримку двох підходів. Прихильники сегрегованих варіантів навчання для дітей з обмеженими пси-

хофізичними можливостями наводять аргументи на користь можливості вибору освіти, яку може бути найкращою для конкретної дитини (йдеться про континуум відповідних послуг). Прихильники інклюзії стверджують, що це кращий спосіб виховання та навчання дітей і більш соціально спрямований [106].

Поміркованим варіантом вирішення цього питання освітяни наразі вбачають у так званій «нерегулярній школі». Ця ідея, як зауважують канадські вчені (Т. Лорман, Д. Шарма, Дж. Ендрюс та ін.), поки що не розроблена остаточно як «план до реалізації», втім ключова думка має усунути дихотомію в освіті дітей з особливими потребами. А саме: освіта в усіх закладах, які виглядають по-різному (залежно від місцевого контексту), має бути організована на однаково високому якісному рівні, водночас не виключати та не маргіналізують окремих дітей / молодь чи групи [309; 271].

Дж. Лупарт, аналізуючи сучасні студіювання і галузі інклюзії, в якості прикладів наводить дані тривалого дослідження Спехт (Specht, 2013), а також Тиммонс і Вагнер (Timmons and Wagner, 2009), які слугують на підтримку прихильників інклюзивної освіти в Канаді: заклади, що сприяють інклюзії, більш успішні в наданні знань для всіх, що власне і є кінцевою метою освіти; окрім позитивної академічної динаміки відзначається і суттєвий ефект соціального інтегрування дітей з обмеженими психофізичними можливостями, на якому наголошують не лише педагоги та фахівці, а й батьки дітей. Вчена наголошує на тому, що незважаючи на наукові дослідження та провінційне / територіальне законодавство, де зазначено, що інклюзивна освіта є кращою системою, значним залишається відсоток учнів з ООП, які виключені із звичайних класів. Тож, на її думку, проблема полягає не в тому, чи є інклюзивна освіта ефективною, а в тому, чому вона не організовується скрізь на належному рівні [311; 342].

Наразі практично в усіх провінціях Канади тривають дослідження в сфері інклюзивної освіти. Втім, варто відзначити, що й досі немає переконливих досліджень переконливих доказів щодо ефективності сегрегованої

(спеціальної, інтернатної) освіти для дітей з ООП, або ж доказів ефективності цієї моделі надання континууму послуг. Незважаючи на це, навчання дітей з ООП по всій Канаді також відбувається і в спеціальних закладах, які не вважаються «діаметрально протилежною» формою освіти, а альтернативною інклюзивному навчанню.

На зламі століть Україна проходила непростий етап певного оновлення від пострадянського існування в усіх сферах суспільно-політичного, економічного та соціального життя, що виявлявся в багатьох кризових явищах і певних збуреннях культурно-соціального світогляду. Натомість на початку ХХІ ст. світова освітянська спільнота визнала інклюзивну освіту найбільш інноваційним рухом в освіті сучасного періоду. В Україні в цей час, на тлі складних трансформаційних процесів, у контексті нової парадигми посилюється інтерес громадськості та освітян до якісної зміни організаційно-правових засад забезпечення права на освіту дітей з особливостями психофізичного розвитку, забезпечення варіативності здобуття освіти відповідного рівня, розпочалося активне розроблення нової методології освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку на засадах дитиноцентризму (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, В. Засенко, В. Кремень, А. Колупаєва, В. Попович, О. Шияш, Л. Хоружа та ін.) [6; 18; 28; 29; 32; 51; 55; 57; 79; 97; 98; 265].

Завдяки наполегливості наукової та педагогічної громадськості, неурядових організацій, батьківської спільноти за фінансової підтримки міжнародних фондів було ініційовано створення альтернативних закладів, навчально-реабілітаційних центрів. Відтак, до 2010 р. припинилося скорочення спеціальних освітніх закладів (на цей момент їх кількість склала 387). Відбулась й низка якісних змін: спеціальні навчальні заклади розширили свої функції, вони стали здійснювати психолого-педагогічний супровід, забезпечувати соціально-педагогічний патронат, проводити комплексну корекційно-розвивальну підтримку та реабілітацію дітей з особливими потребами тощо.

З досліджень А. Колупаєвої можна виокремити кілька важливих тенденцій, які виразно окреслились в ці роки. Насамперед, це забезпечення права на освіту дітей зі значними інтелектуальними порушеннями, і «введення» їх в поле спеціальної освіти, оскільки до цього вони перебували лише в закладах соціального захисту населення та охорони здоров'я (у закладах охорони здоров'я перебувало на обліку близько 227 тис. осіб з легким і помірним ступенем розумової відсталості; з важким та глибоким ступенем розумової відсталості близько 58 тис; визнано інвалідами 88 тис. осіб, з них понад 18 тис. – дітей). Відтак, до системи спеціальної освіти було залучено дітей з помірною розумовою відсталістю та дітей із складними комбінованими порушеннями розвитку, які досі вважалися «ненаучуваними». Відповідно, було розроблено науково-методичні засади та програмно-навчальні матеріали навчання таких дітей [71; 72; 77; 78].

Починаючи з 2001 р., зважаючи на міжнародні документи, ратифіковані більшістю західних країн, закордонний досвід організації інклюзивного навчання в українському суспільстві розпочалися обговорення стосовно невідповідності відокремленого (інтернатного) навчання учнів ідеям рівноправності, сучасним освітнім підходам, засадам повноцінного інтегрування у суспільство всіх без винятку громадян не зважаючи на їхні індивідуальні особливості. Як зазначає А. Колупаєва, ініціаторами змін в освіті прихильники інноваційних підходів в освіті дітей з порушеннями психофізичного розвитку в інноваційному напрямі стали батьківські спільноти, громадські організації, яких підтримали прогресивні науковці. Варто зазначити, що, науковці та освітянська спільнота, зважаючи на українські реалії, обстоювали позиції поміркованих кроків трансформації освітньої системи загалом і особливо спеціальної освіти [72; 78]. Починаючи з 2001 р. почала реалізуватися низка проектів і програм (найбільший 5-тирічний Всеукраїнський науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах»), що ініціювалися

Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» (Н. Софій, Ю. Найда та ін.) [18; 23; 56; 57; 60; 222], за наукового керівництва Інституту спеціальної педагогіки НАПН України та організаційного – МОН України. Ця експериментальна діяльність поширилась на низку регіонів України і дала змогу розробити нормативно-правовий каркас, що згодом став основою нормативно-правової бази для впровадження інклюзивного навчання, науково- та навчально-методичні матеріали для всіх учасників освітнього процесу і підґрунтям для переходу на нову освітню парадигму в освіті дітей з ООП (А. Колупаєва, О. Таранченко, Е. Данілавічюте, С. Литовченко, Н. Софій, Л. Савчук, Ю. Найда, Л. Даниленко, З. Ленів, С. Єфімова, І. Луценко та ін.) [21; 22; 23; 71; 72; 79; 142; 220; 221; 222]. Поступово почала оформлюватися нова для української освіти модель, що полягала в забезпеченні комплексної підтримки дітей з ООП та їхній родин в освітній системі.

### ***1.3. Періодизація розбудови інклюзивної освіти (порівняльний аналіз).***

Дотримуючись структурної побудови компаративного дослідження генези інклюзивної освіти в Україні та Канаді, а також спираючись на фактичний матеріал попередніх параграфів, логічним вбачається аналітичне осмислення періодизації розбудови інклюзивної освіти в порівняльному фокусі. Фактологічним ґрунтом цьому слугує огляд історичний контекст передумов виникнення, становлення та розвитку інклюзивної освіти. Зокрема, було в цілому охарактеризовано поступ змін в організації освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку в Україні та Канаді в історичній динаміці, що дало змогу окреслити загальні закономірності розгортання систем освіти цієї категорії учнів, з'ясувати специфіку зародження та втілення концептуальних ідей інтегрування на ґрунті унікального соціокультурного контексту в межах кожної з країн. Відтак, це надало можливість виявити ключові віхи в цьому тривалому. Саме це стає основою для чіткого й обґрунтованого виокремлення і порівняння періодів та етапів розбудови

інклюзивної освіти в Україні та Канаді. Порівняння періодизації генезису інклюзивної освіти у двох країнах ми розглядатимемо з позицій логічного розмежування певних періодів за якісними характеристиками, що відображають загальні закономірності, а також істотні специфічні моменти основних віх розвитку окремих педагогічних явищ. Вдаючись до подібного порівняльного аналізу ми маємо на меті якісно охарактеризувати співмірні етапи розгортання інклюзії в Україні та Канаді, виявити насамперед загальні закономірності. Натомість, виявлена специфіка перебігу кожного з явищ, які розглядатимуться, надасть змогу спрогнозувати очікувані виклики в розбудові інклюзивної освіти в Україні, а також окреслити можливі шляхи їх запобігання.

Періодизація генези та поступу інклюзивної освіти в Канаді та Україні (в порівняльному аспекті), має стати результатом аналізу та систематизування не лише джерел дослідження, а й осмислення її в контексті визначених одиниць порівняльного дослідження. Мається на увазі широке поєднання різнопланових пластів історичних фактів з історії розвитку освіти осіб з особливими потребами в Канаді та в Україні, педагогіки і спеціальної педагогіки, урахування закономірностей еволюційних змін освітніх і педагогічних явищ в тісному взаємозв'язку з поступом культури, науки, суспільної думки, загальним політичним та економічним розвитком цих двох країн впродовж певного часового проміжку.

В нашому дослідженні ми спирались на методологію, якою послуговуються сучасні українські науковці в галузі педагогіки (Л. Березівська, Н. Дічек, О. Любар, І. Лікарчук, О. Коновець, М. Супрун, В. Сухомлинська, М. Стельмахович, Д. Федоренко та ін.), зокрема, розглядаючи періодизацію з позицій розмежування кожного періоду за якісними характеристиками. Саме такий підхід відображає і загальні, і специфічні закономірності розвитку суспільства, а також ключові трансформації певного педагогічного явища й визначальні етапи його переходу в нову якість. В галузі спеціальної педагогіки українські дослідники, зважаючи на нове бачення в трактуванні

певних історичних подій та фактів, на сучасному етапі також переглядали історію становлення й розвитку вітчизняної системи спеціальної освіти в контексті концепції та періодизації М. Малофєєва (В. Бондар, В. Золотоверх та ін.). Водночас дослідники становлення та розвитку окремих напрямів спеціальної педагогіки (Т. Берник, Т. Єжова, В. Засенко, В. Золотоверх, С. Кульбіда, С. Литовченко, Л. Одинченко, М. Супрун, О. Шевченко, С. Федоренко, О. Форостян, В. Шевченко та ін.) послуговуються дещо іншими підходами в періодизації генезису тієї чи іншої ланки освіти, розвитку відповідної системи навчання окремої категорії дітей з порушеннями розвитку, окремого напрямку спеціальної педагогіки тощо. Здебільшого часовими межами етапів слугують певні визначальні події (нові концептуальні підходи, наукові відкриття, законодавчі рішення, відкриття закладів тощо), що зумовлюють перехід на інший щабель розвитку системи навчання чи ланки освіти [4; 5; 35; 36; 45; 49; 59; 166; 231; 236; 258; 263].

Спираючись на ґрунтовні дослідження, споріднені з нашим (А. Колупаєва, О. Таранченко, С. Литовченко, М. Захарчук, М. Малофєєв, Ю. Мельник, Дж. Лупарт, Ч. Вебер, Дж. Ендрюс, Т. Лорман, Дж. Кауфман, Ш. Хірш, Дж. Бадар, А. Вілей та інші), ми пристаємо до бачення Дж. Лупарт, Дж. Ендрюс, Т. Лормана, А. Колупаєвої, О. Таранченко стосовно того, що вірогідно динаміку еволюційного поступу інклюзивної освіти в країнах Північної Америки, а також України зумовлювали певні чинники: соціокультурний (розвиток науки, прогресивні філософські та загальнопедагогічні ідеї, специфічний національний контекст (певна ідея), суспільно-політичний та соціально-економічний (хоча кожен з цих вчених використовують у своїх працях синонімічний ряд позначень цих понять). У кожній країні сукупність цих чинників, визначала загальний напрям і специфіку цього процесу. Спільними для цих країн було: активна участь держави у справі освіти, законодавча, виконавча та фінансова урегульованість освітньої справи, світське спрямування освіти [71; 236; 321]. Специфічним був власне соціокультурний контекст, традиції соціального устрою країни,

ментальність її населення тощо [238; 311]. Це співзвучне і з науковими позиціями Н. Гупана, який обґрунтовує періодизацію, визначаючи такі ключові маркери: проблеми розвитку історії педагогіки як науки (особливості процесів розвитку школи, освіти, педагогічної думки), а також відповідний контекст – комплекс суспільно-політичних чинників [231; 236; 238].

В якості об'єктів компаративного аналізу, на цьому етапі дослідження, ми обрали дві ексклюзивні та певною мірою співвідносні періодизації становлення та розвитку інклюзивної освіти в Канаді та Україні, які існують в науково-педагогічному полі.

Так, зокрема, цілісну динаміку освітніх трансформацій, що співвідносяться загалом як із історичним дискурсом розвитку країни, суспільно-економічними, соціокультурними змінами, які відбулися в Канаді, представляє періодизація, відомих канадських науковців Дж. Ендрюса та Дж. Лупарт [321]. Розроблена вченими періодизація висвітлює основні освітні тенденції у певні історичні періоди розвитку Канади (які були представлені в попередньому параграфі), узагальнює тенденцій, що домінували на кожному з часових відтинків, а також окреслює перспективу розвитку освітньої системи країни в цілому, яка, на переконання авторів, полягає у органічному об'єднання масової та спеціальної освіти в цілісну освітню систему.

В основу цієї періодизації покладається парадигмально-еволюційне та інституційно-трансформаційне поєднання, тобто відстежується поступ канадської системи освіти дітей особливими потребами у фокусі зміни освітньої парадигми в напрямі до інклюзії (див. табл. 1.1) [321; 323].

Узгоджуються з позиціями Дж. Ендрюс, Дж. Лупарт, Ч. Вебера наукові думки групи канадських вчених (Polloway, Patton, Smith, and Smith, 1996; Lusthaus E., Lusthaus C., 1992), які зосереджуються на парадигмально-еволюційному баченні [321; 323]. Зокрема, науковці виокремлюють чотири парадигми в освіті осіб з особливими потребами у ХХ – початку ХХІ ст., кожна з яких домінувала в Канаді в певний період.



Від ексклюзії до інклюзії (періодизація Дж.Ендрюс, Дж.Лупарт)<sup>17</sup>

Історичний період (роки)	Ключове визначення періоду	Домінуюча освітня тенденція
Рання історія	Ексклюзія (повне вилучення)	Елітарність здобуття освіти, особи з порушеннями розвитку повністю вилучені із системи освіти
1800-1900	Інституалізація	Окремі благодійно-навчальні установи для дітей із сенсорними і моторними порушеннями
1900-1950	Сегрегація	Організовується незначна кількість спеціальних шкіл та класів для дітей з порушеннями розвитку
1950-1970	Диференціація (катигорізація)	Розмежовуються окремі категорії, за якими диференціюють дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Значно збільшується кількість спеціальних шкіл та спеціальних класів
1970-1980	Інтеграція	Тенденції до спільного 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 загальноосвітніх школах за місцем проживання)
1990-до сьогодні	Інклюзія (залучення)	Об'єднання спеціальної освіти та масової освіти в єдину систему. Потреби дітей з особливостями розвитку задовольняються в процесі навчання в інклюзивному середовищі

Представлена ними модель включає такі парадигми в освіті дітей з особливими потребами: відносну ізоляцію, інтеграцію, інклюзію, розширення можливостей та самовизначення. Варто відзначити, що остання в цьому переліку парадигма лише почала розвиватися. Водночас, можна стверджувати, що кожна з попередніх парадигм різною мірою все ще присутні в освітньому полі й досі. Наприклад, як зауважують Т. Лорман, Дж. Лупарт, Ш. Крокер та ін., досі існують інтернатні заклади для дітей з обмеженими можливо-

<sup>17</sup> Термінологія Дж.Ендрюс, Дж.Лупарт.

стями<sup>18</sup>, поряд з освітніми моделями, що дуже нагадують інтеграцію, інклюзію, а також ті, що сприяють розширенню можливостей [100; 107; 312].

Нижче представлено модель Дж.Ендрюс і Дж. Лупарт (2000), що відображає хронологічну історію спеціальної освіти та становлення інклюзивної практики в Канаді (див. рис. 1.1).



Рисунок 1.1. Хронологія розвитку спеціальної освіти та становлення інклюзії в Канаді.

На рис. 1.2 представлено модель, що висновується з історичного дискурсу Т. Лормана [311]. Зауважимо, що певною мірою періоди в обох моделях співпадають і перетинаються (див. рис.1.2)

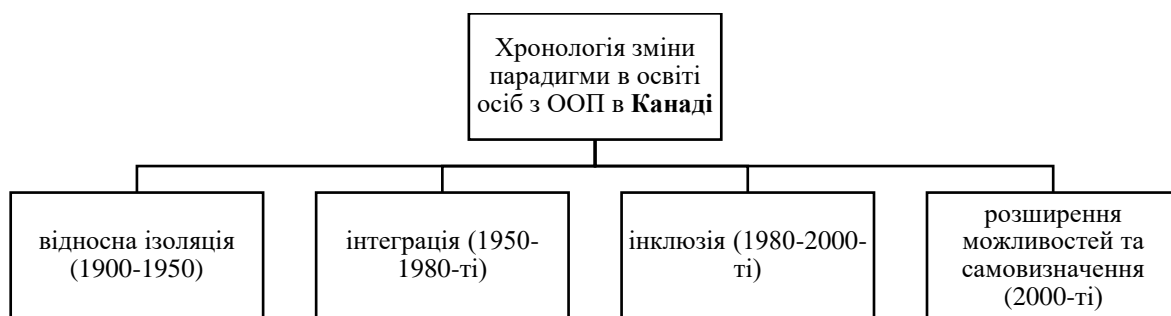


Рисунок 1.2. Хронологія зміни парадигми в освіті осіб з ООП в Канаді.

Співвідносячи та аналізуючи ці дві моделі, варто звернути увагу на ретроспективно-історичний екскурс Т. Лормана, який фокусує увагу на ХХ – початку ХХІ ст. Так, зокрема, він зауважує, що з початку ХХ ст. (і ще й досі) сегрегацію можна вважати найбільш поширеною моделлю у спеціальній освіті Канади. Наразі вона продовжує існувати поряд з інтеграцією,

<sup>18</sup> Термінологія, яка використовувалась в певний період часу.

мейнстрімінгом та інклюзією. Починаючи з 1950-х років відчутним стало спрямування спеціальної освіти на тіснішу взаємодію із звичайною загальноосвітньою системою освіти. У 1960-х рр. канадські освітяни почали переоцінювати сегреговану систему освіти, засновану на категоризації, втім, це не було згортанням відокремленої системи освіти за нозологіями. Скоріше, це був початок деінституалізації, що поступово набирав обертів у Канаді, оскільки паралельно почали розроблятися нові освітні парадигми та нові підходи до навчання дітей з обмеженими можливостями в звичайних школах (М. Вінзер, Т. Ломан) [311; 365].

1970-ті став періодом, початку запровадження в практику інтеграції (дітей з обмеженими можливостями почали розмішувати у звичайних школах і, як передбачалося, працювати над задоволенням додаткових вимог цього закладу). У 1980-х рр. спостерігалось явище мейнстрімінгу, що мав на меті допомогти значній кількості дітей з труднощами у навчанні «вписатися» у навчальний ритм звичайної загальноосвітньої школи. Індивідуальні освітні плани для таких учнів (з орієнтацією на їхні потреби) стали звичними способами опанування навчальної програми. (Варто зазначити, що такі індивідуальні плани досі широко використовуються на практиці й досі).

Упродовж 90-х рр. по всій Канаді зусилля науковців і освітян у реалізації парадигм інтеграції та мейнстрімінгу, зазнали філософського переосмислення (цьому сприяв і досвід практиків), в відтак – перетворилися на домінуючою парадигму навчання дітей з обмеженими можливостями – інклюзію. Інклюзивна освіта, що наразі представлена широким колом практик, дедалі частіше запроваджена, хоч і різною мірою. Складність реалізації цієї парадигми полягає в тому, що інклюзія передбачає, докорінні зміни на рівні функціонування закладів освіти та способів роботи вчителів, щоб задовольнити потреби широкого кола учнів у межах звичайної школи. Так, Т. Лорман, Дж. Деплер і Д. Харві констатують, що окремі провінції східної Канади обстоюють і на практичному рівні реалізують політику практично повного залучення кожної дитини, в інших же спостерігається більша

прихильність до подвійного (дуального) системного підходу зі збереженням відокремлених спеціальних закладів освіти для дітей з ООП [315].

Ці дані свідчать, що ставлення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку і можливість здобуття ними освіти змінювалось, від цілковитої ізоляції від суспільного життя та неможливості отримати освіту до залучення і можливості отримати необхідні послуги, які задовольняють особливі потреби осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

Таким чином підсумовується наступне: упродовж майже 300 років канадська система освіти здолала шлях від ексклюзії (виключення) осіб з особливостями розвитку з системи навчання до визнання та прийняття індивідуальних особливостей таких людей, а також усвідомлення необхідності забезпечення цих освітніх потреб і організації для цього належних умов. Повне включення/залучення (інклюзія) наразі стало головною вною тенденцією поступу освіти в Канаді. Теорія винятковості (власне основа інклюзивного навчання), обстоює визнання розмаїття людської популяції, орієнтує на задоволення індивідуальних потреб, відкидає фіксацію на порушеннях, як стримуючого фактору розвитку дітей та неспроможності до повноцінного навчання. Зважаючи на це, особливі потреби визначаються як у дітей з порушеннями психофізичного розвитку, так і в обдарованих та талановитих учнів, утворюючи одночасне різноманіття і єдиність спільноти людей. На незаперечності цього постулату базується вся освітня політика країни (Т. Лорман, Дж. Демлер, Д. Харві та ін.) [317].

Співвідносячи цей часовий проміжок з історико-педагогічним виміром України, доречно проаналізувати періодизацію, розроблену українською дослідницею А. Колупаєвою (див. табл. 1.2). Ця авторська періодизація заснована на поєднанні парадигмально-еволюційного та інституційно-трансформаційного аспектів, через призму яких відображається поступ української системи освіти дітей особливими потребами у контексті змін освітньої парадигми від часів незалежності України.

## Від інституалізації до інклюзії в Україні (періодизація А.Колупаєвої)

Історичний період	Домінуюча освітня тенденція
I етап (1991 – 2000 рр.)	«державоцентриська» освітня система з прикметними ознаками інституалізації та жорсткої регламентації освітнього процесу в спеціальних навчальних закладах.
II етап (2000 – 2010 рр.)	характеризується спробами переведення закладів спеціальної освіти з режиму інерційного функціонування в режим випереджувального інноваційного поступу та значна активізація стихійного інтегрування дітей з особливими потребами до загальноосвітніх навчальних закладів на тлі ствердження інклюзивної освіти в демократичних країнах.
III етап (2010 р. – донині)	характеризується основною тенденцією в освіті дітей з особливими потребами, що полягає в оптимізації спеціальних навчальних закладів та впровадження інклюзивної освіти на теренах України [55; 75].

Аналізуючи розроблену А. Колупаєвою періодизацію, поділяємо ви-важене рішення вченої щодо деталізованого поділу цього періоду новітньої історії (зокрема історії освіти) на низку етапів з детальним опрацюванням трансформації всіх ключових чинників, які потенційно впливали на зміни в освітньому полі України. Так, вона наголошує на точці відліку I етапу з 1991 р. як початку функціонування української (національної) (прим. авто-ра) системи спеціальної освіти. Погоджуємось з характеристикою А. Колупаєвої цих років (до 2000): з одного боку відкриття держави до гуманістич-них демократичних цінностей (про що свідчила ратифікація відповідних між-народних документів) і, водночас, превалювання пострадянських тенденцій.

Починаючи з 2001 р. і до 2010 р., в системі освіти осіб з особливими потребами ініціювалися спроби переведення освітніх закладів з режиму інерційного функціонування в режим випереджувального інноваційного розвитку. Також почало спостерігатися активне стихійне інтегрування дітей з особливими потребами у звичайні заклади освіти. Ці процеси розгорталися на тлі формування громадянського суспільства, ініціатив громадських,

батьківських організацій, активних дій наукової та освітянської спільноти, що долучалися вивчення досвіду інклюзивної освіти в демократичних країнах [78; 318].

У процесі аналізу виявляється цікава особливість III етапу (2011 р. – донині), яку А. Колупаєва характеризує як основну тенденцією в освіті дітей з особливими потребами: це оптимізація спеціальних навчальних закладів та поступове впровадження парадигми інклюзивної освіти на теренах України. Зауважимо, що в цей час продовжує спостерігатися значне інтегрування дітей з особливими потребами в звичайні загальноосвітні заклади на тлі скорочення мережі спеціальних навчальних закладів [75]. Варто відзначити, що науковець спрогнозувала і найближчу перспективу впровадження нагальних заходів щодо розгортання інклюзивної освіти, наголошуючи на першочергових завданнях, що стосуються нормативно-законодавчого поля, забезпечення належним методичними матеріалами, відповідної якісної кадрової підготовки, розгортання послуг супроводу тощо [78; 83]. За короткий час значний комплекс згаданих заходів було реалізовано, що суттєво просунуло практичну реалізацію інклюзивної практики.

Схематично ми відобразили періодизацію А. Колупаєвої у вигляді моделі з умовними позначеннями певних етапів (див. рис. 1.3) змін освітньої парадигми, що впливали на трансформації в українській освітній системі (максимально уніфікувавши термінологічно з попередніми рисунками: див. рис.1.1 і рис.1.2).

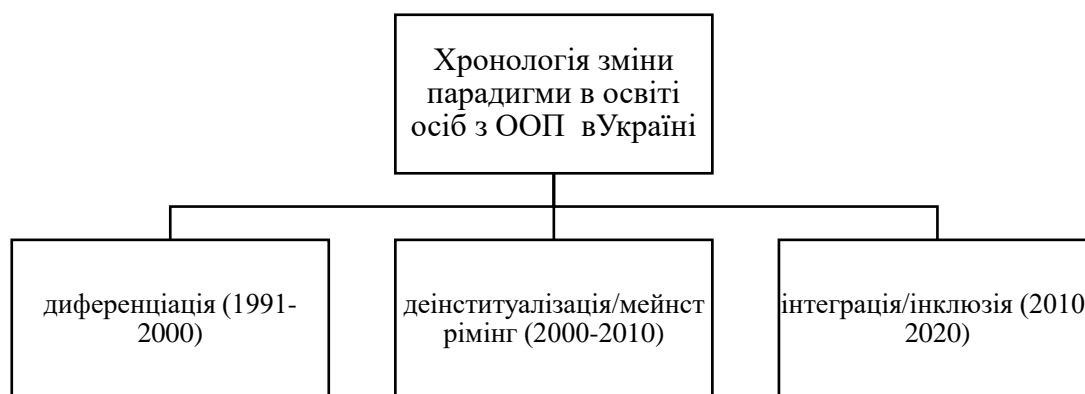


Рисунок 1.3. Хронологія зміни парадигми в освіті осіб з ООП в Україні від 90-х років XX ст.

З огляду на визначені в нашому дослідженні завдання, для окреслення стадіальних закономірностей становлення й розвитку інклюзивної освіти в Канаді та Україні, виявлення закономірностей та особливостей, періодизації запровадження інклюзивної на сучасному етапі виявилось недостатньо. Тож, в якості доповнення до загальної ретроспективної шкали (для проведення компаративного аналізу) ми використали періодизацію О. Таранченко становлення системи освіти осіб з порушеннями розвитку в Україні (див. табл. 1.3) [236; 238; 318]. Варто зауважити, що науковець також вибудовувала періодизацію, послуговуючись поєднанням двох підходів – парадигмально-еволюційного та інституційно-трансформаційного, які сукупно дають можливість відстежувати як зміну наукової парадигми в системі освіти, а також відповідні трансформації в освітній системі, як важливому інституті суспільства.

Таблиця 1.3.

Становлення та розвиток системи освіти осіб з порушеннями розвитку в Україні (періодизація О.Таранченко)

Історичний період	Домінуюча освітня тенденція
I період – X – перша половина XIX ст.	період формування системи церковної благодійності в закладах при церквах і монастирях.
II період – перша половина XIX – початок XX ст.	період філантропічного благочинництва та відкриття перших приватних закладів для різних категорій дітей з порушеннями розвитку.
III період – до 30-х років XX ст.	період законодавчо-нормативного та організаційного оформлення системи освіти осіб з порушеннями розвитку; оформлення діагностичних підходів та відповідної практики відбору дітей до закладів освіти.
IV період – 30-ті - 50-ті роки XX ст.	період уніфікації освіти; оформлення спеціальної системи освіти осіб з порушеннями розвитку; науково-теоретичне обґрунтування диференційованого навчання різних категорій дітей з порушеннями та практичне впровадження їх у відповідних закладах освіти.
V період – 50-ті – 90-ті роки XX ст.	період розширення мережі закладів системи спеціальної освіти; наукове вдосконалення підходів навчання та корекції розвитку, з урахуванням нових технічних досягнень.
VI період – 90-ті роки XX ст. – сучасність	період розбудови національної системи освіти; перегляд концептуальних підходів щодо освіти осіб з порушеннями розвитку; впровадження інклюзивної практики [238].

Стисла ретроспективно-історична характеристика кожного періоду (хоч і без певної ключової назви, як це представлено у періодизації Дж. Лупарт та Дж. Ендрюса), запропонована в авторській періодизації О. Таранченко, дає змогу співвіднести її з розглянутими вище, оскільки чітко уявлення про перебіг подій в освітній системі дітей з порушеннями психофізичного розвитку. За цією періодизацією ми склали відповідну схему, що візуалізує парадигмальний поступ у науково-педагогічній сфері, який певною мірою відображався у розбудові системи спеціальної освіти на теренах України в різні часові проміжки (див. рис. 1.4).



Рисунок 1.4 Хронологія зміни парадигми в освіті осіб з порушеннями розвитку в Україні до 90-х років ХХ ст.

Як бачимо з усіх представлених вище періодизацій і моделей, еволюційна зміна парадигм в освіті дітей з особливими потребами простежується з поетапним підвищенням рівня гуманізму, розширення меж визнання й дотримання прав і свобод таких осіб на повноту доступу до освіти, рівня її якості, можливості вільно реалізовуватися в соціумі тощо. Динаміка поширення більш прогресивних парадигм суттєво гальмується в Україні в тривалій період перебування її територій у складі тоталітарного утворення СРСР. Втім, варто відзначити і окремі випереджальні прориви (1920-1930 рр.), коли ідеї соціального інтегрування поєднувалися з практикою інтегрованого навчання дітей з порушеннями розвитку в загальноосвітніх закладах спільно з нормотиповими ровесниками. Прикметно, що категоризація дітей, яких інтегрували до звичайних шкіл, розширювалась фахівцями і охоплювала та-



кож дітей, котрі перебували в тяжких життєвих обставинах, правопорушників та ін. (що свідчить про надзвичайну прогресивність наукових обґрунтувань тогочасних фахівців). З досліджень українського науковця О. Таранченко висновується, що це був короткий період автономії Української республіки в освітній політиці [236; 238]. Надалі спостерігався регрес і тривалий (фактично 60 років) період розвитку сегрегованої системи освіти на засадах категоризації.

Для узагальненого порівняльного аналізу ми візуалізували співвіднесеність періодизацій, які ми розглядали (див. табл. 1.4). До періодизацій А. Колупаєвої та О.Таранченко ми додали умовні позначення, що співзвучні з «ключовими визначеннями періодів» канадських дослідників Дж. Ендрюс, Дж. Лупарт, Ч. Вебера, Половея, Паттона і Сміт, Т. Лормана.

Порівняльний аналіз дає підстави стверджувати про наявність закономірної еволюційності і послідовності змін ключових освітніх парадигм, що зумовлюються прогресивним поступом суспільства у всіх його проявах (суспільно-політичному, соціально-економічному, соцікультурному планах).

Випередження Канади починаючи з середини ХХ ст. пояснюються суттєвим відривом в розвитку економіки та громадянського суспільства. Відставання української науки і практики у сфері освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку обумовлено «закритістю» освітянської спільноти «залізною завісою», плановою економікою всіх галузей, в тому числі й освітньої та неможливістю розвивати цю сферу випереджально. Як видно з таблиці, таке штучне і неприродне стримування еволюційних процесів призвело до бурхливого надолужування всіх закономірних процесів. Вони набрали динаміки одразу після налагодження соціально-економічної складової (після 2000 років), хоча на соціокультурному рівні зміна парадигм була окреслена на рині держави починаючи з 1991 р. (з ратифікацією міжнародних документів, які стосувалися прав людини). Специфічними для України видаються два останні етапи періоду незалежності (за періодизацією А.Колупаєвої) – деінституалізація / мейнстрімінг та інтеграція / інклюзія.

**Співвідношення періодів трансформації парадигми в освіті осіб з ООП в Канаді та Україні**

Половей, Паттон, Сміт Сміт		Дж. Лупарт, Дж. Ендрюс		О. Таранченко, А. Колупаєва	
Ключове визначення періоду	Історичний період (роки)	Ключове визначення періоду	Історичний період (роки)	Ключове визначення періоду	Історичний період (роки)
		ексклюзія	До ХІХ ст.	інституалізація	1800-1900
		інституалізація	1800-1900		
Відносна ізоляція	1900-1950	сегрегація	1900-1950	сегрегація/інтеграція	1900-1930
інтеграція	1950-1990	диференціація (категоризація)	1950-1970	сегрегація	1930-1950
		інтеграція	1970-1980	сегрегація на основі диференціації (категоризації)	1950-1970
		мейнстрімінг	1980-1990		1970-1980
інклюдія	1990-2000	інклюдія	1990 – до сьогодні		1980-1990
					1901-2000
розширення можливостей та самовизначення	сьогодення			деінституалізація / мейнстрімінг	2000-2010
				інтеграція/інклюдія	2010-сьогодення

Виокремлюючи їх як два послідовні парадигмальні зрушення, що по чергово входили в освітній простір, науковці зауважують (А. Колупаєва, О. Таранченко), що вони наразі продовжують існувати одночасно в одному освітньому полі на рівні практичної реалізації [55; 82; 244]. Втім, з набуттям чинності нового законодавчо-нормативного забезпечення, чітко формулюється домінантна парадигма освіти дітей з особливими освітніми потребами – інклюдія [74]. У зведеній порівняльній таблиці спостерігається ще одна суттєва відмінність: в канадському науково-освітньому просторі розробляється новітня концептуальна ідея, яка наразі лише починає оформлюватись в чергову еволюційну парадигму – «розширення можливостей та са-

мовизначення» (Т. Лорман, Дж. Деплер, Д. Харві, Половей, Паттон, Сміт і Сміт) [317]. Очевидно, що поштовхом до цього є якісно вищий розвиток громадянського суспільства та значно вищий щабель соціально-економічного стану.

Загалом, порівняльний аналіз періодизації розвитку спеціальної освіти та становлення інклюзивної освіти в Канаді та Україні засвідчують: бачення щодо ставлення, можливість здобуття освіти і, відповідно, способів надання її особам з порушеннями психофізичного розвитку змінювалися еволюційно-поступально (від повного виключення із соціуму та неможливості здобувати освіту до повного залучення і забезпечення необхідними послугами, що задовольняють особливі потреби осіб з обмеженими можливостями здоров'я), причому, фактично в одні й ті самі часові межі [75]. Зміна освітньої парадигми відбувалася за зміною соціальних світоглядних трансформацій, що зумовлювались як суспільно-політичними, так і соціально-економічними перетвореннями в кожній з країн. Україна, перебуваючи наразі на тому етапі, який канадська освіта вже загалом пройшла, має унікальну можливість вибудовувати освітню політику і практику в освіті дітей з особливими потребами достатньо динамічно, оскільки може уникнути етапів «спроб і помилок», беручи до уваги досвід канадських колег.

### ***Висновки до першого розділу***

У розділі охарактеризовано сучасні порівняльні студіювання у галузі вітчизняної та зарубіжної педагогіки і спеціальної педагогіки, визначено траєкторію власного наукового пошуку; обґрунтовано теоретико-методологічні засади дослідження, визначено та охарактеризовано ключові об'єкти компаративного дослідження.

1. В якості базових підходів дослідження було обрано низку методологічних підходів: синергетичний, що дає змогу вивчати закономірності процесів самоорганізації та системної інтеграції; локально-цивілізаційний, пов'язаний з розумінням цивілізації як локальної культури з вираженою

соціокультурною специфікою; соціокультурний підхід в освіті, положення якого розкривають детермінацію соціальних і освітніх явищ; антропологічний підхід в аналізі педагогічних та освітніх феноменів фокусує увагу на розвитку соціальних явищ в їх історичній динаміці; підходи соціодинаміки; концепції компаративістики в педагогіці; концептуальні засади інклюзивної освіти та ін.

2. Компаративне дослідження базувалося на низці принципів, що забезпечували функціональний аспект студіювання. Зокрема це принципи:

- діалектики у процесі інтерпретації та аналізу розмаїтого досвіду окремих країн;
- сформованості цілісного знання з актуальних проблем сучасної освіти з урахуванням інтеграції педагогічних знань з різноманітних галузей;
- відповідності обраних методів і технологій освіти об'єктивній логіці становлення дидактичних процесів;
- об'єктивності знань, здобутих внаслідок порівняння;
- відповідності узагальнених теоретичних знань у процесі порівняльного аналізу суспільним реаліям практики.

3. Операціональний аспект порівняльного дослідження зосереджував пошук в межах відповідних завдань:

- визначення основних тенденцій і закономірностей, які є ключовими та критичними для розвитку педагогічної думки в конкретній країні;
- виокремлення проблемних аспектів у конкретній педагогічній системі;
- аналізу механізмів, що впливають на теоретичні засади навчання і виховання дітей в різноманітних педагогічних системах;
- узагальненого аналізу позитивного зарубіжного досвіду навчання і виховання всіх дітей.

4. Для проведення порівняльного аналізу становлення та розвитку

інклюзивної освіти в двох країнах обрано низку об'єктів, які слугували основою для зіставлення. Їх сукупність уможливила впорядковане структурування педагогічних явищ, визначення основних тенденцій і закономірностей спільних для обох країн, специфічні особливості кожної, виокремлення проблемних аспектів, а також тих позитивів канадського досвіду, що можливо екстраполювати в освітню систему України.

Серед обраних нами для порівняння об'єктів:

- історичний контекст передумов виникнення, становлення та розвитку інклюзивної освіти;
- періоди та етапи розбудови інклюзивної освіти;
- основоположні підходи інклюзивної освіти;
- особливості законодавчого та нормативно-правового забезпечення;
- інклюзивна практика (технології навчання та супроводу).

5. Внаслідок історичного дискурсу було з'ясовано, що інклюзивна парадигма – явище соціально і культурно зумовлене, власне як і система освіти, заснована на цій філософській концепції, тож закономірно виникає в суспільстві, де склалися відповідні чинники. Простежуючи соціокультурну динаміку змін в суспільстві, в суспільно-політичній, соціально-економічній сферах Канади та України, було виявлено виразні ознаки залежності моделі освіти дітей з ООП від сприйняття суспільством таких осіб. Загалом, Узагальнено цю взаємозалежність можна відобразити наступним чином: примусова інтервенція – сегреговані заклади, лікарні; «відсторонена філантропія» – притулки при церквах, монастирях тощо; «усунення порушень/нетиповості, нормалізація» – спеціальні школи зі спеціальними педагогами; «філантропічно-функціональна взаємодія» – інтегрування в освітнє середовище на умовах перебування в окремому класі, соціальне прийняття – інклюзивне навчання, участь розглядається з акцентом на тому, «що може робити». Таке світоглядне просування безпосередньо корелює з

економічним, політичним, соціальним устроєм кожної з країн. Ці ключові аспекти життєдіяльності кожного суспільства породжують відповідні особливості організації освітньої сфери.

6. Певні кризові чи переломні моменти в історії Канади та України (в зміні політики, в часи економічних криз чи піднесення виробництва, в радикалізації чи демократизації суспільства) одразу позначались на організації освіти дітей з ООП. Серед таких кризових моментів в Канадській практиці навчання дітей з ООП відзначаємо недостатньо вдалий досвід запровадження мейнстрімінга, примусової стерилізації осіб з певними порушеннями розвитку, тривалий період наукових дискусій щодо прийняттого варіанту організації освіти для дітей з ООП (інтеграція чи інклюзія) тощо. Підтримка на державному рівні наукових напрацювань, громадські ініціативи дали змогу вже до 60-х рр. ХХ ст. підійти до вирішення питань спільного навчання дітей з ООП та нормотипових учнів.

7. Кризовою для української практики навчання дітей з ООП варто відзначити першу третину ХХ ст.: руйнування системи соціального виховання, локально запровадженої лише на території У.С.С.Р.; припинення функціонування системи своєрідного супроводу дітей з ООП, які почали навчати спільно з нормотиповими однолітками; знищення української наукової школи спеціальної педагогіки та її наукового доробку, що сукупно призвело до запровадження системи спеціальної освіти (як сегрегованої) на багато десятиліть в умовах тоталітарної країни і придушення розвитку науки у випереджальному ключі.

8.3 опорою на ретроспективного огляду розвитку освіти осіб з ООП в Канаді та Україні на певному історичному відтинку *було проведено аналітичне осмислення періодизації передумов виникнення та розбудови інклюзивної освіти в обох країнах у порівняльному аспекті. Фактологічним ґрунтом цьому слугував огляд історичного контексту передумов виникнення ідей інклюзії. На основі ретроспективи поступу змін в організації освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку в Україні*

*та Канаді в історичній динаміці було окреслено загальні закономірності розгортання систем освіти цієї категорії учнів, з'ясовано специфіку зародження та втілення концептуальних ідей інтегрування на ґрунті унікального соціокультурного контексту в межах кожної з країн.*

9. Порівняльний аналіз періодизацій розвитку спеціальної освіти та становлення інклюзивної освіти в Канаді та Україні засвідчує: бачення щодо ставлення, можливість здобуття освіти і, відповідно, способів надання її особам з порушеннями психофізичного розвитку змінювалися еволюційно-поступально. Зміна освітньої парадигми відбувалася за зміною соціальних світоглядних трансформацій, що зумовлювались як суспільно-політичними, так і соціально-економічними перетвореннями в кожній із країн. Генераторами інклюзивних ініціатив були прогресивні науковці, які розробляли інклюзивну парадигму, рушіями втілення її в освітню практику стали прогресивні освітяни на громадські організації. Специфічним для України є втрата наукових і практичних напрацювань інтегрування дітей з ООП 30-х рр. ХХ ст. (за довго до того як подібні ідеї почали опрацьовуватися в Канаді); спорадичне привнесення інклюзивної парадигми в 2000-ні рр. в освітній простір, що було підтримано громадськими організаціями, прогресивними науковцями та освітянами-практиками.

Порівняльний аналіз визначених періодів і етапів генезису інклюзії в Канаді та Україні використовувався в дослідженні як прогностична основа для подальшого поширення інклюзивної практики в українській освітній системі.

Основні результати розділу висвітлено у наукових працях автора: [129; 130; 131; 135; 138].

## РОЗДІЛ 2.

# РЕАЛІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПАРАДИГМИ ЯК ОСНОВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТЕНДЕНЦІЇ В КАНАДІ ТА УКРАЇНІ

### *2.1. Основоположні підходи інклюзивної парадигми.*

Змістова педагогічна парадигма інклюзивної освіти наразі вже офіційно протрактована багатьма міжнародними організаціями. Так, зокрема, ЮНЕСКО визначає інклюзивну освіту як процес, орієнтований на урахування індивідуальності кожної дитини, під час якого досягається максимально можливий рівень реалізації дітей з особливими потребами в навчанні та житті спільноти. Втілення інклюзивних освітніх стратегій передбачає специфічну побудову змістових, структурних, стратегічних та методологічних підвалин. Вони мають бути орієнтовані на дітей всіх вікових груп та залучення кожної без винятку дитини в систему загальної освіти, оскільки в широкому розумінні під інклюзивною освітою розуміється процес усунення дискримінації та сегрегації стосовно будь-яких відмінностей [267].

Ці основоположні позиції викристалізувалися у більшості країн з успішною демократією упродовж кількох десятиліть та втілились в концептуальних засадах інклюзії. Вони продовжують опрацьовуватися й надалі, вдосконалюватися когортою науковців у різних країнах світу (Ф. Армстронг, Д. Армстронг, Т. Бут, К. Блек-Хавкінс, М. Вахан, Л. Бартон, Дж. Деллер, Б. Доріс, М. Ейнскоу, П. Клуг, Т. Лорман, Дж. Лупарт, У. Сейлор, Е. Слікер, Д. Харві, Л. Шау, У. Шарма, Ю. Мельник та ін.), до яких приєдналися й українські вчені (І. Дичківська, А. Колупаєва, В. Кобильченко, О. Мартинчук, Н. Софій, Т. Скрипник, О. Таранченко, О. Федоренко та ін.) [27; 32; 53; 54; 99; 110; 118; 121; 214; 271; 338; 351].

Оскільки концептуальні підходи поширення інклюзивної практики в різних країнах різняться, видається за доцільне здійснення порівняльного аналізу, що дасть змогу виявити можливості застосування найбільш



ефективних стратегій її реалізації в системі освіти України.

Відповідно до логічно обраної структури компаративного дослідження було виокремлено сукупність одиниць порівняльного аналізу, що слугують основою для зіставлення (серед них умовно означені як «підходи» та «концепції»). Багаторівневе аналітичне бачення підходів уможливує комплексне осмислення інклюзивного освітнього процесу, виявлення спільного та відмінного в актуальному його стану та окреслення шляхів розбудови інклюзивної практики в Україні на найближчу перспективу.

Порівняння концептуальних позицій передбачає аналіз потрактування понять нетиповість/винятковість/особливі освітні потреби та власне інклюзивного навчання, визначення загальних та відмінних теоретичних закономірностей формування й розвитку інклюзивних освітніх систем. З опорою на загальну теоретизацію процесів залучення дитини з особливими потребами в загальноосвітнє середовище у різних країнах, ця складова аналізу уможливує подальше співставлення ключових елементів інклюзивного освітнього середовища. Визначення загальних компонентів та специфічних особливостей реалізації інклюзивного навчання на підставі основоположних трактувань дасть змогу визначити загальне характерологічне підґрунтя інклюзивної освіти та ефективно використовувати позитивний досвід Канади в українських реаліях.

Провідні зарубіжні (У. Бронфенбреннер, М. Петерсон, Е. Половей, М. Мастропієрі, Т. Скраггс, М. Фулан, Е. Паттерсон, Дж. Лупарт, Т. Лорман, М. Сапон-Шевін, С. Пек, В. Монтгомері, М. Мур, М. Вейхмеєр, Т. Сміт, Б. Волкер, Р. Зіглер, Б. Булл, Л. Теймор, Л. Гувер, Ю. Мельник та ін.), а також українські науковці в галузі інклюзії (А. Колупаєва, О.Таранченко, Н. Софій, Е. Данілавічюте, Ю. Захарчук, І. Луценко, О. Федоренко, І.Дичківська, Т.Скрипник, О. Мартинчук та ін.) в дослідженнях, присвячених питанням інклюзивної освіти виокремлюють низку ключових підходів. Їх цілісність і, водночас, різновекторність уможливають створення ефективного інклюзивного освітнього середовища з дотриманням сукупності

відповідних педагогічних умов для беззастережного прийняття всіх дітей, чий можливості та здібності різняться за будь-якими ознаками (без винятку). Розглянемо узагальнено основні підходи (системний, командний, середовищний, кондуктивний, особистісний (індивідуальний)) [27; 48; 75; 99; 106; 107; 110; 121; 214; 277; 311; 312; 328; 340; 346; 350; 366].

Західні та українські вчені однак у баченні системного підходу як необхідної умови вибудовування інклюзивної освіти.

Порівняльний аналіз системного підходу щодо конструювання інклюзивної освіти в північноамериканському та українському тлумаченні свідчить про однак вихідних положень стосовно розуміння системності, зокрема як створення цілісної гармонійної ситуації перебігу розвитку та життєдіяльності дитини з ООП. В цьому контексті системний підхід бачиться в якості своєрідного модуля, що об'єднує всі складники інклюзивного освітнього процесу. Водночас у Канаді спостерігається більш цілісне, комплексне (на рівні теорії, практики, нормативно-законодавчої бази) бачення, в якому інклюзивна освіта є частиною загальної інклюзії дитини з ООП, де врахована сукупність впливів (на мікро- та макро рівнях). Такому розумінню притаманне широке узагальнення, де розглядаються взаємозв'язки та взаємовпливи ключових суб'єктів освіти, усталені норми навчального процесу, що регулюють залучення дитини з ООП та надання послуг супроводу в системі інклюзивної освіти, близького та більш віддаленого соціального оточення тощо.

Позиції північноамериканських науковців опираються на екологічну теорію соціального розвитку суспільства, в якій місцеві громади розглядаються як мережа взаємопов'язаних, закладів, установ, структур, а також цінностей, які сукупно забезпечують успішний розвиток кожної дитини (У. Бронфенбреннер та ін.) [48; 121; 277]. В цій цілісній системі особлива роль належить інклюзивним освітнім закладам, що уможливають якісний поступ соціального залучення дітей з ООП, і є ключовою сходинкою до ширшої їх соціалізації в подальшому житті. Загалом системний підхід

зосереджує увагу на необхідності спільних тактик діяльності всіх суб'єктів місцевої громади задля досягнення максимальної адаптованості та подальшого залучення дітей з особливими потребами в суспільство. Адже лише за умови результативної взаємодії між освітнім закладом, родиною, малою громадою можливе становлення активної особистості дитини. Постійна підтримка всіма учасниками на різних рівнях соціального залучення дітей з ООП дає змогу передавати інклюзивні цінності від близького оточення дитини, освітнього середовища, малої громади, до ширшого соціуму, створюючи загальну атмосферу прийняття будь-яких відмінностей, а також закладаючи належне підґрунтя для формування належних моделей поведінки, контактів із соціумом, подолання відчуженості тощо. Ці ж спостереження ми відзначаємо в дослідженнях О.Ферт, Ю. Захарчук, Ю. Мельник, які акцентують увагу на цьому аспекті [48; 121; 223].

Це бачення співзвучне із поглядами українських науковців (А. Колупаєва, О. Таранченко, О. Федоренко, Л. Коваль, Н. Компанець, О. Мартинчук, Т. Скрипник, Н. Софій, Ю. Найда та ін.) [88; 219; 221; 222; 223; 256], які слідують традиції української педагогіки, яка понад сторіччя тому прагнула створити освітню систему на співзвучних ідеях М. Тарасевич, В. Тарасевич, В. Левінсон, А. Владимирський, Г. Гринько, П. Холодний, О. Музиченко, Я. Чепіга, О. Залужний, М. Скрипник та ін.) [4; 34; 49; 75; 236].

Наразі в українській педагогічній системі відзначається цілісне бачення життєдіяльності дитини з особливими потребами, втім з більшим зосередженням уваги на мікросоціальному рівні. Інклюзивна освіта потрактовується здебільшого через найближчі соціальні перспективи дітей з ООП. Спостерігається певне звуження основних складників системного підходу, дещо менше і вужче враховуються культурні норми та інклюзивний сервіс. Обмеженість реалізації системного підходу на практичному рівні, що не дає змогу достатньою мірою відстежити внутрішні механізми інклюзивного освітнього процесу, а відтак, дещо дисгармонізує соціонавчальні можливості дітей з ООП, цілком закономірна для теперішнього еволюційного

етапу розвитку української системи освіти. Українське суспільство загалом наразі перебуває на перших сходинках розбудови демократії, усвідомлення та привласнення її основоположних цінностей; педагогічна практика, освітній менеджмент ще повільно долають пострадянські освітні традиції, а нове нормативно-правове поле інклюзивної освіти лише освоюється і потребує конструктивних уточнень. Втім, вже чітко окреслено конструктивний вектор трансформації освітньої системи України.

Системний підхід можна вважати основоположним як на теоретико-методологічному, так і на практичному рівнях, оскільки узагальнене бачення соціалізації дітей з ООП (як первинної соціонавчальної інтеграції) в інклюзивній освітній системі дає змогу осмислити поступальний процес їхнього включення в суспільство. Водночас, цей підхід допомагає співвіднести і скоординувати діяльність всіх суб'єктів задля створення гнучкої структури соціального інтегрування таких дітей (зокрема функціонально розподілити ролі та обов'язки всіх учасників процесу, що, наприклад, в інклюзивному освітньому закладі сприяє ефективній реалізації особистісного підходу в процесі навчання всіх без винятку дітей).

В західній методології інклюзивної освіти, зокрема Канади, чільне місце посідає командний підхід, що розглядається як сукупність зусиль всіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу для досягнення максимально можливого залучення дітей з особливими потребами до цілісної системи навчання та виховання. Тракткування позицій цього підходу варіюється залежно від комплексу акцентів у побудові інклюзивного освітнього середовища (зокрема це стосується технологій навчання та підтримки/супроводу). Так, канадські дослідники М. Мастопієрі, Т. Скраггз, Р. Подемські, Т. Лорман, Дж. Деллер та інші визначають підтримку в інклюзії як комплексні зусилля різних суб'єктів, коли прийняття продуктивних рішень стосовно навчання та розвитку покладається не лише на вчителя класу, де навчається учень з ООП. Командна стратегія полягає в постійному обміні інформацією та практичними матеріалами в безпосередній взаємодії педагогів, що й

впливає на підвищення рівня соціальної та академічної компетентності дітей з ООП. З огляду на змістовий аспект спільної роботи педагогів та мети такої взаємодії, можна виокремити різноманітні форми командної співпраці [53; 48; 121; 214; 328; 313; 314]. Серед них, зокрема, варто відзначити спільне викладання як ефективну форму підтримки дітей з особливими потребами в навчальному процесі. Педагогічна взаємодія (вчитель – асистент вчителя, вчитель – спеціальний педагог) дає змогу конструювати своєрідну систему розподілу взаємної відповідальності, що уможливорює створення якіснішого змістовного навчального контексту як для дітей з ООП, так і учнів з типовим розвитком. Така співпраця педагогів забезпечує гнучке комбінування елементів традиційного та спеціального навчання, з урахуванням специфіки кожної дитини з особливими освітніми потребами і, водночас, беручи до уваги соціальну спрямованість навчального матеріалу, який має засвоїти кожен учень.

Спільні консультації чи командно-консультативна форма організації групової комунікативної взаємодії педагогів передбачає обмін знаннями, вміннями та навичками щодо конструювання інклюзивного освітнього середовища та навчального процесу, дає змогу досягти високих результатів у задоволенні особливих освітніх потреб всіх учнів класу. Ці ключові аспекти зауважують у своїй студіюванні Д. Зайцева, І. Луценко та Ю. Мельник [109; 110; 121]

Один з американських прибічників командного підходу особливого значення надає, наголошуючи, що поєднання знань, якими володіє кожен спеціаліст різних галузей, у процесі взаємодії в системі «фахівець – фахівець», дає змогу створити продуктивне підґрунтя для ефективних навчальних стратегій та їх практичного втілення в навчальному процесі (Е. Паттерсон, Т. Лорман та ін.) [309; 318]. Постійна взаємодія фахівців під час вибудовування навчального процесу дає суттєві переваги, що полягають у використанні елементів індивідуалізації (організація тимчасового освітнього маршруту для дитини через поєднання зусиль спеціального

педагога та вчителя класу; розроблення індивідуальної системи підтримки учня; використання ефективних стратегій взаємодії, навчання, виховання учнів з певними психофізичними особливостями тощо).

Усвідомлюючи ключову роль командного підходу в інклюзивній освіті та поділяючи думки західних колег щодо ефективності технологій і різноманітних форм педагогічної роботи на його основі, українські дослідники (Т. Скрипник, С. Литовченко, О. Федоренко, Л. Коваль, Е. Данілавичюте, Н. Компанець, І. Луценко, Ю. Найда та ін.) здійснюють пошуки побудови продуктивної взаємодії педагогів у реаліях сучасної освітньої системи, яка наразі зазнає суттєвих трансформацій, як власне і нормативно-правове поле української освіти. Саме ці два чинники дають змогу здійснювати підготовку і перепідготовку педагогічних кадрів для системи інклюзивної освіти, де спільні бачення, педагогічні стратегія і тактика всіх педагогів і фахівців, як команди, розбудують інклюзивний навчальний простір для всіх без винятку дітей [20; 21; 67; 88; 89; 110; 111; 216; 221].

Чи не найважливішим у філософсько-ціннісному аспекті для розбудови інклюзії є аксіологічний підхід. Північноамериканські дослідники М. Сапон-Шевін, С. Пек та інші трактують його як ключові ціннісні механізми регулювання взаємодії всіх членів інклюзивної спільноти (освітньої, суспільства в цілому), що спрямовані на максимальне прийняття специфіки кожного [48; 110; 121; 126]. Це підтверджують студіювання компаративістів та дослідників у галузі спеціальної та інклюзивної освіти (Д. Зайцев, Ю. Мельник, А. Роттарі, Дж. Беккен та ін.) [110; 121; 214; 342]. Аналіз зарубіжних, а також інших джерел дає підстави згрупувати низку значимих індикаторів (аксіологічних показників), наявність яких забезпечує створення інклюзивного освітнього середовища:

1. Наявність справжньої культури інклюзії (відповідних цінностей, емпатії, толерантності), що стає підґрунтям дієвої нормативної основи.

2. Прояви реальної демократії. Аксіологічні засади вбачаються у ліберальних підходах до взаємодії, що відповідно, передбачає наявність

демократії в інклюзивному освітньому середовищі, яке функціонує як єдина громада, де кожна дитина має змогу відкрито демонструвати особистісні соціальні, культурні та інші ідеї.

3. Відчуття приналежності. Особистісна ідентифікація кожного учня з колективом та усвідомлення себе як члена шкільної спільноти.

4. Усвідомлення рівної відповідальності всіх учнів та необхідності робити свій внесок в розвиток колективу; паритетний розподіл прав і обов'язків в інклюзивному освітньому середовищі.

5. Прояв однакових очікувань щодо всіх учнів (з урахуванням їхньої специфіки). В позитивній, доброзичливій атмосфері педагог має формувати відносно однаковий рівень соціальних вимог. Водночас педагогічні стратегії мають бути достатньо гнучкими, аби змінюватися відповідно до особливостей, можливостей, інтересів та потреб дітей [27; 32; 48; 121; 202; 214; 266; 267; 313; 322].

Наразі соціокультурний контекст в Україні закладає підґрунтя не лише до прийняття демократичних цінностей, а й розбудови на цій основі суспільства загалом. Тож впровадження аксіологічного підходу на цьому етапі можна вважати частковим, але, водночас, прогресуючим явищем, яке має увійти в повсякденну практику всього освітнього простору та дієві стратегії всіх українських освітян (О. Мартинчук, А. Колупаєва, Н. Софій, О. Таранченко) [82; 117; 161; 222; 223].

Безпосередньо з аксіологічним пов'язаний кондуктивний принцип, який передбачає урахування впливу найближчого мікросоціуму (зокрема родини) на організацію ефективного навчання та розвитку дітей з особливими потребами. Зарубіжні науковці М. Веїхмеєр, У. Монтомері та М. Мур визначають роль сім'ї в розбудові інклюзивної освіти як домінуючий чинник інтегрування дитини з особливими потребами в освітнє середовище [48; 99; 110; 121; 214; 366]. зауважує, що підтримка родини створює сприятливе підґрунтя для покращення соціалізації та розвитку дитини з особливими потребами, сприяючи розширенню соціальних контактів з однолітками з

типовим розвитком. Сукупність впливів родини дає змогу покращити реальні та потенційні можливості дитини інтегруватися в освітнє середовище. В цьому ключі спрямовуються й сучасні наукові дослідження та практичні зусилля українських науковців (Т. Скрипник, Т. Сак, О. Рассказова, О. Романчук, Н. Софій, Н. Компанець, І. Білозерська та ін.), аби в колі гармонійної родини, дитина з особливими потребами мала змогу отримувати позитивну психосоціальну підтримку, життєвий досвід різноконтекстного спілкування, що й визначатиме успішність її залучення в дитячий колектив та згодом в ширший соціум [162; 200; 201; 204; 219; 221].

Як основоположну педагогічну умову для максимального залучення дитини з особливими потребами в освітній процес інклюзивного класу зарубіжні та українські науковці виокремлюють особистісний / індивідуальний підхід. Зокрема, Т. Сміт та Б. Волкер виокремлюють низку показників, які свідчать про реалізацію особистісно орієнтованих практик у процесі взаємодії педагогів та учнів з особливими потребами, серед яких: тісна взаємодія між вчителем та учнем в усіх навчально-соціальних ситуаціях; відкритість педагога, аби в будь-який момент надати дитині підтримку; прагнення вчителя бути позитивним у спілкуванні з такою дитиною; цілковита відсутність «ярликів», що принижують гідність особистості дитини; моральна підтримка у разі виникнення труднощів і віра в дитину та її можливості; створення комфортного освітнього середовища; використання доступної для дитини з особливими потребами комунікації, яка повною мірою відображає інформативні та емоційно-експресивні моменти; надання дитині з особливими потребами можливості вільно висловлювати свої думки; володіння вчителем системно-аналітичними навичками керування контекстом спілкування для розкриття латентного потенціалу дитини з особливими потребами; підтримка невербального контакту з дитиною з особливими потребами як прояв постійної готовності до співпраці; опора на сильні сторони дитини з особливими потребами у процесі взаємодії тощо [48; 99; 121; 214; 346].



Актуалізується особистісний/індивідуальний підхід і в процесі розроблення навчальної програми, яка прилаштовується до специфіки кожної дитини. Канадські та американські вчені Р. Зіглер, Б. Булл та А. Бебкі розглядають особистісну орієнтацію навчальної програми як основну педагогічну умову успішного навчального інтегрування в інклюзивному класі. В цей спосіб відбувається оптимальне поєднання елементів загальної програми та спрямованості на потенційні можливості кожної дитини інтеріоризувати нові знання та соціально-практичний досвід [53; 121; 214; 275; 280].

Одностайні з цими позиціями й українські дослідники та практики (А. Колупаєва, О. Таранченко, С. Литовченко, Л. Коваль, О. Федоренко, І. Луценко, Н. Компанець, Н. Слободанюк, І. Родименко та ін.). Низка експериментальних досліджень стала підґрунтям до розроблення важливих нормативних документів, основоположних для організації навчального процесу в інклюзивних класах. Чинні розробки індивідуальних програм розвитку (ІПР) дітей з особливими потребами свідчать про комплексність і варіативність такої процедури (хоч, наразі ще складної для педагогів-практиків). Втім, покрокове розроблення ІПР засвідчує достатню конструктивність цього інструменту, оскільки дає змогу не лише педагогам класу, а й усім суб'єктам освітнього процесу практично осягти сутність інклюзії, що орієнтує на комбінацію індивідуально-особистісних особливостей дітей і стандартів (академічного та соціального планів), що є обов'язковими для опанування кожним учнем.

Українські вчені також одностайні із зарубіжними колегами в баченні особистісного/індивідуального підходу як значущої педагогічної умови ефективної організації інклюзивного класу. В низці праць (І. Малишевська, Т. Сак, В. Кобильченко, Н. Компанець, О. Мартинчук, Т. Скрипник, О. Таранченко, О. Федоренко; О. Ферт та ін.) наголошується на важливості урахування інтересів дитини, що виявляється в максимально можливій орієнтації на її індивідуальні потреби, оскільки саме в цьому випадку можлива

організація інклюзивного навчального середовища, повноцінне залучення дитини з особливими потребами в навчальний процес, оптимальні умови для формування її особистості, адаптованої до мінливого соціального оточення [65; 87; 116; 118; 214; 216; 223; 245; 254].

Середовищний підхід в інклюзії базується на розумінні сутності впливу соціального контексту у процесі створення оптимального навчально-виховного процесу та досягнення максимально можливого залучення дитини з особливими потребами в колектив класу. Північноамериканські дослідники (Т. Лорман, Дж. Лупарт, М. Петерсон, Л. Столл, Д. Фінк та ін.), характеризуючи функціональну роль середовища, виокремлюють сукупність певних педагогічних умов у мікросоціальному середовищі, які конче необхідні для створення оптимального навчально-виховного простору в інклюзивному класі: безбар'єрна архітектурна організація приміщення, що відповідає особливим потребам учнів; сприятлива атмосфера, що налаштовує на сприйняття розмаїтих особливостей; варіативне методичне забезпечення навчально-виховного процесу, що дає змогу прискорити інтегрування учнів з особливими потребами; дієвий арсенал ефективних тактик співпраці між усіма суб'єктами інклюзивного процесу; готовність всіх учасників інклюзивного процесу здійснювати необхідні пристосування у середовищі; системне підвищення кваліфікації педагогів та спеціалістів для просування інклюзивного навчання на якісно новий рівень; прагнення самої дитини з ООП увійти в дитячий колектив [48; 53; 121; 214; 340; 353].

Українські науковці поділяють конструктивні позиції зарубіжних колег стосовно середовищного підходу, оскільки практичне втілення сукупності зазначених педагогічних умов є визначальним чинником адекватної організації інклюзивної освітньої практики. Поміркований баланс організації фізичного та психосоціального середовища є оптимальним для задоволення особливих освітніх потреб дітей. Водночас, розмежування архітектурних і соціально-емоційних компонентів середовища дає змогу ретельно аналізувати конкретне призначення середовищних детермінант для ефек-

тивного залучення дітей з ООП в освітній простір.

Підсумовуючи, зазначимо, що поєднання всіх підходів в інклюзивній освіті демонструє їх взаємозв'язок і взаємообумовленість, що сприяє гармонізації інклюзивного навчання. Взаємодіючи, ці підходи утворюють якісне підґрунтя інклюзивного навчального закладу, в якому кожна дитина приймається в загал незалежно від її індивідуальної специфіки.

Втім, порівняльний аналіз розуміння та реалізації згаданих принципів в Канаді, США та Україні не вичерпується представленим коротким оглядом, а потребує деталізації за низкою показників, які демонструватимуть спільне та відмінне у розбудові інклюзивної освіти на сучасному етапі.

Наразі світова науково-педагогічна спільнота має загалом консолідоване бачення щодо інклюзивного навчання, представляючи його як навчально-виховний процес (специфічно організований) в якому беруть участь всі без винятку діти (не зважаючи на індивідуальну специфіку чи особливі освітні потреби). В основу організації такого навчання покладаються ідеї «доктрини множинності» (розмаїття суспільства). Так, зокрема, відмінності мають розглядатися як основа для організації навчально-виховної діяльності та забезпечення оптимальної комунікації [52; 53; 71; 110; 121; 214; 342].

Беззаперечним вбачається внесок у розвиток інклюзивної теорії та практики порівняльної педагогіки. Багатогранність поглядів (соціокультурних, комплексних, прогностичних та ін.) з компаративних позицій слугує чіткій меті – виявити спільне та специфічне в різних педагогічних аспектах інклюзивного навчання окремих країн світу. Порівняльний аналіз інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами дає змогу оптимально транслювати найкращі взірці педагогічних стратегій передових країн світу в освітні реалії України.

В нашому дослідженні аналізувалися методологічні, суб'єктні та технологічні аспекти, специфічні показники яких порівнювались як значимі для розвитку практики інклюзивного навчання.

Аналізуючи першоджерела, в яких предствлені тлумачення поняття

нетиповості, можна виявити певну подібність у поглядах науковців Північної Америки та України. Загалом однастайність бачиться в таких позиціях: нетиповість – це відхилення від загальноприйнятої (в певний період часу) норми, що спричинює зміни рольового, поведінкового, статусного репертуару особи; це надмірна або ж недостатня спроможність засвоювати освітній стандарт та/або вибудовувати комунікацію з іншими особами.

У процесі порівняння були виявлені певні відмінності. Зокрема це стосується бачення нетиповості в соціокультурному аспекті. Так, у канадській педагогічній спільноті та соціумі загалом домінують соціальні позиції. В Україні ще й досі (не лише на рівні загального соціуму, а й в педагогічній спільноті) можна стикнутися з філантропічними поглядами стосовно навчання та виховання дітей з ООП. Зауважимо, що північноамериканське суспільство більш схильне толерантно сприймати будь-які прояви нетиповості, оскільки пройшло вже тривалий шлях втілення в життя демократичних цінностей. В українському суспільстві межі усвідомлення феномена нетиповості та толерантного сприйняття людської багатоманітності поки що обмежені, що зумовлено низкою чинників, охарактеризованих в попередніх параграфах.

На тлі побутування низки концепцій інклюзивного навчання в світовому освітньому просторі виокремлюються різні підходи в методологічній базі (зокрема, системний, аксіологічний, командний, кондуктивний, середовищний, індивідуальний) [23; 53; 75; 99; 110; 121; 342].

Порівнюючи сутнісне розуміння цих підходів в північноамериканській та українській системах освіти, варто відзначити однастайність поглядів в загальних позиціях. Втім, в західній педагогіці спостерігається комплексність потрактування системності, змістовий взаємозв'язок на рівні всіх ланок (інклюзивний освітній заклад (дитячий садок, школа) – інклюзивний професійний освітній заклад (коледж, інститут, університет) – інклюзивне суспільство).

Вихідні позиції аксіологічного підходу в інклюзивній освіті загалом

збігаються і в північноамериканській, і в українській педагогіці. Це підтверджується спільністю загальних ідей, зокрема у розумінні цінностей (як головної умови у становленні інклюзивної освітньої практики) та безумовного прийняття кожної дитини в інклюзивну освітню систему. Втім спостерігаються і певні відмінності, зокрема в усвідомленні позиції дитини з ООП як суб'єкта і об'єкта в цій системі. Так, західна інклюзивна освітня система повною мірою правоунормована, натомість в Україні спостерігається поступове подолання філантропічних рудиментів через розширення і удосконалення нормативно-правового поля згідно з основоположними міжнародними документами [53, 110, 214, 342].

Реалізація командного підходу в північноамериканській освітній системі відбувається на рівні двох значимих підсистем (фахівець – фахівець, фахівець – дитина – сім'я дитини з ООП). Натомість в Україні традиційно превалює акцент на взаємодії спеціалістів з дитиною та її родиною. Функціональне значення і значущість системи спеціаліст – спеціаліст допоки залишається певною мірою розмитим, оскільки на теоретичному рівні інтерпретаційна база командного підходу лише починає окреслюватися (хоча поступ науково-теоретичних напрацювань в цьому напрямку вже відчутний).

В північноамериканській та українській педагогічних системах кондуктивний підхід передбачає та враховує вплив родини дитини з ООП на міру його залучення в освітнє середовище. Втім, західні позиції бачаться як більш деталізовані та конкретизовані завдяки численним теоретичним та практико орієнтованим дослідженням, в яких сутність родинних впливів деталізується до рівнів взаємодії всіх учасників освітнього процесу, позитивних і негативних аспектів тощо. В українській педагогіці, на загал, впливи родини розглядаються більш узагальнено, особливо в контексті інклюзивного навчання (на рівні «необхідності залучення родини дитини з ООП до навчального процесу»).

Усвідомлення позицій індивідуального підходу в якості наріжного каменю інклюзивної освітньої системи в обох педагогічних наукових

спільнотах загалом збігається. Втім, в Північноамериканській практиці спостерігається суттєво виражена індивідуалізація процесу навчання та підтримки дитини з ООП, чітка алгоритмізація педагогічних заходів для розроблення і втілення ефективних програм академічного поступу, розвитку та соціалізації з урахуванням всіх особливих освітніх потреб дитини. В Україні деталізація позицій індивідуального підходу поступово опрацьовується як на теоретичному, так і на дидактико-практичному рівнях, конкретизуючись на інструментальному рівні. Втім, у широкій практиці цей підхід реалізується ще не повною мірою.

Погляди західних і українських науковців і практиків-освітян стосовно позицій середовищного підходу загалом однакові – це безумовний вплив середовища в інклюзивному класі/групі на досягнення дитини з ООП. Втім спостерігаються й певні відмінності. Так, північноамериканській педагогіці притаманне комплексне бачення, зокрема стосовно наступності в організації середовища, де відбувається навчання та життєдіяльність дитини з ООП (теперішнього і яке буде в майбутньому). Наразі в українській освітній системі поки спостерігається дещо звужене бачення впливу середовища (переважно на мікрорівні класу/групи). Окрім цього практично не реалізується чіткий план впливу освітнього середовища на різні аспекти навчально-виховної діяльності дитини з ООП.

Порівнюючи потрактування інклюзивної освіти в північноамериканській та українській педагогіці, варто зазначити, що ще донедавна в цій позиції існували певні відмінності: західна педагогіка ширше визначала поняття «діти з особливими освітніми потребами», натомість українська більше акцентувала увагу на дітях з обмеженими можливостями здоров'я. Наявність саме цих відмінностей пояснюється насамперед різними етапами розвитку інклюзивної освіти в країнах Заходу і в Україні, мірою розробленості теоретичних позицій та нормативно-правового поля, державним регулюванням реалізації інклюзії тощо. Втім, останні кілька років знаменувались суттєвим проривом в українській педагогіці. Зокрема, варто відзначити:

розширення розуміння поняття «діти з особливими освітніми потребами» до усталених в світовій науці та міжнародних правових актах; орієнтацію на полісуб'єктність в організації інклюзивного навчання (долучення більшої кількості суб'єктів, визначення їх ролей і специфіки взаємодії); усвідомлення і врахування академічної та соціальної складових освітнього процесу; індивідуалізації навчання і підтримки; тяжіння до бачення інклюзивної освіти не лише на мікрорівні класу/групи; перегляд бачення функціональних ролей педагога та інших учасників освітнього процесу тощо. Ці ж спостереження ми знаходимо в низці досліджень як зарубіжних, так і вітчизняних (Ю. Захарчук, Д. Зайцев, Ю. Мельник, О. Мартинчук, А. Ротторі, О. Ферт, Дж. Беккен та багатьох інших) [48; 110; 118; 121; 214; 223; 342].

Варто зауважити, що в північноамериканській та українській педагогіці, що опікується питаннями інклюзивної освіти, увага до суб'єктивних характеристик зосереджується по-різному, хоч спільність поглядів полягає, зокрема, у визнанні їх в якості беззаперечної умови конструктивної розбудови інклюзивного навчання. Також і мотивація всіх суб'єктів інклюзивного навчання бачиться освітянами обох наукових шкіл як визначальний елемент залучення дитини з ООП до колективу ровесників. Втім, наразі, в українській педагогіці створення стратегій та конкретних технологій, механізмів формування стійкого мотиваційного підґрунтя для кожного учасника інклюзивного навчального процесу перебуває на етапі теоретико-методологічних і окремих практичних розробок.

Досі спостерігається і специфічне бачення щодо суб'єктних позицій дитини з ООП в інклюзивній освіті (її явна «інакшість», підкреслена «особливість», загалом «відмінність» від інших ровесників). Так, опосередковано досі «консервуються» більш високі позиції дітей з типовим розвитком, а також не розвивається необхідна передумова для формування ставлення до них як справді «рівних» (Т. Ілляшенко, А. Обухівська, Т. Жук, Т. Скрипник, Ю. Найда, Н. Софій та ін.) [52; 125; 156; 218; 219; 222].

Співзвучними є наукові бачення дослідників України та північно-

американських країн: наприклад стосовно статусно-рольових позицій усіх суб'єктів інклюзивного навчання. Це вважається важливою умовою оптимального функціонування системи освіти. У практиці інклюзивного навчання в українських закладах освіти покищо наявне домінування педагога як ключової фігури, а ролі учнів, в тому числі і з ООП, асистентів вчителя / вихователя, батьків, фахівців певною мірою применшуються (Л. Коваль, Н. Компанець, І. Луценко, О. Федоренко та ін.) [159; 256].

Близькими є погляди науковців Канади і України на фахову компетентність педагогів. Вона вважається основним інструментом в організації оптимального в функціонування інклюзивного класу, а також загалом освітньої системи. Аналізуючи в першоджерела, можна виявити поступальну динаміку професійного удосконалення педагогічних кадрів Канади, розгортання нових осередків підвищення фахового рівня практикуючих працівників, усталення традицій самовдосконалення. Наразі в Україні спроби підвищення статусу педагогічних кадрів можна вважати досі недостатніми; також бракує системності підготовки педагогів; їх навчання подекуди відбувається з використанням застарілих концепцій і підходів; підвищення кваліфікації педагогічних кадрів часом відбувається на формальному рівні без досягнення якісних показників; традиції сучасної професійної культури, самовдосконалення та самоосвіти тощо лишень починають формуватися в українській педагогічній спільноті (І. Малишевська, О. Мартинчк, Ю. Найда, О. Федоренко та ін.) [114; 117; 119; 253; 256].

У процесі порівняльного аналізу спостерігаються суттєві відмінності у технологізаційній сфері інклюзивного навчання. В Україні наразі для створення системи поетапного залучення дитини з ООП в інклюзивний освітній простір використовується обмежений інструментальний спектр. В Канаді, яка нині проходить етап оптимізації системи інклюзивної освіти, усталилась розгалужена мережа педагогічного менеджменту, де використовуються дієві механізми, а також розробляються ефективні стратегії якісного вдосконалення інклюзивного процесу навчання. Система супроводу



дітей з ООП та їхніх родин в Канаді сформувалась до сьогодні як розгалужена структура, її діяльність відбувається з використанням широкого спектру технологій залучення та задоволення особливих потреб. Система надання підтримки дітям з ООП в Україні, перебуваючи на стадії динамічного формування, наразі вибудовується на основі новоствореного нормативно-правового поля. Зокрема це стосується особливостей діяльності ІРЦ, рівнів підтримки дитини в інклюзивному класі/групі, кола професійних обов'язків та методичного інструментарію діяльності асистента вчителя, асистента вихователя, асистента дитини тощо. Також у фокусі уваги українських науковців і методистів розроблення гнучкого інструментального кейсу для педагогів, психологів та інших фахівців, дотичних до процесу навчання та задоволення освітніх потреб дітей з ООП, супроводу їхніх родин тощо (Л. Коваль, Н. Компанець, І. Луценко, Н. Софій, О. Федоренко, та ін.) [53; 99; 205; 214; 220; 221; 224].

Усі згадані вище відмінності щонайперше пояснюються значним часовим розривом в запровадженні інклюзії в нашій країні та країнах Північної Америки. Не менш суттєвим є і соціокультурний контекст, в якому відбувається трансформація освітньої системи. Наразі в Україні він ускладнюється низкою негативних різнорівневих чинників. Серед них і глобалізаційні світові процеси, військові дії на теренах України, пов'язана з ним економічна ситуація тощо. Також наразі ускладнюють ефективно впровадження інклюзивної практики необлаштованість безбар'єрного архітектурного середовища освітніх закладів; фахова, а також психоемоційна неготовність педагогічних кадрів до роботи з дітьми з ООП; недостатня вмотивованість окремих суб'єктів освітнього процесу до такої форми навчання (наприклад батьків нормотипових дітей); недостатній рівень технічного та методичного забезпечення інклюзивного навчального процесу; брак чіткої взаємодії різних інституцій у забезпеченні системної підтримки дитини з ООП та її родини; недостатня готовність суспільства загалом до беззаперечного прийняття дітей з ООП тощо.

Таким чином, висновується, що варіювання поступу інклюзивної освіти у Канаді та в Україні відбувається внаслідок комплексного впливу низки різноманітних чинників на макро та мікро рівнях. В цілому ж в обох освітніх системах інклюзивне навчання означене як один з перспективніших напрямів розширення академічних та соціальних перспектив учнів з ООП.

Нині інклюзія в освітній системі розуміється як процес навчання та виховання всіх дітей в межах загальноосвітнього закладу в якому реалізується індивідуальний підхід до кожної дитини. Інклюзію має забезпечувати реалізація особистісно орієнтованих практик безпосередньо в навчально-виховному процесі. Завдяки ним відбувається максимально можливе задоволення особливих освітніх потреб кожного учня, а також урахування його специфічних потреб та інтересів. Науковці та практики одностайні в переконаннях, що інклюзивна форма навчання надзвичайно ефективна, коли йдеться про засвоєння нормативно визначених соціумом знань, вмінь і навичок, що детерміновано наявністю експериментально доведеного позитивного впливу у спільному навчанні всіх дітей незалежно від їхніх особливостей. Саме це дає підстави розуміти під інклюзивним навчання процес усунення нерівності стосовно будь-яких форм нетиповості (винятковості) [53; 99; 126; 251; 214; 249; 342].

За кілька десятиліть сутнісна педагогічна парадигма інклюзивного навчання набула чіткіших обрисів, що втілювалось у трактуваннях низки міжнародних організацій та відповідних документах, ратифікованих різними країнами світу, в тому числі й Україною. Так, ЮНЕСКО окреслює інклюзивне освітнє середовище, як найбільш прийнятне для дітей з особливими потребами, за умови реалізації новітніх освітніх стратегій, які базуються на відповідних структурних, змістових та спеціальних технологіях, в т. ч. й допоміжних [53; 214; 267].

Європейське Агенство з розвитку особливих потреб розглядає реалізацію інклюзивної практики з урахуванням різних підходів. Зважаючи на концептуальні ідеологічні виміри у світлі мультиваріативного підходу,

інклюзивне навчання визначається як вибір місця навчання; з позицій сервісної концепції - як спектр послуг, які має одержати учень у закладі освіти [53, 214, 342].

Найбільш змістовно сутність інклюзивного навчання в педагогічному вимірі розкривається в Саламанкській Декларації. Відповідно до її положень, всі діти мають унікальні особливості, здібності та освітні потреби. Саме тому з метою задоволення розмаїття специфіки та особливостей всіх дітей в цьому документі доводиться доцільність створення та поширення інклюзивної форми навчання, позаяк інклюзивна освітня система забезпечує найкращі умови для розширення перспектив соціалізації нетипових дітей, усунення проявів їх дискримінації та надання якісних освітніх послуг, які сприяють дітям з особливими потребами залучитись до життя соціуму [208]. Логічним продовженням усунення елементів ізоляції в освіті є Конвенція про права дитини та Конвенція про права людей з інвалідністю, які дають змогу багатьом країнам втілювати в життя практичні стратегії впровадження інклюзії. Положення останньої Конвенції загалом можна вважати механізмами захисту не лише дітей з обмеженими можливостями, а в цілому всіх нетипових дітей, оскільки ключові принципи документу є інструктивною картою для освітніх закладів, що прагнуть запровадити інклюзивну культуру: недискримінацію; повагу людської гідності; повне та ефективне залучення всіх осіб до життя спільноти; доступність [92].

Інклюзивне навчання визначається світовим співтовариством як комплексна освітня система, яка забезпечує задоволення освітніх потреб усіх учнів на основі забезпечення супроводом та надання підтримки відповідно до визначених потреб та труднощів. Саме цих положень дотримується Національний Інститут удосконалення міської освіти США, розгорнувши цілу мережу підтримки дітям з ООП та їхнім родинам. Така інтерпретація інклюзивного навчання, на нашу думку, не видається суто сервісною, натомість саме інтерактивно-перцептивні складові є основоположними та значущими. З огляду на це, такий тип організації інклюзії в освітній системі

доцільно характеризувати як комплексну комунікативно-інтерактивну інклюзивну форму навчання.

В Україні наразі також спостерігаються системно-еволюційні зміни в освітній системі в аналогічному напрямку. На думку українських науковців (А. Колупаєва, О. Таранченко), інклюзивна форма навчання передбачає динаміку, пов'язану зі значними аксіологічними змістовними змінами [75; 82; 214]. Інклюзивний підхід у навчанні ґрунтується на комплексній системі переорієнтації всієї мережі освітніх закладів для формування нового якісного розуміння сутності самої системи навчання та розвитку кожної дитини, яка, незалежно від наявності будь-яких особливостей / нетиповостей, є насамперед особистістю, котра формується під впливом низки чинників соціального середовища [82]. Саме тому для поширення інклюзивних навчальних тактик необхідні трансформаційні зміни, реорганізація системи механізмів надання послуг підтримки тощо, внаслідок чого кожний освітній заклад має стати комфортним навчальним середовищем для кожної дитини.

Понятійний зміст інклюзивного навчання достатньо розмаїтий, втім у загальних позиціях він подібний до положень концепції адаптивної школи, що ґрунтується на максимальній гнучкості стратегій і тактик навчання у процесі безпосередньої взаємодії з дітьми з особливими потребами. Ця концепція оформилась у США в період поширення мейнстрімінгу, коли виникла необхідність організації сприятливого середовища для навчання учнів з ООП. Сприятливе навчальне середовище загалом можна охарактеризувати як комплекс організаційно-педагогічних, навчально-виховних, соціальних умов, що мають позитивно впливати на навчання дітей з особливими потребами і загалом всіх учнів. На адаптивні школи покладаються саме ці функції. Це своєрідна модель освітнього закладу, орієнтована на адаптацію шкільної системи до можливостей і особливостей учнів (на противагу традиційній шкільній системі, що «приспосовувала» учня до своїх вимог).

Модель адаптивного навчального середовища виглядає як різноманітна та багатопрофільна загальноосвітня школа, де існують різноманітні

класи та освітні послуги (в тому числі використовуються спеціальні індивідуалізовані програми), відкриті для дітей найрозмаїтішого контингенту можливостей та здібностей. Створення такого навчального середовища потребує активізації фахового потенціалу педагогічних працівників, підвищення рівня педагогічної культури батьків, їхнє більше залучення до процесу навчання їхніх дітей. Відтак, поєднання індивідуального підходу і створення сприятливого середовища дає змогу учням з особливими потребами максимально соціалізуватися та успішно засвоювати освітні стандарти [53; 71; 121].

Аналіз північноамериканського та українського потрактування інклюзивних тактик навчання в напрямку системних змін у взаємодії засвідчує їхню подібність, що полягає в необхідності якомога повнішого залучення дитини в усі види життєдіяльності класу, школи, малої громади. Попри значний прогрес у поширенні інклюзії в Україні, ухвалення низки ключових законодавчих документів, які регламентують діяльність інклюзивних навчальних закладів та надання послуг супроводу, варто відзначити більшу структурованість, спектральність і розгалуженість сервісного змісту, що складається в потужний континуум послуг, що забезпечують дитині з особливими потребами опанувати повною мірою всі необхідні соціально-навчальні компетенції. Наразі в системі освіти стабільним залишається орієнтування на фіксовану сукупність відносно стійких складових академічного курикулуму. Втім ця ситуація може змінитись у процесі втілення нової освітньої реформи.

Втілення інклюзії в освітню систему як поетапний процес взаємопов'язаних змін потребує і комплексу взаємопов'язаних і взаємообумовлених трансформацій. Саме таке вертикальне бачення інклюзивного навчання, як системи цільових установок і відповідних норм, простежується у поглядах канадських науковців Т. Лормана, Дж. Делелер, Д. Харві та ін. На їхню думку, інклюзивне навчання – це кінцевий результат аксіологічних, технологічних, модуляційних і семантичних установок, які утворюють

якісно нове бачення інклюзивної освітньої системи [54].

Українські науковці і практики цілком згодні з таким концептуальним баченням, оскільки саме ці дослідники розпочинали поширення інклюзивних практик на теренах України. Всі ці змістові елементи, на нашу думку, передбачають зміни сприйняття інклюзивної системи навчання на всіх рівнях. Чіткий логічний взаємозв'язок між різними елементами інклюзивної освіти дає змогу поетапно сформувати систему конструювання справжньої інклюзії, в якій кожна дитина буде значимою частиною шкільної спільноти незалежно від будь-яких особливостей розвитку та ін.

Загалом, прагнучи до досягнення саме таких результатів, пройшовши важливі етапи поширення інклюзивної форми навчання (низка проєктів, формування законодавчої, нормативно-правової основи, значні кроки у підготовці та перепідготовці кадрів, розроблення науково-методичного забезпечення тощо), можна констатувати, що українським дослідникам і практикам ще потрібно подолати тривалий шлях для досягнення впорядкованості структурних компонентів представленої канадськими науковцями теорії, а також їх злагодженої взаємодії. Втім, фокусування уваги на окремих елементах впровадження інклюзивного навчання і їх цілеспрямоване вдосконалення в українських реаліях видається наразі достатньо успішним. Так, узагальнення та вибудовування модуляційної взаємодії між різними складовими інклюзивних процесів в освітній системі України на теперішньому етапі дає підстави представити комплексно-диспозиційне трактування такого типу навчання, де всі перераховані вище елементи одночасно є й педагогічними умовами успішної реалізації інклюзивних тактик навчання.

Канадські дослідники (Т. Лорман, Дж. Деспелер, Д. Харві та ін.) виходять з позицій того, що існує постійний взаємозв'язок нетипової дитини з різноманітними суб'єкт-об'єктними складовими інклюзивного середовища. Аналізуючи зарубіжні та сучасні українські дослідження в цій сфері, можна дійти висновку про наявність суттєвих впливів гнучкого педагогічного стилю навчання, адекватних навчальних програм, комунікативно-

перцептивного налаштування дитячого колективу, мотивації самої дитини та ін. Водночас увага зосереджується й на тому, аби така дитина не втрачала власну соціальну ідентичність, адже саме так вона безпосередньо чи опосередковано впливає на функціонування інклюзивної навчальної спільноти, яка має бачитись як сукупність родинних, дружніх, формальних і неформальних впливів, які й визначають міру залучення дітей з особливими потребами в освітній мікросоціум [54; 314; 315].

Трактування У. Сейлора і Т. Скртик в межах поліінструментального бачення представляє інклюзивне навчання як конструктивне використання відповідних педагогічних тактик, технологій, прийомів та способів організації процесу навчання, що враховують індивідуальну специфіку кожної дитини та її особистісно-мотиваційні потреби. Відтак, інклюзивне навчання всіх дітей має опиратися на вміле оперування цими засобами, внаслідок чого формується зріла особистість кожної дитини в класі, а будь-яка нетиповість сприймається як цілком природний чинник існування соціуму [53; 121; 214; 312]. Студіювання зарубіжних та вітчизняних дослідників також фокусують увагу на цих аспектах як ключових (Л. Будяк, З.Захарчук, Д. Зайцев, Е. Денієлс, К. Стаффорд, Ю. Мельник т ін.) [7; 18; 19; 48;110;121].

Співзвучні цьому баченню і погляди українських науковців (А. Колупаєва, О. Таранченко), які на сучасному етапі розгортання інклюзивного навчання в Україні на основі переважно сервісної концепції, прогнозують в найближчому майбутньому більш узагальнені переосмислення інклюзії. Зокрема йдеться про те, що інклюзивний освітній простір не зводиться лише до автоматичного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку і їхніх нормотипових ровесників. Його специфіка полягає в залученні різноманітних видів нетиповості у навчальне середовище, яке має бути організоване таким чином, аби педагогічні технології, техніки, прийоми були дієвими для в поліморфному середовищі учнів як у навчальному, так і соціальному контекстах [74; 75; 82].

Визначення загальних компонентів та специфічних особливостей

реалізації інклюзивного навчання на основі ідейних трактувань вже представлених концепцій дасть змогу визначити загальне характерологічне підґрунтя інклюзивної форми навчання та ефективно використовувати позитивний досвід західних країн в українських реаліях.

## ***2.2. Особливості законодавчого та нормативно-правового забезпечення***

Особливості законодавчого та нормативно-правового забезпечення освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку в Канаді та Україні визначалися у результаті проведення аналізу наукових, законодавчих та освітніх нормативно-правових джерел з огляду на окреслені у попередніх параграфах стадіально-концептуальні закономірності розвитку освіти на тлі облаштування демократично-державного устрою та урахуванні історично значущих суспільно-соціальних відмінностей, які притаманні цим двом державам.

Так, Канада за своїм суспільно-державним устроєм є конституційною двомовною англо-французькою монархією, до складу якої входять 10 провінцій (Альберта, Британська Колумбія, Квебек, Манітоба, Нова Шотландія, Нью-Браунсвік, Ньюфаундленд, Лабрадор, Соскочивань, Онтаріо, Острів принца Едуарда та три окремі території: Північно-Західні, Нонавут та Юкон). Канадське законодавство, яке регулює систему освіти в державі, має 3-х рівневу структуру: законодавчі акти федерального рівня; закони та нормативно-правові документи, які складають юрисдикцію провінцій та територій; нормативні документи шкільних округів та окремих освітніх установ та закладів (див. табл. 2.1).

Національний рівень канадського законодавства – Конституція Канади та Канадська Хартія Прав і Свобод (Canadian Charter of Rights and Freedoms). Ці законодавчі документи є основоположним державним підґрунтям, яке визначає державну політику у всіх галузях та сферах, зокрема й в соціальній та її складовій – освіті. При цьому Канадську Хартію



**Законодавчі акти регулювання системи освіти в Канаді**

<b>Національний рівень</b>	<b>Конституція. Канадська Хартія Прав і Свобод</b>
Рівень провінцій, територій	Кодекс прав людини; Закони про Освіту; Закони про Школу № «Навчально-програмне забезпечення освіти в провінції «Стандарти послуг для учнів»; «Стандарти спеціальної освіти» і т.п.
Місцевий рівень	Нормативно-правові акти шкільних округів; Нормативні документи освітніх закладів та установ; Постанови й рішення шкільних рад

Прав і Свобод узгоджено з основними міжнародними документами в галузі освіти, зокрема декларацією ООН «Про права дитини», декларацією ООН «Про права інвалідів», «Саламанською декларацією» ЮНЕСКО та ін. Конституція Канади визначає повноваження федерального уряду та урядів провінцій. За окремими винятками, канадська Конституція наділяє провінції повною юрисдикцією у питаннях освіти, однак законодавство та політика провінції не повинні суперечити основним конституційним положенням та положенням Канадської Хартії Прав і Свобод. Так, зокрема у розділі 15 Хартії Прав і Свобод надано гарантії рівноправності перед законами усім громадянам, в т. ч. й дітям, які мають ті чи інші відмінності або особливості. Цей федеральний антидискримінаційний документ постійно оновлюється з урахуванням ратифікованих Канадою міжнародних конвенцій та заяв ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ та ін.

Другий рівень канадського законодавства визначається нормативно-правовими актами провінцій, кожна з яких розробляє та затверджує своє власне законодавство і, як правило, свою політику, що відповідає законодавству. Провінція може ухвалити спеціальні закони, наприклад Кодекс Прав Людини [Human Rights Code], який доповнює Канадську Хартію Прав і Свобод та забороняє дискримінацію у сферах, що перебувають під юрисдикцією провінції, зокрема, освіти, соціального забезпечення, охорони здоров'я тощо.

На сьогодні не існує федерального Міністерства освіти Канади і тому відповідальність за розроблення освітнього законодавства покладається на Міністерства освіти провінцій. Кожна провінція Канади складається з кількох шкільних округів, які підпорядковуються міністерству. Місцеву освітню політику затверджують обрані опікунські ради шкільних округів та опікунські ради шкіл, які функціонують у закладах [364].

Як зазначають канадські дослідники освіта в Канаді охоплює різноманітний діапазон історичного, політичного, соціального, мовного, релігійного та географічного контекстів, що спричиняє різноманітність, а в деяких випадках і певну протилежність освітнього нормативно-правового забезпечення. Однак, вчені підкреслюють, що незважаючи на відсутність федерального закону, на кшталт Державного Закону 94-142 й Акту про навчання осіб з порушеннями США, інклюзивна освіта є основоположною освітньою тенденцією в законах та нормативних актах, які затверджені урядами провінцій та територій Канади, а інклюзія – є домінуючою парадигмою освіти дітей з обмеженими можливостями [271; 285; 289; 313].

Інклюзивна освіта, як зазначає відомий канадський учений в галузі освіти дітей з особливими потребами Т. Лорман, впродовж 90-х рр. законодавчо затверджена в усіх провінціях та територіях Канади, однак рівень її впровадження різний. В окремих провінціях східної Канади діють нормативно-правові акти, які орієнтують державний сектор освіти на впровадження інклюзивного навчання для усіх дітей з особливими потребами без виключення. Так, зокрема урядом штату Нью-Брансвік у 2012 р. було затверджено освітній закон, за яким усі діти мають право на здобуття освіти, перебуваючи у безпеці, навчаючись серед однолітків в інклюзивних умовах, незважаючи на свій психофізичний стан, соціальне походження, етнічні, мовні, релігійні та ін. відмінності. Діти мають стати повноцінними членами своєї громади на основі активної соціальної взаємодії, а цьому сприяє інклюзія, оскільки це соціальне явище ґрунтується на відповідних переконаннях та цінностях [316].

В інших провінціях законодавчо затверджено дуальний підхід до здобуття освіти неповносправними, й наразі функціонують державні заклади спеціальної освіти, зокрема для дітей з порушеннями слуху, зору, комбінованими вадами.

Так, в одній з найбільш прогресивній щодо впровадження освітніх реформ провінції Альберті затверджено «Закон про школу». Закон забезпечує право на здобуття освіти кожним канадським громадянином без будь-яких обмежень, незважаючи на етнічні, мовні, релігійні, психофізичні та інші особливості. У Законі окреслено функції а відповідальність Шкільної Ради, органу, який має забезпечити функціонування та основну діяльність школи, зокрема надання освітніх послуг згідно з освітньою програмою; створення безпечного та відповідного потребами кожного учня освітнього середовище; сприяння розвитку та надання підтримку учням, які її потребують і та ін. У законі визначено повноваження органу державної влади провінції, який опікується питаннями освіти дітей з особливими потребами – Ради з особливих потреб, зокрема у цьому документі вказується на те, що підтримку та індивідуальну освітню програму повинні мати діти з психофізичними порушеннями, психологічними, комунікативними та іншими проблемами. Рада з особливих проблем вирішує питання фінансування спеціальних програм, додаткових послуг, програм підтримки, зокрема програм раннього втручання. «Законом про школу» передбачено розгляд апеляційних справ, які можуть подавати батьки учнів з особливими потребами, або самі учні [357, 358].

Водночас, Міністерством освіти Альберти затвердило «Стандарти зі спеціальної освіти», які окреслюють вимоги та процедури щодо надання освіти дітям з особливими потребами як в інклюзивному середовищі, так і в спеціальних закладах освіти. Варто зазначити, що саме з цієї провінції розпочалась активна розбудова інклюзивної освіти в Канаді, зокрема її законодавчого забезпечення. Ініціатором освітнього реформування виступила громадська організація Асоціація Життя в Громаді, яка залучила до своїх про-

грам практично всі університети провінції Альберта як державні, так і приватні, які за визнанням Канадського дослідницького центру з інклюзивної освіти стали провідниками сучасних інклюзивних освітніх тенденцій [351].

З огляду на окреслену тему дисертаційного дослідження, варто відмітити, що саме алгоритм організації інклюзивного навчання в закладах середньої освіти, який представлено в «Стандартах спеціальної освіти» покладено в основу розроблення нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання в Україні, однак нині законодавче поле інклюзивної освіти повністю не унормоване й потребує доопрацювання. Зважаючи на зазначене, цей нормативний документ потребує найбільш детального аналізу.

В «Стандартах зі спеціальної освіти» наголошується на тому, що освітні послуги мають одержувати усі діти, у спеціально створених умовах повинні навчатися учні з тяжкими психофізичними порушенням, всі іншим має бути надана відповідна підтримка та супровід, оскільки технології, засоби та методи відіграють найважливішу роль у їхньому навчанні. Інтереси дитини з особливими освітніми потребами є першочерговою умовою при визначенні середовища, в якому вони мають перебувати. Однак, при інклюзивному навчанні, яке розглядається як першочерговий варіант здобуття освіти дитиною з особливими потребами, мають застосовуватися спеціально розроблені технології та методики та надаватися відповідна підтримка.

У цьому документі вказується, що основним критерієм якісної освіти школярів з особливими потребами – є задоволення їхніх особливих потреб. Змістовно окреслені визначені в Стандарті дефініції:

- доступності;
- відповідності;
- відповідальності усіх учасників освітнього процесу;
- апеляції (можливості апеляційного оскарження).

*Доступність* – передбачає, що учні з особливими освітніми потребами впродовж навчального року згідно з Законом про школу, за

потреби, можуть навчатися за спеціально розробленими адаптованими або модифікованими програмами, які розробляються на основі оцінювання розвитку школяра за умови використання стандартизованих критеріїв та відповідних стратегій оцінювання. Особливі потреби учня визначаються у фізичній, соціальній, комунікативній, інтелектуальній та навчальній сферах. Процес оцінювання має відбуватися впродовж не менше восьми тижнів. Оцінювання мають здійснювати різнопрофільні фахівці, використовуючи Стандарти психологічного й навчального оцінювання провінції Альберта, за умови участі батьків у процесі оцінювання або їхньої згоди. Одержані результати є підставою для створення організаційно-навчальних умов школяру з особливими освітніми потребами, зокрема розроблення індивідуального навчального плану учбовою командою у складі педагога, різнопрофільних фахівців, допомоги яких потребує учень, батьків, за можливості й самого учня. Для школяра з особливими освітніми потребами розробляється адаптована або модифікована освітня програма, яка затверджується адміністрацією закладу.

Доступність, як визначена у цьому документі дефініція, передбачає право на поінформованість батьків дитини з особливостями розвитку щодо її розвитку та навчання, а також професійну співпрацю з соціальними, медичними закладами та установами, контактну взаємодію з місцевими громадськими асоціаціями та батьківськими організаціями.

*Відповідність* – як дефініція, що представлена в Стандартах передбачає:

– відповідність освітніх програм потребам дітей з особливостями розвитку;

– відповідність додаткових освітніх послуг, які мають задовольняти потреби учнів.

Й найголовніше, наявність відповідної фахової компетентності у психолого-педагогічного персоналу, який залучений до освітнього процесу [351]. Варто підкреслити, що цей документ узгоджуються з іншим не менш

важливим нормативним документом – «Стандартами якості викладання», які не тільки окреслюють знання, уміння та навички педагогічних працівників, а й визначають їхній професійний рівень, а також рівень відповідальності.

*Відповідальність* – як узагальнююча категоріальна складова аналізованого нормативного документу передбачає окреслення ієрархічної відповідальності та зобов'язань всіх учасників освітнього процесу. У стандарті різнорівнево визначено відповідальність, яку несуть: Шкільна Рада закладу освіти, адміністрація, вчителі та різнопрофільні фахівці, яких залучено до освітнього процесу, певну відповідальність покладена й на батьків. Так, Шкільна Рада при вирішенні питань навчання дитини з особливими потребами першочергово має розглядати інклюзивні умови, при цьому батьківське рішення є остаточним. Батьків залучають до освітнього процесу за рішенням Шкільної Ради, чітко визначаються їхні повноваження та безпосередню участь, зокрема при плануванні, оцінюванні та визначенні подальшої освітньої траєкторії школяра з особливими потребами.

Адміністрація закладу освіти, в особі директора та його заступників, несуть відповідальність за створення умов для навчання учнів з особливими потребами; забезпечення навчальними, матеріально-технічними та кадровими ресурсами. На адміністрацію закладу покладено відповідальність за вирішення фінансових питань, узгодження їх зі Шкільною Радою, Урядом провінції і т.ін.

Вчителі та вся учбова команда несуть відповідальність за розроблення, виконання та моніторинг індивідуального навчального плану та адаптованої або модифікованої освітньої програми учня з особливими потребами; документально засвідчують огляд успішності учня у визначені звітні періоди; впродовж року підтримують зв'язок з батьками та фахівцями, що залучені до освітнього процесу. Регламентують діяльність закладу освіти нормативно-правові документи, що затверджені Урядом провінції, зокрема Закон «Про свободу інформації та невтручання в особисте життя», «Положення про особові справи учнів» та ін.

Значущою складовою аналізованого документу є Апеляції. Засвідчена можливість подавати апеляції є запорукою права на розгляд та вирішення конфліктних ситуацій, які виникають у процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами. Правом на подання апеляцій можуть скористатися батьки, а також самі учні при досягненні певних вікових показників. Шкільні Ради затверджують усі процедурні вимоги до проведення апеляційних засідань, а також можливостей розгляду апеляційних справ і в судовому порядку.

Проаналізовані документи засвідчують, що нормативно-правове забезпечення навчання учнів з особливими освітніми потребами на рівні провінції першочергово спрямоване на дотримання прав на здобуття освіти усіма дітьми без обмежень та дискримінації. Ці ж права визначено й в шкільній документації, яка розробляється у закладі освіти й затверджується Шкільною Радою (третій рівень нормативно – правового забезпечення (див. табл. 2.1) [320,322].

Заклади освіти в Канаді, як державні( публічні), так і приватні здійснюють свою діяльність згідно шкільної документації, яка узгоджується з нормативно-правовою базою провінції. Якщо заклад освіти має Опікунську Раду – усі шкільні акти погоджуються радою, в т. ч. й нормативні документи, що окреслюють фінансування додаткових послуг, інклюзивні практики, залучення різнопрофільних фахівців тощо. Широкий континуум надання освітніх послуг, в т. ч. розвиткові-реабілітаційних, сприяє зростанню рейтингу закладу на провінційному рівні й отриманню додаткового фінансування від уряду провінції, при цьому інклюзивні програми фінансуються першочергово.

У цілому освітні законодавчі акти провінцій Канади, незважаючи на певні відмінності й окремі протиріччя, ґрунтуються на основоположних демократичних засадах рівності, доступності, повазі та урахуванні відмінностей, особливостей та різноманіття учнівського загалу. Освітня політика провінцій узгоджується з освітніми тенденціями, які затверджуються на

національному рівні, втім, як зазначають учені в галузі освіти осіб з особливими потребами законодавча децентралізація сприяє розробленню нормативно-правового забезпечення з урахуванням регіональних особливостей, бюджетного наповнення, громадських ініціатив та інших складових. Зважаючи на відмінності нормативно-правового забезпечення освіти в провінціях реалізація інклюзивної освітньої парадигми в різних регіонах має свої особливості [279; 283; 289]

Відомий дослідник в галузі інклюзивної освіти L. Olson підкреслює, що заклади, що сприяють інклюзивному навчанню, є більш успішними, оскільки інклюзія і є для усіх кінцевою метою освіти. Однак, незважаючи на законодавство провінцій, де зазначено, що інклюзивна освіта є кращою системою значний відсоток учнів з особливостями розвитку ще й досі залишається виключеним зі звичайних класів [333].

Це твердження підтримується й іншими канадськими вченими T. Loreman та J. Depreler, які вказують на те, що й на сьогодні в Канаді у багатьох провінціях у нормативно-правових документах затверджено бінарність підходів до здобуття освіти дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. Дослідники зазначають, що впровадження освітніх інновацій, зокрема інклюзивної освіти, потребує точного визначення економічного підґрунтя, особливо враховуючи те, що освіта дітей з особливими освітніми потребами є досить ресурсоємною [314; 316].

Зважаючи на те, що витрати на освіту в провінціях Канади значно різняться, оскільки має різні складові поповнення (урядовий бюджет, благодійні внески, внески професійних асоціацій, релігійних, етнічних та інших соціально-громадських об'єднань) фінансування навчання дітей з особливими освітніми потребами відбувається за різними економічними моделями.

За однією з них (child-based model), кошти на задоволення освітніх потреб дітей з особливостями розвитку з центральних провінційних фінансових установ спрямовуються на шкільні округи відповідно до кількості таких дітей за чітко визначеними нормативно-класифікаційними параме-



трами. Ця модель використовується в провінціях, де функціонує бінарна система освіти дітей з особливостями розвитку.

За іншою (resource-based model), фінансування відбувається згідно з потребами у додаткових освітніх послугах, які надаються усім дітям з особливостями розвитку, що перебувають в інклюзивному середовищі. На практиці певне зниження витрат на інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами досягається за рахунок підвищення фахової компетентності у майбутніх педагогів, зокрема шляхом навчання за спеціальними освітніми програмами щодо інклюзивної освіти; залучення закладів спеціальної освіти, як ресурсної бази з надання спеціальних послуг; проведення різноманітних заходів в громаді щодо сприяння розбудови інклюзивного середовища тощо.

Саме ця модель фінансування освіти дітей з особливостями розвитку в Канаді використовується найчастіше, при цьому система категоризації категоріальності (нозології або кодування) дітей за ознакою їх порушень слугувала в Канаді механізмом забезпечення фінансування, а також механізм групування учнів в окремі класи спеціальних закладах освіти. [314; 316].

Як засвідчують дані, представлені в табл. 2.1, визначені нозологічні категорії порушень практично збігаються в усіх провінціях Канади окрім порушень мовлення, які в таких провінціях, як Соскочевань і Манітоба не виділяються в окрему групу (див. табл. 2.2).

Слід зазначити, що при визначенні психофізичних порушень у дітей враховується й ступінь порушення (важка, середня та легка). Саме ступінь порушення є основоположником показником для визначення обсягів та джерел фінансування освіти дітей з особливими потребами. Як зазначають канадські дослідники [304; 306; 316; 332] нозологічні групи дітей в різних провінціях затверджуються на різних рівнях нормативного забезпечення освіти осіб з особливими потребами: від урядових постанов провінції - до актів на рівні шкільних округів або рішень Шкільних Рад. Так, у таких провінціях, як: Альберта, Манітоба, Онтаріо та Саскачеван, категоризацію

**Нозологічні категорії порушень**

	Поведінкові/ емоційні порушення	Наскрізні (первазивні) порушення розвитку	Порушення слуху	Порушення зору	Пізнавальні (когнітивні)	Фізичні / медичні порушення	Інтелектуальні порушення	Мовленнєві порушення	Важкі / складні порушення
Британська Колумбія	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
Альберта	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Саскачеван	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓
Манітоба	✓	✓	✓	✓		✓			✓
Онтаріо	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Квебек	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Ньюфаундленд і Лабрадор	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Нью-Брансвік	✓		✓	✓	✓	✓		✓	
Нова Шотландія	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Острів Принца Едварда		✓	✓	✓			✓	✓	✓

психофізичних порушень затверджено на законодавчому рівні, уточнено на рівні шкільних округів й детально окреслено в шкільних директивах. В інших провінціях, зокрема в Нью-Брансвіку, Британській Колумбії, Ньюфаундленді, Лабрадорі та в Північно-західних територіях категоріальність затверджується на рівні Шкільних округів та закладів освіти. (див. табл. 2.3) [350,353,358]

Однак, незважаючи на затвердження на законодавчому рівні інклюзивної освіти, як провідної освітньої тенденції, яка співвідноситься з соціальною моделлю суспільно-соціальних відносин, нозологічна категоризація, в основі якої медична модель, представлена у нормативно-правових актах, що затверджені у багатьох провінціях та майже в усіх закладах освіти.

Здійснюючи аналіз категоризації порушень психофізичного розвитку, зокрема, що затверджена в провінції Альберта, українська дослідниця в галузі інклюзивної освіти А.Колупаєва наголошує на тому, що визнанню розмаїття дитячої популяції сприяли концептуальні підходи щодо визначення

**Законодавче та нормативно-правове затвердження нозологічної категоріальності в провінціях Канади**

Юрисдикція	Законодавство провінції	Нормативні директиви Шкільних округів	Нормативне регулювання Шкільних Рад
Альберта	✓	✓	✓
Британська Колумбія			✓
Манітоба	✓	✓	
Нью-Брансвік			✓
Ньюфаундленд і Лабрадор			✓
Північно-Західні території			✓
Нова Шотландія			✓
Нунавут			✓
Онтаріо	✓	✓	✓
Острів Принца Едварда		✓	
Квебек			✓
Саскачеван	✓		✓
Юкон			✓

особливих освітніх потреб у дитини шляхом удосконалення методичного діагностичного забезпечення та застосування новітніх методів оцінювання розвитку дитини. Так, до категорії дітей з особливими освітніми потребами, окрім дітей з психофізичними порушеннями (інтелектуальними, сенсорними, мовними, комунікативними, руховими, складними комбінованими); особливостями емоційно-вольової сфери, соціальною депривацією та ін. відносяться діти талановиті й обдаровані [72].

У цілому законодавчі документи канадських провінцій засвідчують, що окрім нозологічної категоризації, освітні нормативно-правові параметри, й, перш за все, фінансові, поширюються на урахуванні наявності інвалідності у дітей або, так званого обмеження життєдіяльності, які впливають на розвиток та навчання дітей. Узагальнені дескриптори, за якими аналізувалися одержані дані щодо наявних обмежень життєдіяльності у дітей, які потребують додаткових освітніх послуг, представлено у звітно-аналітичних канадських документах<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Сайт канадської статистики: <http://www.stat-can.gc.ca/pub/89-628-x/2007002/t/4125014-eng.htm>

Основними з них є:

- порушення слуху, зору, мовлення( у дітей віком від 5 до 14 років);
- порушення рухової сфери ( у дітей віком від 5 до 14 років);
- порушення навчальних здібностей різного генезу (у дітей віком від 5 до 14 років);
- затримка розвитку ( у дітей до 5-ти років);
- порушення розвитку (інтелектуальні, когнітивні обмеження- у дітей віком від 5 до 14 років );
- психологічні порушення (емоційно-вольові та поведінкові розлади у від 5 до 14 років);
- хронічні захворювання (тривалістю півроку та більше: астма, епілепсія, муковісцидоз, м’язова дистрофія, фетальний алкогольний синдром і та ін.) (див. табл. 2.4) [297].

Таблиця 2.4

Інвалідність та обмеження життєдіяльності  
у дітей молодшого та середнього шкільного віку

Тип порушення	Вікова група 5-14 років	
	Загальна кількість	Кількість у %
Усі категорії	174810	100
Порушення слуху*	20020	11.5
Порушення зору*	16680	9.5
Порушення мовлення**	78240	44.8
Порушення рухової сфери (загальної моторики)	23160	13.2
Порушення рухової сфери (дрібної моторики)**	37240	21.3
Порушення навчальних здібностей різного генезу**	121080	69.3
Порушення розвитку**	53740	30.7
Психологічні порушення**	60310	34.5
Хронічні захворювання	116340	66.6

Статистичні дані вказують на те, що серед дітей молодшого та середнього шкільного віку – 174810 дітей мають інвалідність або порушення психофізичного розвитку. У багатьох дітей, як зазначається у статистич-

ному звіті, наявні кілька порушень. Серед загальної кількості таких дітей найбільше – з порушеннями навчальних здібностей різного генезу та дітей з хронічними захворюваннями. Значна кількість школярів мають порушення мовлення, інтелектуальні та когнітивні вади. Значний відсоток дітей мають психологічні порушення, зокрема гіперактивність, емоційні розлади, які за твердженнями канадських вчених зростають з року в рік. [350, 353, 358].

У цілому аналіз законодавчого та нормативно-правового забезпечення освіти дітей з особливими потребами в Канаді засвідчив, що антидискримінаційний суспільно-соціальний контент, який виник у цій країні у 70-х рр. ХХ ст. став основним чинником розроблення законодавчих освітніх документів, які затверджують правовий статус дітей з особливими освітніми потребами, незважаючи на психофізичний стан, етнічне походження, соціальне положення і т. ін.

Ратифікація міжнародних декларативних документів, в яких обстоюються права дітей з особливими потребами, сприяла розробленню національного законодавства, яке регулює систему освіти в державі. Національною законодавчою базою затверджено інклюзивну освіту як домінуючу парадигму освіти дітей з особливими потребами, однак 3-х рівнева структура, яку складають законодавчі акти федерального рівня; закони окремих провінцій та територій, нормативно-правові документи шкільних округів та окремих освітніх установ та закладів, забезпечує дуальність підходів до надання освітніх послуг дітям з порушеннями психофізичного розвитку, як в інклюзивних закладах освіти, так і в спеціальних.

Децентралізованість законодавчого та нормативно-правового забезпечення освіти дозволяє використання різних економічних моделей фінансування навчання дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням загального бюджету провінції та різних його складових. Економічні моделі фінансування освіти дітей з особливими потребами базуються на затвердженій в кожній провінції нозологічній категоризації, втім дані загальнонаціонального статистичного звіту засвідчують, наявність узагальнених

дескрипторів, за якими визначаються особливі освітні потреби у дітей, які враховуються при внесенні змін та удосконаленні існуючої нормативно-правової освітньої бази.

Втім, незважаючи на постійне внесення змін та удосконалення законодавчої бази, децентралізацію затвердження освітніх нормативно-правових актів, яка сприяє урахуванню місцевого освітнього контенту, й, перш за все, фінансового, досить часто батьки дітей з особливими освітніми потребами подають судові позови з приводу спірних питань навчання їхніх дітей, досить часто ці позови задовольняються. Наразі й освітянська професійна спільнота й спільнота батьків однакостайні в думці про те, що розроблення законодавчого й нормативно-правового забезпечення освіти, внесення змін до документів, що регулюють навчання та розвиток дітей, має відбуватися за більш широкого обговорення, участі та погодження з усією громадою, що, власне, й є основною ознакою громадянського суспільства, яке складає основу державного устрою в Канаді. [351,355,360].

В Україні, на відміну від Канади, законодавче регулювання є повністю централізованим. Суспільно-соціальні відносини регулюють державні законодавчі акти, прийняті Верховною Радою. Кабінет Міністрів та Міністерство освіти і науки України відповідають за виконання державного законодавчого регулювання освіти, а також розробляють та затверджують освітнє нормативно –правове забезпечення.

На відміну від законодавчої бази Канади стосовно інклюзивної освіти, розроблення й удосконалення якої відбувається впродовж майже 50-ти років, українська законодавча база стосовно розбудови інклюзивної освіти системно й планомірно з виробленням механізму фінансового забезпечення виконання нормативних актів почала розроблятися з 2017 р., хоча окремі законодавчі визначення, зокрема про класи з інклюзивним навчанням, були внесені у нормативну базу ще у 2010 р.

До цього часу, у так званий, трансформаційний період, який, як зазначає Колупаєва А., «Україна декларативно визнала основні міжнародно-

правові документи стосовно осіб з обмеженою життєдіяльністю, однак, державна політика мала переважно компенсаційний характер, заходи цієї політики концентрувалися на незначній фінансовій допомозі та наданні певних послуг. Завдання пристосування життєвого середовища до особливостей та потреб осіб з обмеженими можливостями здоров'я як умови їхньої успішної інтеграції у суспільство навіть не формулювалося. В Україні спостерігається парадоксальна, але, в цілому, типова для трансформаційного періоду ситуація, що характеризується наявністю законодавства, яке декларує права дітей з особливими потребами на розвиток, здобуття освіти, соціальну інтеграцію, і, водночас, не вказує практичних механізмів їх реалізації» [72, с.245].

Однак, варто зазначити, що основні міжнародні документи, що стосуються усунення перешкод щодо здобуття освіти та окреслюють напрями запобігання освітньої дискримінації найбільш маргіналізованим членам суспільства, якими насамперед є особи з інвалідністю, були ратифіковані Україною після здобуття незалежності у 1991 р., зокрема такі, як: Конвенція про права дитини, дали поштовх для розбудови шляхів здобуття освіти дітьми особливостями розвитку, інвалідністю, етнічними, культурними, мовними та іншими відмінностями. [72, с.245].

Хронологічно-змістовий аналіз законодавства стосовно розбудови інклюзивної освіти в Україні засвідчив, що поступ у напрямі впровадження інклюзивного навчання відбувався й нині відбувається досить стрімко у процесі розгортання демократичних ініціатив та розбудови громадянського суспільства.

Так, з моменту ратифікації Україною у 2009 р. Конвенції ООН про осіб з інвалідністю та Факультативного протоколу до неї, починають розроблятися нормативно-правові акти, що узаконюють експериментальні напрацювання, які здійснювалися практиками спільно з науковою, в т. ч. міжнародною, зокрема канадською, спільнотами та громадськими, в т. ч. батьківськими, організаціями. Зокрема, реалізація Міжнародного україно-

канадського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні», який виконувався на основоположних засадах розбудови громадянського суспільства сприяла створенню загальнодержавних нормативно-правових документів та розробленню необхідних матеріалів з інклюзивного навчання для урядових інституцій; проведенню науково-експериментальних розробок з урахуванням найкращого світового досвіду реформування освіти дітей з особливими потребами; підготовці вітчизняних програмно-методичних матеріалів для навчання студентів у закладах вищої освіти, перепідготовці вчителів в системі ППО тощо.

З ухваленням у 2010 р. Закону «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» від 06.07.2010 р. за № 2442-VI. у нормативно-правове поле було внесено термінологічне визначення « діти з особливими освітніми потребами» й окреслено їхнє право на здобуття освіти в інклюзивному середовищі в системі загальної середньої освіти. У 9 статті цього закону було передбачено, створення інклюзивних класів для дітей з особливими освітніми потребами [38].

Ухваленням цього закону на державному рівні було визнано дуальність у можливостях здобуття освіти неповносправними, як в умовах інклюзивного, так і в умовах спеціального навчання. Це було надзвичайно важливим кроком з огляду на лунаючи на той час, в основному від окремих громадських організацій, заклики до повної руйнації системи спеціальної освіти та зважаючи на традиційно досить потужну систему спеціальних закладів освіти в Україні, яка за умови певного реформування й ліквідації сегрегаційних й стагнаційних ознак, могла стати ресурсним осередком надання спеціальної допомоги дітям з особливими освітніми потребами. Передував прийняттю цього освітнього акту нормативно-правовий документ МОН України «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки» від 11.09.2009 р. за № 855. Цей документ став дороговказом державної



політики щодо реалізації права на освіту кожної дитини, незважаючи на її психофізичні особливості, шляхом втілення міжнародної практики щодо збільшення кількості інклюзивних загальноосвітніх закладів, готових до надання послуг дітям з обмеженими можливостями. У наказі зазначалося, що шляхами розвитку інклюзивної освіти в Україні мають стати зокрема, удосконалення освітнього законодавства, безперешкодний доступ осіб з інвалідністю до закладів освіти; одержання дітьми з особливими потребами, в т. ч. з інвалідністю, необхідних корекційно-розвиткових послуг і т. ін. Для впровадження «Плану дій» Кабінетом Міністрів України було затверджено розпорядження «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» від 03.12.2009 р. за № 1482-р. Затверджений план заходів передбачав здійснення дієвих кроків стосовно розбудови інклюзивної освітньої системи в державі, як то: розроблення наукового та навчального методичного забезпечення інклюзивного навчання; удосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації кадрів шляхом формування професійної компетентності щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; запровадження спеціальної підготовки фахівців психолого-медико-педагогічних консультацій та системної організаційно-методичної роботи керівників навчальних закладів, громадськості, батьків і та ін. [188].

Як засвідчують численні нормативно-правові акти, розроблені у цей час, пріоритет інклюзивного навчання на основі використання дуальної моделі здобуття освіти дітьми з особливими потребами саме в цей період було затверджено остаточно. На це вказують: Укази Президента України, зокрема «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» від 30 вересня 2010 р., де визначено завдання Уряду щодо активізації роботи із запровадження інклюзивного навчання, «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями» від 19 травня 2011 р., накази Міністерства освіти і науки

України «Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року» від 23.07.2013 р. за № 1034, «Про затвердження заходів щодо забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами» від 14.06.2013 р. за № 768; інструктивно-методичні листи МОН, зокрема «Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року» від 14.06.2013 р. за № 768, «Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами» від 08.08.2013 р. за № 1/9-539, в яких підкреслюється необхідність співпраці між спеціальними загальноосвітніми навчальними закладами, навчально-реабілітаційними центрами та загальноосвітніми начальними закладами з метою надання необхідної консультативної допомоги педагогам та батькам, та забезпечення корекційної складової навчально-виховного процесу у класах з інклюзивним навчанням. [188].

Як показав проведений аналіз, першим нормативним документом, який окреслював організаційно-педагогічні умови та механізм запровадження інклюзивного навчання був, затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 872 від 15 серпня 2011 р., «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Саме цей нормативний акт визначав основоположні умови організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах середньої освіти, як то: використання особистісно-орієнтованих методів навчання на основі визначених індивідуальних нахилів та здібностей дитини; індивідуалізацію навчально-виховного процесу шляхом розроблення індивідуальних навчальних планів і програм, питання комплектування класів та введення посади асистента вчителя для забезпечення відповідного супроводу навчання дітей і та ін. У подальшому в інструктивно-методичних листах МОН України, зокрема «Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 18.05.12 р. № 1/9-384, «Психологічний і

соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання» від 26.07.12 р. № 1/9-529, «Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням» від 28.09.2012 р. за № 1/9-964, «Про визначення завдань працівників психологічної служби щодо запровадження інклюзивного навчання» від 02.01.13 р. № 1/9-1 та ін. було надано детальні інструктивні рекомендації щодо переліку фахівців, які мають бути залучені до процесу інклюзивного навчання та їхньої співпраці із обов'язковим залученням батьків або осіб, які їх замінюють, а також надано алгоритм розроблення індивідуальної програми розвитку; окреслено участь фахівців психологічної служби щодо надання соціально- психологічного супроводу дітям та їхнім сім'ям і т. ін. [154, 175, 178, 190. 192].

Значним кроком у впровадженні інклюзивного навчання в Україні стало застосування практики педагогічного асистування, яке унормовувалось, починаючи з 2010 р. шляхом введення посади асистента вчителя до переліку педагогічних працівників та окреслення його функціональних обов'язків. Так, у 2010 р. Міністерством праці та соціальної політики згідно наказу Держспоживстандарту від 28.07.2010 р. за № 3273, посаду асистента вчителя було внесено до Класифікатора професій. Пізніше Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України було прийнято рішення про посаду асистента вчителя, внесення її до Переліку посад педагогічних і науково-педагогічних працівників, про це йдеться в Постанові Кабінету Міністрів України від 18 серпня 2012 р. за № 635. Водночас, посаду асистента вчителя було внесено до Типових штатних нормативів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджених наказом Міністерства освіти і науки від 06.12.2010 р. за № 1205[154,169].

У цей же період було зроблено перші кроки щодо запровадження механізму фінансового забезпечення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах середньої освіти. Постановою Кабінету Міністрів України «Деякі питання розподілу обсягу

міжбюджетних трансфертів» від 8 грудня 2010 р. за № 1149 було визначено можливості фінансування загальноосвітніх навчальних закладів з спеціальними та інклюзивним класами. Втім, варто зазначити, що питання фінансування інклюзивних закладів освіти, незважаючи на затвердження окремих нормативних актів, на державному рівні практично вирішено не було, оскільки за відсутності затвердженої економічної моделі фінансування особливих освітніх потреб дітей це зробити було неможливо [154,178].

Загалом, як засвідчує проведений аналіз, з моменту ратифікації Україною Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю розпочалося активне розроблення та затвердження на державному рівні законодавче та нормативне забезпечення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, близько 30-ти правових документів різного рівня, які унормували впровадження інклюзивного навчання було затверджено в цей період Верховною Радою, Кабінетом Міністрів України та Міністерством освіти і науки [143,145,146,178].

Ухвалення у 2017 р. закону «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» ознаменувало новий етап щодо законодавчого утвердження та визнання інклюзивної освіти. Згідно з цим законом особа з особливими освітніми з метою забезпечення права на освіту потребує додаткової підтримки та супроводу в освітньому процесі. Це сприятиме розвитку особистості та якості одержання освіти. Цим законом було передбачено функціонування інклюзивних та спеціальних класів та груп в закладах освіти; надання психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової підтримки дітям з особливими освітніми потребами; залучення до процесу навчання різнопрофільних фахівців зокрема, психологів, спеціальних педагогів; використання індивідуалізованих методів навчання та розробку новітніх педагогічних технологій; залучення до освітнього процесу ресурсу спеціальних закладів освіти та громади, в якій проживають діти і т. ін. [38].

Згідно вимог, прийнятого закону Постановою КМ України від 09.08.2017 р. за № 588, були внесені зміни до «Порядку організації

інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Зокрема, відповідно до цього нормативного документу, має бути безперешкодний доступ до приміщень закладів освіти дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та дітей з порушеннями зору; діти з ООП мають бути забезпеченими технічними засобами навчання, необхідними навчально-методичними матеріалами, дидактичними посібниками, а також мають бути залучені до освітнього процесу різнопрофільні фахівці.

Окрім цього, в закладах освіти можуть створюватись класи інклюзивного навчання, які мають бути забезпечені відповідними технічними, навчально-дидактичними матеріалами та відповідними педагогічними кадрами.

У забезпеченні поступального розвитку інклюзивної освіти в Україні надзвичайно дієвою була діяльність Благодійного фонду Порошенка у рамках виконання загальнонаціонального проекту «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації. У процесі реалізації цієї соціальної програми спільно з МОН України розроблялася нова та удосконалювалася чинна нормативно-правова база інклюзивного навчання.

Надзвичайно важливим кроком у процесі освітнього реформування стало окреслення фінансового механізму забезпечення інклюзивної освіти як економічного підґрунтя навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних умовах. Постановою КМ України «Про затвердження «Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» від 14 лютого 2017 р. за № 88 було визначено порядок та умови надання субвенції з державного бюджету для надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами [172].

Розпорядниками державної субвенції, як засвідчує постанова, є освітні підрозділи місцевих органів виконавчої влади. Освітня субвенція забезпечує підтримку дітей з особливими потребами, які навчаються у закладах освіти. Першочергово це діти, які мають порушення зору, слуху, мовлення,

опорно-рухового апарату та інтелекту, діти зі складними комбінованими порушеннями, а також з розладами аутистичного спектру.

За рахунок субвенції можуть надаватись додаткові корекційно-розвиткові послуги, яких потребують діти з ООП; забезпечується придбання спеціального обладнання та приладдя, що використовується під час навчання [172, 173, 174].

В такий спосіб в Україні почала використовуватись ресурсна економічна модель і держава вперше почала фінансувати навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі.

Наразі, у 2017 році українським урядом на інклюзивне навчання було виділено 209,4 мільйонів гривень як цільова дотація з державного бюджету, а у 2018 році витрати державної субвенції було збільшено на суму понад 500 мільйонів гривень.

Стратегічні напрями розбудови інклюзивної освіти в Україні окреслено у прийнятому у 2017 році Законі України «Про освіту» від 05.09.2017 р. за № 2145-VIII, за яким «передбачається створення системи освіти нового покоління, що забезпечить умови для здобуття освіти всіма категоріями громадян України, ефективної системи забезпечення всебічного розвитку людини та сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу суспільства та особистості». Гарантоване державою право на освіту визначено статтею 3 Закону, де наголошується на тому, що «ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти». Держава створює умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти (абзац 6 статті 3), а «Кожна особа має право здобувати початкову та базову середню освіту в закладі освіти (його філії), що найбільш доступний та наближений до місця проживання особи» стаття 13 [42].

Вперше в основному освітньому законі, було закріплено основоположні термінологічні визначення: «особа з особливими освітніми потребами», «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «розумне пристосування», «універсальний дизайн у сфері освіти»; а 20 статтею окреслено правове регулювання інклюзивного навчання [42].

Як засвідчив, аналіз сучасного освітнього законодавчого забезпечення положення рамкового закону «Про освіту» щодо інклюзивного навчання було доповнено та уточнено в окремих статтях, зокрема:

- першочергове зарахування дітей з особливими освітніми потребами для здобуття початкової та базової середньої освіти;
- обов'язкове відкриття інклюзивного класу за зверненням батьків, що мають дитину з особливими потребами;
- відкриття інклюзивних та/або спеціальних груп подовженого дня на підставі письмового звернення батьків учнів з особливими освітніми потребами
- питання неспроможності закладу освіти забезпечити реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії учнів не розглядається щодо дітей з особливими освітніми потребами;
- організація інклюзивного навчання незалежно від форми власності закладу загальної середньої освіти у порядку, затвердженому Кабінетом Міністрів України;
- урахування показників Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків при комплексному оцінюванні розвитку дитини;
- за потреби - складання індивідуальної програми розвитку дитини, що навчається в інклюзивному класі та індивідуального навчального плану;
- асистент дитини є учасником освітнього процесу;
- виконання функцій асистента учня соціальним робітником, один із батьків учня або уповноваженою ними особою;

- проходження спеціальної підготовки асистентом учня до роботи з дитиною з особливими потребами;
- залучення інклюзивно-ресурсних центрів до реалізації освітньої програми що за зверненням закладу освіти;
- введення до штату закладу освіти посади асистента вчителя та інших посад (зокрема, вчителів-дефектологів, перекладачів жестової мови) необхідних для роботи з особами з особливими освітніми потребами [198].

Прийнятий нещодавно закон «Про повну загальну середню освіту» є дієвим кроком у законодавчому забезпеченні інклюзивного навчання в закладах середньої освіти України. Виконання норм цього закону потребує удосконалення чинних нині нормативно-правових документів, зокрема «Положення про інклюзивно-ресурсний центр», затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 р за № 545. Це положення регламентувало реформування діагностичних служб (психолого-медико-педагогічних консультацій), які, на загал, потребували докорінної зміни. Наразі в Україні створено першу державну сервісну службу системної підтримки та супроводу дітей з особливими потребами – Інклюзивно-ресурсні центри, які мають забезпечити право дітей на освіту, починаючи з раннього віку й до 18-ти років. В інклюзивно-ресурсних центрах проводиться оцінювання розвитку дитини з метою визначення особливих освітніх потреб та забезпечення необхідної підтримки та супроводу в процесі навчання як в інклюзивних, так і в спеціальних умовах. Окрім цього фахівцями ІРЦ надається консультативно-методична допомога психолого-педагогічному персоналу, який працює з дитиною з ООП в закладі освіти, також консультативну допомогу можуть одержати й батьки дитини з ООП в разі необхідності. [171].

З метою вирішення цих питань нині розробляються та затверджуються нормативні документи щодо удосконалення діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, яких наразі в Україні нараховується 613.

Так, згідно з наказом МОН України від 08.06.2018 р. за № 609 «Про



затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти», у кожній інклюзивній школі має працювати команда психолого-педагогічного супроводу, що складається з керівництва і вчителів школи, а також додатково – психолога, корекційних фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, а також для забезпечення постійного супроводу дитини з ООП під час шкільних занять Наказом МОН України від 01.02.2018 р. за № 90 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 06.12.2010 р. № 1205» введено одну ставку асистента вчителя на клас для роботи з дітьми із ООП у школах, де запроваджене інклюзивне навчання і т. ін. [143, 154].

Затверджена законодавча база щодо інклюзивного навчання є нормативно-правовим підґрунтям розбудови інклюзивної освіти в Україні, втім, варто зазначити, що певна неузгодженість нормативно-правових документів та окремі складнощі їхнього дотримання на практиці пов'язана з категоріальністю дітей з особливими освітніми потребами. Згідно з українським законодавством до категорій осіб з ООП належать особи, які потребують підтримки у навчанні, пов'язаної з:

- порушеннями зору (сліпі, зі зниженим зором);
- порушеннями слуху (глухі, зі зниженим слухом);
- порушеннями опорно-рухового апарату;
- складними порушеннями мовлення;
- порушеннями навчальної діяльності (дислексія, дискалькулія);
- інтелектуальними порушеннями;
- затримкою психічного розвитку;
- розладами аутистичного спектра;
- складними порушеннями розвитку;
- захворюваннями, що потребують постійного медичного нагляду або періодичного здійснення індивідуальних медичних процедур із забезпечення життєдіяльності людини та/або контролю за її станом,

зокрема з установленим електрокардіостимулятором або іншим електронним імплантатом чи пристроєм.

Також до таких категорій належать:

- особи, які мають захворювання, що можуть бути перешкодою для проходження зовнішнього незалежного оцінювання, визначеного МОН спільно з МОЗ;
- особи, які потребують підтримки у навчанні через проживання на тимчасово окупованій території або у населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження, або у населених пунктах, що розташовані на лінії зіткнення;
- особи, які мають статус внутрішньо переміщених, діти-біженці та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту;
- особи, які здобувають спеціалізовану освіту та/або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів одного чи кількох класів, освітніх рівнів;
- особи, які здобувають (здобули) освіту в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами корінних народів і національних меншин [156].

Затверджена на держаному рівні категоризація базується на класифікаційних ознаках, які почасти є узагальненими й такими, що не повною мірою відповідають критеріям Міжнародної класифікації функціонування, яка нині затверджена в Україні (див. табл. 2.5).

Вочевидь, затверджені основоположні освітні закони, в яких окреслено стратегічне підґрунтя освітнього реформування, надалі сприятимуть розробленню нормативно-правового актів, які повною мірою відповідатимуть міжнародним критеріям [189].

Проведений аналіз сучасного нормативно-правового регулювання інклюзивного навчання засвідчує, що нині в Україні :

## Категоризація осіб з ООП чинна в Україні

Класифікаційні ознаки	Категорії дітей з ООП
Особливості психофізичного розвитку	<p>Діти, які мають недостатній розвиток:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ інтелектуальні порушення;</li> <li>✓ затримка розумового розвитку.</li> </ul> <p>Діти, які мають дефіцит розвитку однієї з функцій:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ порушення зору (сліпі, зі зниженим зором);</li> <li>✓ порушення слуху (глухі, зі зниженим слухом);</li> <li>✓ порушення опорно-рухового апарату;</li> <li>✓ тяжкі порушення мовлення.</li> </ul> <p>Діти, які мають дефіцит розвитку кількох функцій/різні варіанти сполучень дефіциту функцій і одного з варіантів недостатнього розвитку:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ складні порушення розвитку.</li> </ul> <p>Діти, які мають захворювання:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ такі, що потребують постійного медичного нагляду або періодичного здійснення індивідуальних медичних процедур із забезпечення життєдіяльності людини та/або контролю за її станом, зокрема із встановленим електрокардіо-стимулятором або іншим електронним імплантатом чи пристроєм;</li> <li>✓ такі, що можуть бути перешкодою для проходження зовнішнього незалежного оцінювання, визначені МОН спільно з МОЗ.</li> </ul>
Особливості опанування навчальної діяльності	<p>Діти, які мають порушення навчальної діяльності:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ дислексія, дискалькулія.</li> </ul> <p>Діти, які мають тотальну або парціальну обдарованість:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ здобувають спеціалізовану освіту та/або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів одного чи кількох класів, освітніх рівнів.</li> </ul>
Особливості встановлення контактів із соціальним середовищем	<p>Діти, які мають первазивне (наскрізне) порушення розвитку:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ розлади аутистичного спектра.</li> </ul>
Особливості розвитку внаслідок впливу соціального середовища	<p>Діти, які:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ потребують підтримки у навчанні, що пов'язано з проживанням на тимчасово окупованій території або у населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження, або у населених пунктах, що розташовані на лінії зіткнення;</li> <li>✓ мають статус внутрішньо переміщених, діти-біженці та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту;</li> <li>✓ здобувають (здобули) освіту в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами корінних народів і національних меншин.</li> </ul>

- активно розробляється нове освітнє законодавство згідно з міжнародними актами;
- визначається перелік освітніх послуг на основі узгодження з МКФ;
- врегульовується нормативно-правове поле щодо фінансового забезпечення інклюзивного навчання;
- створюється державна системи підтримки та супроводу дітей з особливими потребами і т. ін.

У цілому, проведений аналіз законодавчого та нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання дітей з особливими потребами в закладах середньої освіти дозволив окреслити особливості його розроблення та затвердження. На відміну від канадської нормативної бази, українська освітня політика формується на центральному рівні й усі правові документи, які регламентують освітню діяльність, яка стосується навчання дітей з особливими потребами, затверджується Верховною Радою, Кабінетом Міністрів та Міністерством освіти і науки України поширюються на усі області та регіони, незважаючи на їхні географічні, суспільно-соціальні, етнічні, фінансові і та інші відмінності.

Активізації розробленню освітніх законів щодо інклюзивного навчання, які почали розроблятися лише впродовж останнього десятиріччя сприяла ратифікація Україною Декларації про права осіб з інвалідністю. Однак, варто зазначити, що нормативно-правові акти, які регулювали розбудову інклюзивної освіти до 2017 р. не мали фінансового підґрунтя, що значно сповільнювало впровадження інклюзивного навчання в закладах середньої освіти. З 2017 р. було запроваджено фінансове забезпечення інклюзивного навчання за ресурсною економічною моделлю.

В Україні інклюзивні процеси не мають ознак автономізації, зважаючи на повне правове державне регулювання, нормативні документи як то: внутрішні накази, розпорядження в закладах освіти виконують організаційно-аналітичну функцію й фактично не впливають на шкільну політику закладу стосовно інклюзивного навчання. Вочевидь, це негативним чином

впливає на розбудову інклюзивного освітнього середовища в кожному конкретному закладі й в кожній конкретній громаді.

Категоріальність дітей з особливими потребами затверджено на державному рівні й на сьогодні вона потребує визначення чітких класифікаційних ознак згідно з МКФ, при цьому особливої уваги потребують діти з інвалідністю, з обмеженнями життєдіяльності, оскільки в освітню систему вони потрапляють не раніше 2-х років.

Однак, незважаючи на визнання дуальної системи освіти для дітей з особливими потребами, інклюзивне навчання, як засвідчує проведений аналіз законодавчих та нормативно-правових актів, розроблених та діючих в Україні, визначено як магістральний напрям розвитку освіти.

### ***2.3. Інклюзивна практика: технології навчання та супроводу***

Зважаючи на окреслені завдання та відповідну логіку побудови нашого компаративного дослідження, однією з одиниць порівняльного аналізу нами була обрана «інклюзивна практика». Беручи до уваги, що засобом практичної реалізації інклюзивної парадигми в освіті є власне широкий комплекс методів/методик/підходів/прийомів, що покликаний слугувати соціальному і навчальному інтегруванню в учнів з ООП, ми здійснювали зіставлення спектру технологічних ресурсів, які складають наразі основу реалізації інклюзивної практики в закладах освіти Канади та України, а також забезпечують всеохоплююче залучення таких дітей в загальноосвітнє середовище.

В нашому дослідженні ми аналізували технологічні аспекти організації та забезпечення інклюзивного навчання й супроводу, специфічні ознаки яких порівнювались як значимі для розвитку інклюзивної освіти в Канаді та Україні. Так, зокрема, з позицій компаративного аналізу ми прагнули виявити спільне та специфічне в різних аспектах організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, аби оптимально ретранслювати найкращі взірці комплексних стратегій в освітні реалії України.

Проводячи попередній аналіз технологій, що використовуються в інклюзивній освіті, ми вбачали за необхідне уточнити сутнісне визначення поняття. Узагальнивши бачення науковців, чий доробок підлягав компаративному аналізу, а також спираючись на устелений в педагогіці теоретичний базис (В. Беспалько, Л. Буркова, І. Зязюн, І. Дичківська, О. Савченко та ін.), можна окреслити наступне: технологія інклюзивної освіти, власне як цілісна педагогічна технологія, поєднує та відображає загальні ознаки та закономірності відповідного (в нашому випадку – інклюзивного) навчально-виховного процесу. Тобто відображає тактику реалізації відповідних освітніх технологій у навчальному процесі за наявності певних умов, а також представляє модель навчально-виховного та управлінського процесів у навчальному закладі, об'єднуючи в собі їх зміст, форми і засоби (а також і спеціалізовані технології (управління, навчання, супроводу та ін.) тощо.

Здійснюючи попередній порівняльний аналіз технологічних комплексів, що забезпечують інклюзивне навчання, які виокремлюються в освітньому полі Канади та України, ми виявили певні відмінності вже на стадії групування. Так, північноамериканські фахівці, зокрема й канадські (М. Фулан, С. Томлінсон, Л. Кубан, Дж. Ендрюс, Дж. Лупарт, Т. Лорман, Дж. Деллер, Д. Харві, Ч. Вебер та ін.), умовно розподіляють їх на технології управління в освіті; технології демократизації мережі соціальної підтримки дітей з ООП; технології задоволення особливих освітніх потреб (сервіс); технології підтримки дитини з ООП в інклюзивному класі (тьюторство) [27; 48; 99; 121; 214; 271; 309; 311; 315; 316]. Варто відзначити ґрунтовну теоретизацію кожного із зазначених комплексів та широку варіативність практичних тактик, методик, методів та прийомів, що використовуються для організації інклюзивного освітнього простору, забезпечення його раціонального функціонування, налагодження продуктивного навчання та послуг супроводу дітей з ООП, поетапного соціального інтегрування з урахуванням особистісних особливостей кожного учня. Співзвучними, та певною мірою відповідними до згаданих вище технологічних напрямів є «сім стовпів

інклюзії», запропоновані Т. Лорманом в якості головних опор для розбудови інклюзивної практики. Зокрема, науковець зосереджує увагу на таких з них: розвитку позитивного ставлення; політиці і лідерстві, що спрямовані на надання підтримки; процесах, що відбуваються у школах і класах, які ґрунтуються на дослідженнях, які підтверджуються експериментально; гнучкій навчальній програмі та викладанні; залученні громади; змістовній рефлексії; необхідному навчанні кадрів і ресурсах. Всі із відзначених науковцем чинники («стовпів») тісно поєднані, взаємозалежні та взаємообумовлені. Водночас, вони складають своєрідний каркас технологічних для комплексів, про які йшлося вище. Т. Лорман, Дж.Деппелер та ін. переконані, що для успішної розбудови інклюзивної освіти, важливо забезпечити вихідні контекстуальні умови. Вчені свідомі того, що можна виокремити більше, ніж ці «сім стовпів» підтримки інклюзивної освіти, втім ці сім є визначальними для шкільних систем, які намагаються створити та удосконалити інклюзивну практику [313; 315; 316]. Аналізуючи студіювання інших дослідників в цьому аспекті, переконуємось в подібності групувань технологій, з певними варіаціями та ширшим чи вужчим спектром (Е. Мішкіна, Л. Зігль, Д. Мітчелл, Ю. Мельник та ін.) [121; 123; 247].

Аналізуючи наукові та науково-методичні джерела, ми виявили, що у відповідних напрацюваннях українських вчених превалюють здебільшого розрізнені дослідження найрізноманітніших практичних аспектів інклюзивного навчання, психолого-педагогічного супроводу, забезпечення організаційно-педагогічних умов для навчання дітей з ООП в інклюзивному класі, а також пропонуються окремі методики, прийоми, що не базуються на єдиних, методологічних, теоретично обґрунтованих технологічних засадах. Така ситуація зумовлена достатньо новою історією становлення інклюзивної парадигми та лише початковою стадією апробації практичного інструментарію на рівні управління інклюзивним класом, алгоритмізації взаємодії всіх учасників навчального процесу, створення різних варіантів мереж надання корекційно-розвиткових та ін. послуг (на рівні окремого закладу чи

району), розроблення організаційно-методичних засад забезпечення супроводу окремих категорій дітей з ООП тощо. Втім, варто відзначити і початок розроблення основ технологізації в інклюзивній освіті, які поступово викристалізуються з низки наукових напрацювань (А. Колупаєва, О. Мартинчук, Т. Скрипник, О.Таранченко, В. Кобильченко та ін.). Так, зокрема, у працях О.Таранченко [237] зустрічаємо опис кількох напрямів технологізації в освіті дітей з ООП, які дослідниця вважає взаємозумовленими та взаємопроникаючими та розподіляє їх на кілька груп:

- Технології педагогічного менеджменту, що забезпечують ефективне регулювання інклюзивної освіти, інклюзивного навчання; управління розширеним колом суб'єктів, долучених до цього процесу; взаємодію установ та закладів, які надають освітні та інші послуги дітям з ООП ті їхнім родинам; створення соціальної мережі, яка підтримуватиме перехід інклюзії освітньої в інклюзію соціальну [237].
- Технології співпраці, що сприяють відлагодженню взаємодії всіх суб'єктів, залучених до освітнього процесу. Ці технології забезпечують ефективність і безконфліктність багатогранної діяльності всіх учасників освітнього процесу [237].
- Технології сервісної підтримки, для надання різноманітних послуг, що мають задовольняти особливі освітні потреби дітей, спектр яких наразі значно розширився і продовжує розгалужуватись у розмаїтті їх форм. Ці технології мають забезпечити дієвість, ефективність та наступність цих послуг [237].

Технології супроводу /«тьюторської» підтримки, що мають забезпечити належну допомогу дитині з ООП в освітньому процесі для досягнення продуктивних академічних і соціальних результатів. В українській освітній практиці це наразі – діяльність педагогів/вихователів, асистентів вчителя/асистентів вихователя, соціальних працівників та батьків. Ці та попередні технологічні блоки забезпечуватимуть супровід дитини з ООП [237].

- Технології викладання: ці технології спрямовані на забезпечення



досягнення вищих академічних/соціальних результатів, розвитку та самореалізації кожної дитини. Йдеться про суто практичну викладацьку діяльність педагогів [237]. На переконання науковця, якісне навчання дітей з ООП можлива за умови застосування всього комплексу технологій на належному рівні.

Варто зазначити, що методично-прикладний аспект розроблення цих технологій дещо випереджає теоретичні напрацювання і велика когорта науковців та методистів певною мірою забезпечує просування інклюзивних практик на сучасному етапі (І. Гладченко, Е. Данілавічюте, З. Ленів, С. Литовченко, Ю. Найда, Л. Коваль, Н. Компанець, І. Луценко, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Федоренко та ін.).

Аналізуючи в порівняльному аспекті технологічне групування, окреслене канадськими та українськими науковцями, відзначаємо відмінність в більшому охопленні векторів діяльності, а також розлогіх теоретичних обґрунтуваннях кожного з рівнів (відповідно в Канаді) та певному звуженні напрямів діяльності на мікрорівнях (відповідно в Україні), і лише початкових етапах теоретичних напрацювань. Це пояснюється низкою чинників, серед яких і різний термін провадження інклюзивної практики, і суголосність законодавчих/нормативних актів, і підготовка педагогічних кадрів, і рівень розроблення науково-методичного забезпечення тощо, і, врешті, – стан демократичних процесів у суспільстві загалом.

Здійснюючи аналітичне опрацювання наукових джерел, що деталізують системне бачення вчених за кожним з технологічних комплексів, ми фокусували увагу на основоположних ідеях, які закладають підґрунтя до успішної педагогічної практики. Насамперед, інклюзивна форма навчання визнається світовою науковою спільнотою найвідповіднішою тактикою навчання всіх дітей, оскільки є системою комплексного надання якісної підтримки кожній дитині (Дж. Лупарт, Дж. Ендрюс, Т. Лорман, Дж. Демпелер, Д. Харві та ін.) [27; 53; 271; 315; 316; 214; 342]. Такі позиції є визначальними у практиці канадських закладів освіти, де інклюзивне навчання

реалізується через розгалужену своєрідну «сітку» підтримки як дітям з ООП в широкому розумінні цього феномену. До цього кола входять діти, які потребують якісного супроводу та надання соціально-психологічних, педагогічних, консультативних, або ж інших послуг. Такий тип реалізації інклюзивної парадигми канадські вчені характеризують як комплексну комунікативно-інтерактивну інклюзивну форму навчання, оскільки вона втілює цілісне бачення інклюзивного навчального середовища (Дж. Демпелер, К. Томлінсон, У. Шарма, Р. Стернберг та ін.) [214; 283; 284; 451].

Українські науковці також вбачають за необхідне здійснювати системно-еволюційні зміни в аналогічному напрямі і переконані, що інклюзивна форма навчання має розвиватись в Україні з певним векторним спрямуванням, пов'язаним зі значними аксіологічними змістовними змінами. В наукових напрацюваннях, які мають стратегічне спрямування для розвитку освіти дітей з ООП, вчені фокусують увагу на тому, що реалізація інклюзивної парадигми у навчальній практиці має ґрунтуватися на комплексній системі переорієнтації всієї мережі освітніх закладів задля формування якісно нового розуміння сутності самої системи навчання та розвитку кожної дитини, яка, незалежно від наявності будь-яких особливостей/нетиповостей, є насамперед особистістю, котра формується під впливом низки чинників соціального середовища. Окрім цього, висловлюються думки співзвучні з ключовими позиціями, базовими у технологічних комплексах, що застосовуються в Канаді (і які допоки не набули чітких теоретичних обрисів в Україні): для поширення інклюзивної навчальної практики необхідні трансформаційні зміни на рівні нових ціннісних орієнтацій, усталення нового інклюзивного менеджменту (по всій освітній вертикалі), переосмислення ролей всіх суб'єктів освітнього процесу, реорганізації системи механізмів надання послуг підтримки тощо, внаслідок чого кожний освітній заклад має стати комфортним навчальним середовищем для кожної дитини (Л.Гриневич, Е.Данілавічюте, І.Дичкувська, Л.Коваль, А.Колупаєва, Н.Компанець, І.Луценко, І.Малишевська, О.Мартинчук, Ю.Найда, Т.Сак, Т.Скрип-

ник та ін.) [7, 15, 23, 32, 99, 126, 66, 72, 87, 109, 110, 113, 114, 118, 119, 141, 162, 164, 209, 211, 216, 224, 225, 237, 240, 248, 252, 254, 261, 265].

Канадські науковці та практики, які втілюють інклюзивну парадигму в освітню систему, експериментально підтверджують, що такий поетапний процес взаємообумовлених трансформацій потребує і комплексу взаємопов'язаних змін на всіх щаблях освітньої системи. Саме таке багатовекторне бачення запровадження інклюзивного навчання, як системи цільових установок, відповідних норм, специфічних навчальних та інших технологій тощо, простежується у поглядах канадських науковців Дж. Лупарт, Д. МакГі-Річмонд, Дж. Барбер, Т. Лормана, К. Андервуд, А. Джордан, Дж. Деспелер, Д. Харві та інших [271; 314; 315; 316; 322]. На їхню думку, інклюзивне навчання – це кінцевий результат різноманітних тісно поєднаних технологічних впливів, які утворюють якісно нове бачення інклюзивної освітньої системи.

В управлінських технологіях, що використовуються в освітньому просторі Канади, виразно домінують ідеї М. Фулана, Д. Тайака, Л. Кубана, Хітзінга та ін. в яких вибудовується певна вертикаль і горизонталь взаємодії та впливів суб'єктів освітньої системи. Серед ключових наступні:

Будь-які зміни мають бути конкретними.

Зміни, які запроваджуються, не повинні мати обмежений характер.

Проблеми, які виникають в інклюзивному освітньому осередку не слід розглядати як непереборні перешкоди, а як джерело для пошуку нових шляхів залучення нетипових дітей в середовище ровесників.

Дієві педагогічна практика і рефлексія мають бути гармонійно поєднаними. Формування цього педагогічного вміння – основа для створення інклюзивного класу.

Домінуючою стратегією інклюзивної освітньої спільноти має бути належний взаємозв'язок між педагогами та учнями, які спільними зусиллями створюють інклюзивний мікросоціум.

Управління інклюзивним класом має збалансовано поєднувати

вертикальні та горизонтальні стратегії, ґрунтуватися на комбінації індивідуальних побажань учнів та директивних тактиках управління.

Інклюзивна школа має взаємодіяти з ширшою громадою, що забезпечуватиме цілісність і повноту навчально-виховного процесу [53; 99; 121; 214; 257]. Підтвердження основоположності цих базових ідей знаходимо в студіюваннях інших науковців (Е. Деніелс, К. Стаффорд, Е. Мікіна, Л. Зігель, Ю. Мельник, Д. Зайцев та ін.) [18; 19; 110; 121; 247].

На переконання багатьох вчених ці та інші опорні ідеї, що складають своєрідний макрорівень, безпосередньо впливають на мікрорівень (педагог – дитина). Адже продуктивна взаємодія педагога з учнями можлива лише за умови застосування позитивних управлінських технологій, які покликані створити саме позитивне соціальне середовище для забезпечення продуктивного навчального процесу дітей з ООП (Л. Коваль, Н. Компанець, І. Луценко, І. Малишевська, Л. Савчук, Т. Сак, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Таранченко, О. Федоренко та ін.) [48; 54; 89; 107; 114; 121; 201; 205; 210; 216; 218; 225; 245; 252].

Здійснюючи порівняльний аналіз наукової та науково-методичної літератури, ми з'ясували, що українські науковці мають співзвучні з канадськими вченими позиції щодо управління/менеджменту в розбудові інклюзивної освіти на макро- та мікро-рівнях, узгодженні впливів вертикалі та горизонталі в межах як всієї системи, так і на рівні окремої школи та інклюзивного класу.

Українські науковці та практики поділяють концептуальні бачення згаданих вище канадських дослідників, оскільки чимало з них спільно з вченими Інститут спеціальної педагогіки НАПН України розпочинали поширення інклюзивної парадигми в освіті та інклюзивних практик на теренах України (2002-2014 рр.). Усі окреслені змістові елементи передбачають зміни сприйняття інклюзивної системи навчання на всіх рівнях. Чіткий логічний взаємозв'язок між різними елементами освітньої вертикалі і горизонталі, на переконання українських вчених, дає змогу поетапно

формувати систему, спроможну конструювати справжню інклюзію, в якій кожна дитина має стати значимою частиною шкільної спільноти незалежно від будь-яких особливостей розвитку тощо [55; 99; 126; 220].

Загалом прагнучи до досягнення саме таких результатів, пройшовши важливі етапи поширення інклюзивної практики (низка проектів, формування законодавчого, нормативно-правового поля, певні кроки у підготовці та перепідготовці кадрів, розроблення науково-методичного забезпечення тощо), можна констатувати, що українським дослідникам і практикам ще потрібно подолати тривалий шлях для досягнення впорядкованості структурних компонентів представленої канадськими науковцями теорії, а також їх злагодженої взаємодії.

Проходячи через логічне переосмислення засад управлінських технологій в освіті (водночас маючи на меті подолати інерційність пострадянських бюрократичних традицій), українські дослідники в низці праць по-трактують сутність інклюзивного навчання (від узагальненого тлумачення – до деталізації процесів на різних рівнях) (А. Колупаєва, Н. Софій, І. Дичківська, О. Мартинчук, Е. Данілавічюте, О. Таранченко та ін.) [23; 32; 56; 60; 71; 74; 79; 81; 82; 117; 222]. Цей доробок став своєрідною «дорожньою картою» для просування ідей інклюзії серед освітян, організації перших інклюзивних осередків в освітніх закладах, опанування педагогами специфічних технологій навчання та супроводу, а також основою для розроблення нормативно-законодавчого забезпечення тощо.

Характеризуючи наразі інклюзивне навчання, українські науковці представляють його в поліінструментальному контексті, як конструктивне використання відповідних педагогічних технологій, тактик, прийомів та способів організації процесу навчання, що враховують індивідуальну специфіку кожної дитини та її особливі потреби. Відтак, на переконання вчених, інклюзивне навчання всіх дітей має опиратися на вміле оперування цими засобами, внаслідок чого формуватиметься зріла особистість кожного учня класу, а будь-яка нетиповість сприйматиметься як цілком природний

чинник існування соціуму.

Потрактуюючи інклюзивне навчання як специфічно організований навчально-виховний процес до якого залучені всі діти, незалежно від індивідуальної специфіки та особливих освітніх потреб, українські вчені на науково-методичному рівні обґрунтовують основи побудови навчального процесу в інклюзивному класі. «Червоною лінією» в цих напрацюваннях фігурують ідеї «теорії множинності» (Г. Гарднера) (розмаїття в учнівському колективі та в суспільстві загалом) (Р. Стернберг) [288; 352], згідно з якими будь-які відмінності доцільно розглядати як основу для збагачення навчально-виховної діяльності та позитивної комунікації з усіма суб'єктами освітнього процесу (Е. Данілавичюте, Л. Даниленко, І. Дичківська, А. Колупаєва, Л. Коваль, Н. Компанець С. Литовченко, І. Луценко, О. Мартинчук, Ю. Найда, Т. Сак, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Таранченко, О. Федоренко, О.Ферт та ін.) [7; 20; 21; 30; 32; 56; 75; 88; 109; 119; 124;141; 157; 158; 159; 162; 163; 164; 199; 200; 209; 210; 216; 220; 224; 225; 240; 248; 252; 255; 285; 288]. На тлі визнання цих основоположних ідей, варто відзначити поки що стале домінування досліджень, спрямованих на окреслення певних особливостей організації навчального процесу для певної категорії дітей в інклюзивному класі. Так, наразі спостерігається своєрідне проникнення традиційних підходів спеціальної педагогіки в поки що нову для сприйняття всіма освітянами парадигму інклюзії, що, власне стримує її повноцінне теоретико-методичне становлення і, як наслідок – не дає повноцінного ефекту на практичному рівні.

Загалом, порівняльний аналіз канадських та українських педагогічних управлінських технологій (технологій менеджменту) засвідчив низку спільних позицій: зокрема, це стосується демократизації стилю керівництва на всіх рівнях і тяжіння до спільної відповідальності щодо прийняття рішень; прийняття кожної дитини як особистості з орієнтацією на її індивідуальні особливості (специфічні освітні потреби, можливості засвоєння навчальної програми в певному обсязі чи в за певний проміжок часу тощо).

Серед відмінностей, виявлених під час аналітичного опрацювання масиву джерел, варто виокремити насамперед широту охоплення інклюзивної освіти відповідними технологіями. Канадська освітня система орієнтована на комплексне бачення ситуації. А це, відповідно, передбачає спрямованість всього технологічного арсеналу на тісний взаємозв'язок, а головна мета використання цього інструментального арсеналу полягає в інтегруванні дитини з ООП в місцеву громаду, а згодом і ширше соціальне середовище.

Натомість в українських реаліях наразі загалом спостерігається значно більша сегментованість технологій інклюзивної освіти, внаслідок чого не відбувається створення тісного взаємозв'язку між різними рівнями вертикалі та горизонталі освітньої системи (управлінський менеджмент – освітня практика; класні педагоги – асистенти/спеціальні фахівці; освітній заклад – батьки – мала громада тощо).

Нині в українській системі освіти все ще усталеним залишається орієнтування на фіксовану відносно стійку академічну складову. Соціальна основа враховується значно меншою мірою, здебільшого як один з елементів виховної роботи, а також для створення сприятливого мікроклімату в класі. Втім, смислові акценти можуть змінитись у процесі втілення нової освітньої реформи. Науковцями і практиками, як першочергова, визнається необхідність реалізації гнучких механізмів залучення дітей з ООП до загальноосвітніх закладів [15; 160; 202]. Втім, відсутність деталізованих механізмів формування такої гнучкості у багатьох освітніх осередках можна пояснити недостатнім рівнем розуміння самої суті інклюзивного навчання, насамперед провідної ролі соціальної взаємодії дітей з особливими освітніми потребами із новим учнівським/педагогічним середовищем навчального закладу.

Безпосередньо з управлінським аспектом (технологіями інклюзивного менеджменту) пов'язаний комплекс питань щодо демократизації мережі соціальної підтримки дітей з ООП та їхніх родин. Визначаючи сутнісне підґрунтя відповідних технологій, доцільно звернутись до праць С. Дж. Се-

ленда, Т. Лормана, Дж. Деппелер, Д. Харві, Дж. Лупарт, К. Томлінсон, Дж. Барбер, Дж. Мак Гі Річмонд та ін., в яких процес демократизації в інклюзивному середовищі (наприклад інклюзивному класі) визначається як продуктивне поєднання комунікативного, поведінкового, перцептивного та індивідуально-особистісних планів [27; 39; 284; 285; 314; 318; 327; 356]. Зокрема, С. Дж. Селенда підводить до висновку, що демократизація соціальної підтримки дитини з ООП в інклюзивному освітньому середовищі має базуватися на застосуванні комплексу організаційних, аксіологічних, інтерактивних впливів, що матиме і стратегічний, і тактичний характер [348]. Специфіка нетиповості дитини відповідно впливатиме загалом на комунікацію та характер контактів інклюзивному освітньому середовищі, а відтак, в технологіях демократизації соціальної підтримки доцільно враховувати наступне: формування відчуття спільноти в інклюзивному середовищі (класі); швидке та гнучке реагування на особливі освітні потреби дитини; виконання скоординованих дій всіма членами/суб'єктами інклюзивної системи освіти задля безумовного прийняття дитини з ООП; всебічність сервісних послуг; єдині вимоги до всіх рівнів освітньої системи на стадії становлення демократичних основ тощо.

Проводячи компаративний аналіз з використанням українських наукових джерел, ми дійшли висновку, що загалом українські вчені також розглядають різні елементи освітньої мережі як потенційний ресурс для демократизації соціальної підтримки дітей з ООП. Втім, допоки на теоретичному рівні не обґрунтовані відповідні технології в якості єдиної системи, а лише як окремі елементи підтримки для соціального інтегрування, як окремі етапи, що послідовно змінюють один одного, а також в рамках певних систем суб'єктів освітнього процесу (педагог- дитини з ООП – нормотипові діти; фахівці – дитина з ООП – батьки дитини тощо) (Т. Скрипник, І. Сухіна, В. Жук, О. Таранченко, А. Колупаєва, Н. Компанець, Л. Коваль, О. Коваль, Л. Ковальова, Т. Сак, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, О. Романчук, Л. Рудюк, Ю. Рібцун, С. Литовченко, І. Риндер та ін. [68; 69; 70; 87; 141; 151; 156; 162;



200; 202; 204; 205; 219; 220; 234; 248; 265]. Наразі в українська освітня система характеризується більшою фрагментарністю у розумінні сутності демократизації інклюзивної освіти, а визнання необхідності впровадження технологій демократизації соціальної підтримки обмежується вибірковістю кола суб'єктів, залучених до вибудовування відповідної системи чи мережі. Це зумовлено насамперед тим, що в Україні лише починає вибудовуватися демократичне суспільство, тож глибинного усвідомлення основ і механізмів його функціонування доки не сформувалось у більшості населення країни. Окрім цього, освітня система перебуває лише на початкових етапах прийняття інклюзивної парадигми, що також співпадає з кардинальною реформою всієї системи освіти України. Це певною мірою зумовлює зміщення фокусу уваги до більш «зримих» (здебільшого кількісних) результатів трансформаційних змін. Втім, варто зауважити, що саме впровадження технологій демократизації дає змогу створити загальне позитивне тло для трансляції досвіду (інформаційного, емоційного, соціального тощо) серед усіх суб'єктів освітнього процесу.

За результатами порівняльного аналізу бачення демократизації соціальної підтримки дітей з ООП українськими та канадськими науковцями ми виявили однаковість переконань щодо необхідності впровадження таких технологій для ефективного розвитку інклюзивної освіти; визнання демократії як ключової основи для безумовного прийняття нетиповості загалом і нетипової дитини зокрема. Водночас, в канадській науковій літературі відзначається глибше розуміння демократичних процесів, ширше охоплення суб'єктів, які дотичні до побудови демократичних основ, більша деталізація практичних аспектів. В українських реаліях фокус уваги наразі зміщений на мікрорівень інклюзивного класу (загальноосвітнього закладу), та практичні аспекти створення демократичної (доброзичливої) атмосфери, толерантну взаємодію дитини з ООП із доволі обмеженим колом суб'єктів освітнього процесу (педагогами, батьками, ровесниками/однокласниками). Це, безперечно мінімізує можливий значущий внесок інших суб'єктів у фор-

мування демократії та інклюзивного освітнього середовища, водночас, це також дає можливість ретельніше осмислити сутність демократії загалом та особливостей її вибудовування в сучасній Україні.

Характеризуючи технології сервісної підтримки, що розроблялися північноамериканськими науковцями, зокрема й канадськими, сфокусуємо увагу на головній їх особливості: це технології задоволення особливих освітніх потреб дітей з ООП, які представляють відповідний механізм надання необхідних дитині послуг, спрямованих на його залучення в загальноосвітнє середовище. М. Маннінг, Г. Маннінг, Р. Лонг, Т. Лорман, Дж. МакТайг, К. Томлінсон, К. Андервуд та ін. виокремлюють сервісну підтримку в інклюзивному класі як сукупність певних прийомів та практичних засобів для надання кожній дитині можливості індивідуального вибору для розкриття власного потенціалу. Так, серед окремих елементів сервісу, відповідно до згаданих позицій, варто виокремити наступні:

Надання кожному учневі індивідуально визначати обсяг необхідного для вивчення матеріалу (з координацією педагогом).

Гнучка система класних правил дає можливість кожній дитині як користатися ними на демократичних засадах, так і бути учасником їх створення.

Окреслення чіткої мети залучення дитини з ООП до інклюзивного середовища відповідно визначає пріоритет сервісу в академічному чи соціальному плані.

Активне використання усталених в інклюзивному класі форм комунікації. Відповідно – можливість для кожної дитини виступати в ролі як суб'єктів створення емпатійно-експресивної атмосфери в класі, так і суб'єктом отримання відповідних «емоційних послуг» [27; 121; 271; 285; 314; 315; 316; 327].

На нашу думку, таке бачення є логічним і достатньо продуктивним, оскільки відкриває для дітей з ООП можливість уникнути інфантильних проявів, виступати в якості як «отримувача», так і «надавача» відповідних

сервісних послуг, розвиває індивідуальну активність кожного з учасників освітнього процесу.

Аналізуючи українські наукові першоджерела, не знаходимо єдиної цілісної основи, що може слугувати базисом для сервісних технологій. Так, зокрема, тлумачення «технології сервісної підтримки» (О. Таранченко) (певною мірою аналогічної до канадської) мають дещо інший вектор: вони мають забезпечити надання різноманітних послуг, що мають задовольняти особливі освітні потреби дітей, спектр яких все ще розширюється [237]. Ці технології мають забезпечити дієвість, ефективність та наступність цих послуг незалежно від місця проживання та навчання дитини, родини та тих суб'єктів, які надають ці послуги». Як зрозуміло з характеристики цих технологій, в українських реаліях вони більш орієнтовані на корекційно-розвиткові заходи, надання послуг психолого-педагогічного супроводу тощо. Власне, технології супроводу в українському освітньому просторі наразі перебувають у фокусі активного науково-теоретичного та науково-методичного розроблення. Це пояснюється можливістю здійснення на цьому етапі впровадження інклюзивної парадигми «плавного» переходу від психолого-медико-педагогічного погляду на дитину з ООП на соціально-педагогічний. Поки що всі варіанти супроводу (інтегрований, комплексний, педагогічний, психологічний, психолого-педагогічний, соціальний тощо) здебільшого орієнтовані на дитину з ООП (її батьків) як об'єкт, якому надається та чи інша підтримка для задоволення певних потреб. Натомість сервісні технології задоволення особливих освітніх потреб дітей з ООП в канадській педагогіці (та й загалом північноамериканській) мають більш глибоке теоретичне підґрунтя, що пояснюється тривалим періодом впровадження інклюзії та більшою деталізацією у потрактуванні поняття «сервісу» в педагогічному контексті. Більшій впорядкованості надає і розгляд конкретних технік-послуг в процесі організації інклюзивного навчання. Українській педагогіці притаманне наразі фокусування уваги на визнанні значущості надання додаткових послуг як в межах інклюзивного класу (без

певної конкретизації чи переносу їх в межі інших технологій – педагогічних класного менеджменту тощо), так і поза ним (останні є традиційними для спеціальної системи освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку ц нині трансформуються під систему інклюзивну).

Спільним для канадських та українських науковців є розуміння того, що сервісні технології є необхідною умовою для реалізації інклюзивних освітніх практик; визнання необхідності надання певних видів сервісної (різнопланової) допомоги дитині з ООП під час навчання в інклюзивному класі; усвідомлення основної мети сервісних технологій – в конструюванні відповідних умов для дитини з ООП заради залучення в інклюзивне освітнє середовище.

Аналізуючи наукові джерела, в яких розкриваються сутнісні особливості технологічних комплексів тьюторської підтримки, ми виявили загальне бачення канадських вчених щодо необхідності залучення тьютора для взаємодії з педагогами інклюзивного освітнього закладу, що забезпечує ефективну організацію навчального процесу та забезпечує можливість кожній дитині повною мірою реалізовувати свій потенціал.

Канадські дослідники К. Томлінсон, Дж. МакТайгер, Д. МакГі Річмонд, Дж. Варбер, К. Андервуд, А. Джордан та ін. визначають роль тьютора як одного з ключових суб'єктів у вибудовуванні оптимально збалансованої інклюзивної освіти [8; 123; 121; 290; 327; 369]. Межі функціональної діяльності такого фахівця науковці вбачають у певному «вирівнюванні» всіх здібностей та можливостей усіх учнів класу, незалежно від міри вираженості їхніх особливих потреб чи природи їхньої нетиповості. Це бачення є спільним для когорти західних науковців (Т. Сміт, В. Форест, Г. Бенч, Д. Мітчелл та ін.) і деталізується вченими через формулювання низки завдань, що мають бути у фокусі тьюторської підтримки. Серед важливих варто виокремити: розроблення відповідних навчальних завдань та матеріалів тощо; фахова педагогічна підтримка педагогу, партнерська взаємодія, збалансування соціально-педагогічних проблем в класі завдяки

стабільній системі «педагог-тьютор»; регулювання стратегій трекінгу та стримінгу (вилучення з навчального процесу дитини з ООП для проходження спеціальних занять тощо, а також залучення учня з ООП до певної діяльності в інклюзивному класі/школі); збір додаткових даних для повнішого психолого-педагогічного «портрету» дитини з ООП; системне оцінювання прогресу дитини з ООП за академічними та соціальними показниками тощо [8; 123; 350]. Таке бачення щодо тьюторського внеску в забезпечення процесу навчання учнів з ООП викристалізовувалось з поступовим розвитком інклюзивної практики в Канаді. Його діяльність в інклюзивному класі суттєво полегшує загальну організацію навчальної діяльності учнів, координує перебіг всіх навчально-виховних моментів, загалом сприяє функціонуванню всіх учасників навчального процесу як єдиної команди, оптимізує залучення кожної дитини в мікросоціум класу, що можна оцінювати як гуманістичний вплив на всіх без винятку дітей.

Досвід теоретизації тьюторських технологій українськими науковцями за останні п'ять років значно розширився, хоч, порівнюючи його з канадськими теоретичними напрацюваннями, варто відзначити поки що його іноваційність у вітчизняній педагогіці. Розробляючи цей напрям, українські вчені (Н.Акініна, Н. Софій, Т.Скрипник, І. Гладченко, Н. Квітка, Н. Компанець, Л. Коваль, І. Луценко, О.Мартинчук, Ю. Найда, К.Осадча, О. Федоренко та ін.) здійснювали аналітичні розвідки за теоретичними і практичними напрямками, узагальнюючи досвід західних науковців (термінологічно-понятійні та функціональні особливості асистента вчителя, тьютора, парapedагога, парaproфесіонала та ін.; його цього педагогічного працівника в інтегрованому супроводі дитини з ООП; організаційно-педагогічних умов його діяльності; кола професійних обов'язків тощо)[13; 63; 67; 88; 89; 109; 110; 114; 157; 158; 159; 160; 223; 224; 256]. Водночас, українські дослідники аналізували діяльність асистентів педагога, які наразі працюють в інклюзивних класах українських загальноосвітніх закладів, вибудовуючи за результатами експериментальних студіювань відповідні вектори оптимізації

функціонування цих фахівців, організаційно-педагогічних умов їхньої роботи, ефективної взаємодії з учасниками освітнього процесу, результативного супроводу дітей з ООП тощо [156, 157].

Варто відзначити, що за час впровадження інклюзивної парадигми в освітній простір України, вітчизняні науковці дедалі наполегливіше акцентують увагу на тому, що функціональне призначення тьютора (асистента вчителя) не має розглядатися з позицій індивідуального контакту (чи то з дитиною з ООП, чи то безпосередньо з вчителем). Сучасне виважене бачення полягає в тому, що асистент вчителя має бути залучений в загальну мережу взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, надаючи відповідну підтримку їм усім.

Із затвердженням на нормативно-законодавчому рівні посади асистента дитини, постає нагальна необхідність в розробленні цілісної технології тьюторської підтримки, як на теоретичному рівні, так і на рівні науково-методичному, що дасть змогу цілеспрямовано втілювати стратегії тьюторства в інклюзивні заклади освіти з належною продуктивністю. Правильно окреслені функціональні ролі тьюторів стабілізують психоемоційну атмосферу в інклюзивному освітньому середовищі, підвищує педагогічний та соціальний ефект залучення дітей з ООП, формує належну інклюзивну культуру як в самому загальноосвітньому закладі, так, поступово, і в малій громаді.

Проведений нами компаративний аналіз потрактування тьюторства і його ролі в формуванні інклюзивного освітнього середовища канадськими та українськими науковцями виявив спільність теоретичних основ у розробленні відповідних технологій. Вчені обох країн одностайні у баченні ролі тьютора/асистента вчителя в якості додаткового стабілізаційного ресурсу і невід'ємного суб'єкта інклюзивного освітнього процесу. Водночас, в Україні, тьюторство – це інноваційна технологія, що певною мірою потрактована в теоретичному та методичному плані, втім допоки не стала педагогічною практикою, яка здійснюється на належному

організаційно-педагогічному, методичному рівні. Наразі в практиці ще спостерігається недостатнє розуміння статусно-рольових позицій асистента вчителя (іншими педагогами, батька, нормотиповими учнями, учнями з ООП та ними самими); також проходять апробацію й нормативні документи, які регулюють його функціональну діяльність. Це певною мірою знижує можливості ефективного функціонування інклюзивних класів, до певної міри штучно сегрегуючи учнів з ООП за умов формального залучення. Таку ситуацію не варто розглядати як відхід від інклюзивного філософського бачення. Це природний еволюційний етап, який пройшли всі країни, де втілювалась інклюзивна парадигма.

Аналізуючи комплекс технологій викладання, що використовуються в інклюзивному навчальному процесу, ми опрацювали низку праць канадських науковців, які тривалий час розробляли як теоретичні, так і методичні аспекти в цьому напрямі. Загалом, вся технологічна сукупність підходів, стратегій, методів, методик, прийомів та ін. розроблялася та акумулювалася канадськими науковцями поступово і наразі дійшла до узагальнених основ, які потрактовується як універсальний дизайн для навчання або універсальна модель навчання. Передбачається, що курикулум, який розробляється за принципами універсального дизайну, має бути придатним для всій учнів і не потребуватиме змін (адаптацій/модифікацій). Йдеться про закладання базису для викладання і навчання в інклюзивному освітньому середовищі починаючи саме з універсального курикулуму, що уможлиблює гнучко реагувати на всі можливі особливі освітні потреби учнів. Як підтверджує аналіз наукової літератури, дослідження в цій сфері тривали понад 25 років і наразі науково-освітня спільнота Канади узгодила головні принципи універсального дизайну для навчання (Е. Деніелс, К. Стаффорд, Т. Лорман, Дж. Деспелер, У. Шарма та ін.) [19; 27; 53; 309]. Серед них: множинні (гнучкі) способи представлення педагогом матеріалу; множинні способи демонстрації набутих знань, умінь і навичок; множинні способи залучення учнів до навчальної діяльності (Центр

прикладних спеціальних технологій, 2009; Р. Зефф, 2007) [369].

Ґрунтуючись на цих позиціях, канадські науковці розробили струнку систему диференційованого викладання, що власне і дає змогу через педагогічні методи, стратегії та прийоми уможливити доступне опанування програмового матеріалу всіма учнями. Зокрема, К. Томлінсон та Дж. Мак-Тай алгоритмізували викладацьку діяльність в аспекті диференціації, що забезпечує систематизований підхід до планування і організації навчального процесу в інклюзивному освітньому середовищі. За цим алгоритмом планування окремих тем, уроків має відбуватися з урахуванням змісту (*що?* це навчальні завдання, які посилені для всіх учнів) та технології його викладання (*як?* це методи й прийоми, придатні для широкого діапазону учнів)» [326; 355; 356; 357].

Дж. Лупарт, Дж. Ендруюс, МакГі Річмон, К. Андервуд, А. Джордан та ін. Доповнили і деталізували алгоритмізацію, про яку йшлося вище, розробивши модель організації інклюзивного навчання, де органічно структуровані навчальні стратегії, ефективні для всього учнівського контингенту, а також деталізувавши принципи здійснення адаптацій (модифікацій) [271;327].

Українські науковці, опрацьовуючи наукові та методичні засади достатньо нетривалий час, доходять одностайності з позиціями канадських вчених і визначають технології викладання як такі, що спрямовуються на забезпечення досягнення учнями з ООП максимально можливих навчальних результатів, розвитку та самореалізації кожної дитини. Суто практичні (методичний, дидактичний тощо) аспекти викладацької діяльності педагогів, хоч і представлено в доробку цих вчених (Л. Будяк, Е. Данілавічюте, Л. Даниленко, І. Дичківська, А. Колупаєва, Л. Коваль, Н. Компанець, С.Литовченко, І. Луценко, І. Малишевська, О. Мартинчук, Ю Найда, Т. Сак, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Таранченко, О. Федоренко, О.Ферт, К. Шапочка та ін.) [7; 20; 21; 30; 32; 56; 75; 88; 109; 113; 115; 118; 119; 124; 141; 157; 158; 159; 162; 163; 164; 199; 200; 209; 210; 216; 220; 224; 225; 240; 248; 252; 255; 262; 285; 288; 348], та окремому курсі для педагогічних закладів вищої



освіти, втім широкого застосування у практичній діяльності ці технології ще не набули. На заваді недостатня організація підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та певна інерційність у підготовці педагогічних кадрів більшістю ЗВО.

Підсумовуючи компаративний аналіз технологічних комплексів інклюзивного навчання в Канаді та Україні зауважимо, що інклюзивне навчання доцільно розглядати як певну технологічну модель, в межах якої використовується широкий спектр практичного інструментарію завдяки якому можна забезпечити створення інклюзивного освітнього середовища з толерантною атмосферою, дружнім соціальним оточенням, архітектурною доступністю тощо, де дитина з ООП має всі можливості досягти максимально можливого для неї рівня академічного та соціального залучення.

Поетапна, злагоджена, взаємодоповнююча та взаємопроникаюча реалізація всіх технологій інклюзивного навчання з дотриманням принципів співпраці усіма суб'єктами освітнього процесу забезпечуватиме значущі досягнення кожною дитиною з ООП в академічній та соціальній сферах (з акцентом на ту чи інші відповідно до індивідуальних особливостей учня).

Порівняльний аналіз технологічних комплексів інклюзивного навчання в Канаді та Україні засвідчив більшу варіативність технологічного арсеналу, доступного для використання канадськими освітянами. В українській педагогіці спостерігається більша сфокусованість на практичному аспекті за відсутності деталізованих теоретичних напрацювань. Втім практико орієнтовані напрацювання ще не стали звичним інструментарієм для педагогів інклюзивних освітніх закладів. На заваді цьому і відокремленість досліджень за різними технологічними сферами, що не сприяє цілісному і послідовному вибудовуванню інклюзивного освітнього простору.

Спільне бачення канадських та українських вчених ми відзначили в усвідомленні залежності якості інклюзивного навчання від всього спектру технологічних засобів; використанні особистісно орієнтованих підходів у процесі використання конкретних технологій; єдності бачення щодо

призначення технологій інклюзивного навчання – максимальне можливе залучення дитини з ООП в освітній процес та подальше інтегрування і соціум.

### ***Висновки до другого розділу***

У розділі розглянуто основні наукові концепції та підходи, як підґрунтя інклюзивної освіти в Канаді та Україні; особливості канадського та українського нормативно-правового освітнього забезпечення та охарактеризовано сучасні технології навчання та супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

1. Встановлено, що теоретико-методологічним підґрунтям при розбудові інклюзивної освіти є: системний, командний, середовищний, кондуктивний та особистісний підходи. Поєднання цих підходів в інклюзивній освіті демонструє їх взаємозв'язок і взаємообумовленість, що сприяє гармонізації інклюзивного навчання. Взаємодіючи, ці підходи утворюють якісне підґрунтя інклюзивного навчального закладу, в якому кожна дитина приймається в загал незалежно від її індивідуальної специфіки.

2. Охарактеризовано сутнісне тлумачення інклюзивної освіти в північноамериканській та українській педагогіці. Зокрема, в канадській педагогіці ширше трактується поняття «діти з особливими освітніми потребами». В українській педагогіці більше уваги зосереджено на дітях з обмеженими можливостями здоров'я. Такі відмінностей зумовлені різними еволюційними етапами розвитку інклюзивної освіти в цих двох країнах, ступенем розробленості як теоретичних основ, так і рівнем впровадження нормативно-правового поля, що уможлиблює державне регулювання реалізації інклюзії тощо.

3. У процесі порівняльного аналізу виявлено спільність наукових поглядів дослідників Канади і України стосовно розуміння позицій всіх учасників інклюзивного навчання. Аналіз технологізаційних аспектів інклюзивного навчання виявив певні відмінності. Зокрема, українські

практики наразі послуговуються дещо обмеженим комплексом психолого-педагогічного інструментарію для реалізації всебічного залучення дитини з ООП. Канадська система освіти підтримується розгалуженою мережею педагогічного менеджменту, багатовекторною системою супроводу дітей з ООП та їхніх родин, діяльність яких забезпечується широким асортиментом психолого-педагогічного інструментарію задоволення особливих потреб.

4. Встановлено, що розроблення освітніх законів, у яких затверджувався нормативний механізм щодо впровадження інклюзивного навчання, розпочалося впродовж останнього десятиріччя (починаючи з 2010 р.), Активізації цього процесу сприяла ратифікація Україною «Декларації про права осіб з інвалідністю». Однак, нормативно-правові акти, які регулювали розбудову інклюзивної освіти до 2017 р. не визначали фінансовий механізм його запровадження, що утруднювало розбудову інклюзивної освітньої системи. З 2017 р., завдяки розробленню нових освітніх законів було запроваджено фінансове забезпечення інклюзивного навчання, яке на сьогодні здійснюється за ресурсною економічною моделлю.

5. На відміну від канадської нормативної бази, українська освітня політика формується на центральному рівні й усі правові документи, які регламентують освітню діяльність, яка стосується навчання дітей з особливими потребами, затверджується Верховною Радою. Кабінетом Міністрів та Міністерством освіти і науки України поширюються на усі області та регіони, незважаючи на їхні географічні, суспільно-соціальні, етнічні, фінансові і та інші відмінності.

6. В Україні інклюзивні процеси не мають ознак автономізації, зважаючи на повне правове державне регулювання, нормативні документи як то: внутрішні накази, розпорядження в закладах освіти виконують організаційно-аналітичну функцію й фактично не впливають на шкільну політику закладу стосовно інклюзивного навчання. Вочевидь, це негативним чином впливає на розбудову інклюзивного освітнього середовища в кожному конкретному закладі й в кожній конкретній громаді.

7. На державному рівні у відповідних освітніх нормативно-правових документах затверджено категоріальність дітей з особливими освітніми потребами. Однак, на сьогодні вона потребує перегляду з метою визначення чітких класифікаційних ознак згідно з МКФ-Д та узгодження з нормативними актами галузей охорони здоров'я та соціального захисту, оскільки протиріччя та неузгодженість, у т. ч. й термінологічна, не сприяють співпраці та колаборації при сприянні дітям з особливими потребами.

8. Незважаючи на визнання дуальної системи освіти для дітей з особливими потребами, інклюзивне навчання, як засвідчує проведений аналіз законодавчих та нормативно-правових актів діючих в Україні, визначено як магістральний напрям розвитку освіти, який потребує розроблення технологічних засад впровадження.

9. Окреслено початок розроблення теоретичних основ технологізації в інклюзивного навчання, які поступово викристалізуються з низки наукових напрацювань українських учених: технології педагогічного менеджменту, технології співпраці, технології сервісної підтримки, технології «тьюторської» підтримки, технології викладання. Порівняльний аналіз технологічних комплексів інклюзивного навчання в Канаді та Україні засвідчив більшу варіативність технологічного арсеналу, доступного для використання канадськими освітянами. В українській педагогіці спостерігається більша сфокусованість на практичному аспекті за відсутності деталізованих теоретичних напрацювань. Втім, українські науковці мають співзвучні з канадськими вченими позиції щодо управління/менеджменту в розбудові інклюзивної освіти на макро- та мікро-рівнях, узгодженні впливів вертикалі та горизонталі в межах як всієї системи, так і на рівні окремого закладу.

Основні результати розділу висвітлено у наукових працях автора: [132; 133; 136; 140].

## РОЗДІЛ 3.

# ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ ЕКСТРАПОЛЯЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ КАНАДИ

### *3.1. Розбудова інклюзивної освіти та впровадження інклюзивного навчання.*

Сучасні реалії розвитку країни засвідчують прагнення держави і суспільства до глибоких системних змін у всіх галузях та сферах й, перш за все, в освіті. Компаративістичний аналіз, представлений у першому та другому розділі дисертаційного дослідження, дозволяє, розглядати та оцінювати стан і перспективи інклюзивної освіти в Україні з кількох позицій. По-перше, з огляду на її відповідність загальнонаціональним викликам, які зараз постали перед країною; по-друге, у зв'язку з потребами повноцінного входження української освіти в європейський освітній простір; по-третє, необхідністю вирішення назрілих проблем модернізації самої освітньої галузі, що вимагає системних змін, прискорення її інноваційного розвитку; по-четверте, створення реальних умов для здобуття якісної освіти кожним громадянином нашої країни, зокрема й дітьми з особливими освітніми потребами.

Розбудова інклюзивної системи освіти в Україні є пріоритетом державної освітньої політики, що засвідчують сучасні закони та численні нормативно-правові документи, зокрема: Закон України «Про освіту» (Стаття 19) (№ 2145-VIII від 05.09.2017 р.); «Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» (Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р), Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 рр. та план заходів з реалізації її I етапу (Розпорядження КМУ №526-р від 09.08.2017 р.), «Положення про інклюзивно-ресурсний центр» (Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545),

«Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (зі змінами) (Постанова Кабінету Міністрів України від 09 серпня 2017 р. № 588); накази Міністерства освіти і науки України щодо визначення норм та особливостей освіти дітей з ООП.

В Україні інклюзивна освітня система розбудовується шляхом впровадження інклюзивного навчання в усіх ланках та на усіх освітніх щаблях. Нині найбільш активно й системно це відбувається у закладах середньої освіти у процесі реалізації концепції Нової української школи.

Інклюзивна освіта, як значуща складова освітнього реформування, у процесі політико-адміністративних, суспільних та економічних змін, передбачає як трансформацію освітньої системи, так і кожного закладу освіти. Концептуальними засадами розбудови інклюзивного освітнього середовища є урахування особливостей здобувачів освіти, зумовлені психофізичними, соціальними, етнічними, мовними, релігійними та ін. відмінностями та урахування їх в освітньому процесі.

Інклюзія призводить до системних змін у всіх освітніх структурних ланках на основі урахування визначених особливих потреб дітей. Як зазначають українські вчені А. Колупаєва, О. Таранченко, методологічним підґрунтям інклюзивної освіти є – визнання рівноправності та розмаїтості учнівського загалу. Інклюзивна освіта як система ураховує учнівську розмаїтість, базується на нормативно-правовому підґрунті недискримінуючого характеру та особистісно-орієнтованій моделі навчання, що має забезпечити здобуття якісної освіти на всіх освітніх рівнях [84; 85].

Проведений та представлений у попередніх розділах аналіз теоретико-методологічних положень, законодавчого та нормативно-правового забезпечення дав змогу виокремити основоположні принципи інклюзивної освіти, на яких базується її розбудова у Канаді та, які на сьогодні впроваджуються в освітню систему України. Це, перш за все:

- Дотримання рівних прав на здобуття освіти;
- Визнання цінності кожної дитини незалежно від індивідуальних

особливостей;

- Права на вибір закладу освіти;
- Надання підтримки та психолого-педагогічного супроводу;
- Різномасштабна та різнопрофільна командна взаємодія;
- Соціальне інтегрування та громадянське визнання.

Узагальнюючий компаративістичний аналіз дозволив визначити основоположні принципи та підходи за якими нині зреалізовується розбудова інклюзивної освіти, освітньої системи, що передбачає реалізацію інклюзивних освітніх практик шляхом впровадження інклюзивного навчання.

Варто підкреслити, що основні принципи, підходи, методичні тактики та технології сучасного інклюзивного навчання співпадають з концептуальними положеннями Нової Української Школи і прогнозовано будуть використовуватись з орієнтацією на розмаїтий дитячий колектив. [96, 182, 189,193].

У той же час, міжнародні організації, які розробляють освітню інклюзивну політику визначають інклюзивне навчання як особистісно зорієнтований процес; як вибір місця здобуття освіти; як особливу систему навчання; як спектр послуг, що надається в межах одного закладу освіти, поблизу місця проживання.

Як засвідчують нечисленні наукові розвідки та доволі численна освітня практика, розгортання інклюзивного навчання в Україні відбувається на основі переважно сервісної концепції. Аналізуючи етапність розбудови інклюзивної освіти українські науковці А. Колупаєва, О. Таранченко прогнозують в найближчому майбутньому більш узагальнене переосмислення інклюзії. Вчені підкреслюють, що «...інклюзивний освітній простір не зводиться лише до автоматичного навчання дітей з особливими освітніми потребами і їхніх нормотипових ровесників. Його специфіка полягає в залученні різноманітних видів нетиповості в освітнє середовище, яке має бути організоване таким чином, аби педагогічні технології, техніки, прийоми були дієвими для всіх учнів» [7, .с. 97].

Цей прогнозований висновок підтверджує закон «Про освіту», де зазначається про те, що інклюзивне навчання є системою освітніх послуг, яка базується на недискримінаційних принципах й забезпечує залучення до освітнього процесу усіх без виключення [42].

Підсумовуючи, варто зазначити, що на нинішньому етапі освітнього реформування в Україні інклюзивне навчання розглядається, як індивідуалізований освітній процес, який забезпечує гнучкість курикулуму, різноманітність освітніх програм, диверсифікацію освітніх технологій, забезпечує підтримку та супровід [162; 247; 301; 306; 307].

Трансформаційні зміни освітнього процесу призводять до реформування освітньої системи в цілому. Як засвідчив аналіз розбудови інклюзивної освітньої системи Канади, де, наразі, всі освітні заклади нині є інклюзивними, підходи, технології, методи навчання в інклюзивному середовищі є відмінними від усталених. Так, досвід Канади засвідчив, що інклюзивний освітній процес передбачає, що:

- Діти та їхні батьки є суб'єктами освітнього процесу.
- Діти з особливими освітніми потребами навчаються в школах за місцем проживання з наданням підтримки та супроводу;
- Відмінності між учнями є основою планування освітнього процесу.
- Цілі навчання визначаються згідно з індивідуальною освітньою траєкторією учня;
- За потреби розробляється індивідуальний курикулум.
- Використовуються різні стратегії та методи оцінювання.
- Навчальні досягнення не є основним критерієм успішності.
- Прогрес розвитку дитини є основоположним чинником успішності навчання.
- Батьки є рівноправними учасниками освітнього процесу з відповідними правами та зобов'язаннями.

Наразі в Україні традиційний освітній процес з усіма його сегрега-



ційними та стагнаційними ознаками, де: батьки і діти є об'єктами в освітній діяльності; індивідуальна освітня траєкторія не визначається; цілі навчання для усіх дітей однакові; діти навчаються за типовими курикулами та оцінюються за однаковим критеріями та уніфікованим підходом; характеризує діяльність багатьох закладів середньої освіти, в яких перебувають діти з особливими освітніми потребами.

Як засвідчили результати проведеного емпіричного компаративного аналізу, успішність інклюзивного навчання залежить від усвідомлення переваг, які мають всі суб'єкти освітнього процесу. На цьому наголошують канадські вчені та українську вчені, які окреслюють перспективи розвитку інклюзивних практик в закладах середньої освіти. Першочергово ці переваги визначаються ними для суб'єктів інклюзивного освітнього процесу [Т. Лорман, Дж. Лупарт, А. Колупаєва, О. Таранченко та ін. ] [56,57, 72, 74, 75, 236,237].

Водночас, в Україні ці переваги почасти нівелюються окремими суперечливими позиціями нормативних актів й ситуаціями, що виникають на практиці, зокрема, внаслідок недостатньої компетентності осіб, що безпосередньо займаються та відповідають за організацію інклюзивного навчання на місцях.

Науково-пошуковий аналіз дозволив визначити, що на сьогодні впровадження інклюзивного навчання в Україні здійснюється на трьох рівнях державного регулювання (див. рис. 3.1).

Центральний рівень – МОН України. До компетенцій Міністерства освіти і науки України належить:

- розроблення законодавчих і нормативно-правових актів щодо запровадження інклюзивного навчання;
- визначення перспектив та пріоритетних напрямів у розвитку інклюзивної освіти;
- здійснення контролю за діяльністю освітніх закладів, відбору управлінських кадрів і здійснення управлінської діяльності в освітній галузі;
- координація діяльності регіональних органів управління освіти;

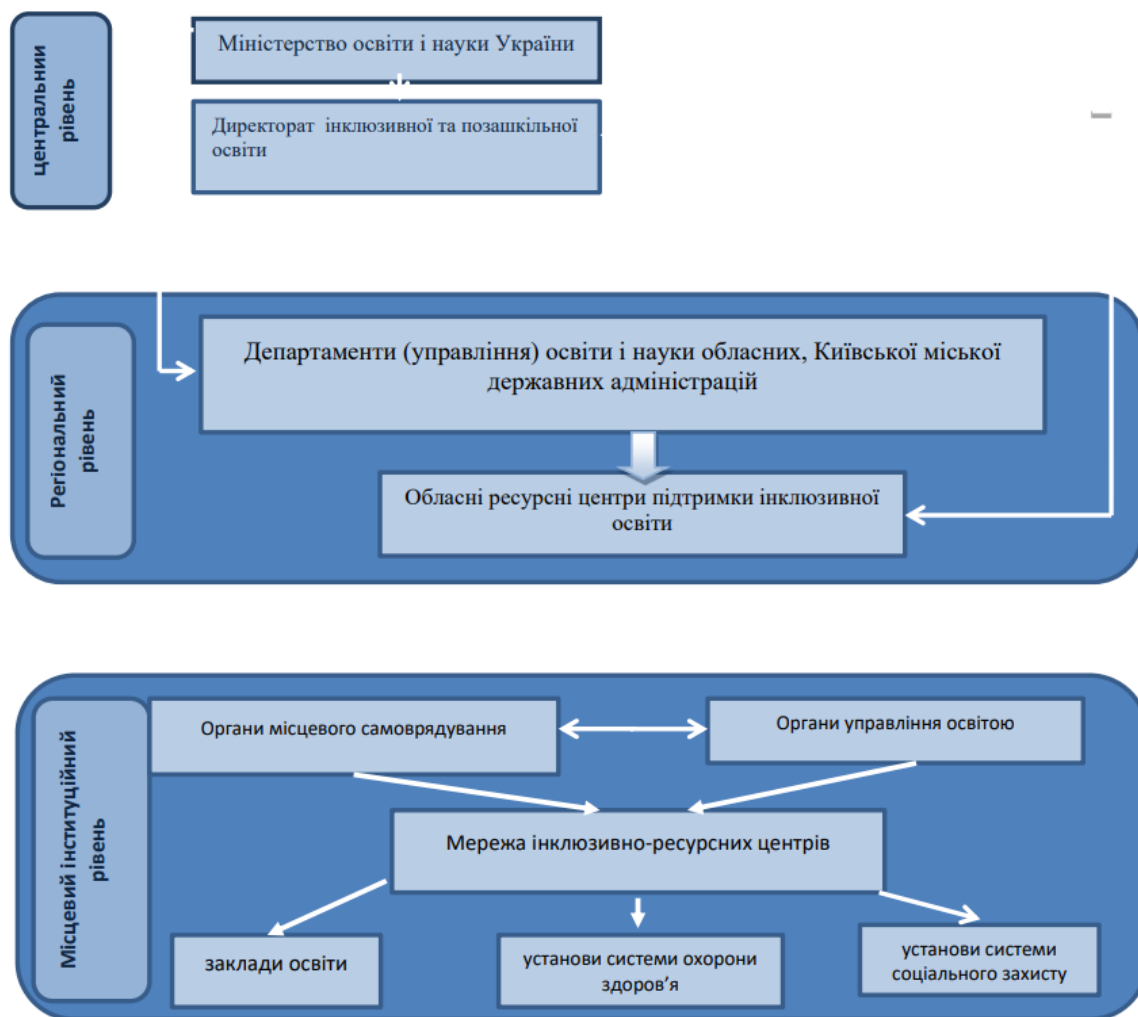


Рисунок 3.1. Рівні державного регулювання впровадження інклюзивного навчання в Україні

- забезпечення координації діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти з питань інклюзивної освіти;
- впровадження новітніх технологій навчання на основі залучення до сумісної діяльності дітей з особливими потребами та їхніх однолітків;
- реалізація дослідницьких проектів в освітній галузі;
- фінансове забезпечення в галузі освіти;
- моніторинг та оцінювання процесів на національному рівні з метою забезпечення їх якості.

Структурний підрозділ з питань інклюзивної освіти МОН України:

- 1) створює реєстр дітей, які пройшли комплексне психолого-педагогічне оцінювання; забезпечує облік та неможливість доступу до персо-

нальних даних;

2) створює реєстр закладів освіти, реабілітаційних, оздоровчих, закладів соціального захисту, також реєстр громадських організацій, фахівці яких опікуються дітьми з обмеженнями життєдіяльності;

3) забезпечує науково-методичний супровід діяльності інклюзивно-ресурсних центрів;

4) поширює інноваційні технології та методики психолого-педагогічного оцінювання, супроводу та підтримки;

5) координує діяльність інклюзивно-ресурсних центрів згідно вимог законодавства;

б) координує діяльність та організовує співпрацю центрів з органами виконавчої влади, закладами освіти, охорони здоров'я та соціального захисту;

На регіональному рівні – Департаменти, управління освіти і науки та міських державних адміністрацій, обласні ресурсні центри з підтримки інклюзивної освіти, до компетенції яких належить, зокрема:

- створення відповідних умов для здобуття освіти згідно з особливостями, нахилами та потребами кожного громадянина;
- моніторинг та контроль надання освітніх послуг в освітніх закладах та установах;
- координація діяльності та визначення потреби у фахівцях, які мають надавати освітні послуги;
- розроблення освітніх програм та удосконалення змісту освіти;
- залучення громадського сектору до підготовки освітніх проектів, а також різного рівня галузевих програм;
- збір статистичної звітності та розроблення аналітичних матеріалів;;
- структурні підрозділи (відділи) з питань інклюзивного навчання при департаментах освіти і науки, функціями яких є:
- ідентифікація та облік дітей з особливими освітніми потребами;
- планування і обґрунтований розподіл фінансових ресурсів для підтримки інклюзивної освіти в регіоні;

- моніторинг та оцінювання процесів на регіональному рівні з метою забезпечення якості освіти;
  - проведення повторного комплексного обстеження, за необхідності із залученням, що працюють в спеціальних закладах освіти, навчально-реабілітаційних центрах, медичних установах тощо;
  - розгляд питань щодо оскарження батьками або законними представниками дитини висновку фахівців ІРЦ на засіданнях консилиумів фахівців;
  - проведення адміністративної роботи щодо реєстру та обліку дітей з особливими освітніми потребами; захист персональних даних обстежених дітей;
  - проведення адміністративної роботи щодо реєстру закладів освіти, реабілітаційно-медичних установ, установ соціального захисту, які надають допомогу дітям з особливими потребами;
  - координування та контроль за діяльністю центрів згідно вимог законодавства;
  - контроль за дотриманням прав дітей щодо інклюзивного навчання;
  - затвердження внутрішніх нормативних документів закладів освіти, графіків роботи, кандидатур на керівні посади закладів освіти;
  - подання клопотань щодо утворення центрів органам місцевого самоврядування;
  - визначення потреби у різнопрофільних фахівцях, які потрібні для роботи в регіоні, сприяння регіональному замовленню на їхню підготовку;
- ❖ Обласні центри підтримки інклюзивної освіти мають бути долучені до діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, оскільки :
- забезпечують науково та навчально-методичні напрями роботи;
  - організовують заходи з підвищення фахової майстерності різнопрофільних фахівців, які працюють з дітьми з ООП;
  - сприяють поширенню та активному впровадженню інноваційних

технологій; беруть участь у їх розробленні;

- апробують навчально-методичні матеріали та надають рекомендації щодо їх використання;

- поширюють найкращі практики діяльності центрів шляхом популяризації їхньої роботи;

- організують проведення соціологічних опитувань педагогічних представників, батьків щодо впровадження інклюзивного навчання;

### 3. На місцевому рівні:

❖ Органи місцевого самоврядування та органи управління освітою:

- 1) забезпечують дотримання законодавства стосовно прав і доступу до навчання усіх дітей територіальної громади;
- 2) створюють мережу послуг та забезпечують фінансування послуг в установах та організаціях комунальної форми власності;
- 3) забезпечують міжвідомчий підхід до соціального захисту дітей у складних життєвих обставинах, шукаючи шляхи вирішення;
- 4) інформують громадськість щодо прав дітей (зокрема права на освіту);
- 5) організують інклюзивне навчання у закладах свого підпорядкування;
- 6) поширюють позитивний досвід практики інклюзивного навчання;
- 7) утворюють, реорганізують та ліквідовують інклюзивно-ресурсні центри, затверджують графік їхньої діяльності;
- 8) вирішують кадрові питання;
- 9) заслуховують звіт про діяльність центру;
- 10) забезпечують надання психолого-педагогічної допомоги додатковими фахівцями згідно запитів центру;
- 11) відповідають за створення матеріально-технічних умов діяльності центру організації інклюзивного навчання;
- 12) проводять постійний моніторинг виконання рекомендацій центру закладами освіти.

До впровадження інклюзивного навчання як на центральному, так і на

регіональному та місцевому рівнях долучаються численні міжнародні фонди, зокрема Фонд «Відродження», ВФ «Крок за кроком», які співпрацюють з міжнародними агенціями, зокрема з Канадською Агенцією «SIDA», громадські організації: ГО «Всеосвіта», «Всеукраїнська Асамблея осіб з інвалідністю», ВО «Даун-синдром» та ін.

В ієрархічній структурі інституцій, які відповідають за впровадження інклюзивного навчання чільне місце посідають інклюзивно-ресурсні центри.

Як уже зазначалось у розділі 2.2, ІРЦ в Україні це – новостворені установи, при визначенні організаційно-методичної діяльності яких було використано досвід подібних канадських установ, зокрема тих, що функціонують у провінції Альберта. Функціонування ІРЦ унормовано Положенням про інклюзивно-ресурсний центр [Постанова Кабінету Міністрів України за № 545 від 12.07.2017 р.], де зазначається, що ці установи створюються з розрахунку один центр на 7 тис. дітей, які проживають в сільській місцевості, та 12 тис. дітей, які проживають у місті<sup>20</sup>. [171].

Фахівці ІРЦ надають консультації, методичну допомогу та взаємодіють з фахівцями дошкільної, загальної середньої та професійної освіти, де навчаються діти з ООП.

Нині в ІРЦ створено Єдиний державний реєстр з обліком дітей з ООП, переліком інклюзивних закладів в Україні та інформації про фахівців, які надають підтримку та здійснюють психолого-педагогічний та соціальний супровід таких дітей. з ООП та їхніх родин.

За даними МОН станом на 1.01.2021 р. в Україні функціонувало 633 ІРЦ, передбачається, що їхні кількість має зрости до 699 установ. Однак, навіть така досить стрімко зростаюча кількість ІРЦ на сьогодні не може задовольнити потребу у наданні кваліфікованої допомоги дітям, які її потребують.

Варто зазначити, що брак кваліфікованих спеціалістів, які мають відповідні фахові компетенції значно стримує процес розбудови ІРЦ. На разі

---

<sup>20</sup> Положення про інклюзивно-ресурсний центр <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>

на сьогодні в країні не здійснюється системна підготовка кадрів для роботи в таких центрах, відсутня також система підвищення кваліфікації фахівців, які мають здійснювати покладені на них функції щодо визначення особливих освітніх потреб, розроблення індивідуальної освітньої траєкторії і т. ін. Сертифікація фахівців, які мають право використовувати тести *WISC-IV*, *LEITER-3*, *CONNERS-3*, *PEP-3*, *CASD* проводиться на комерційній основі за окремим державним замовленням, що безумовно не може задовольнити загальної потреби у проведенні системного навчання кадрів. Між тим, саме на цій структурі покладено зобов'язання щодо вивчення та оцінювання потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку, незважаючи на обраний освітній шлях (спеціальні чи інклюзивні заклади освіти) [189].

Як уже зазначалось у попередньому розділі (параграф 2.2.), система освіти дітей з особливими потребами, в т. ч. з інвалідністю, в Україні розвивається на дуальній основі: діти з особливостями психофізичного розвитку можуть навчатися як в інклюзивних, так і в спеціальних умовах, окремі категорії дітей, у яких виявлено досить важкі форми інвалідності перебувають у закладах соціального захисту, де одержують певні освітні навички.

Система спеціальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами представлена такими освітніми осередками, як:

I. Спеціальні школи I–III ступенів згідно з нозологічною категоріальністю:

- 1) для дітей з порушеннями слуху;
- 2) для дітей з порушеннями зору;
- 3) для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату;
- 4) для дітей з тяжкими порушеннями мовлення;
- 5) для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

II. Навчально-реабілітаційні центри – для навчання дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку:

- для дітей з вадами слуху та затримкою психічного розвитку або інтелектуальними порушеннями;

- для дітей з порушеннями зору та тяжкими мовленнєвими порушення, затримкою психічного розвитку або інтелектуальними порушення;
- для дітей з вадами опорно-рухового апарату та тяжкими мовленнєвими порушеннями, затримкою психічного розвитку або інтелектуальними порушеннями;
- для дітей з тяжкими порушеннями мовлення та інтелектуальними порушеннями;
- для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та тяжкими порушеннями мовлення.

Діти з особливими освітніми потребами, які мають інвалідність досить важкої форми здобувають освіту переважно в спеціальних школах і в навчально-реабілітаційних центрах.

Статистичні дані засвідчують, що кількість дітей з інвалідністю в Україні зростає щороку. Так, за статистичними даними у 2019 р. в Україні зареєстровано 159044 дитини з інвалідністю, що становить 2% від усього дитячого населення країни. У 2016 р. їх нараховувалось 156099; у 2015 р. – 153547 дитини [203].

З розвитком інклюзивної освіти в Україні діти з особливими потребами, в т. ч. з обмеженнями життєдіяльності, мають змогу здобувати освіту у закладах середньої освіти з інклюзивним навчанням, кількість яких зростає з кожним роком. Так, за даними МОН України у 2013 році кількість дітей з особливими потребами, інтегрованих у загальноосвітні навчальні заклади, у тому числі дітей-інвалідів, становила близько 70 тис. осіб (див. табл. 3.1).

А вже за 4 роки в 4,6 рази збільшилась кількість інклюзивних класів в ЗСО з 2715 до 12552 у 2019/2020 н.р. та у 3,6 рази збільшилась кількість закладів з інклюзивними класами з 1518 у 2016/2017 н.р. до 5504 у 2019/2020 н.р. [229].

Ці та інші кількісні показники зростання закладів середньої освіти з інклюзивним навчанням засвідчують поступ інклюзивної освіти в Україні та утвердження в українській освіті інклюзивного навчання.



Кількість інклюзивних класів та чисельність в них учнів з ООП станом на 2009/2010 – 2012/2013 навчальні роки (за даними МОН)

Навчальний рік	Кількість інклюзивних класів	У них учнів
2009/2010	539	5840
2010/2011	484	5652
2011/2012	508	4845
2012/2013	508	5675

Прискорюють цей поступ та сприяють розбудові інклюзивної освітньої системи й сучасні законодавчо-правові акти щодо інклюзивного навчання, аналіз яких представлено у попередньому розділі [22], оскільки вони законодавчим підґрунтям для її розбудови і забезпечення здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами.

«Інклюзивна освіта, як підкреслює відома канадська вчена Дж. Лупарт, пов'язана з реформою системи освіти в цілому і є необхідною умовою, за якої можливо реалізувати цілі освіти осіб з особливими потребами. Це, відповідно, дасть змогу продемонструвати, що цей процес торкається не тільки інтересів певних груп, а й усього населення в цілому. Інклюзія може бути пов'язана зі зміною статусу людей з обмеженими можливостями здоров'я, представників інших маргінальних груп населення, а також з фундаментальними демократичними реформами.» [318, С.74].

### ***3.2. Наукове, навчально-методичне та кадрове забезпечення інклюзивного навчання.***

Наукове, навчально-методичне та кадрове забезпечення є визначальними передумовами впровадження інклюзивного навчання. Ці організаційно-змістові складові взаємозумовлені та взаємопов'язані, оскільки теоретико-методологічне підґрунтя визначає напрями та змістове наповнення навчально-методичного матеріалу, який мають опанувати та взяти на озброєння фахівці, котрі в повсякденній практиці досягають окресленої мети та виконують визначені завдання.

В Україні, як засвідчує проведений науково-пошуковий аналіз, теоретико-методологічні підходи інклюзивної освіти та перші напрацювання з інклюзивного навчання розроблялися шляхом аналізу зарубіжних наукових матеріалів та вивчення досвіду розбудови інклюзивної освітньої системи в інших країнах. Варто підкреслити, що провідні фахівці канадської освітньої наукової спільноти, яку активізували та вмотивували громадські діячі української діаспори [Р. Петришин, Ю. Конкін та ін.], що як етнічно-громадський осередок займає чільне місце у соціально-державному регулюванні Канади, стали провідниками та фасилітаторами розбудови інклюзивної системи освіти в Україні і на перших етапах освітнього реформування саме їхні методологічні підходи були покладені в основу розроблення концептуального бачення трансформації системи освіти дітей з особливими потребами в нашій країні. Це засвідчують публікації, які представлені у виданнях міжнародного рівня [311; 303], та свідчення вітчизняних науковців, що були причетні до цієї професійної реформуючої діяльності .

З огляду на тему наукового пошуку, впливу канадських освітніх тенденцій на розвиток української системи освіти в цілому та представленість наукових та навчально-методичних напрацювань на практиці, фокус аналітичної уваги при виконанні дисертаційного дослідження був спрямований саме на компаративістичні студіювання, які простежуються з перших кроків розбудови інклюзивної освітньої системи й до сьогодні.

Зважаючи на зазначене, вперше концептуальне визначення теоретико-методологічних засад впровадження інклюзивного навчання, що стало підґрунтям для подальшого розроблення науково-методичного забезпечення розбудови інклюзивної системи освіти на теренах України, було представлено у монографічному дослідженні «Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітній простір» [73]. Так, узагальнення різноманітних підходів та шляхів реформування освіти дітей з ООП у світлі інтегративних тенденцій, які поширювались в українській освіті та висвітлювались у досить численних публікаціях зарубіжних та поодиноких

на той час працях вітчизняних вчених (Дж. Лупарт, Т. Лорман, В. Засенко, Л. Вавіна, Т. Сак, П. Таланчук, О. Таранченко)[7356,57, 72, 74, 75, 236,237 ], проведення науково-експериментальної діяльності дозволило визначити, що інтегрування дітей з особливими потребами загальноосвітні заклади – це парадигмальна освітня тенденція, яка є сучасною ознакою розвитку освіти в усіх високорозвинених країнах світу, однак, реалізується вона шляхом впровадження різних форм розбудови освітньої системи. Так, в Канаді характерологічною ознакою освіти дітей з особливими потребами є дуальний підхід, який дозволив розглядати інклюзивну освіту як закономірну трансформацію інститутів загальної і спеціальної освіти, а реалізація інклюзивних тенденцій дала змогу узгодити протиріччя між рівними правами осіб з особливими потребами у виборі життєвої траєкторії, освіти, соціального статусу, фактичною нерівністю можливостей в реалізації цих прав. Такий соціально-освітній процес, як інклюзія, маючи специфічні особливості в окремих країнах, регіонах, водночас, характеризується загальною гуманістичною спрямованістю. З позицій педагогічної компаративістики цей висновок був методологічно ключовий. [73, 74,].

Інклюзія, як наукова категорія і як освітній процес, що практично розпочався на цей час в Україні, означалась суттєвим науково-пошуковим змістом і значущістю для педагогіки. Було визначено, що інклюзивна освіта має стати пріоритетом при визначенні форми навчання дітей з особливими потребами, однак, на перших етапах освітнього реформування реалізація інклюзивних тенденцій потребує системної освітньої розбудови та забезпечення відповідних умов, серед яких:

- використання адекватних і специфічних форм організації інклюзивного середовища;
- забезпечення спільності середовища і дій;
- забезпечення диференціації та індивідуалізації змісту навчання;
- спрямування освіти на ствердження компетентного підходу у навчанні з позицій майбутньої особистісної реалізації та ін.

Варто зазначити, що українські науковці, які на той час були провідниками інклюзивної освітньої ідеї, відстоювали її, як у наукових дискусіях, так і при впровадженні її в освітню практику на противагу традиційним підходам, які сповідувала переважна більшість освітян, що скеровувала розвиток освіти дітей з особливими потребами виключно у русло сегрегативного спеціального навчання на основі дефектологічної концепції [45; 47; 52; 73; 77; 165; 199].

Окрім цього, як засвідчує проведений науковий аналіз, вкрай дискусійними, й суперечливими серед науковців, практиків, урядовців були питання термінологічної лексики, оскільки вони окреслювали методологічну сутність й визначали концептуальну основу як інклюзивної освіти, так і дефектології. Вперше у вітчизняній освітянській науці у 2006 році було обґрунтовано понятійно-термінологічні визначення стосовно дітей, які мають ті чи інші особливості розвитку – «діти з особливими освітніми потребами», оскільки на той час в освітніх законах та нормативно-правових документах України були закріплені, визначення: «діти-інваліди та діти з вадами розумового або фізичного розвитку», «діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку», «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти з особливостями психофізичного розвитку» тощо. На основі проведеного аналізу було доведено що, загальноживаним терміном, який використовується у міжнародних нормативно-правових актах, державних законодавчих актах у демократичних країнах світу є термін «діти з особливими потребами» («Children with Special Needs»), оскільки це термінологічне означення передбачає зміщення акцентів з недоліків і порушень, відхилень від норми до фіксації особливих потреб дітей. Відповідно, до категорії дітей з особливими потребами було запропоновано відносити: дітей-інвалідів, дітей з незначними порушеннями здоров'я, соціальними проблемами, обдарованих дітей. У подальшому ця термінологія стала загальноживаною та нормативно затвердженою в законах України та нормативно-правових актах [73].

Також у цей же період українським науковцем А. Колупаєвою було надано термінологічне тлумачення поняттю «інклюзивне навчання»: «Інклюзивне навчання це гнучка, індивідуалізована система з психолого-педагогічною підтримкою дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи, яка розташована поблизу місця проживання. Інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Всі діти з самого початку включені в освітнє та соціальне шкільне життя за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується психолого-педагогічним й медико-соціальним супроводом» [73, с. 123]. У подальшому саме в такому понятійному формулюванні цей термін було введено до наукового обігу.

Проведений компаративістичний аналіз дав змогу визначити ідентичність проблем, що виникають у процесі проведення освітніх, оскільки загальна тенденція у країнах з демократичним устроєм та громадянським суспільством, якою, зокрема, є Канада, визначається у подоланні сегрегації та стагнації щодо освіти дітей з особливими потребами, підтримки громадських ініціатив щодо їхнього інтегрування у загальноосвітній простір. Також аналіз дозволив визначити основоположні умови формування інклюзивної освітньої системи й надалі розбудовувати її в Україні, серед них: неприпустимість дискримінаційного ставлення до дітей; забезпечення можливості вибору освітнього закладу та програми навчання згідно особливостей, можливостей та нахилів дитини; стимулювання розвитку, орієнтуючись на індивідуальні досягнення; забезпечення їх психолого-педагогічним супроводом та соціально-медичною підтримкою.

Окреслений методологічний дискурс на основі компаративістичних підходів спрямував подальше розроблення вітчизняними вченими науково-методичного забезпечення інклюзивної освіти в Україні [В. Засенко, Е. Данілавічюте, Л. Коваль, Н. Компанець, І. Малишевська, О. Мартинчук, О. Таранченко та ін.].

Розроблення теоретико-методичних засад інклюзивного навчання та його апробація шляхом проведення експериментальної діяльності в закладах середньої освіти України, починаючи з 2000-х рр., найактивніше й досить плідно проводилась науковцями Інститут спеціальної педагогіки НАПН України [нині Інститут спеціальної педагогіки та психології імені М. Ярмаченка], яка відбувалась у процесі довготривалої та плідної зарубіжної співпраці, зокрема з науковцями канадських університетів: Альберти, Університет Конкордія, Грента МакЮена, Вікторії. Впродовж тривалого часу, починаючи з 2002 року, виконувались спільні дослідження з проблем інклюзивної освіти, які дозволили вивчити понад 30-річний досвід розбудови інклюзивної освіти в Канаді; долучитись до аналізу результатів наймасштабніших світових досліджень з інклюзії, які проводились провідними науковими колективами.

Варто підкреслити, що канадський досвід реформування освітньої галузі в період проведення освітніх реформ в Україні має непересічну значущість, оскільки освітні системи, як складова соціально-економічної структури держави, незважаючи на різноманітність моделей, форм та рівнів освіти, є одним із ключових елементів сучасної світової моделі соціального устрою, привабливої для країн, що стали на шлях демократичного устрою, в т. ч. й для України, з огляду на завдання та перспективи вирішення нагальних педагогічних і соціальних проблем.

Як засвідчує науково-пошуковий аналіз, нове світоглядне бачення державного реформування системи освіти дітей з особливими потребами в Україні та пришвидшення його поступу викристалізувалися у процесі проведення спільних науково-експериментальних досліджень українських та канадських вчених.

Так, україно-канадське наукове дослідження було проведене науковцями лабораторії проблем інклюзивного навчання Інституту спеціальної педагогіки НАПН України під керівництвом проф. А. Колупасової та науковцями з канадських Університетів Альберти, Конкордія, Вікторії під

керівництвом проф. Дж. Лупарт за організаційної підтримки грантової програми Кіллем Корнестоун (Killam Cornerstone Grants) Університету Альберти. В експериментальному дослідженні взяли участь понад 8-ми тисяч респондентів, серед них учні, в тому числі й з особливими потребами, вчителі, асистенти вчителів, управлінці та адміністратори шкіл, батьки дітей з нормотиповим розвитком та з особливими освітніми потребами різних регіонів країни (м. Біла Церква: сш №8 та сш. № 20, м. Дніпропетровськ; школи № 34 і № 39, м. Львів: школи № 14 і № 16, м. Запоріжжя: школи № 33 і № 99, м. Севастополь: школи № 14 і № 16, м. Сімферополь: школи № 3 і № 38. Дослідження проводилось за затвердженими канадськими стандартами, які відповідають світовим стандартам проведення порівняльних досліджень. При проведенні наукового пошуку враховувались результати попередніх досліджень, які були спрямовані на вивчення стану інклюзивного навчання в інших країнах світу. Це дослідження, за визначенням відомих вчених в галузі інклюзивної освіти (Т.Лореман, Д. Мак Гі-Річмонд, А. Колупаєва, О. Таранченко, Ш.Крокер) дало змогу отримати емпіричні дані стосовно методології та практики у школах країни, яка розпочала впроваджувати інклюзивне навчання на основі дуальної моделі розвитку освіти дітей з особливими потребами. Зокрема, дані, зібрані за допомогою спеціально розроблених критеріїв, на основі міжнародних стандартів (розмаїття, індивідуального розвитку та диференціації (Diversity, Individual Development Differentiation surveys – DIDD), дозволили окреслити необхідні шкільні трансформації та моделі реформування, які можуть суттєво відрізнитися, зважаючи на різні шкільні колективи, умови функціонування, особливості регіону і т. ін. [317].

Основною метою даного дослідження було: визначення факторів, які сприяють успішній реалізації інклюзивного навчання як для дітей з особливими потребами, так і для їхніх нормотипових однолітків на основі проведення контекстуального аналізу, результати якого допоможуть окреслити шляхи удосконалення професійної діяльності при розбудові інклюзивної

освіти в Україні. Дослідження засвідчило, що загалом, результати проведеного анкетування в українських школах виявилися дуже позитивними. Всі основні учасники освітнього процесу (батьки, вчителі та учні) надали позитивні відповіді на більшість запитань, які стосувалися різних аспектів, важливих для інклюзивного навчання. Разом із тим канадські науковці відзначили: «..хоча українським школам є чим пишатися, говорячи про апробацію інклюзивного навчання, є певні напрями, які мають розвиватися найактивніше» [317, с. 157].

Проведене дослідження дало підстави розробити модель впровадження інклюзивного навчання, зважаючи на всі його сутнісні складові. Ця модель визначає професійні якості, якими повинні бути наділені педагоги, а також умови, що уможливають інклюзивне навчання, причому ці професійні якості та необхідні умови динамічно взаємопов'язані між собою; а їхнє значення полягає у визначенні основи для співпраці, необхідної для розбудови інклюзивної освітньої системи. У подальшому складові цієї теоретичної моделі було використано у наукових досліджень, які проводились в Україні [Л. Будяк, О. Базилевської, І. Білозерської, І. Луценко, К. Шапочки, Л. Кашуби та ін. та ін. ].

Основні висновки проведеного широкомасштабного міжнародного дослідження засвідчили, що виконання стратегічних завдань інклюзивного навчання, потребують готовності як педагогів, так і шкіл у цілому до постійного навчання, забезпечення якісною освітою та рівними освітніми правами, підтримки партнерських стосунків між школою та родиною, заохочення, аби діти жили й навчалися в одному мікрорайоні, в одній спільноті тощо.

Ці та інші науково-експериментальні дослідження, успішна участь у виконанні різних грантових програм канадського Університету Альберта (Українського Центру Засобів та Розвитку) дали змогу українським та канадським вченим, які виконували ці та інші дослідження розробити україно-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в



Україні», пропозиції проекту схвалила Міжнародна Агенція Канади CIDA. Пізніше до подання пропозиційної заявки на виконання Міжнародного україно-канадського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» долучилися громадські організації, як з боку Канади, так і з боку України. Україно-канадська наукова та громадська спільноти й стали основними виконавцями проекту.

Результатами україно-канадського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», який здійснювався впродовж 2008-2013 рр., було внесення змін до освітньої законодавчої та нормативної бази щодо освіти дітей з особливими потребами у відповідності з міжнародними документами; створення мережі інклюзивних шкіл; підготовка кваліфікованих педагогічних кадрів для експериментальних інклюзивних закладів, поширення досвіду інклюзивного навчання і т. ін. Творча група Інституту спеціальної педагогіки НАПН України спільно з фахівцями канадських університетів у контексті освітньої діяльності відпрацьовували, інклюзивну модель освіти з урахуванням особливостей національної системи освіти на основі вивчення та аналізу канадського досвіду та найкращих світових практик.

Співпраця із відомими зарубіжними вченими з Канади дала змогу долучитися до вивчення міжнародного досвіду впровадження інклюзивної освіти, проаналізувати його й визначити основні напрями розбудови інклюзивного навчання в Україні на основі еволюційного розвитку національної системи освіти. Розроблення творчою групою науковців Інституту теоретико-методологічного підґрунтя впровадження інклюзивної освіти в Україні, що базується на сучасній методології розвитку освітньої галузі, масштабні й успішні експериментальні дослідження в сфері освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку, прогресивні зміни в нормативно-законодавчому полі освіти цієї категорії дітей та молоді, ініційовані цією установою НАПН України, були визнані світовою науковою спільнотою. Відтак, науковців Інституту взяли участь у розробленні безпрецедентного

унікального міжнародного двотомного видання «Спеціальна освіта. Міжнародна практика та перспективи» [303].

Глобальною метою цієї науково-аналітичної праці полягала в різноаспектному порівняльному дослідженні та висвітленні досвіду становлення систем освіти осіб з особливими потребами в різних країнах світу, сучасних тенденцій розвитку спеціальної освіти дітей та молоді цієї категорії в кожній з представлених країн світу та перспектив поступу цієї галузі в умовах світових глобалізаційних змін. Масштабність дослідження видається очевидною, оскільки вперше в ньому знаними світовими вченими в цій галузі представлено матеріали з країн всіх континентів: Північної та Центральної Америки, Європи, Африки, Азії, Близького Сходу, Далекого Сходу, Австралії. В цьому монографічному дослідженні вчені з США, Канади, Мексики, Гватемали, Великобританії, Норвегії, Іспанії, Швеції, Швейцарії, Індії, Нової Зеландії, Австралії, Саудівської Аравії, Ізраїлю, Ісландії, Південної Африки, Китаю та ін. презентували аналітико-узагальнюючі матеріали, досвід розбудови національних систем освіти для осіб з особливими потребами, інтегрованого та інклюзивного навчання. Представлені ґрунтовні студіювання надають унікальну можливість ознайомитись, проаналізувати і в подальшому спиратися на позитивні напрацювання вченим і освітянам тих країн, які лише починають впроваджувати в освітню систему ідеї інклюзії.

Українські науковці, презентуючи розділ «Спеціальна освіта в Україні», характеризують поступ вітчизняної освітньої системи під загальним гаслом «Україна на шляху до незворотних змін: від тоталітаризму та сегрегації до інклюзії». Вперше світовій науковій спільноті було представлено генезис української національної системи освіти осіб з особливими потребами з позицій об'єктивного, неупередженого висвітлення явищ, подій та фактів, які досі розглядалися ідеологічно тенденційно; охарактеризувати унікальність та еволюційну випереджальність окремих етапів цього поступу, кардинально відмінних від інших пострадянських країн. Теоретико-

методологічний аналіз із застосуванням синергетичного підходу, дав підстави розглядати генезис української національної системи освіти осіб з особливими потребами з позицій соціодинаміки, у взаємозв'язку соціальних та педагогічних явищ з урахуванням особливостей соціокультурного контексту певного історичного часу. Спираючись на синергетичні позиції, використовуючи міждисциплінарний підхід, було представлено стадіальні закономірності в історичному розвитку системи освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку в різні часові періоди, охарактеризовано чинники (суспільно-політичні, соціально-економічні, соціокультурні) та визначальні детермінанти, що слугували каталізатором становлення системи освіти осіб з особливими потребами в нашій країні. Це дало підстави на основі герменевтичних підходів щодо об'єктивної реконструкції певного культурно-історичного контексту та інтерпретації культурно-історичних явищ і процесів виокремити та охарактеризувати періоди й етапи генезису системи української національної освіти осіб з особливими потребами. Здійснення періодизації дало змогу зробити відповідну історико-педагогічну оцінку соціального інституту освіти в Україні як унікального педагогічного феномена. Як зазначають автори цього дослідження: «Поширення ідей інклюзії кардинально й незворотно змінюють освітній простір України, відкриваючи широкі можливості для осіб з особливими потребами (як з порушеннями розвитку, меншин, обдарованих та ін.), водночас «оголюючи» вразливі місця існуючих систем освіти. Українська освіта вже увійшла в цей еволюційний етап впровадження інклюзивної практики, тож разом з іншими країнами постала перед проблемами періоду модернізації галузі. Водночас, зважаючи на певне відставання в еволюційному розвитку освіти, ми маємо й певні переваги: насамперед – взірці досвіду інших країн, що вже пройшли цей етап, а також непересічний досвід вітчизняних «першопрохідців» у цій справі на теренах України. [303, с. 340].

Цілісний історико-педагогічний аналіз освітньої системи дав змогу науковцям належним чином представити прогресивні надбання та

окреслити шляхи їх використання в подальшому; презентувати унікальні досягнення української педагогічної науки в галузі освіти осіб з особливими потребами, концептуальні позиції розбудови інклюзивної освіти та впровадження інклюзивної практики, розроблення теоретико-методичних засад, ключових принципів та підходів організації навчання дітей з особливими потребами в реаліях української системи освіти, основні вектори деінституалізації на етапі впровадження інклюзивного навчання тощо. Представлений в монографії компаративістичний досвід розбудови інклюзивної освітньої системи має неабияке значення в період проведення відповідних реформ в Україні, оскільки інклюзивні тенденції в освіті стають провідними.

У подальшому суспільно-політичні зміни в країні, системне освітнє реформування, зокрема запровадження Концепції Нової української школи (НУШ) потребувало розроблення оновлених теоретико-методологічних засад інклюзивного навчання, які представлено у напрацюваннях українських дослідників І. Малишевської, О. Мартинчук, А. Колупаєвої, Л. Коваль, Н. Компанець, Н. Софій, О. Таранченко, К. Шапочки та ін. [80; 84; 87; 89; 90; 113; 114; 118; 245]. Зокрема, у дисертаційних дослідженнях, монографічних роботах представлено результати тривалих аналітико-узагальнюючих, науково-експериментальних пошуків, міжнародної грантової та проектної діяльності щодо впровадження інклюзивного навчання в закладах освіти України, зокрема, розроблення методології інклюзивної освіти; новітніх технологій, які використовуються у роботі з дітьми з ООП; підготовки педагогів до роботи в інклюзивних умовах; педагогічного асистування тощо.

Варто зазначити, що засадничі технології інклюзивної практики, як засвідчив проведений аналіз навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання, вперше розроблялися в процесі реалізації україно-канадського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» (2009-2013 рр.) Саме у цей період, зважаючи на відсутність програмно- та навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання

та визначену нагальну потребу, було розпочато багатовекторне розроблення методичного забезпечення інклюзивного навчання:

1. Навчально-методичної літератури для фахівців, які працюють з дітьми з ООП в інклюзивному середовищі;

2. Програмно- та навчально-методичних матеріалів для педагогічних університетів та Інститутів підвищення кваліфікації, які здійснюють підготовку та підвищення кваліфікації педагогів до роботи з дітьми з ООП в інклюзивних умовах, де було закладено формат системних знань в новій інклюзивній освітній парадигмі на відміну від дефектологічної (сегрегативно-коригувальної) парадигми на основі використання досліджень передових країн світу та найсучаснішої наукової термінології.

3. Навчальних посібників для батьків дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням нової категоріальності дітей з особливими освітніми потребами.

4. Навчально-методичної літератури для управлінців, фахівців служб сервісної підтримки тощо.

Цілісність ключових науково-теоретичних та методичних позицій відобразилась у низці розробок, об'єднаних в загальну серію «Інклюзивна освіта» .

Апробація розроблених матеріалів проводилась в експериментальних закладах. Оскільки педагоги, що працювали у класах інклюзивного навчання усвідомлювали брак спеціальної підготовки для здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзивного середовища, відстежувалась стійка тенденція до конкретизації змісту педагогічного процесу, оволодіння конкретними методиками і прийомами, спрямованими на подолання труднощів навчання, розвитку тощо.

У подальшому, враховуючи, що становлення інклюзивної освіти в Україні пройшло лише перші стадії початкових етапів втілення, а теоретичні основи взаємодії та управління в інклюзивному освітньому середовищі лише почали формуватися, постала необхідність поглибити

відповідний досвід у цій царині, а також розширити кількість практичних методів організації інклюзивного освітнього середовища з урахуванням індивідуальних особливостей дітей з ООП та розробити методичне забезпечення для впровадження інклюзивного навчання в середніх загальноосвітніх закладах.

Складовими цілісного блоку теоретико-методологічних і навчально-методичних матеріалів з інклюзивної освіти, що дають можливість сформулювати необхідні компетенції для професійного викладання в умовах інклюзивного класу, стали навчально-методичні напрацювання: Е. Данілавичюте, А. Колупаєвої, Л. Коваль, Н. Компанець, С. Литовченко, І. Малишевської, Ю. Найди, Н. Софій, Т. Скрипник, О. Таранченко та ін.

Основна увага розробленого навчально-методичного забезпечення спрямовувалася на втілення таких фундаментальних позицій:

- запровадження диференційованого, індивідуального підходу до кожної дитини з особливостями розвитку (індивідуальних навчальних планів роботи та індивідуальних програм);
- забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та ін.
- використання інноваційних технологій, зокрема у процесі оцінювання навчальних досягнень дітей з ООП.

Освітня реформа (починаючи з 2014 р.), за визначеннями вчених, є процесом суспільних змін, який призводить до політико-адміністративних та педагогічних трансформацій й змінює освітню систему в цілому й має змінити та кожен заклад освіти, зокрема. Модернізація, що вирізняє сучасний період, як зазначає О. Таранченко, розглядається як особлива форма цивілізаційного процесу, зокрема як еволюційний перехід до прогресивнішого стану в усіх сферах життєдіяльності суспільства. Успіх модернізації в системі освіти забезпечують продумані реформи. Саме на цьому адміністративному реформуючому підґрунті нині базується впровадження інклюзивної парадигми в Україні, яка потребує як реалізації

сучасних стратегій інклюзивної освіти, так і розроблення та застосування засадничих технологій інклюзивної практики.[243; 244].

На особливу увагу заслуговує багатовекторний навчально-методичний доробок, який нині широко використовується у закладах освіти, в основу якого покладено сучасні загальні підходи, розроблені з урахуванням компаравістичного досвіду, зокрема канадського, який засвідчує, що інклюзивна освітня система вибудовується як широке стратегічне поле взаємодії низки ключових суб'єктів освітнього процесу, які послуговуються в своїй діяльності спектром технологічного інструментарію. Саме технології інклюзивного навчання мають забезпечити академічну та соціальну самореалізацію учнів з ООП. Навчання дітей з ООП, як комплексний механізм, реалізується через численні освітні практики, що охоплюють спектр технологій, методик, методів і прийомів. Навчання дітей з особливостями розвитку потребує обов'язкове використання технологій (параграф 2.3.), що враховують специфіку особливих освітніх потреб у дітей, а також соціальних детермінант, які забезпечують продуктивну взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу.

Як засвідчив проведений компаравістичний аналіз, розбудова інклюзивної освітньої системи та впровадження інклюзивної практики – складний і тривалий процес, винятково значущу роль відіграє кадровий потенціал, який залучається до його реалізації. Відомий канадський вчений Т. Лорман зазначає: «Успішність інклюзивного навчання зумовлена кількома чинниками, втім загально визнано, що найголовнішим з них є готовність вчителів, їхнє ставлення та можливості для співпраці» [312, с. 27]. Це визначення суголосне з твердженнями українських вчених [Е. Данілавичутє, Т. Дегтяренко, А. Колупаєва, С. Литовченко, І. Луценко, І. Малишевська, О. Мартинчук, Л. Савчук, Т. Сак, О. Таранченко, О. Федоренко та ін.], які підкреслюють виключну значущість кадрового забезпечення при розбудові інклюзивної освіти.

Так, І. Малишевська, аналізуючи досвід впровадження інклюзивного

навчання на теренах України, окреслює суперечності, що характеризують стан кадрового забезпечення інклюзивного навчання в Україні, які визначаються на соціально-педагогічному, науково-теоретичному та практично-методичному рівні зокрема, розбудова сучасного інклюзивного середовища потребує достатню кількість підготовлених фахівців психолого-педагогічного профілю; змістове забезпечення такої підготовки потребує постійного удосконалення відповідно до швидкоплинних освітніх змін; успішне впровадження інклюзивного навчання розвиток передбачає відповідних професійних компетентностей, які мають формуватися на основі сучасного програмно-методичного забезпечення з використанням найкращих взірців зарубіжного досвіду тощо. [113]

Погоджуючись із визначенням вченої, варто підкреслити зумовленість та складність подолання цих суперечностей, оскільки воно потребує системних змін у фаховій підготовці, у професійному вдосконаленні педагогічних кадрів на основі оновлених теоретико-методологічних дитиноцентристських засадах.

Між тим, за інформацією МОН України, педагогічні університети України відповідно до Закону України «Про вищу освіту» самостійно розробляють освітні програми, які мають забезпечити компетенції випускника за певною спеціальністю; досягнення цих компетенцій перекладається на сам університет, автономний у прийнятті професійних рішень. Зазначена норма спрямована на децентралізацію процесів формування змісту навчання і, як наслідок – підвищення відповідальності менеджменту університетів.

У той же час проведений науковий аналіз засвідчив, що загалом системність формування знань з інклюзивної освіти у нинішніх студентів недостатня. Це засвідчують освітні програми, за яким здійснюється їхня підготовка, оскільки вони хибують на непослідовність, фрагментарність, повторюваність та використання застарілої освітньої ідеології.

Зокрема, результати найбільш фундаментальних досліджень



українських вчених з проблем кадрового забезпечення інклюзивного навчання І. Малишевської та О. Мартинчук засвідчують, недостатність та відсутність послідовності у навчальних планах спеціальностей «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка» та «Психологія» дисциплін інклюзивного спрямування, які б забезпечували системність у формуванні професійних компетенцій щодо освіти дітей з особливими потребами в інклюзивному середовищі. Аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик вищеназваних спеціальностей показав відсутність у змістових модулях загальних навчальних курсів (зокрема, «Педагогіка», «Психологія», «Основи екології», «Історія України», «Нові інформаційні технології», «Технічні засоби навчання», «Основи охорони праці», «Вікова фізіологія», «Валеологія», «Безпека життєдіяльності» тощо) та методик фахових дисциплін тем, які б висвітлювали проблематику інклюзивної освіти [114; 118].

Такі ж негативні тенденції відмічаються й при підготовці кадрів зі спеціальності «Спеціальна освіта». Як, зазначає О. Мартинчук: «Ігнорування у системі фахової підготовки студентів фактичних змін в освіті України, що зумовлені впровадженням інклюзивної освіти у контексті Нової української школи, нових характеристик освітнього простору закладів дошкільної та загальної середньої освіти, призводить до невідповідності їхньої фахової компетентності вимогам соціального запиту і знижує якість підготовки до професійної діяльності у нових умовах інклюзивного освітнього середовища. Однією з причин такої ситуації є зміст освітніх програм, у яких закладено нозологічний підхід до підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти та не достатньою мірою враховано умови професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі» [118, с. 18].

Вочевидь, урахування, згідно з Законом про вищу освіту, соціального запиту, зокрема щодо впровадження інклюзивного навчання, при розробці нових освітніх бакалаврських і магістерських програм та визначення їхнього змісту має стати пріоритетом у підготовці університетських курикулумів.

Окрім цього, саме змістове наповнення освітніх програм щодо інклюзивного навчання має мати, ядро знань, з яким треба обов'язково працювати. На цьому ядрі знань будувати вміння, як застосовувати ці знання для вирішення практичних завдань [96].

Саме таке ядро знань, як засвідчив проведений науковий аналіз, було закладено при розробленні програми 54-годинного курсу «Основи інклюзивного навчання» для закладів вищої освіти які здійснюють підготовку фахівців за педагогічного спрямування. За наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 27.03.2013 р. за № 1034 на виконання заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах наказ МОН з 2012/2013 н. р. було запроваджено у навчальному процесі вищих закладів освіти, які здійснюють підготовку педагогічних працівників за напрямками (спеціальностями) «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка» навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти» відповідно до програми «Основи інклюзивної освіти» [162].

Як засвідчив компаративістичний аналіз, освітній курикулум розроблявся з урахуванням досвіду підготовки кадрів до роботи в інклюзивному середовищі в канадських університетах, зокрема Альберти, Конкордія, Грента МкЮена, Вікторії та ін. В основу курикулуму було покладено теоретико-методологічні, нормативно-правові та організаційно-методичні засади інклюзивної освіти, які мали на меті сформувати усвідомлене розуміння основних положень інклюзивної освіти; виробити навички командної роботи при навчанні та вихованні дітей з особливими потребами; забезпечити досконале володіння стратегіями взаємодії з батьками дітей з особливими потребами; сформувати навички диференційованого викладання та оцінювання; виробити усвідомлення необхідності зростання фахової компетентності тощо.

На разі вперше студентам педагогічних університетів, викладачам закладів вищої освіти, вищих навчальних закладів, інститутів післядип-

ломної педагогічної освіти, педагогам закладів освіти пропонувалась квінт-есенція системних знань в новій освітній парадигмі. Автори використовували найсучаснішу наукову термінологію на позначення особливих психофізичних станів, форм і методів роботи з учнями з особливими потребами, організації освітнього процесу тощо. Водночас, було враховано реалії вживання відповідної української термінології, що вже сформувалася, а також тлумачення нових термінів, що використовуються в освітніх законах та нормативно-правових актах. Було представлено особливості діяльності мультидисциплінарної команди та специфіка її роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, співпраці фахівців для забезпечення успішного інклюзивного навчання; впроваджено поняття «курикулум» зосереджено увагу на корекційно-розвитковій роботі та її значенні у процесі навчання дітей з ООП [162].

У цих навчальних матеріалах зосереджувалась увага на специфічних практиках, що забезпечують успішне інклюзивне навчання: індивідуальному навчальному плані як складовій курикулуму, необхідність його використання у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, особливостям його розроблення, взаємодії з родинами при виконанні індивідуального навчального плану та освітньої програми тощо, батьками при розробленні та виконанні індивідуального навчального плану тощо. Розкривалися також специфічні функції та завдання оцінювання в процесі інклюзивного навчання та технології диференційоване викладання в інклюзивних умовах: обґрунтовано наукові позиції цього підходу; взаємозв'язок диференційованого викладання та оцінювання; деталізовано прийоми диференціації змісту; процесу, кінцевих результатів навчання учнів з ООП, особливості застосування адаптацій та модифікацій.

Значущим було й те, що кожна з тем курикулуму незабаром значною мірою розширилась і поглибилась, і за наукового консультування фахівців з провідних канадських університетів, було розроблено курикулуми низки інших навчальних курсів – «Вступ до інклюзивної освіти», «Диференці-

йоване викладання в інклюзивному класі», «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі», «Оцінювання в інклюзивному класі», «Лідерство та інклюзивна освіти» [162; 199; 211; 240].

Як засвідчують дані МОН України, навчальний курс «Основи інклюзивної освіти», було впроваджено практично в усіх педагогічних університетах України, у багатьох з них викладалися й інші згадані навчальні курси, рекомендовані МОН України.

Нині нові виклики, які постали перед педагогічними закладами вищої освіти у зв'язку з розбудовою нової української школи, вимагають розроблення нових освітніх стратегій; погодження змісту, форм, методів викладання з вимогами та потребами сучасності, в т. ч. й зважаючи на досвід провідних університетів світу, яким, зокрема є канадські університети (Альберти, Конкордія, Вікторії, Грента МкЮена).

Переосмислення попереднього досвіду і пошуку нових підходів до професійної підготовки студентів в умовах університетської освіти; визначення й окреслення змістового ядра навчання має стати основою для професійного та особистісного саморозвитку майбутнього фахівця.

Результати науково-аналітичних пошуків засвідчили, що окрім системи підготовки кадрів у зво, вочевидь, потребує нагальних змін й система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні, нинішній стан якої як науковцями, так і практиками характеризується як кризовий й потребує системних змін.

Не вдаючись до деталізованого аналізу функціонування цієї системи підкреслимо виключну значущість компаративістичного досвіду, який засвідчує, зокрема, успішність діяльності професійних асоціацій (спільноти фахівців), які опікуються інклюзивною освітою.

Канадські вчені (Дж.Лупарт, Т.Лорман, Ш.Крокер, Д.Ендрюс, Д.Мак-Ги Річмонд, Ч.Вебер та ін.) окреслили ключові позиції функціонування і діяльності професійних асоціацій, серед них:

- формування спільних цінностей та бачення з орієнтацією на

визнання та прийняття учнівського різноманіття;

- усвідомлення колективної відповідальності за проведення освітніх реформ, організаційне та змістовно-методичне наповнення реформуючих заходів;
- постійне групове та індивідуальне навчання з застосуванням різних форм наставництва;
- професійний пошук на основі рефлексії: обговорення нагальних освітніх проблем, окреслення шляхів їх вирішення на основі вивчення новітніх наукових матеріалів та аналізу практичної педагогічної діяльності, в т.ч. й розроблення змісту стандартизованого курикулуму;
- професійне співробітництво для досягнення спільної мети у процесі самого навчання та освітньої діяльності;
- сприяння лідерству в освіті, коли учасники спільноти продукують нові ідеї та знання, визначають ефективні методики навчання та викладання, беруть на себе професійну відповідальність та приймають рішення щодо удосконалення педагогічної практики [105, 106, 268, 270, 271, 278, 282, 290, 295, 298, 311, 312, 313].

Ці ключові позиції закладені в плани професійного зростання педагогів, за якими відбувається сертифікація вчителів, в якій беруть участь професійні асоціації. На думку відомої канадської вченої Дж. Лупарт «..освітні заклади необхідно розвивати як спільноти фахівців, які постійно навчаються, і професійний розвиток педагогічних працівників має розглядатися як важливий чинник розвитку освіти» [318, с. 255].

Наразі в Україні процес створення професійних асоціацій тільки розпочався. Вочевидь, зважаючи на нагальні проблеми впровадження інклюзивного навчання окреслюється потреба у створенні професійної спільноти, яка могла б стати складовою системи підвищення фахової майстерності та допомогла б зреалізувати основні положення професійного

розвитку педагогів, зокрема тих, хто тільки розпочав професійну діяльність, пов'язану з освітою дітей з особливими потребами.

Загалом, аналізуючи з компаравістичних позицій науково- та навчально-методичне забезпечення інклюзивного навчання, яке нині використовується в українських закладах освіти, можна констатувати, його цілковиту відповідність сучасним освітнім тенденціям, що характеризують науково-методичний доробок канадських вчених та освітян-практиків. Водночас, проведений аналіз засвідчив значні прогалини у підготовці та підвищенні кваліфікації кадрів, які гальмують процес розбудови інклюзивної освітньої системи. Вочевидь, детальне вивчення та використання канадського досвіду кадрового забезпечення інклюзивного навчання може стати в нагоді при проведенні освітнього реформування у нашій країні.

### ***3.3. Загальні рекомендації щодо впровадження досвіду Канади при розбудові інклюзивної освітньої системи в Україні***

Проведений науково-компаравістичний аналіз на основі вивчення теоретико-методологічних підходів, науково-методичних, історично-зумовлених нормативно-правових та структурно-змістових засад розбудови інклюзивної освіти в Канаді та Україні, визначення передумов, особливостей, відмінностей та перспектив розвитку, дав змогу окреслити загальні рекомендації стосовно екстраполяції канадського досвіду в українську освітню систему.

У сучасних умовах використання досвіду Канади має здійснюватися з урахуванням соціально-економічного стану, у якому перебуває наша країна. Так, аналітичні звітні матеріали щодо економічного підґрунтя розвитку освіти, які надав Всесвітній банк, засвідчують, що нині Україна опинилась на роздоріжжі, попри перетворення, здійснені в окремих галузях, основи нової економіки, що лише формуються залишаються крихкими: зростання темпу доходу на душу населення залишається досить низьким та нестійким; триває зменшення чисельності населення, перш за все зумовлене падінням наро-

джуваності та еміграцією (з 1999 р. населення скоротилося на 15%, а чисельність молоді – на 25%) і та ін. Економічні перетворення на сьогодні в Україні залишаються незавершеними, а застарілі моделі економічного зростання не відповідають новим політико-економічним викликам. [100; 283; 291].

Втім, експерти відмічають, що Україна традиційно користується перевагами потужної системи освіти, що залишається рушієм економічного та соціального розвитку країни. За час, що минув після здобуття незалежності, Україні вдалося зберегти чимало зі своїх переваг в освітній сфері, що сприятиме досягненню результатів реформуючих заходів та розвитку людського капіталу.

Україна, за визначеннями міжнародної експертної спільноти, є країною з середнім рівнем доходу, однак зі значним потенціалом зростання, що традиційно вирізняється людським капіталом, зокрема у формі потужної системи освіти та висококваліфікованих трудових ресурсів. Нині в Україні відбуваються процеси, що сприяють перетворенню людського капіталу на продуктивність і національне багатство, завдяки орієнтації на актуальність та якість. Освіта та розвиток людського капіталу мають величезне значення для забезпечення стрімкого, стійкого та інклюзивного зростання в Україні.

Як засвідчив науково-компаративистичний пошук, високоефективній системі освіти, якою є освіта в Канаді, притаманне постійне удосконалення чинної та створення нової нормативно-правової бази згідно з міжнародними стандартами та прогресивними освітніми тенденціям, що відповідають сучасним викликам і на практиці стають превалюючими напрямками.

Донедавна в Україні досить радикальні зміни, внесені в законодавчі акти, почасти не реалізувались в освітній практиці, оскільки не супроводжувались управлінськими, фінансовими та ін. механізмами. Нині в нашій державі, завдяки державно-управлінським заходам з децентралізації та демократизації системи освіти, закладаються підвалини для стійких пролонгованих реформуючих заходів, які відповідають міжнародним нормам та стандартам в освітній сфері.

Основоположні демократичні та децентралізуючі засади системної освітньої реформи, що запроваджується нині, закладено в Концепції «Нової української школи», законодавчим підґрунтям якої є рамковий закон «Про освіту» та закон «Про загальну середню освіту». В цих освітніх законах децентралізація освіти, яка нині в державній системі в Україні перебуває в зародковому стані, окреслює спрямованість реформуючих заходів, на урахування особливостей, відмінностей, запровадженні певної автономності у різних управлінських питаннях, зокрема в питаннях фінансування.

Варто відмітити, що саме децентралізація є основною управлінсько-фінансовою ознакою освітньої системи Канади і, як зазначають канадські вчені, в умовах освітньої монополії просування нових демократичних ідей, спрямованих на удосконалення педагогічної практики та відповідність сучасним соціально-громадським викликам, зокрема стосовно інклюзії є неможливим [162; 199; 211; 240].

Вочевидь, освітня децентралізація, є загальним механізмом просування освітньої реформи, і забезпечення в цілому справедливості, якості та інклюзивності освіти за умов виваженості, системності, покроковості відповідних реформуючих заходів, оскільки зміна логіки їх слідування привнеситиме, вочевидь, певну деструктивність та неприйняття учасниками реформування.

В цілому реформування освітньої системи, враховуючи досвід Канади, залежить від системних демократичних суспільно-політичних реформ дієвих змін, а також від впровадження науково обґрунтованої та послідовної освітньої концепції, яка повинна окреслювати стратегічні та тактичні цілі розвитку освіти.

На сьогодні в Україні реалізується концепція «Нової української школи», де інклюзивну освіту визначено серед пріоритетних напрямів. Наразі варто відмітити, що це перший державний освітній документ ідеологічного спрямування, в якому розглядається освіта дітей з особливими потребами у фокусі основних тенденцій розвитку загальної середньої освіти. Натомість,



спрямування «Концепції деінституціалізації», що розроблена Міністерством соціальної політики та затверджена КМУ, є переважно управлінсько-організаційним без урахування нових методологічних вимірів щодо освіти неповносправних, неповністю співвідноситься з окресленими в НУШ позиціями стосовно інклюзивного навчання й містить заходи і терміни, які на сьогодні гальмують її реалізацію.

Вочевидь, узгодження методологічних позицій, напрямів, шляхів та засобів розвитку освіти, соціального та медичного забезпечення та супроводу дітей з особливими потребами та їхніх сімей в Україні на сьогодні є нагальною потребою. Як засвідчує досвід Канади: це потребує відпрацювання чіткого, затвердженого на центральному рівні загального алгоритму професійної співпраці та колаборації, обов'язкового для виконання в регіонах та місцевих громадах. При цьому має бути міжгалузєва координація та узгодження взаємодії ключових відомств; регулювання міжструктурної діяльності освітніх, медичних, соціальних закладів та установ; створення бази даних щодо чисельності дітей з особливостями розвитку та закладів, що надають різні види послуг.

Окреслені позиції міжвідомчої співпраці потребують визначення та узгодження класифікаційних ознак особливих потреб дитини на основі сучасної біо-психо-соціальної моделі на противагу й досі превалюючій на практиці медичній моделі. У якості сучасного інструментарію, що базується на біо-психо-соціальній моделі й застосовується у провідних країнах світу, зокрема й в Канаді, використовується Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності, здоров'я дітей та підлітків (МКФ-ДП), яка походить від Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я (МКФ) [120]. Використання МКФ-ДП дає змогу визначити сутність особливих освітніх потреб та відійти від фіксації психофізичних порушень у дітей, як основи класифікаційної типології, яка в Україні була, а почасти й нині, залишається панівною.

Задля вирішення цих та інших назрілих проблем, зокрема розроблення

та впровадження нових світоглядних орієнтацій, понятійно-термінологічних визначень, сучасних науково-теоретичних підходів до розроблення категоріальності дітей з особливостями розвитку визначається потреба у проведенні широких науково-практичних студіювань щодо розбудови інклюзивної освітньої системи. Як засвідчив аналіз канадського досвіду та результати україно-канадського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», широкомасштабні компаравістичні науково-експериментальні дослідження розкривають широкі перспективи та дають змогу окреслити шляхи подальшої розбудови національної освітньої системи, яка, як і суспільство в цілому, має бути інклюзивною.

Вочевидь, сприяння науковим, в т. ч. компаравістичним, дослідженням в галузі освіти дітей з особливими потребами із залученням кадрів освітніх осередків та громадського сектору з метою активної реалізації проваджуваних реформ є однією з умов забезпечення сталого розвитку системи освіти у напрямі її інклюзивності.

Вивчення результатів науково-теоретичних досліджень канадських та українських вчених, проведення кореляційного аналізу практичних здобутків впровадження інклюзивного навчання в обох країнах дали змогу окреслити засадничі умови розбудови інклюзивної освітньої системи в Україні. Серед них першочерговим є оновлення методологічного підґрунтя освітньої системи на дитиноцентриських засадах з визнанням та прийняттям рівноправності та розмаїтості учнівського загалу згідно зі світоглядною концепцією демократичного суспільства, де кожна особа, незважаючи на відмінності, особливості, порушення має такі ж, як і у інших права та можливості здобувати освіту відповідно до своїх можливостей, нахилів та уподобань.

Визнання того, що відмінності між дітьми – це природна річ, сприяти-ме, за твердженням канадських вчених, формуванню «культури інклюзії» [107]. Розвиток позитивного ставлення до інклюзивних процесів в освіті і загалом у суспільстві потребує широкої просвітницької діяльності, яка має бути спрямована, перш за все, на представлення позитивних практик як віт-

чизняного, так і зарубіжного досвіду. Просвітництво щодо необхідності та ефективності інклюзивних процесів має зачіпати управлінські структури, в т. ч. й центральних органів виконавчої та законодавчої влади, освітянські системи різного рівня, громадські та бізнесові структури. Оскільки позитивне ставлення до соціальної інклюзії широкого кола фахівців сприяє не тільки розробленню та затвердженню національної політики і законодавства, яке узгоджується з міжнародними демократичними стандартами, що представлені в низці міжнародних конвенцій та декларацій, а й реалізації законодавчо-правових норм на місцях, особливо враховуючи те, що інклюзія в кожному окремому випадку обумовлена певним контекстом (економічний та фінансовий рівень, територіальні ознаки: місто/село, освітня, медична та соціальна інфраструктура, тощо).

Варто зазначити, що законодавчі та правові акти, які були затверджені впродовж останніх років в Україні є тим нормативним підґрунтям, на якому здійснюється розбудова інклюзивної освіти. Однак, як засвідчив науковий пошук, для успішної реалізації стратегічних ідей національної політики, які окреслені у законодавстві, потрібно використовувати технології сучасного освітнього менеджменту. На разі в Україні тільки-но починає формуватися менеджмент інклюзивної освіти, оскільки її основний тумблер – освітня децентралізація тільки з недавніх пір набирає обертів.

Загальновідомо, що однією з основоположних складових освітнього реформування є фінансова підтримка реформуючих заходів. В Україні до недавня фінансування в цілому відбувалось за принципом утримання освітнього закладу в залежності від середніх показників витрат на одного учня, принцип «гроші за дитиною», як економічно-фінансовий механізм інклюзивної освіти, який запроваджено в канадській освітній системі вже понад 40 років, почав відпрацьовуватись з 2017 р. у процесі спрямування цільової освітньої субвенції для проведення додаткових психолого-педагогічних корекційно-розвиткових послуг; придбання спеціальних засобів розвитку та корекції та обладнання для інклюзивно-ресурсних центрів. За даними МОН

України тільки у 2018 р. загальний обсяг субвенції склав понад 500 млн грн. Однак, на сьогодні недосконалість та недостатність запровадження менеджменту інклюзивної освіти, відсутність чіткої категоріальності дітей з особливими потребами, нормативна невизначеність термінологічного поняття «особливі освітні потреби» поряд з іншими чинниками, гальмують та утруднюють економічне обґрунтування та фінансове забезпечення інклюзивного навчання. Окрім цього, шкільна автономія має стати одним із пріоритетних напрямів освітньої політики держави та підтримуватися на всіх рівнях, для забезпечення децентралізації у плануванні та управлінні бюджетом закладу освіти на основі урахуванні потреб дітей, які у ньому навчаються. На сьогодні одна із причин гальмування цього процесу – брак знань, навичок і досвіду керівників освітніх закладів з таких питань, як стратегічне планування, освітній менеджмент, фандрайзинг тощо.

У звіті Світового банку щодо розвитку освіти в Україні зазначається, що ключовим напрямком прискорення реформ у сфері середньої освіти є розвиток управлінської спроможності для децентралізованого надання освітніх послуг. Реформуючі заходи надали місцевій владі та закладам освіти більше самостійності у використанні своїх бюджетів та організації освітньої діяльності, але це зумовлює необхідність формування у них на належному рівні спроможності керувати цією самостійністю [214].

Вочевидь, досвід Канади, де питання економічного обґрунтування освітніх витрат та подальшого фінансового забезпечення навчання учнів з особливими потребами вирішуються на регіональному рівні: провінцій, окремих місцевостей, громад може стати в нагоді при виробленні та застосуванні фінансового механізму, який сприятиме розбудові інклюзивного освітнього середовища.

Як уже зазначалось, у більшості канадських провінцій дуальна форма здобуття освіти дітьми з особливими потребами: у закладах спеціального типу та в інклюзивних умовах затверджена законодавчо. Однак, загальна кількість спеціальних закладів в країні незначна й більшість з них функці-

онує за рахунок приватних благодійних коштів або коштів місцевих громад.

На відміну від Канади, в Україні державні спеціальні заклади освіти є традиційно досить потужною системою з відповідним ресурсним забезпеченням, зокрема навчально-методичним та кадровим. За даними МОН України станом на 2018/2019 н. р. в країні функціонують 325 спеціальних шкіл та навчально-реабілітаційних центрів, з них: понад 43% – є спеціальними закладами освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями; майже 11% – закладами для дітей з порушеннями слуху; близько 8% – це заклади для дітей з порушеннями зору; більше 4% закладів – для дітей з затримкою психічного розвитку; такий же відсоток від загальної кількості – для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та тяжкими порушеннями мовлення. У закладах спеціальної освіти (спеціальних школах та навчально-реабілітаційних центрах) здобувають освіту 37787 учнів та працюють 9898 учителів.

Дані МОН України (за 2017/2018 н.р. та 2018/2019 н.р.) засвідчують динаміку зменшення як кількості учнів з особливими потребами у спеціальних школах (на 0,1%), так і кількості учнів, що перебувають у навчально-реабілітаційних центрах (на 4,2%). Натомість, за цей же період відстежується зростання кількості учнів, що здобувають освіту в інклюзивних умовах (у спеціальних класах на 5,3%, в інклюзивних – на 65,3%).

В цілому, тільки за 2018/2019 н. р. кількість учнів, які здобувають освіту в інклюзивному середовищі, порівняно з попереднім навчальним роком, зросла більше, аніж в 1,5 рази [229].

Ці та інші показники кількісного зростання засвідчують, що в Україні, як і в Канаді, інклюзивне навчання стає превалюючою формою здобуття освіти дітей з особливими потребами. Втім, досить незначне зменшення кількості дітей у спеціальних закладах освіти демонструє, що освітня дуальність, яка затверджена українським законодавством, є, вочевидь, стратегічною перспективою розвитку освітньої системи для дітей з особливими потребами.

Зважаючи на зазначене, варто підкреслити важливість та значущість

потенціалу закладів спеціальної освіти при розбудові інклюзивної освітньої системи. Вочевидь, корекційно-розвитковий напрям навчання дітей з ООП в інклюзивних умовах, його змістове наповнення, управлінські та кадрові особливості його забезпечення мають бути представлені на регіональному (місцевому) рівні менеджменту інклюзивної освіти з урахуванням досвіду та можливостей спеціальних закладів, які функціонують на певній території.

Як засвідчує компаративістичний аналіз, ефективність та прискорення процесів розбудови інклюзивної освітньої системи, раціональність та доцільність менеджменту інклюзивної освіти залежить від ступеню впровадження різнорівневої професійної співпраці: фахівців, батьків, представників громадського сектору; взаємодії міжгалузевих структур центрального, регіонального, місцевого рівня, різнопрофільних відомств, установ та організацій.

Для українських закладів освіти й освітньої системи в цілому професійна співпраця, зокрема міжгалузєва, є на сьогодні певним викликом, оскільки традиційно основні сфери соціальної складової (освіти, охорони здоров'я, соціального захисту) функціонували до певної міри незгоджено та без належної взаємодії. Між тим, інклюзивне навчання потребує тісної міжгалузєвої зкоординованості, професійної взаємодії та співпраці. Професійна співпраця та взаємодія, як засвідчує канадський досвід, є організаційно-змістовим підґрунтям функціонування освітніх закладів, які сповідують ідею інклюзивної освіти. Дієва і позитивна співпраця, як зауважують канадські науковці, надає переваги, що сприяють ефективній діяльності закладів освіти і поліпшують якість надання освітніх послуг, зокрема:

- посилюються зв'язки з місцевою громадою;
- зростає рівень підтримки й ресурсного забезпечення;
- з'являється можливість залучення фахівців вузької спеціалізації;
- визначаються можливості та створюються умови для стажування і подальшого працевлаштування учнів з особливими потребами та ін.

Розбудова інклюзивної освітньої системи потребує трансформаційних змін в культурі освітніх закладів: «...традиційна шкільна культура контролю та перевірок повинна трансформуватися в середовище колаборації, співпраці та творчості» [356, с. 520]. Шкільна культура визначається, як сукупність цінностей, традицій, звичаїв, норм та правил, що регулюють діяльність закладу освіти. Впровадження інклюзивного навчання потребує змін в шкільній культурі, які, перш за все, передбачають:

- постійний професійний розвиток освітян;
- перетворення закладу освіти в «самооновлюючу організацію, що навчається»;
- трансформацію шкільної культури – в культуру освітніх змін.

Як зазначають канадські вчені, педагоги мають різні погляди стосовно власного професійного розвитку, а також стосовно процесу навчання своїх учнів. Вони часто реагують з певним опором щодо змін у власному процесі навчання та своїх методів викладання. Враховуючи це, необхідно спрямовувати передусім на них першочергові реформаторські зусилля, оскільки освітня реформа повинна розпочинатися із вчителів, шкільних адміністраторів та усіх інших членів педагогічної спільноти. Професійне зростання є довготривалим нелінійним процесом, який повинен бути тісно пов'язаний із стратегічною програмою щодо впровадження інклюзивного навчання [320; 321].

Підвищення фахової компетентності та професійне зростання має здійснюватися на постійній, системній та різносторонній основі як умова перетворення закладу освіти в «самооновлюючу організацію, що навчається». Вочевидь, це потребує серйозних реформаторських заходів, спрямованих як на розбудову нової системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, так і всю систему підготовки педагогічних кадрів. На сьогодні таке завдання окреслено у рамках концепції «Нової української школи», виконання якого потребує критичного вивчення зарубіжного досвіду підготовки та підвищення фахової майстерності педагогів з метою вироблення

власної системоутворюючої моделі, зважаючи на перспективи розвитку та особливості національної системи освіти. Зокрема, зміщення акцентів з традиційних університетських форм навчання які, зазвичай, забезпечують когнітивну складову підготовки фахівців, на практико-орієнтовану складову освітнього процесу, яка уможлиблює розвиток особистісно значущих фахових якостей; упровадження знаково-контекстного навчання – як форму активного навчання у вищій школі, орієнтовану на професійну підготовку студентів у процесі поетапного переходу від навчальної діяльності академічного типу до квазіпрофесійної діяльності; реалізацію компетентнісно-контекстних технологій викладання на основі студентоцентрованого підходу; науково-методичне забезпечення навчальних дисциплін, спрямованих на формування фахової компетентності у сфері інклюзивного навчання і та ін., уможливить оновлення освітнього процесу у вищій школі згідно потреб та вимог сучасної інклюзивної освітньої парадигми. Оскільки нині педагогічна практика, яка в цілому має стати інклюзивною, потребує підготовки компетентних фахівців зі сформованими здатностями працювати в розмаїтому дитячому колективі.

### ***Висновки до третього розділу***

Проведений науково-компаративистичний аналіз та вивчення теоретико-методологічних підходів, науково-методичних та структурно-змістових засад розбудови інклюзивної освіти в Канаді та Україні; визначення передумов, особливостей та перспектив розвитку національної освітньої системи у контексті екстраполяції освітньої канадської практики дали змогу зробити наступні висновки:

1. Інклюзивна освіта, як значуща складова освітнього реформування, у процесі політико-адміністративних, суспільних та економічних змін, передбачає перетворення освітньої системи в цілому та кожного закладу освіти зокрема. Основоположними принципами інклюзивної освіти, на яких базується її розбудова у Канаді та які, на сьогодні впроваджуються в



освітню систему України є:

- дотримання рівних прав на здобуття освіти;
- визнання цінності кожної дитини незалежно від індивідуальних особливостей;
- права на вибір закладу освіти;
- надання підтримки та психолого-педагогічного супроводу;
- різноаспектна та різнопрофільна командна взаємодія;
- соціальне інтегрування та громадянське визнання.

2. Розбудова інклюзивної освітньої системи в Україні здійснюється шляхом впровадження інклюзивного навчання згідно з трьохрівневим державним регулюванням: центральний рівень – МОН України, регіональний – Департаменти, управління освіти і науки та міських державних адміністрацій та на місцевий – органи місцевого самоврядування та органи управління освітою.

В ієрархічній структурі інституцій, які відповідають за впровадження інклюзивного навчання чільне місце посідають інклюзивно-ресурсні центри, при визначенні організаційно-методичної діяльності яких було використано досвід канадських установ, які займаються подібною діяльністю. Активне розгортання мережі ІРЦ впродовж двох останніх років сприяє розбудові інклюзивної освітньої системи в державі. Однак, брак спеціалістів, які мають відповідні фахові компетенції значно стримує цей процес. Відсутність підготовки фахівців для ІРЦ, підвищення рівня їхньої кваліфікації, проведення сертифікації з наданням права використовувати сучасні міжнародні тести (WISC-IV, LEITER-3, CONNERS-3, PEP-3, CASD) на комерційній основі не може задовольнити загальної потреби у проведенні системного навчання кадрів.

3. Система освіти дітей з особливими потребами в Україні, як і в Канаді, розвивається на дуальній основі: діти з особливостями психофізичного розвитку можуть навчатися як в інклюзивних, так і в спеціальних умовах. Однак, зростання кількості закладів середньої освіти з інклюзивним на-

вчанням, як і дітей в них( за останні 4 роки в 4,6 рази збільшилась кількість інклюзивних класів та у 3,6 рази збільшилась кількість закладів з інклюзивним навчанням) засвідчує, що в Україні інклюзивне навчання стає превалюючою формою здобуття освіти дітьми з особливими потребами.

4. В Україні, як засвідчує проведений науково-пошуковий аналіз, теоретико-методологічні підходи інклюзивної освіти та перші напрацювання з інклюзивного навчання розроблялися шляхом аналізу зарубіжних наукових матеріалів та вивчення досвіду розбудови інклюзивної освітньої системи в інших країнах й, перш за все, в Канаді. Провідні фахівці канадської освітньої наукової спільноти, яку активізували та вмотивували громадські діячі української діаспори, стали провідниками та фасилітаторами розбудови інклюзивної системи освіти в Україні і на перших етапах освітнього реформування саме їхні методологічні підходи були покладені в основу розроблення концептуального бачення трансформації системи освіти дітей з особливими потребами в нашій країні. Окреслений методологічний дискурс на основі компаративістичних підходів спрямував подальше розроблення вітчизняними вченими науково-методичного забезпечення інклюзивної освіти в Україні, зокрема було обґрунтовано понятійно-термінологічні визначення інклюзивної освіти, які в подальшому ввійшли в наукове поле та освітню законодавчу базу.

5. Розроблення теоретико-методичних засад інклюзивного навчання та його апробація шляхом проведення експериментальної діяльності в закладах середньої освіти України, активно й досить плідно проводилась науковцями Інституту спеціальної педагогіки НАПН України [нині Інститут спеціальної педагогіки та психології ім. М. Ярмаченка], яка відбувалась у процесі довготривалої та плідної зарубіжної співпраці з науковцями канадських університетів: Альберти, Університет Конкордія, Грента МакЮена, Вікторії. Впродовж тривалого часу, починаючи з 2002 р., виконувались спільні науково- експериментальні дослідження з проблем інклюзивної освіти, гранти та проекти, зокрема україно-канадський проект «Інклюзивна

освіта для дітей з особливими потребами в Україні», який здійснювався впродовж 2008-2013 рр, що дозволило українським вченим розробляти науково- та навчально-методичне забезпечення інклюзивної освіти з урахуванням найкращого світового досвіду.

6. Саме у цей період, зважаючи на відсутність програмно- та навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання та визначену нагальну потребу, було розпочато багатовекторне розроблення методичного забезпечення інклюзивного навчання:

1) Навчально-методичної літератури для фахівців, котрі працюють з дітьми з ООП в інклюзивних умовах.

2) Програмно- та навчально-методичних матеріалів для педагогічних університетів та Інститутів підвищення кваліфікації, які здійснюють підготовку та підвищення кваліфікації педагогів.

3) Навчальних посібників для родин дітей з ООП.

4) Навчально-методичної літератури для управлінців, фахівців служб сервісної підтримки тощо.

Цілісність ключових науково-теоретичних та методичних позицій відобразилась у низці розробок, об'єднаних в загальну серію «Інклюзивна освіта». Нині багатовекторний навчально-методичний доробок поповнюється активно поповнюється новими матеріалами, які широко використовуються у закладах освіти.

7. Серед засадничих умов розбудови інклюзивної освітньої системи винятково значущу роль відіграє кадрове забезпечення. Недостатня фахова підготовка та недосконалість системного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів гальмує впровадження інклюзивного навчання. Нині педагогічна практика, яка в цілому має стати інклюзивною, потребує підготовки фахівця-професіонала, який має відповідні компетенції для роботи в розмаїтому учнівському колективі і здатен задовольнити особливі освітні потреби дітей. Однак, проведений науковий аналіз засвідчив, що загалом системність формування знань з інклюзивної освіти у нинішніх студентів

недостатня. Це, зокрема, засвідчують освітні програми, за яким здійснюється їхня підготовка, оскільки вони хибують на непослідовність, фрагментарність, повторюваність та використання застарілої освітньої ідеології

Потребує нагальних змін й система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, нинішній стан якої як науковцями, так і практиками характеризується як кризовий й потребує системних змін. Трансформаційні освітні зміни потребують серйозних реформаторських заходів щодо підвищення фахової компетентності та професійного зростання педагогів при цьому компаравістичний досвід має виключну значущість.

Основні результати розділу висвітлено у наукових працях автора: [134; 137; 139; 303; 332].

## ВИСНОВКИ

1. Інклюзивна парадигма – явище соціально і культурно зумовлене. Простежуючи соціокультурну динаміку змін в суспільстві, в суспільно-політичній, соціально-економічній сферах Канади та України, виявлено виразні ознаки залежності моделі освіти дітей з ООП від сприйняття суспільством таких осіб. Узагальнено цю взаємозалежність можна відобразити наступним чином: примусова інтервенція – сегреговані заклади, лікарні; «відсторонена філантропія» - притулки при церквах, монастирях тощо; «усунення порушень/нетиповості, нормалізація» – спеціальні школи зі спеціальними педагогами; «філантропічно-функціональна взаємодія» – інтегрування в освітнє середовище на умовах перебування в окремому класі, соціальне прийняття – інклюзивне навчання,

2. Порівняльний аналіз періодизацій розвитку спеціальної освіти та становлення інклюзивної освіти в Канаді та Україні засвідчує: бачення щодо ставлення, можливість здобуття освіти і, відповідно, способів надання її особам з порушеннями психофізичного розвитку змінювалися еволюційно-поступально. Зміна освітньої парадигми відбувалася за зміною соціальних світоглядних трансформацій, що зумовлювались як суспільно-політичними, так і соціально-економічними перетвореннями в кожній із країн. Генераторами інклюзивних ініціатив були прогресивні науковці, які розробляли інклюзивну парадигму, рушіями втілення її в освітню практику стали прогресивні освітяни на громадські організації. Специфічним для України є втрата наукових і практичних напрацювань інтегрування дітей з ООП 30-х рр. ХХ ст. (за довго до того як подібні ідеї почали опрацьовуватися в Канаді); спорадичне привнесення інклюзивної парадигми в 2000-ні роки в освітній простір, що було підтримано громадськими організаціями, прогресивними науковцями та освітянами-практиками.

3. Встановлено, що теоретико-методологічним підґрунтям при розбудові інклюзивної освіти є: системний, командний, середовищний, кондуктивний та особистісний підходи. Поєднання цих підходів в інклюзивній

освіті демонструє їх взаємозв'язок і взаємообумовленість, що сприяє гармонізації інклюзивного навчання.

4. Визначено, що на відміну від канадської нормативної бази, українська освітня політика формується на центральному рівні й усі правові документи, що регламентують освітню діяльність, яка стосується навчання дітей з особливими потребами, затверджується Верховною Радою, Кабінетом Міністрів та Міністерством освіти і науки України поширюються на усі області та регіони, незважаючи на їхні географічні, суспільно-соціальні, етнічні, фінансові і та ін. особливості. В Україні інклюзивні процеси не мають ознак автономізації, зважаючи на повне правове державне регулювання, нормативні документи як то: внутрішні накази, розпорядження в закладах освіти виконують організаційно-аналітичну функцію й фактично не впливають на шкільну політику закладу стосовно інклюзивного навчання.

5. На державному рівні у відповідних освітніх нормативно-правових документах затверджено категоріальність дітей з особливими освітніми потребами. Однак, на сьогодні вона потребує перегляду з метою визначення чітких класифікаційних ознак згідно з МКФ-Д та узгодження з нормативними актами галузей охорони здоров'я та соціального захисту, оскільки протиріччя та неузгодженість, в т.ч. й термінологічна, не сприяють співпраці при сприянні дітям з особливими потребами.

6. В Україні, теоретико-методологічні підходи інклюзивної освіти та перші напрацювання з інклюзивного навчання розроблялися шляхом аналізу зарубіжних наукових матеріалів та вивчення досвіду розбудови інклюзивної освітньої системи в інших країнах й, перш за все, в Канаді. Провідні фахівці канадської освітньої наукової спільноти, яку активізували та вмотивували громадські діячі української діаспори, стали провідниками та фасилітаторами розбудови інклюзивної системи освіти в Україні. Розроблення теоретико-методичних засад інклюзивного навчання та його апробація продовжилось шляхом проведення експериментальної діяльності в закладах середньої освіти України. Цілісність ключових науково-теоретичних

та методичних позицій відобразилась у низці розробок, об'єднаних в загальну серію «Інклюзивна освіта». Нині багатовекторний навчально-методичний доробок активно поповнюється новими матеріалами, які широко використовуються у закладах освіти.

7. Серед засадничих умов розбудови інклюзивної освітньої системи винятково значущу роль відіграє кадрове забезпечення. Недостатня фахова підготовка та недосконалість системного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів гальмує впровадження інклюзивного навчання. Нині педагогічна практика, потребує підготовки фахівця-професіонала, який має відповідні компетенції для роботи в розмаїтому учнівському колективі і здатен задовольнити особливі освітні потреби дітей. Однак, проведений науковий аналіз засвідчив, що загалом системність формування знань з інклюзивної освіти у майбутніх педагогів недостатня. Потребує нагальних змін й система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, при цьому компаравістичний досвід має виключну значущість.

Окреслені в дисертаційному дослідженні науково – компаравістичні позиції та висновки дали змогу сформулювати **загальні рекомендації** щодо використання досвіду Канади при розбудові інклюзивної освітньої системи в Україні.

1. Першочерговими засадничими умовами розбудови інклюзивної освітньої системи в Україні є оновлення методологічного підґрунтя освітньої системи на дитиноцентриських засадах з визнанням та прийняттям рівноправності та розмаїтості дитячого загалу згідно зі світоглядною концепцією демократичного суспільства, де кожна особа, незважаючи на відмінності, особливості, порушення має такі ж, як і у інших права та можливості здобувати освіту відповідно до своїх можливостей, нахилів та уподобань

2. Для успішної реалізації стратегічних ідей національної політики, які окреслені у законодавстві, потрібно використовувати технології

сучасного освітнього менеджменту. На разі в Україні тільки-но починає формуватися менеджмент інклюзивної освіти, оскільки її основний тумблер - освітня децентралізація тільки з недавніх пір набирає обертів. Однак, недосконалість та недостатність запровадження менеджменту інклюзивної освіти, відсутність чіткої категоріальності дітей з особливими потребами, нормативна невизначеність термінологічного поняття «особливі освітні потреби» поряд з іншими чинниками, гальмують та утруднюють економічне обґрунтування та фінансове забезпечення інклюзивного навчання.

3. Ефективність та прискорення процесів розбудови інклюзивної освітньої системи, раціональність та доцільність менеджменту інклюзивної освіти залежить від ступеню впровадження різнорівневої професійної співпраці; взаємодії міжгалузевих структур центрального, регіонального, місцевого рівня, різнопрофільних відомств, установ та організацій. фахівців, батьків, представників громадського сектору. Як засвідчує досвід Канади: це потребує відпрацювання чіткого, затвердженого на центральному рівні загального алгоритму професійної співпраці та колаборації, обов'язкового для виконання в регіонах та місцевих громадах.

4. Шкільна автономія має стати одним із пріоритетних напрямів освітньої політики держави та підтримуватися на всіх рівнях, для забезпечення децентралізації у плануванні та управлінні бюджетом закладу освіти на основі урахуванні потреб дітей, які у ньому навчаються. На сьогодні одна із причин гальмування цього процесу – брак знань, навичок і досвіду керівників освітніх закладів з таких питань, як стратегічне планування, освітній менеджмент, фандрайзинг тощо. Досвід Канади, де питання економічного обґрунтування освітніх витрат та подальшого фінансового забезпечення навчання учнів з особливими потребами вирішуються на регіональному рівні: провінцій, окремих місцевостей, громад може стати в нагоді при виробленні та застосуванні фінансового механізму, який сприятиме розбудові інклюзивного освітнього середовища.

5. В Україні, як і в Канаді, інклюзивне навчання стає превалюючою



формою здобуття освіти дітей з особливими потребами. Втім, досить незначне зменшення кількості дітей у спеціальних закладах освіти демонструє, що освітня дуальність, яка затверджена українським законодавством, є, вочевидь, стратегічною перспективою розвитку освітньої системи для дітей з особливими потребами. При цьому корекційно-розвитковий напрям навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі, його змістове наповнення, управлінські та кадрові особливості його забезпечення мають бути представлені на регіональному (місцевому) рівні менеджменту інклюзивної освіти з урахуванням досвіду та можливостей спеціальних закладів, які функціонують на певній території.

б. Розбудова інклюзивної освітньої системи потребує трансформаційних змін в культурі освітніх закладів, цьому сприяє підвищення фахової компетентності і професійне зростання педагогів, яке має здійснюватися на постійній, системній та різносторонній основі з метою перетворення закладу освіти в «самооновлюючу організацію, що навчається». Це потребує серйозних реформаторських заходів, спрямованих як на розбудову нової системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, так і всю систему підготовки педагогічних кадрів. На сьогодні таке завдання окреслено у рамках концепції «Нової української школи»: як вироблення власної системоутворюючої моделі з практико-орієнтованою складовою освітнього процесу, упровадженням знаково-контекстного навчання; реалізацією компетентнісно-контекстних технологій викладання на основі студентоцентрованого підходу; сучасним науково-методичним забезпеченням, спрямованим на формування фахової компетентності у сфері інклюзивного навчання.

У цілому, окреслені загальні рекомендації в контексті екстраполяції освітньої практики Канади, як і компаративістичний досвід інших розвинених країн світу щодо розбудови інклюзивної освітньої системи, може стати підґрунтям для вироблення сучасної стратегії розбудови інклюзивної освіти в Україні з чітко визначеними напрямками, окресленими шляхами та новітніми засобами для її успішної реалізації.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архітектурна доступність шкіл: навч.-метод. посібник / В. О. Азін, Я. В. Грибальський, Л. Ю. Байда, О. В. Красюкова-Еннс; за заг. ред. Л. Ю. Байди, О. В. Красюкової-Еннс. Київ, 2012. 88 с.
2. Асистент учителя в інклюзивному класі: навч.-метод. посібник / Н. М. Дятленко, Н. З. Софій, О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда; за заг. ред. М. Ф. Войцехівського. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
3. Байсара Л. І. Множинність прояву видів інтелекту: конспект лекцій. Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2010. 96 с.
4. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Науково-експериментальна та лікарсько-педагогічна діяльність Володимирського А.В. у період становлення спеціальної освіти в Україні (1900-1936). *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. № 9 (2). С. 17.
5. Бондар В. І., Одинченко Л. К. Періодизація розвитку теорії і практики освіти розумово відсталих дітей. *Дефектологія*. 1996. № 2. С. 2-5.
6. Бондар В., Петришин Р. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи. *Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-канадський досвід)*: матеріали Міжнародної конференції (м. Київ, 26-27 травня 2004). Київ: Науковий світ, 2004. С. 25-29.
7. Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03. Київ, 2010. 23 с.
8. Bray M. Comparative Education in the Era of Globalisation: Evolution, Missions and Roles / Mark Bray // *Policy Futures in Education*. – 2003. – Vol. 1, No. 2. – P. 209–224.
9. Василюк А. Нариси з порівняльної педагогіки / А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець. – Ніжин : Ред.- видав. відділ НДПУ, 2002. – 119 с.

- 10.Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень / Наталія Лавриченко // Шлях освіти. – 2006. – № 2. – С. 17–23.
- 11.Всесвітня декларація про освіту для всіх. 1990.
- 12.Гайдукевич С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании. *Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы*. Минск: Четыре четверти, 2007. 34 с.
- 13.Гладченко І. В. Тьюторство в аспекті ефективності корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми, що мають значну інтелектуальну та сенсомоторну недостатність. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: зб. наук. праць. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія*. Вип. 1. С. 31-34.
- 14.Гупан **Н. М.** До періодизації розвитку **історико-педагогічного** процесу в Україні. Шлях освіти. 1999. № 1. С. 45-49.
- 15.Гриневич Л. Рівність полягає в тому, щоб до кожного ставитися особливо, а особливо – до наших дітей з особливими освітніми потребами. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 6-7.
- 16.Гурська О. Психолого-педагогічний супровід інклюзивного навчання. *Директор школи. Шкільний світ*. 2014. № 10. С. 16-33.
- 17.Дакарські рамки дій. Освіта для всіх: виконання наших загальних зобов'язань, 2000.
- 18.Даніелс Е., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. Львів: Тов-во «Надія», 2000. 255 с.
- 19.Даніелс Е., Стаффорд К. Створення інклюзивних класів. Вашингтон, округ Колумбія: Children's Resources International, 1999.
- 20.Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. (Серія «Інклюзивна освіта») С. 217-305; С. 232-250.
- 21.Данілавічюте Е. А. Діти з особливими освітніми потребами в

- інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 3. С. 7-19.
22. Данілавічюте Е. А. Концептуальна модель МКФ-ДП в інклюзивному навчальному процесі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 4. С. 57-64.
23. Данілавічюте Е. А. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні. *Дефектологія*. 2013. № 1. С. 2-8.
24. ДБН В.2.2-17:2006 «Будинки і споруди. Доступність будинків і споруд для маломобільних груп населення».
25. Декларація принципів толерантності. ЮНЕСКО, 1995.
26. Декларація про права інвалідів. 1975.  
URL: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995\\_117](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_117).
27. Деллер Д., Лорман Т., Шарма У. Переосмислюючи допоміжні послуги спеціалістів в інклюзивних класах. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2009. № 3. С. 9-14.
28. Дзоз В. О. Основні екзистенціали інклюзивної освіти. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія «Філософія». Харків: ХНПУ, 2012. Вип. 39. С. 140-154.
29. Дикова-Фаворская Е. М. Проблемы интеграции людей с особыми потребностями в общество: исторический экскурс и современное состояние. *Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»*. Харків: Вид-во НУА, 2008. Т. 14. С. 403-411.
30. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посібник / О. М. Таранченко, Ю. М. Найда; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 124 с. (Серія «Інклюзивна освіта»)
31. Диференційоване викладання. Стислий опис наукових досліджень для

- практиків. Університет Альберти, 2009.
32. Дичківська І. Інклюзивна освіта: шляхи впровадження. *Дошкільне виховання*. 2013. № 12. С. 3-6.
33. Діти з особливими потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посібник / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. Київ: Видавнича група «Атопол», 2011. 274 с. (Серія «Інклюзивна освіта»). 215 с.
34. Дічек Н., Кремень В., Левовицький Т., Огнев'юк В., Сисоєва С. Лікарсько-педагогічні кабінети як провідники ідей реформування педагогічного процесу в Україні (20-ті рр. ХХ ст.). Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія. Київ: ТОВ Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013.
35. Єжова Т. Є. Освітня інтеграція дітей з порушеннями психофізичного розвитку як засіб реалізації їх права на освіту: педагогічні пошуки 20-30-х років ХХ ст. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. № 7 (1). С. 6-11.
36. Галус О. М., Шапошнікова Л. М. Порівняльна педагогіка: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 215 с.
37. Загальна декларація прав людини, 1948.
38. Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. Київ, 2017. № 30. С. 322.
39. Закон України «Про державну реєстрацію юридичних осіб, фізичних осіб-підприємців та громадських формувань» від 15.05.2003 № 755-IV.
40. Закон України «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001 № 2628-III.
41. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 № 651-XIV.
42. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII.
43. Закон України «Про співробітництво територіальних громад» від 17.06.2014 № 1508-VII.

44. Закону України «Про охорону дитинства» від 26.04.2001 № 2402-III.
45. Засенко В. В. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти в Україні. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2007. № 4 (6). С. 64-68.
46. Засенко В. В. Спеціальна освіта: стан і пріоритети розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2010. Вип. 1. С. 3-6.
47. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Стан і пріоритети розвитку освіти дітей з психофізичними порушеннями. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2008. № 4 (6). С. 236-239.
48. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США: дис. ... кандидата пед. наук. Львів, 2013. 315 с.
49. Золотоверх В. В. Становлення та розвиток дошкільних закладів для дітей з психофізичними вадами в системі спеціальної освіти України: автореф. дис. ... доктора пед. наук. Київ, 2001.
50. Золотоверх В. В. Лікарсько-педагогічні засади діагностики педагогічного розвитку дітей (кінець XIX – середина XX ст.). *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2010. Вип. 15. С. 53.
51. Инклюзивное образование: учеб. пособие / под. ред. Н. Велишко, Г. Булат. Кишинёв, 2017. 332 с.
52. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими потребами у загальноосвітньому навчальному закладі. *Психолог*. 2009. № 10. С. 14-18.
53. Зиглер Р. Международный опыт инклюзии.  
URL: <https://psypress.ru/articles/24481.shtml>.
54. Инклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практич. посіб. / Т. Лорман, Дж. Деспелер, Д. Харві; пер. з англ. Київ: СПД ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
55. Инклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: наук.-метод. збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції в рамках

реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми IBPP-TACIS Європейської комісії. ВФ «Крок за кроком». Київ: ФОП Придатченко П.М., 2007.

56. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посібник / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін.; за ред. Л. І. Даниленко. Київ: 2007. 128 с.
57. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження червень 2011 – січень 2012. ERA – європейська дослідницька асоціація. Демократичні ініціативи молоді. URL: [http://eura.org.ua/wp-content/uploads/2010/01/83\\_Ukr1.doc](http://eura.org.ua/wp-content/uploads/2010/01/83_Ukr1.doc)
58. Інтерактивні технології: теорія та методика / О. І. Пометун, Н. С. Побірченко, Г. І. Коберник, О. А. Комар, Т. А. Торчинська. Умань-Київ, 2008. 95 с. URL: [http://Interact\\_tehn\\_teor\\_met.pdf](http://Interact_tehn_teor_met.pdf)
59. Історія розвитку спеціальної освіти і спеціальної педагогіки як системи наукових поглядів. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/09/Lecture-2.pdf>
60. Кавун Ю., Ворон М. Інклюзивна освіта. *Дефектолог*. 2008. № 5. С. 4-11.
61. Казьмин А. М., Перминова Г. А., Чугунова А. И. Прикладное значение Международной классификации функционирования, ограниченный жизнедеятельности и здоровья детей и подростков (краткий обзор литературы). *Клиническая и специальная психология*. 2014. Т. 3. № 2. URL: [http://psyjournals.ru/psyclin/2014/n2/Kazmin\\_et\\_al.shtml](http://psyjournals.ru/psyclin/2014/n2/Kazmin_et_al.shtml).
62. Овчарук О. Тенденції та підходи порівняльних досліджень в галузі освіти / О. Овчарук // *Шлях освіти*. – 1998. – № 2 .
63. Історико-педагогічний аналіз становлення тьюторства в освіті України / К. П. Осадча // *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. - 2017. - № 4. - С. 395-401

- 64.Класифікатор професій ДК 003:2010: Державний комітет України з питань технічного регулювання та споживчої політики № 3273 від 28.07.2010. URL: [https://hrliga.com/docs/327\\_KP.htm](https://hrliga.com/docs/327_KP.htm).
- 65.Кобильченко В. В. Концепція психологічного супроводу молодших школярів з порушеним зором та інтелектом. *Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та інтелекту*: навч.-метод. посібник / за ред. В. І. Бондаря, Л. С. Вавіної, В. В. Тарасун. Київ: 2008. С. 84-110.
- 66.Кобильченко В. В. Психологічний супровід учнів з порушеннями зору та слуху на початковому етапі навчання. *Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та слуху* / за ред. Л. С. Вавіної. Київ: Науковий світ, 2009. С. 149-167.
- 67.Акініна Н. Тьюторство як технологія Н.Акініна // *Освіта*. - 2016 - № 6. - 13 квітня (№13-14)
- 68.Коваль Л. В., Рубан О. М. Здобутки та перспективи інклюзивної освіти в Україні за результатами соціологічного дослідження. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4 (1). С. 193-204.
- 69.Коваль О. С. Робота з батьками, які мають дітей з синдромом аутизму, синдромом Аспергера, порушеннями уваги та рухової розгальмованості. *Дефектологія*. 2012. № 3. С. 35-39.
- 70.Ковальова Л. Діти з проблемами зору: особливості психологічного прийняття батьками. *Психолог*. 2015. № 5. С. 52-54.
- 71.Колодна Н. Навчально-реабілітаційний центр як педагогічна система соціалізації дітей з особливими потребами. *Директор школи. Шкільний світ*. 2017. № 19-20. С. 85-104.
- 72.Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
- 73.Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади. Київ: Педагогічна думка, 2007. 458 с.
- 74.Колупаєва А. А, Наконечна Л. М. Сучасна освітня парадигма в освіті



- дітей з особливими потребами. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*. 2017. Вип. 1 (64). С. 57-64.
75. Колупаєва А. А. Методологічні та стратегічні виміри освіти дітей з особливими потребами у контексті освітнього реформування. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 1 (85). С. 7.
76. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта від основ до практики: монографія. Київ: «Атопол», 2016. 152 с.  
URL: <http://lib.iitta.gov.ua/708170/>.
77. Колупаєва А. А. Правові основи здобуття освіти особами з обмеженими можливостями здоров'я. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2007. № 2 (4).  
URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/556>
78. Колупаєва, А. А. Стратегічні напрями сучасної освітньої політики України. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2010. Вип. 1. С. 8-12.
79. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 7-9.
80. Колупаєва А., Софій Н. Інклюзивна освіта в теорії і практиці діяльності школи. *Директор школи. Шкільний світ*. 2011. № 7. С. 17-22.
81. Колупаєва А., Софій Н. Нормативне забезпечення інклюзивного навчання. *Директор школи. Шкільний світ*. 2011. № 9. С. 26-32.
82. Колупаєва А., Наконечна Л. Сучасна інклюзивна парадигма в освіті дітей з особливими потребами. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 1. С. 57-63.
83. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзивна практика: технології викладання: навч. посібник. Київ. 2019. 160 с.
84. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзія – соціальна модель устрою суспільства. *Початкова школа*. 2017. № 2. С. 47-50.
85. Колупаєва А., Таранченко О. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі. *Особлива*

- дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3. С. 7-18.
86. Комітет з прав осіб з особливими освітніми потребами ООН: Зауваження загального порядку № 4. Поширення: Загальне. 2 вересня 2016.
87. Компанець Н. М. Диференційоване навчання як необхідна умова інклюзії дитини з ООП в загальноосвітнє середовище. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2014. Вип. 5.
88. Компанець Н. М. Моделювання індивідуальної програми розвитку дошкільника з особливими освітніми потребами. Львів, 2018. 56 с.
89. Компанець Н. М. Підготовка освітнього середовища до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 31. Т. VIII (50) Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Гнозис, 2013. С. 220-226.
90. Компанець Н. М., Луценко І. В., Коваль Л. В. Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗЖ навч.-метод. посібник. Київ: Видавнича група «Атопол», 2018.
91. Компанець Н. Організація роботи асистента педагога в інклюзивному середовищі за допомогою програмово-методичного комплексу. *Дефектологія*. 2013. № 3. С. 21-25.
92. Конвенція про права дитини. 1989.  
URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/childcon.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml)
93. Конвенція про права інвалідів. 2006. URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml)
94. Конституція України від 17.09.1991.  
URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/888-09/page>.

95. Концепції розвитку інклюзивної освіти: наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 912 від 01.10.2010.  
URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>.
96. Концепція Нової Української школи. URL:  
<https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
97. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційний аспект. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ: Грамота, 2005. 448 с.
98. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2009. 520 с.
99. Кривоносова О. В., Федоренко О. Ф. Науковий доробок у галузі інклюзивної освіти в Україні. *Дефектологія*. 2012. № 3. С. 11-16.
100. Крокер Ш. Політика підтримки інклюзії (канадський досвід). *Дефектологія*. 2009. № 4. С. 4-6.
101. Кульбіда С. Стан використання і вивчення жестової мови в Україні: Історія дослідження. *Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід)*: матеріали Міжнародної конференції (м. Київ, 25-26 травня 2004). Київ: Науковий світ, 2004. С. 78.
102. Лесик Г. В. Історико-педагогічні дослідження для освітньої сучасності України. *Вісник «Актуальні проблеми вищої педагогічної освіти»*. Серія: Педагогічні науки. 2017. № 144. С. 73.
103. Локшина О. Професіоналізація порівняльної педагогіки в Україні: здобутки і виклики у вимірі педагогічної компаративістики у зарубіжжі. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014. № 6 (20). С. 5.
104. Локшина О. І. Порівняльно-історичний метод у дослідженнях українських педагогів-компаративістів. *Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкільної освіти*: збірник тез XIV Всеукраїнської історико-педагогічної науково-практичної конференції (м. Київ, 14 листопада 2014). Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2014. С. 64.

105. Литовченко С. В. Теоретико-методичні засади корекційно-розвивального супроводу дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху: дис. ... доктора пед наук. Київ, 2021.
106. Лупарт Дж. Діти з особливими потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посібник / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с. (Серія «Інклюзивна освіта»). С. 215.
107. Лупарт Д., Веббер Ч. Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл. *Дефектологія*. 2010. № 1. С. 6-11.
108. Луценко І. Організаційні та нормативно-правові аспекти діяльності різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2015. № 2 (74). С. 35-44.
109. Луценко І. В. Актуальні питання діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 4. С. 7-13.
110. Локшина О. Тенденція як категорія порівняльної педагогіки / Олена Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – № 2(8), 2011. – С. 5-14.
111. Луценко І. Організаційні та нормативно-правові аспекти запровадження інклюзивної освіти у дошкільних навчальних закладах. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 2. С. 44-49.
112. Луценко І. Правові аспекти запровадження інклюзивної освіти в Україні. *Початкова школа*. 2017. № 3. С. 53-56.
113. Малишевська І. А. Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. *Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти: монографія* / І. І. Демченко, В. А. Білан, І. А. Малишевська та ін. Умань: «ВІЗАВІ», 2018. Т. 1. С. 114–137.
114. Малишевська І. А. Організація командної професійної діяльності психолого-педагогічних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища: навч.-метод. посібник. Умань: «ВПЦ» Візаві, 2017. 130 с.

115. Малишевська І. А. (2013). Роль педагогічних технологій в системі корекційної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 45. С. 81-86.
116. Малишевська І. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3. С. 19-26.
117. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта: формування наукового тезаурусу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2016. Вип. 10. С. 145-154.
118. Мартинчук, Олена Валеріївна (2016) *Інклюзивна освіта: освітологічний контекст* Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (3). с. 146-150.
119. Мартыничук Е. В., Найда Ю. М. «Индекс инклюзии» как ресурс обеспечения стратегии развития инклюзивного учебного заведения. *Специальное образование: традиции и инновации: материалы Междунар. науч.-практ. конференции* (г. Минск, 14-15 апреля 2016). Минск, 2016. С. 156-160.
120. Международная классификация функционирования, ограниченной жизнедеятельности и здоровья: краткая версия. Женева: ВОЗ, 2001. 342 с.  
URL: [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85930/1/9241545445\\_rus.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85930/1/9241545445_rus.pdf).
121. Мельник Ю. В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России: дис. ... канд. пед. наук. Севастополь, 2012.
122. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: навч. посібник. Київ: Вікар, 2003. 335 с.
123. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Использование научно-обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве: главы из книги / пер. И. С. Аникеев, Н. В. Борисова. Москва: РООИ «Перспектива», 2009.

124. Моделювання індивідуального розвитку дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного ДНЗ: навч.-метод. посібник / Н. М. Компанець, І. В. Луценко. Київ, 2017. 66 с.
125. Мушинський В. П. Історичні та організаційні аспекти діяльності вітчизняної системи психолого-медико-педагогічних консультацій. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2012. Вип. 20 (1). С. 177-181.
126. Навчально-методичне забезпечення інклюзивної освіти. *Дитячий садок. Шкільний світ*. 2013. № 27. С. 13-29.
127. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посібник. Рівне, 2016. 141 с.
128. Нагорна О. Діти з особливими освітніми потребами. Особливості корекційно-виховної роботи. *Початкова освіта*. 2012. № 43. С. 2-8.
129. Наконечна Л. М. Інклюзивна освіта-як об'єкт наукового пізнання у дослідженнях зарубіжних вчених. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституціалізації до інклюзії: збірник тез доповідей*. Вінниця, 2016. С. 241-242.
130. Наконечна Л. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Освіта дітей з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2016. Вип. 11. С. 131-134.
131. Наконечна Л. М. Еволюційні стратегії освіти дітей з особливими потребами: досвід Канади Наконечна Л. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. Вип. 13. С. 189-192.
132. Наконечна Л. Порівняльний аналіз основних підходів в інклюзивній освіті у країнах Північної Америки та Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. Вип. 12. С. 141-150.
133. Наконечна Л. М. Основоположні підходи в інклюзивній освіті в країнах Північної Америки та Україні. *Особлива дитина: навчання і*

*виховання*. 2017. № 4 (84). С. 65-73.

134. Наконечна Л. М. Прогностичний потенціал компаративного педагогічного дослідження інклюзивної освіти в країнах Північної Америки та Україні. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 2 (82). С. 34-41.
135. Наконечна Л. М. Ретроспектива розвитку освіти осіб з особливими потребами в Канаді: перші етапи. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна*. 2017. № 14. С. 148-152.
136. Наконечна Л. М. Сучасні концепти інклюзивної освіти: компаративний аналіз. *Вісник Харківського Національного університету імені В.Н.Каразіна*. 2017. Вип. 22. С. 110-116.
137. Наконечна Л. М. Концептуальні орієнтири інклюзивного навчання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2018. Вип. 14. С. 129-134.
138. Наконечна Л. М. Сучасні концепти інклюзивного навчання у дослідженнях північноамериканських та українських вчених. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2018. Вип. 14. С. 129-134.
139. Наконечна Л. М. Стратегічні виміри впровадження інклюзивної освіти. *Наукові записки Центральндержавного педагогічного університету імені В.Винниченка*. Серія: Педагогічні науки. 2019. Вип. 180. С. 185-189.
140. Наконечна Л. М. Узагальнений порівняльний огляд організації інклюзивного навчання в країнах Північної Америки та Україні. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені П.Тичини*. 2020. Вип. 1 (21). Ч. 1. С. 97-104.
141. Найда Ю. М., Ткаченко Л. М. Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія: навч.-метод. посібник. Київ: ВД «Плеяди», 2017.
142. Найда Ю. Інклюзивна модель освіти: за і проти. *Директор школи*.

*Шкільний світ*. 2010. № 34. С. 30-31.

143. Наказ Міністерства освіти і науки від 06.10.2010 № 930 «Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників».
144. Наказ Міністерства освіти і науки від 26.09.2005 № 557 «Про впорядкування умов оплати праці та затвердження схем тарифних розрядів працівників навчальних закладів, установ освіти та наукових установ».
145. Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.02.2018 № 90 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 06.12.2010. № 1205».
146. Наказ Міністерства освіти і науки України від 03.05.2018 № 447 «Про затвердження Примірного переліку оснащення кабінетів інклюзивно-ресурсних центрів».
147. Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 № 609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі загальної середньої та дошкільної освіти».
148. Наказ Міністерства освіти і науки України від 15.04.1993 № 102 «Про затвердження Інструкції про порядок обчислення заробітної плати працівників освіти».
149. Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.04.2018 № 414 «Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти».
150. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 23.05.2018 № 981 «Про затвердження перекладу Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я



- дітей і підлітків».
151. Недомовна В. Діти з особливими потребами: психолого-педагогічний супровід в умовах загальноосвітнього закладу. *Директор школи. Шкільний світ*. 2016. № 9-10. С. 97-100.
152. Нечипоренко В. Організація інклюзивного навчання дітей і молоді з особливими освітніми потребами. *Директор школи. Шкільний світ*. 2016. № 9-10. С. 41-71.
153. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2017.  
URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
154. Нормативний бюлетень: довідник / уклад. І. В. Луценко. Київ–Чернівці: Букрек, 2017. 48 с.
155. Ночовка В. І. Головка В. А., Тимошук О. М. Організація інклюзивного навчання у школі / упоряд. Ж. Сташко. Київ: Шкільний світ, 2014. 127 с. (Бібліотека Шкільного світу).
156. Обухівська А. Г., Ілляшенко Т. Д., Жук Т. В. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі. Київ: Ред. загальнопед. газет, 2012. 126 с.
157. Отич О. М. Методологічні принципи наукового дослідження // Вісник Чернігівського держ. пед. унів-ту [Текст]. Вип. 76 / Чернігівський держ. пед. ун.-т ім. Т.Г. Шевченка; гол. ред. Носко М. О. – Чернігів: ЧДПУ, 2010. – 380 с. (Серія: Педагогічні науки).
158. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навч.-метод. посібник / М. А. Порошенко, А. А. Колупаєва, М. В. Ярошук, О. М. Таранченко, Л. І. Прохоренко, І. М. Гудим, О. Ф. Федоренко, Е. А. Данілавичюте, Ю. В. Рібцун, А. Ю. Мельник, О. В. Воробей, Г. О. Ярова, Ю. В. Заруденко, М. О. Болкун, В. Є. Новосад, О. О. Макарук, Л. А. Самойленко. Київ: Всеукраїнська благодійна організація «Благодійний фонд Порошенка». 252 с.

URL: <http://poroshenko.com/data/group/10/41cbdc492b.pdf>

159. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посібник / Н. О. Квітка, Л. В. Коваль, Н. М. Компанець, А. А. Колупаєва, І. В. Луценко; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ, 2014. 254 с.
160. Організація інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах нової української школи: навч.-метод. посібник / уклад. Л. І. Чопик. Вінниця: КВНЗ «ВАНО», 2019. 39 с.
161. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні* / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. С. 68-76.
162. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посібник / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська та ін.; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ: А.С.К., 2012. 307 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
163. Особи з особливими потребами: етичне спілкування, супровід, допомога / І. Гудим, Е. Данілавічюте, В. Жук, Н. Макарчук, О. Чеботарьова, А. Замша. Київ, 2016. 72 с.
164. Педагогічні технології інклюзивного навчання: навч.-метод. посібник / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. Київ: Видавнича група «Атопол», 2015. 136 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
165. Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному середовищі / С. Литовченко, Е. А. Данілавічюте. Педагогічна газета. 2010. № 10. С. 5.
166. Покась В. Інтернатна освіта: історія становлення та розвитку в Україні. *Вища освіта України*. 2010. № 2. С. 109-116.
167. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів: хрестоматія / за ред. О. І. Локшиної. Київ: Педагогічна думка, 2015. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714839>
168. Постанова Кабінету Міністрів України від 14.06.2000 № 963 «Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників».

169. Постанова Кабінету Міністрів України від 08.07.2015 № 479 «Про внесення змін у Додаток 2 до Постанови Кабінету Міністрів України від 30.08.2002. № 1298» (оплата праці асистента вчителя).
170. Постанова Кабінету Міністрів України від 11.01.2018. № 22 «Про підвищення оплати праці педагогічних працівників».
171. Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017. № 545 «Про затвердження положення про інклюзивно-ресурсний центр».
172. Постанова Кабінету Міністрів України від 14.02.2017 № 88 «Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами».
173. Постанова Кабінету Міністрів України від 14.02.2018 № 72 «Про внесення змін у додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 25.08.2004 № 1096 «Про встановлення розміру доплати за окремі види педагогічної діяльності».
174. Постанова Кабінету Міністрів України від 14.04.1997 № 346 «Про затвердження Порядку надання щорічної основної відпустки тривалістю до 56 календарних днів керівним працівникам навчальних закладів та установ освіти, навчальних (педагогічних) частин (підрозділів) інших установ і закладів, педагогічним, науково-педагогічним працівникам та науковим працівникам».
175. Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».
176. Постанова Кабінету Міністрів України від 20.04.2007 № 643 «Про затвердження розмірів підвищення посадових окладів (ставок заробітної плати) та додаткової оплати за окремі види педагогічної діяльності у співвідношенні до тарифної ставки».
177. Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 88 «Деякі питання використання субвенції з державного бюджету місцевим

бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами у 2018 р.».

178. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.03.2011 № 373 «Про встановлення надбавки педагогічним працівникам закладів дошкільної, позашкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної), вищої освіти, інших установ і закладів незалежно від їх підпорядкування».
179. Постанова Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 № 778 «Про затвердження Положення про загальноосвітній навчальний заклад».
180. Постанова Кабінету Міністрів України від 30.08.2002 № 1298 «Про оплату праці працівників на основі Єдиної тарифної сітки розрядів і коефіцієнтів з оплати праці працівників установ, закладів та організацій окремих галузей бюджетної сфери».
181. Постанова Кабінету Міністрів України від 31.01.2001 № 78 «Про реалізацію окремих положень частини першої статті 57 Закону України «Про освіту», частини першої статті 25 Закону України «Про загальну середню освіту», частини другої статті 18 і частини першої статті 22 Закону України «Про позашкільну освіту».
182. Постанова Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».
183. Працюємо разом: дитина з особливими потребами в школі: довідник для батьків. Досвід Канади. Київ: Паливода А.В., 2012. 50 с.
184. Про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти: конвенція ООН від 14.12.1960. URL: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_174](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_174).
185. Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14.04.1997 № 346 і від 14.06.2000 № 963: постанова Кабінету Міністрів України від 29.07.2015. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/531-2015-%D0%BF>.
186. Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії:

- Закон України від 5.10.2000.  
URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2017-14>.
187. Про загальну середню освіту: Закон України від 13.05.1999.  
URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14/page>.
188. Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року: розпорядження Кабінету Міністрів України № 1482-р. від 3.12.2009. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1482-2009-%D1%80>
189. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсні центри: постанова Кабінету Міністрів України № 545 від 12.07.2017.  
URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>.
190. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15.08.2011.  
URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>.
191. 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 №88 від 14.02.2017.  
URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-%D0%BF>.
192. Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9-384 від 18.05.2012. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1287->.
193. Про освіту: Закон України від 05.09.2017.  
URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>.
194. Про охорону дитинства: закон України від 26.04.2001.  
URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2402-14/page>.
195. Про права дитини: конвенція ООН від 20.11.1989.

- URL: [http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021](http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/995_021)
196. Про права осіб з інвалідністю: конвенція ООН від 13.12.2006.  
URL: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_g71).
197. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні: закон України від 06.10.2005. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2961-15>.
198. Про соціальні послуги: закон України від 19.06.2003.  
URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/966-15>.
199. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посібник / А. А. Колупаєва, Е. А. Данілявічуте, С. В. Литовченко. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 197 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
200. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посібник у 9 книгах / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ, 2010. 363 с.
201. Рассказова О. І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія: монографія. Харків: ФОП Шейніна О.В., 2012. 465 с.
202. Розвиток інклюзивного освітнього середовища в Запорізькій області: науково-методичний аспект: монографія / упоряд. Т. Є. Гура; за ред. Т. Я. Озерова. Запоріжжя: Статус, 2018. 328 с.
203. Розпорядження КМУ від 9.08.2017 № 526-р «Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 рр. та план заходів з реалізації її I етапу».
204. Романчук О. Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві. Львів, 2008. 334 с.
205. Рудюк Л. В. Реформування системи надання соціальних послуг в Україні як вимога часу. Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XV Міжнародної науково-практичної конференції, (м. Київ, 18-19 листопада 2015). Київ:

- Університет, 2015. «Україна». С. 386.
206. Савчук З., Москалюк Л. Психологічна готовність учителя до роботи в інклюзивному просторі: теоретичний аспект. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 2. С. 42-47.
207. Савчук Л. Нові підходи до надання освітньо-корекційних послуг дітям з особливими освітніми потребами. *Дефектолог*. 2010. № 5. С. 6-9.
208. Саламанкская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, приняты Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество (г. Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994). Київ, 2000. 21 с.
209. Сак Т. В. Технологія портфоліо в інклюзивному класі. *Дефектологія*. № 4. 2009. С. 6-9.
210. Сак Т. Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 4. С. 18-23.
211. Сак Т. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі. *Дефектологія*. 2010. № 1. С. 3-6.
212. Сірополко С. Історія освіти в Україні: навч. посібник. Київ: Наукова думка, 1994. 174 с.
213. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти : навчальний посібник. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 319 с.
214. Серія видань «Концептуалізація інклюзивної освіти та її контекстуалізація в рамках Місії ЮНІСЕФ». Технічний путівник. Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ). 2014.
215. Сисоєва С., Кремень В., Левовицький Т., Огнев'юк В., Сисоєва С. Освітологічний контекст освітніх реформ. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. С. 121-147.
216. Скрипник Т. В. Стратегії класного менеджменту для інклюзивного

- середовища. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. Вип. 9. Т. 2. С. 215-223.
217. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: монографія. Київ: Фенікс, 2010. 368 с.
218. Скрипник Т. Концепція навчання та розвитку дітей із розладами аутичного спектра. *Дефектологія*. 2013. № 2. С. 7-11.
219. Скрипник Т. Система психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі. *Дефектологія*. 2013. № 4. С. 28-32.
220. Слободянюк Н. Створення модельного центру інклюзивної освіти в загальноосвітньому навчальному закладі. *Директор школи. Шкільний світ*. 2014. № 10. С. 34-40.
221. Софій Н., Найда Ю. Діти з особливими освітніми потребами. *Підручник для директора*. 2007. № 5. С. 61-71.
222. Софій Н., Найда Ю. Інклюзивна освіта. Перший крок до розуміння. *Дитячий садок. Шкільний світ*. 2008. № 39. С. 4-5.
223. Софій Н. Інклюзивні ресурсні центри: канадський досвід та українські реалії. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 1 (73). С. 34-40.
224. Софій Н. Інтегрований супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 2. С. 89-96.
225. Спільне викладання в інклюзивному класі: метод. матеріали. Проект «Інклюзивна освіта: крок за кроком» / за заг. ред. Н. З. Софій. Київ, 2015.
226. Стан розвитку освіти та педагогіки України у 20-80-ті рр. XX ст. URL: [https://pidru4niki.com/81973/pedagogika/stan\\_rozvitku\\_osviti\\_pedagogiki\\_ukrayini\\_20-80-ti](https://pidru4niki.com/81973/pedagogika/stan_rozvitku_osviti_pedagogiki_ukrayini_20-80-ti)
227. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю. Резолюція, прийнята Генеральною Асамблеєю. 1993.
228. Старовойтова О. Особливості виникнення порівняльної педагогіки в Західній Європі та її вплив на вітчизняну педагогіку XIX століття.



- Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ. семінару* (м. Київ, 11 червня 2015). Київ: Педагогічна думка, 2015. С. 25-26.
229. Статистичний бюлетень. Заклади освіти України. Київ, 2019.
230. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М. Богуславський. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 37-40.
231. Супрун М. О. Із історії становлення теоретичних та методичних основ корекційного навчання дітей із особливостями розумового розвитку (кінець ХІХ – початок ХХ ст.). *Проблеми освіти: наук.-метод. зб.* / ред кол.: В. Г. Кремень (гол. ред.); М. Ф. Степко, Л. М. Левківський, А. Ф. Федяєва та ін. Київ: НМЦ ВО, 2004. Вип. 37. С. 92-103.
232. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.): монографія. Київ: Вид-во ПАЛИВОДА А. В., 2005. 328 с.
233. Ферт О. Формування інклюзивної освітньої політики як основний інструмент успішного залучення дітей з особливими освітніми потребами до умов загальноосвітнього середовища / О. Ферт // *Вища освіта України*. – 2009. – Т. 2. – С. 191–194.
234. Сухіна І. В., Риндер І., Скрипник Т. В. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом: посібник / за ред. І. В. Сухіної. Київ-Чернівці: Букрек, 2017. 192 с.
235. Таранченко О. Ефективні технології викладання в інклюзивній школі. *Початкова школа*. 2017. № 5. С. 50–54.
236. Таранченко О. М. Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики: монографія. Київ: ТОВ «Поліпром», 2013. 513 с.
237. Таранченко О. Прогностичні орієнтири розвитку освіти осіб з ООП. Гуманізація освітнього простору спеціальної та інклюзивної освіти: теорія і практика: колект. монографія / Е. А. Данілавічюте, С. П. Миронова, Н. Г. Пахомова, О. М. Таранченко; за наук. ред.

- А. А. Колупаєвої, І. М. Дичківської. Рівне : Волинські обереги, 2020.  
С. 23-36
238. Таранченко О. М. Періоди становлення та розвитку системи спеціального навчання. *Дефектологія*. 2006. № 3.  
URL: <http://inclusive.ostriv.in.ua/publication/code-18AE9C86EC924/list-2B441DC6B27>
239. Таранченко О. М. Становлення та розвиток системи спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (XIX – початок XXI століття): дис. ... кандидата пед. наук. Київ, 2006.
240. Таранченко О. М. Диференційоване викладання: сучасні підходи щодо задоволення навчальних потреб учнів з порушеннями психофізичного розвитку в масових та спеціальних освітніх закладах. *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: зб. наук. праць*. 2012. № 3. С. 44.
241. Таранченко, О. М. Спеціальна освіта осіб з порушеннями слуху: періоди розбудови. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2012. № 1. С. 2.
242. Таранченко О. М. Пріоритетні напрями розвитку системи освіти осіб з порушеннями слуху в Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. № 10. С. 78.
243. Таранченко О. М. Супровід осіб з особливими потребами у вітчизняній системі освіти: ретроспектива та перспектива. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Київ: ТОВ «Поліграф плюс», 2016. Вип. 11. С. 199-201.
244. Таранченко О. Соціокультурний контекст змін в освіті осіб з особливими потребами в Україні. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 4. С. 87-96.
245. Таранченко О. Стратегія сучасного викладання: надання підтримки учням з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Початкова школа*. 2013. № 4. С. 51-54.

246. Таранченко О., Федоренко О. Концепція розвитку системи освіти осіб із порушеннями слуху в Україні: проект. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 1 (73). С. 26-33.
247. Технологии инклюзивного (совместного) образования в дошкольных учреждениях / под общ. ред. Е. П. Микшиной, Л. А. Зигле. Санкт-Петербург: РЕМДОМ, 2011. 200 с.
248. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навч.-метод. посібник / уклад. Т. Скрипник. Харків: Факт, 2015. 40 с.
249. Ткаченко Т., Барсукова Л. Від інтеграції до інклюзії. *Директор школи. Шкільний світ*. 2016. № 9-10. С. 79-91.
250. Тэнкерслей Д., Брайкович С., Хандзар С. Инструмент профессионального развития для улучшения качества педагогов начальной школы (ISSA). URL: <http://docplayer.ru/31365106-Instrument-professionalnogo-razvitiya-dlya-uluchsheniya-kachestva-raboty-pedagogov-nachalnoy-shkoly.html>.
251. Універсальний дизайн в освіті: посібник / під заг. ред. Н. З. Софій. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 76 с.
252. Федоренко О. Особливості впровадження технології спільного викладання у процес навчання учнів із порушеннями слуху в різних типах освітніх закладів. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 4 (72). С. 75-80.
253. Федоренко О. Теоретико-методичні основи педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 2 (78). С. 50-58.
254. Федоренко О. Ф. Універсальний дизайн в сфері освіти: організації діяльності з опанування програми для всіх дітей. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 1 (85).
255. Федоренко О. Ф. Інклюзивне навчання: оцінювання досягнень учнів з

- особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 2 (86). С. 76-86.
256. Федоренко О. Особливості соціальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 1 (73). С. 79-85.
257. Фулан М. Сила змін. Вимірювання глибинних освітніх реформ. Львів: Літопис, 2000. 269 с.
258. Федоренко С. В. Становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки: дис. ...доктора пед. наук. Київ, 2012.
259. Чепіль М. М. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2014.
260. Холингвер Дж. Определение и классификация ограниченной жизнедеятельности и здоровья. Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). 2014. 40 с.
261. Чернобой Е., Красюкова-Еннс О. Огляд ролі асистентів учителів у канадських школах. Досвід провінцій Манітоба, Нова Шотландія та Альберта: посібник. Київ: Паливода А.В., 2012. 32 с.
262. Шапочка К. А. Методичні рекомендації з курсу «Інклюзивна педагогіка». Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2020. 137 с.
263. Шевченко В. М. Розвиток спеціальної освіти в країнах Європи та Україні (порівняльний аспект). *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. 2017. Вип. 3. С. 299-304.
264. Шинкаренко В. Забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами шляхом упровадження інклюзивної освіти. *Управління освітою*. 2014. № 13. С. 12-16 (вкладка).
265. Шиян В. М., Галкіна В. М. Технологія соціального супроводу людей з особливими потребами в освітньому середовищі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць*. 2007. Вип. 3 (5). URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/556>.

266. Шулікін Д. Нова українська школа й інклюзивна освіта. *Освіта України*. 2017. 10 квітень (№ 14). С. 5.
267. ЮНЕСКО. Керівництво по інклюзії забезпечення доступу до освіти для всіх (UNESCO. Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all). URL: <http://www.unesdoc.unesco.org>.
268. A new ISCED: Reflecting today's education systems. *Classifications Newsletter*. No. 27, August 2011. URL: <http://uis.unesco.org>
269. Akalin S., Sucuoglu B. Effects of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive classrooms. *Educational sciences-theory & practice*. 2015. Vol. 15 (3), P. 739-758. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1067425.pdf>
270. Alla Kolupaieva, Larysa Nakonechna Universal Design in Teaching and Learning: Approaches, Definition and Use. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої*. Київ: ТОВ «Наша друкарня», 2017. Вип. 13. С. 19-23.
271. Andrews J., Lupart J. The inclusive classroom: Educating exceptional children. Ontario, Canada: Nelson Thomson Learning, 2000.
272. Artiles A. J., Harris-Murri N., Rostenberg D. Inclusion as social justice: critical notes on discourses, assumptions, and the road ahead. *Theory into Practice*. 2006. Vol. 45 (3). P. 260-268.
273. Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2003.
274. Barlow M., Robertson H. J. Class warfare: The assault on Canada's schools. Toronto, Canada: Key Porter, 1994. 228 p.
275. Babkie A. M. Be proactive in managing classroom behavior. *Intervention in School and Clinic*. 2002. № 41 (3). P. 184-187.
276. Black P., Wiliam, D. Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*. 1998. Vol. 80 (2). P. 139-148.
277. Bronfenbrenner U. The bioecological model from a life course perspective:

- Reflections of a participant observer. *Examining lives in context*. Washington, DC, 1995. P. 599-609.
278. Brophy J. Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*. 1987. Vol. 45 (2). P. 40-48.
279. Bunch G. Canadian perspectives on inclusive education from there to here: The passage to inclusive education. *Exceptionality Education Canada*. 1994. Vol. 4 (3 & 4). P. 19-35.
280. Bull B. Is standards-based school reform consistent with schooling for personal liberty? *Studies in Philosophy and Education*. 2006. № 25 (1-2). P. 61-75.
281. Corps P. Classroom Management. Office of overseas programming and training support, information collection and exchange. 2008. 132 p. URL: <http://files.peacecorps.gov/multimedia/pdf/library/m0088.pdf>.
282. Crealock C., Bachor, D. G. Instructional strategies for students with special needs. using a decision-making model. Scarborough, ON: Allyn & Bacon, 1995. Ch. 2.
283. Dei G. J. S., James I. M., Karumanchery L. L., James-Wilson S., Zine J. Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling. Toronto: Canadian Scholars' Press, 2000. 158 p.
284. Deppeler J. Professional development workshops: Supporting people with disabilities. Melbourne: Impact, 1998.
285. Deppeler J., Loreman T., Sharma U. Reconceptualising specialist support services in inclusive classrooms. *Australasian Journal of Special Education*. 2005. Vol. 29 (2). P. 117–127.
286. Dryden G., Rose C. Fundamentals. UK: Accelerated Learning Systems 1996.
287. Earl L., Lee L. Learning, for a change: School improvement as capacity building. *Improving Schools*. 2000. Vol. 3 (1). P. 30-8.
288. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: HarperCollins, 1983.

289. Gaskell, J. Secondary schools in Canada: The national report of the Exemplary Schools Project. Toronto: The Canadian Education Association. 1995. 186 p.
- Jordan A. Introduction to inclusive education. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto: John Wiley & Sons Canada, Ltd., 2007. 259 p.
290. Hutchison N. Inclusion of exceptional learners in Canadian schools. Toronto: Prentice Hall, 2001.
291. Goodyear-Brown P. Play therapy with Traumatized children: a prescriptive approach. USA. 365 p.
292. Gresham F. M. Best practices in diagnosis in a multi-tier problem solving approach. In A. Thomas, J. Grimes (Ed.) *Best practices in school psychology V. Bethesda*. MD: National Association of School Psychologists, 2008. P. 56-118.
293. Holmes B. Trends in comparative education. *Prospects*. 1985. Vol. 15 (3). P. 325-346.
294. Hitchcock C., Stahl S. Assistive technology, universal design. Universal Design for Learning: Improved learning opportunities. *Journal of Special Education Technology*. 2003. Vol. 18 (4). P. 45-52.
295. Hoover J. J., Patton J. R. Differentiating standards-based education for students with diverse needs. *Remedial and Special Education*. 2004. Vol. 25 (2). P. 74-78.
296. Ianes D., Cramerotti S. Il piano educativo individualizzato-progetto di vita (Guida 2005-2007). Trento, Erickson, 2005. P. 15-17.
297. Johnson D. W., Johnson R. Cooperation and competition: Theory and research. 1989.
298. Johnson D. W., Johnson R. Learning to lead teams: Developing leadership skills. 1997.
299. Jordan A. Introduction to inclusive education. Toronto, ON: John Wiley & Sons Canada, Ltd., 2008. 245 p.

300. Kenneth P. A. Inclusive educational practice: Perceptions of students and teachers. 2003. Vol. 13. No. 1. P. 49-64. URL: <http://www.Canada-ukraine.org.html>
301. Knoff H. M. School discipline, classroom management, and student self-management. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2012. 320 p.
302. **Kalyanpur M.** Culture in special education: Building reciprocal family-professional relationships [Text] / M.Kalyanpur, B Harry. - Baltimore: Brookes, 1999. - 306 p.
303. Kolupayeva A., Taranchenko O., Danilavichute E. Special Education Today in Ukraine. In A. F. Rotatori, J. P. Bakken, S. Burkhardt, F. E. Obiakor, U. Sharma (Ed.) *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Vol. 28)*. Emerald Group Publishing Limited, 2014. P. 311-351.
304. Leliūgien I., Kaušylien A. Integration of children with disabilities into school community. Social welfare interdisciplinary approach. 2012. Vol. 2 (2). P.1 03-116.
305. Levin B. Governments and school improvement. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*. 2001. Vol. 5 (9). URL: <http://www.ucalgary.ca/~iejll/volume5/levin.html>
306. Lipsky D. K, Gartner, K. Inclusion: A service, not a place: A whole school approach. Port Chester, NY: National Professional Resources, Inc., 2001. 230 p.
307. Lloyd C. Excellence for all children – false promises! The failure of current policy for inclusive education and implications for schooling in the 21st century. *International Journal of Inclusive Education*. 2000. Vol. 4 (2). P. 133-151.
308. Loreman T. Essential inclusive education-related outcomes for Alberta pre-service teachers. *Alberta Journal of Educational Research*. 2010. Vol. 56 (2). P. 124-142.
309. Loreman T. A content-infused approach to pre-service teacher preparation



- for inclusive education. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* Abingdon, UK: Routledge, 2010. P. 56-64.
310. Loreman T. A. Canadian collaboration on inclusive education: Reflections on a six-year partnership. 2015. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-CANADIAN-COLLABORATION-ON-INCLUSIVE-EDUCATION%3A-ON-Loreman-McGhie-Richmond/b7ac4e57304622041bd9d2cefd52ea90a897896a>
311. Loreman T., McGhie-Richmond D., Kolupayeva A., Taranchenko O., Mazin D., Crocker C., Petryshyn, R. A Canada-Ukraine collaborative initiative for inclusive education in Ukraine: Participant perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*. 2016. Vol. 27 (1), P. 24-44. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1018912>
312. Loreman T. Seven pillars of support for inclusive education: Moving from «Why?» to «How?». *International Journal of Whole Schooling*. 2007. Vol. 3 (2). P. 22-38.
313. Loreman T., Deppeler J. M. Inclusive education in Victoria: The UNESCO Education for All 2000 Assessment. Education for All: UNESCO Report Card on Inclusive Education in Australia. Fyshwick, ACT: National Council on Intellectual Disability, 2001. 178 p.
314. Loreman T., Deppeler J. Harvey D. H. P. Inclusive education: Supporting diversity in the classroom. Abingdon, UK: Routledge, 2010.
315. Loreman T., Deppeler J., Harvey D. Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom. Australia: Allen and Unwin, 2005. 273 p.
316. Loreman T. J., Deppeler J., Harvey D. Inclusive Education. *A practical guide to supporting diversity in the classroom*. 2005. P. 134-139.
317. **Patterson**, A. Working with the “experts”: Working in partnership with other education professionals. In G. Richards, Armstrong F. (Eds.). *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers*.

- London and New York, 2011. P. 145-155.
318. Lupart J. L. Setting right the delusion of inclusion: Implications for Canadian schools. *Canadian Journal of Education*. 1998. Vol. 23 (3). P. 251-264.
319. Lupart J. L., Goddard T., Hebert Y., Jacobsen M., Timmons V. Students at risk in Canadian schools and communities. Report for the Child, Youth and Social Development Studies Division (CYSD) of the Applied Research Branch. Strategic Policy, Human Resources Development Canada, 2002. 171 p.
320. Lupart J. L., Webber C. Canadian schools in transition: Moving from dual education systems to inclusive schools. Exceptionality Education Canada. 2002. Vol. 12 (2&3). P. 7-52.
321. Lupart J. L., Whitley J., Odishaw J., McDonald L. Whole school evaluation and inclusion: How elementary school participants perceive their learning community. In C. Dionne, N. Rousseau (Eds.). *Transformation of educational practices: Research on inclusive education*. Quebec: Presses de l'Université du Québec, 2006. P. 113-143.
322. Lusthaus E., Lusthaus C. From segregation to full inclusion: An evolution. Exceptionality Education Canada. 1992. Vol. 2 (1&2). P. 1-7.
323. Mace R. Universal design in housing. *Assistive Technology*. 1998. Vol. 10 (1). P. 21-28.
324. Maxwell G. Bringing more to participation: Dissertation in Disability Research. School of Education and Communication, Jönköping University, 2012.
325. McColl H. Foreign. Language learning and inclusion: Who? Why? What? – and How? *Support for Learning*. 2005. Vol. 20. No. 3. P. 103-108.
326. McGhie-Richmond D., Underwood K., Jordan A. Developing effective instructional strategies for teaching in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*. 2007. Vol. 17 (1/2). P. 27-52. URL <http://canada-ukraine.org/Articles.htm>

327. **Mastropieri M. A.**, Scruggs T. E. Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disabilities Quarterly*. 2001. No. 24. P. 265-274.
328. McKenna M. C., Walpole S. Assistive technology in the reading clinic: Its emerging potential. *Reading Research Quarterly*. 2007. Vol. 42 (1). P. 140-145.
329. Meyen E. L., Greer D. L., Poggio J. C. Blending assessment with standards – based instruction as an approach to adding equity to No Child Left Behind (NCLB). Forum on Public Policy. 2009. URL: <http://forumonpublicpolicy.com/summer08papers/archivesummer08/meyen.pdf>
330. Mitchell C., Sackney L. *Profound Improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger, 2000.
331. Nakonechna L. Inclusive education: modern technologies. *East European Science Journal*. 2020. Vol. 6. No. 64. P. 30-33. URL: <https://eesa-journal.com/>
332. Nowicki, E. A., Sandieson, R. Including peers with developmental disabilities. *Adolescents' Strategies and Attitudes*. 2006. Vol. 9, No. 3. P. 3-15. URL: <http://www.Canada-ukraine.org.html>
333. Olson L. All means all. *Education Week*. 2004. Vol. 23 (17). P. 44-50.
334. Palmer D. S., Fuller K., Arora T., Nelson M. Taking sides: Parents' views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*. 2001. Vol. 67 (4). P. 67-484.
335. Phillips J. Education reform-Greek tragedy or Whitehall farces? *Management in Education*. 2001. Vol. 15 (3). P. 118-131.
336. Pierangelo R., Giuliani, G. A. *Assessment in special education: A practical approach*. Ch. 3. *Methods of Assessment and Testing Considerations*. New York: Behavioral Genetics. 2011. 406 p.
337. Porter G. L., Richler D. *Changing Canadian schools: Perspectives on disability and inclusion*. North York, ON: The Roeher Institute, 1991. 253 p.
338. Project «Quality Education for Children at Social Risk. Individualisation

- and learning support», supported by the Estonian Ministry of Foreign Affairs Developmental Cooperation program, 2016.
339. Project «Quality Education for Children at Social Risk. Individualisation and learning support», supported by the Estonian Ministry of Foreign Affairs Developmental Cooperation program. 1 January 2014 – 29 February 2016.
340. Rabb K., Andrews J. Planning and delivering instruction in inclusive classrooms Ch. 12. *Exceptional Children* (2nd ed.). Scarborough, ON: Nelson Thomson Learning, 2000.
341. Rotatori A. F., Bakken J. P., Burkhardt S., Obiakor F. E., Sharma U. (Ed.) *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Vol. 28)*. Emerald Group Publishing Limited, 2014. P. 311-351.
342. Robert E. S.. Research on Cooperative Learning: an international perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 1989. Vol. 33. No. 4. P. 9-1.
343. Robertson, J. Including the excluded: A different perspective. In A. Mungai, E. Kogan (Eds.). *The pathway to inclusion: Voices from the field. Lanham*. MD: University Press of America, 2005. P. 234-287.
344. Robertson J. M., Webber C. F. Cross cultural leadership development. *International Journal of Educational Leadership*. 2000. Vol. 3 (4). P. 315-330.
345. Smith T. E. C. Teaching students with special needs in inclusive settings (4<sup>th</sup> ed.). Boston, MA, 2008. P. 316. Paper presented at Cypress-Fairbanks Independent School District In-Service “Multicultural issues in education: An introduction” (speaker Walker B). Cypress, TX, 1993.
346. Shapochka K. The training of future educators of preschool educational institutions to work in the conditions of inclusive educational environment. Danish scientific journal DSJ. 2019. No. 22, Vol. 2. P. 55-59.
347. Salend S. J. Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices (7<sup>th</sup> ed.). Columbus, OH: Prentice Hall, 2010. 489 p.

348. Six principles of IDEA: The Individuals with Disabilities Act.  
URL: <https://www.askresource.org/>
349. Smith W. J., Foster W. F. Equal educational opportunity for students with disabilities in Canada: A moral or legal right? In J. Andrews, J. L. Lupart, *The inclusive classroom: Educating exceptional children*. Toronto: Nelson, 2000. P. 49-91.
350. Stainback S. B., Stainback W. C. Merging regular and special education: Turning classrooms into inclusive communities. In J. Lupart, A. McKeough, C. Yewchuk (Eds.), *Schools in transition: Rethinking regular and special education*. Toronto, ON: Nelson Canada, 1996. P. 43-59.
351. Sternberg R. J. A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, 1996. P. 23-43.
352. Stoll L., Fink, D. The cruising school: The unidentified ineffective school. In Stoll, L., Myers, K. (Eds.), *No Quick Fixes: Perspectives on schools in difficulty*. London and Bristol, PA, Falmer Press and Taylor and Francis, 1998.
353. Stronge J.-H., Tucker P.-D., Hindman J.-L. Handbook for qualities of effective teachers Alexandria. Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 2004. 225 p.
354. Tomlinson, C. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*. Vol. 39 (2). P. 77-87.
355. Tomlinson C. Good teaching for one and all: Does gifted education have an instructional identity? *Journal for the Education of the Gifted*. 1996. Vol. 20. P. 155-174.
356. Tomlinson C. The mobius effect: Addressing learner variance in schools *Journal of Learning Disabilities*. 2004. Vol. 37 (6). P. 516-524.
357. Tomlinson C. A. Differentiation of instruction in the elementary grades. ERIC Digest. ERIC, 2000.
358. Tomlinson C. A. How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd ed). Alexandria, VA: ASCD, 2001. Ch, 1 & 2. Ch. 14.

359. Tomlison C. A. *The differentiated classroom Responding to the needs of all learners* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999.
360. Toole J. C., Louis K. S. The role of professional learning communities in international education. In Leithwood, K., Hallinger, P. (Eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer, 2000.
361. UNESCO. Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all  
URL: <http://www.unesdoc.unesco.org>
362. UNESCO. The flagship on education for all and the rights of persons with disabilities: Toward inclusion. URL: <http://www.unesco.org>
363. Walton R. E., McKersie R. B. A behavioral theory of labor negotiations: an analysis of a social interaction system. 2001. 437 p.
364. Winzer, M. A. *Children with exceptionalities in Canadian classrooms* (8th ed.). Toronto. Canada: Pearson Prentice Hall, 2008.
365. Wehmeyer, M. L. Universal design for learning, access to the general education curriculum and students with mild mental retardation. *Exceptionality*. 2006. Vol. 14. P. 225-235
366. Wong H.-K., Wong R.-T., Jondahl S.-F., Ferguson O.-F. *The Classroom Management Book*. California: Harry K. Wong Publications, 2014. 308 p.
367. Yoon S. Deriving code sets for pupils with physical disabilities from the international classification of functioning, disability and health, for children and youth (ICF-CY). *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*. 2012. No. 91 (13 Suppl. 1). P. 118-123.
368. Zeff R. Universal design across the curriculum. *New Directions for Higher Education*. 2007. Vol. 137. P. 27-44.
369. Zins J. E., Bloodworth M. R., Weissberg R. P., Walberg, H. J. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, N.Y: Teachers College Press, 2014. P. 3-22.

# ДОДАТОК А. ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ



## МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Ужгородська, 26, м.Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09  
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

06.04.2023 № 604

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
на тему «Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Канаді і Україні: порівняльний  
аналіз»,

проведеного аспіранткою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені М. Ярмаченка  
НАПН України Наконечною Л.М.

Впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Наконечною Л.М. стосовно цілісного системного компаративного аналізу розвитку інклюзивної освіти в Канаді та Україні здійснювалось в Мукачівському державному університеті впродовж 2022-2023 рр..

Матеріали, представлені Наконечною Л.М., сприяють підвищенню якості педагогічних кадрів, оскільки окреслюють науково-компаративні позиції, які надають змогу використовувати досвід Канади при розбудові інклюзивної освітньої системи в Україні. Зокрема, першочерговими засадничими умовами розбудови інклюзивної освітньої системи в Україні є оновлення методологічного підґрунтя освітньої системи на дитиноцентриських засадах з визнанням та прийняттям рівноправності та розмаїтості дитячого загалу згідно зі світоглядною концепцією демократичного суспільства.

Матеріали дослідження використовувались в навчальних курсах з інклюзивної освіти, зокрема «Вступ до спеціальності «Спеціальна освіта», «Основи інклюзивної освіти» та ін. Науковий доробок Наконечною Л.М. має наукову та практичну значущість, оскільки спрямований на використання кращих взірців втілення інклюзивної парадигми в українську систему освіти, що надає можливості для розширення меж підготовки студентів новітніми технологіями професійної діяльності.

Апробація результатів дисертаційного дослідження засвідчує високий теоретико-методологічний рівень та доцільність його подальшого впровадження в освітній процес під час підготовки не тільки фахівців в галузі спеціальної освіти, а й більшого кола освітян.

Результати дисертаційної роботи Наконечною Л.М. на тему «Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Канаді і Україні: порівняльний аналіз» обговорено на засіданні кафедри дошкільної та спеціальної освіти (протокол № 14 від 06 квітня 2023 року).

Перший проректор Мукачівського  
державного університету, д-р екон. наук, проф.



Володимир ГОБЛИК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ  
20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)  
3-45-82, E-mail: [post@udpu.edu.ua](mailto:post@udpu.edu.ua) УДПУ імені Павла Тичини р/р UA14 820172 0343 12100 22 0000 4420,  
банк одержувача Державна казначейська служба України, м. Київ МФО 820172, код 02125639

4.04.2023 № 511/01 Г Г  
На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

Г Г

#### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Наконечної Лариси Михайлівни та тему «Становлення та розвиток інклюзивної освіти  
в Канаді та Україні: порівняльний аналіз»  
на здобуття ступеня доктора філософії  
за спеціальністю – 016 спеціальна освіта

Упродовж 2021–2022 років на факультеті дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження Наконечної Л. М. «Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Канаді та Україні: порівняльний аналіз» в освітній процес підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальностями 012 Дошкільна освіта та 016 Спеціальна Освіта.

Особисто напрацьовані дослідницею матеріали за результатами наукового дослідження було впроваджено під час викладання курсу «Основи інклюзивної освіти». Представлені дисертанткою компаративістичні підходи та прогностичні рекомендації щодо розбудови інклюзивної освітньої системи в Україні сприяли зростанню рівня сформованості професійної компетентності майбутніх педагогічних фахівців у галузі інклюзивної освіти. Запропоновані матеріали, мають теоретичну та практичну цінність, оскільки дозволяють осмислити розвиток інклюзивної освіти з компаративістичних позицій й сприяють удосконаленню професійної підготовки майбутніх корекційних педагогів та психологів у галузі спеціальної освіти.

Упроваджені до освітнього процесу результати дисертації Наконечної Л. М. дали змогу не тільки отримати об'єктивні емпіричні дані експерименту, а й простежити позитивну динаміку професійної підготовки бакалаврів досліджуваних спеціальностей.

Результати дисертаційного дослідження Наконечної Л. М. обговорені та схвалені на засіданні кафедри спеціальної та інклюзивної освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 10 від 16.03.23 р.).

09554

Ректор



Олександр БЕЗЛЮДНИЙ





№ 13 від 08.05.2023

**Довідка  
про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
«Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Канаді та Україні:  
порівняльний аналіз», проведеного аспіранткою  
Інституту спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
Наконечною Л.М.**

Аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Наконечна Л.М., проводила впровадження матеріалів дисертаційного дослідження на базі комунального закладу дошкільної освіти № 802 «Паросток». Матеріали, представлені Наконечною Л.М. на засіданнях методичних об'єднань, семінарів, сприяли розширенню інноваційного напрямку діяльності закладу та підвищенню фахової компетентності педагогів.

Дослідження Наконечної Л.М. має безперечне теоретичне значення, оскільки порівняльний аналіз втілення у практику інклюзивної парадигми та визначення прогностичних можливостей використання досвіду Канади, результатів сучасних здобутків вітчизняної науки і практики в найближчій перспективі сукупно дає змогу ефективно застосовувати у розбудові інклюзивного освітнього середовища відповідні технологічні напрями, що забезпечуватимуть належне соціальне та навчальне інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в усіх ланках освіти, зокрема у дошкільлі.

Практична значущість результатів дослідження Наконечної Л.М. визначається тим, що викладений у ньому матеріал надає змогу удосконалювати освітній процес дітей з ООП.

Директор  
Закладу дошкільної освіти  
№ 802 «Паросток» міста Києва  
Февчук Н.М.

  
 Февчук Н.М./



**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ  
«ДНІПРОВСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»  
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»**

КОД ЄДРПОУ 41682253

вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, тел/факс 056) 732-48-48  
e-mail: [kzvo@dano.dp.ua](mailto:kzvo@dano.dp.ua) [www.dano.dp.ua](http://www.dano.dp.ua)

17. 03. 2023 № 256

**Довідка**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
«Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Канаді і Україні:  
порівняльний аналіз», проведеного аспіранткою  
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені М. Ярмаченка  
НАПН України Наконечною Л.М.**

Дисертаційне дослідження Наконечної Л.М. є науковою роботою, основні матеріали якої було апробовано та впроваджено в освітній процес нашого закладу, оскільки розбудова інклюзивного освітнього середовища є нині проблемою, яка має вирішуватись на державному рівні згідно сучасного освітнього законодавства. Впроваджено матеріал щодо різних концепцій інклюзивного навчання, технологій навчання та супроводу дітей з особливими освітніми потребами, командної діяльності фахівців, навчально-методичного забезпечення тощо в освітні компоненти освітньо-професійних програм «Загальна педагогіка», «Інклюзивна освіта, корекційна педагогіка» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, а також в освітні програми курсів підвищення кваліфікації: «Психолого-педагогічне забезпечення освітнього процесу в класах з інклюзивним навчанням», «Організаційно-методичні основи професійної діяльності асистента вчителя».

Матеріали, представлені Наконечною Л.М., сприяють підвищенню якості освітнього процесу з підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, оскільки окреслюють науково-компаративні позиції, які надають змогу

використовувати досвід Канади при розбудові інклюзивної освітньої системи в Україні. Зокрема, першочерговими засадничими умовами розбудови інклюзивної освітньої системи в Україні є оновлення методологічного підґрунтя на дитиноцентриських засадах з визнанням та прийняттям рівноправності та розмаїтості дитячого загалу згідно зі світоглядною концепцією демократичного суспільства.

Значущим у науковій роботі Наконечної Л.М. є порівняльний аналіз нормативно-правової бази закладів освіти, які працюють в інклюзивній парадигмі. Рекомендації до удосконалення законодавчого забезпечення можна використати в процесі громадських обговореннях нових освітніх документів, а матеріали освітньої практики надають змогу розробити нові навчальні курси для педагогів, що працюють з дітьми з особливими освітніми потребами.

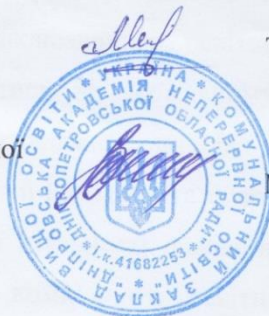
Результати впровадження дослідження обговорення на кафедрі загальної та спеціальної педагогіки.

Завідувач кафедри загальної  
та спеціальної педагогіки

*Тетяна*  
Тетяна МОТУЗ

Проректор з науково-педагогічної  
та методичної роботи

*Марина*  
Марина ВАТКОВСЬКА





УКРАЇНА  
ШЕВЧЕНКІВСЬКА РАЙОННА В МІСТІ КИЄВІ  
ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ  
**ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР № 10**  
**Шевченківського району м. Києва**  
01030, м. Київ, вул. Богдана Хмельницького, 24, тел. (067) 6210002,  
E-mail: [ircshevro@ukr.net](mailto:ircshevro@ukr.net), СДРПЮУ 42663776

від 01.03.2023р. № 01-14/40

Довідка

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
«Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Канаді та Україні:  
порівняльний аналіз»,  
проведеного аспіранткою  
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка  
НАПН України  
Наконечною Л.М.**

В науково-пошуковій роботі Наконечної Л.М. аналізується канадський досвід розбудови інклюзивної системи освіти, що видається надзвичайно цінним ресурсом в період активного впровадження інклюзивного навчання в Україні.

На особливу увагу заслуговує досвід розбудови психолого-педагогічної підтримки дітей з ООП та їхніх родин, оскільки розгортання мережі ІРЦ в нашій країні перебуває на етапі становлення, тож напрацювання канадських фахівців може стати в нагоді при визначенні змістового та методичного забезпечення діяльності цих установ.

Впровадження дослідницького доробку Наконечної Л.М. дає змогу обирати оптимальні шляхи підвищення ефективності надання послуг супроводу та підтримки дітей з ООП, їхніх родин у навчанні цих учнів в інклюзивному освітньому середовищі. Зокрема це стосується використання валідних діагностичних методик, які враховують сильні та слабкі сторони розвитку дітей та окреслюють оптимальний освітній маршрут.

Директор

ІРЦ №10 Шевченківського району м. Києва



ОЛЕНА Воробей