

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

До захисту допустити:

Завідувач кафедри

_____ Олена БРЕЖНЄВА

«__» _____ 2021 року

**«ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗІЇ, ЯК НАУКИ І
ПРАКТИКИ В УКРАЇНІ»**

Кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти другого
(магістерського) рівня вищої освіти
освітньо-професійної програми
«Дошкільна освіта»
Чікіної Анастасії Олександрівни

Науковий керівник:
Фунтікова О.О., доктор
педагогічних наук, професор

Рецензент:
Сущенко А.В., доктор педагогічних
наук, професор кафедри освіти та
управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

Кваліфікаційна робота захищена
з оцінкою _____
Секретар ЕК _____
«__» _____ 2021 року

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. Теоретико-методичні засади та ретроспективний аналіз становлення інклюзії	
1.1. Філософські засади інклюзивної освіти та ключові поняття дослідження.....	8
1.2. Історичні етапи становлення освіти дітей з обмеженими можливостями.....	23
Висновки до розділу I.....	30
РОЗДІЛ II. Нормативно-правові засади інклюзивної освіти в Україні та закордоном	
2.1. Аналіз міжнародних документів та законодавства України щодо інклюзивної освіти.....	32
2.2. Юридично-правове забезпечення інклюзивної освіти в країнах Європейського Союзу.....	45
Висновки до розділу II.....	61
РОЗДІЛ III. Особливості організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти	
3.1. Система державного управління інклюзивною освітою в Україні.....	64
3.2. Організація інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти.....	70
Висновки до розділу III.....	81
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	82
Список використаних джерел.....	85
ДОДАТКИ.....	103

ВСТУП

Актуальність роботи. Проблема інклюзивної освіти сьогодні стає все більш актуальною. Останнім часом в Україні розроблено велику кількість нормативних документів для забезпечення реалізації процесу інклюзивної освіти. Відповідно, низка розпоряджень та постанов Кабінету Міністрів України, зокрема: «Про затвердження організації інклюзивної освіти в ЗНЗ» (2008 р.), «Про затвердження Плану заходів з інклюзивної та інтегрованої освіти в загальноосвітніх навчальних закладах» 2012» (2009), «Про прийняття Концепції розвитку інклюзивної освіти» (2010), «Про заходи щодо вирішення актуальних проблем людей з інвалідністю» (2011) є правовою основою проектування інклюзивної освіти.

Запровадження інклюзивної освіти неможливе без розуміння інклюзії. У дошкільних закладах, які активно впроваджують у свою діяльність інклюзивну освіту, принципи інклюзії невірно трактуються як вихователями дітей, так і їхніми батьками. Можна передбачити, що це одна з головних проблем, з якими стикається інклюзія. Створення належної атмосфери та простору для впровадження інклюзивної освіти потребує широкої державної освіти та залучення організацій громадянського суспільства. Ця робота потрібна як на загальнодержавному рівні, так і на рівні кожного окремого дошкільного закладу. З цією метою навчальні заклади змушені змінити своє ставлення до традиційної освіти на більш демократичне і, перш за все, враховувати інтереси всіх, хто бере участь у навчально-виховному процесі, в тому числі дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзивна освіта відноситься до змісту права на освіту і ґрунтується на принципах прав людини та основних свобод, які кожна людина має від народження. Запровадження системи інклюзивної освіти потребує відповідного правового регулювання. Одним із перших документів щодо інклюзії стало постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Плану заходів щодо впровадження інклюзивної та інтегрованої освіти у загальноосвітніх навчальних закладах до 2012 року» від 3 грудня 2009 року №

1482-р. . Цей крок можна вважати впевненим і вдалим, цей документ дозволив нам зрозуміти новий стандарт забезпечення основних прав дітей з особливими освітніми потребами на освіту. На сьогодні в основу нормативно-правової бази інклюзивної освіти покладено понад 30 нормативно-правових документів, більшість з яких є відомчими.

З ратифікацією Конвенції ООН про права інвалідів стандарти щодо гарантування права на освіту дітей з особливими освітніми потребами стали обов'язковими. Ця ратифікація зробила актуальним запровадження інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Тому інклюзивна освіта є сучасним підходом до організації доступу до освіти, надання освітніх послуг, що в свою чергу базується на засадах прав людини. «Національна стратегія розвитку освіти України на 2012-2021 роки» свідчить основою політики інклюзивної освіти, що є найважливішим та найефективнішим завданням інклюзивної освіти. Відповідно до цього документа вимоги до модернізації системи професійної підготовки вихователів, які Організація професійної підготовки майбутніх допоміжних вихователів за принципами компетентнісного підходу, а також підготовки компетентних спеціалістів, які можуть підтвердити професійні та особистісні якості. в інноваційний спосіб педагогічний простір.

Особливо активним є залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу дошкільної освіти, що вимагає від вихователів реструктуризації професійної діяльності, у тому числі інклюзивної освіти, інноваційних технологій та специфічних методів навчання та навчання дітей із загальним розвитком та особливими освітніми потребами. і передусім усвідомлення нової філософії освіти, її гуманістичної спрямованості.

Основні аспекти проблеми включення розглядаються в працях наступних українських учених О. Ільїної [77], А. Колупаєва [86-90], С. Миронової [112-113], О. Миськіва [114], О. Полякова, Т. Самсонова, Н. Софій, О. Столяренко, П. Таланчук, Є. Тарасенко, Н. Шаповала, А. Шевцова та ін.,

психологічні, виховні, а також нормативно-правові основи проблеми – в праці зарубіжних дослідників Ф. Армстронга, Б. Барбера, Дж. Беллоу, Н. Борисова, К. Дженкса, Х. Кербо, С. Корлетти, М. Крозьє, Ф. Кросбі, Д. Купера, Т. Ньюмена, П. Романов, Г. Сільвер, В. Шмідт, К. Тейлор, А. Ходкінсон, О. Ярська-Смирницька.

В результаті проведеного аналізу психолого-педагогічної, методичної літератури та наукових праць із зазначеної проблеми, можна зробити висновок про відсутність дослідження теоретико-методичних засад організації інклюзивної освіти в Україні. Вважаємо, що це не сприяє швидкому розвитку впровадження інклюзивної освіти, а це в свою чергу підвищує актуальність зазначеної проблеми, доводить її недостатню розробленість у педагогічній теорії і практиці, а також вказує на необхідність подолання проблем та труднощів на шляху до впровадження інклюзивної освіти. Вищезазначене зумовило вибір теми кваліфікаційної роботи: **«Теоретичні і методичні засади інклюзії, як науки і практики в Україні».**

Мета дослідження – обґрунтувати теоретико-методичні засади (тенденції, принципи і моделі) організації інклюзивного навчання в системі освіти в Україні.

Мета дослідження передбачає розв'язання таких **завдань**:

1. Виконати дефініційний аналіз термінологічного апарату проблеми дослідження і з'ясувати стан розроблення проблеми інклюзії у сучасній педагогічній науці та практиці закладів освіти України.

2. Розкрити зміст та розвести особливості вживання понять «інклюзія», «імплементация інклюзії», «інтеграція», «абілітація», «адаптація», «соціальна ексклюзія», «сегрегація».

3. Установити особливості професійної діяльності асистентів вихователя в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти.

Об'єкт дослідження – система інклюзивної освіти в Україні, її основні аспекти впровадження в освітній простір закладів освіти.

Предмет дослідження – методика організації інклюзивної освіти в

Україні та їх практична проекція на заклади дошкільної освіти.

Методи дослідження:

теоретичні: *пошуково-бібліографічний* – для систематизації та класифікації джерельної бази (філософської, психологічної, соціально-педагогічної, методичних праць, нормативних документів, фахової періодики); *системний, об'єктний і предметний аналіз* – для уточнення контенту педагогічних дефініцій відповідно до предмета дослідження; *аналіз* стану проблеми інклюзії, вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури, словників, Інтернет-ресурсів, авторефератів, дисертаційних робіт, практичного досвіду педагогів і провідних науковців у галузі предмета дослідження; *порівняння* значень основних понять дослідження; *контент-аналіз* державних нормативних документів щодо інклюзивного навчання; *індукції, дедукції та систематизації* – для формулювання висновків;

емпіричні: *моніторинг* – для визначення стану досліджуваної проблеми на всіх етапах роботи; *психолого-педагогічне діагностування* – усне та письмове *опитування* (бесіди й анкетування) для з'ясування рівня засвоєння та розуміння понять «інклюзивне навчання», «діти з особливими освітніми потребами», «соціально-педагогічна діяльність», «соціально-педагогічна компетентність», ставлення до роботи в інклюзивному середовищі закладу освіти; *обсерваційні* (метод незалежних експертних оцінок, метод включеного спостереження за поведінкою і емоційними станами, які відповідають нормам і правилам роботи в інклюзивному середовищі закладу освіти).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що уперше виконано аналіз термінологічного апарату проблеми дослідження, а саме сутність термінів: «інклюзивне середовище», «інклюзія», «інтеграція», «абілітація», «адаптація», «соціальна ексклюзія», «сегрегація». Уточнено основні напрями, види робіт і функції професійної діяльності вихователів в умовах інклюзивного середовища закладу освіти. Подальшого розвитку набули уявлення про теорію і методику навчання в інклюзивному середовищі закладу освіти.

Практична значущість дослідження полягає в систематизації теоретичних та практичних знань про особливості організації інклюзивної освіти. Ці знання можливо використовувати як під час розробки спецкурсу зі спеціалізації «Інклюзія» або «Асистент вихователя», так і під час практичної роботи вихователя або асистента вихователя в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти.

Структура кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи становить 107 сторінок, із них основного тексту – 80 сторінок.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ТА РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ІНКЛЮЗІЇ

1.1. Філософські засади інклюзивної освіти та ключові поняття дослідження

На сучасному етапі необхідність входження України в Європейський Союз зумовила потребу змінити відношення оточуючих до проблеми людей з особими потребами, зокрема, перехід від медичної форми соціалізації людей з особими потребами до соціальної, за якою порушення в здоров'ї особистості вважаються нормальною особливістю життя, а не відхиленням, і оточуючі розглядають цю особливість як штучно створену суспільством [84].

У результаті впровадження суспільної моделі інвалідності змінилася соціальна політика, що спрямована на утвердження рівності громадян, – соціальна інклюзія, яка ґрунтується на забезпеченні таких умов, за яких усі діти й дорослі стають рівноправними членами суспільства, яких поважають і які роблять свій внесок у його розвиток [11, с.73]. Таким чином, інклюзія (від англійської *inclusion* - включення) - процес збільшення рівня участі всіх громадян у суспільстві; процес безпосереднього залучення осіб із проблемами в здоров'ї до активного соціального життя, який передбачає певну адаптацію до оточуючого середовища та до потреб людини [11, с.78].

Запровадження інклюзії в освітній процес означає розробку, насамперед, гнучкої стратегії навчання, вихідним положенням якої є створення умов здобування знань усім дітям, не дивлячись на відмінності у соціальному та культурному статусі, потреби та здібності, а також організація відповідного середовища, в якому діти могли б почуватися комфортно, позитивно соціалізуватися, формуватимуть почуття власної гідності та самооцінку. Ідеться про навчання осіб з особливими потребами віком до 18 років, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі. Отже, поняття «освітня інклюзія», з огляду на його аналіз, можна визначити як процес, спрямований на забезпечення дітей з особливими освітніми потребами

необхідними ресурсами, аби вони в шкільному середовищі могли досягти мінімального рівня ризику, тобто процес забезпечення безпечної життєдіяльності.

Концепція інклюзії набула популярності у другій половині ХХ століття, коли в Європі та Північній Америці масово виникли правозахисні рухи за расову рівність, гендерну рівність, релігійну свободу та творче самовираження тощо. Отже, створилося абсолютно нове бачення інклюзії, яка в більш ширшому розумінні означила примат особистості над середнім загальним і визнавав людську особистість у комплексі її позитивних і негативних характеристик головним рушієм суспільства.

Філософія інклюзії базується на соціальній моделі інвалідності, яка вимагає нової гуманітарної концепції прав, свобод і можливостей людини [142]. Її головна роль — подолання стереотипів застарілої медичної моделі інвалідності, згідно з якою вона вважається «хворою» з особливими потребами. На думку Н.П.Артюшенко, медична модель передбачає, що людина з особливими потребами – це пацієнт, який є об'єктом співчуття, милосердя та тягарем суспільства загалом, оскільки він потребує постійного догляду й лікування: «Дитина з особливими освітніми потребами та інвалідністю – це проблема, яка сприймається оточуючими крізь призму порушень у розвитку. Від таких дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю в рамках медичної моделі очікують пристосування до певного середовища та оточуючого суспільства» [11, с. 36]. Це породжує страх у свідомості такої дитини та визнання світу ворожою системою, налагодження якої потребує надлюдських зусиль, а також психологічне подолання відчуженості та іншості.

Подолання цих переважно психологічних, психічних і фізичних бар'єрів у світі в більшості розвинених країн, особливо там, де тоталітарних режимів уникали з часів холодної війни, почалося з реформування ресурсної складової суспільства через громадські ініціативи. Зокрема, стрімко почала розвиватися соціальна сфера у формі страхування, громадської безпеки, волонтерських та

благодійних організацій, які мали на меті максимізувати соціальні, політичні, культурні та інші можливості суспільства, яке мало різний економічний стан, здоров'я, творчий потенціал особистості. ; чудові традиції та перспективи.

Передбачувана модель інвалідності називається соціальною і передбачає вирішення кількох проблем. Перша проблема — подолати стереотипи нерозуміння, відчуженості від інших, які визначаються великим бар'єром, а не наявними особливими потребами. По-друге, визнання дитини-інваліда повноцінною особистістю, яка, як і інші діти, має певні переваги (навички та інтереси) і має право не тільки ходити до школи з іншими, але й сприйматися суспільством такою, якою вона є.

Для того, щоб визначити ключові питання щодо впровадження інклюзивної освіти, необхідно окреслити основні поняття концепції, її моделей і способів упровадження. У науці поряд з терміном «інклюзія» використовують такі терміни, як «інтеграція», «абілітація», «адаптація», використовують також їх комплементарні антоніми «сегрегація» та «ексклюзія». При включенні інклюзії в соціальну сферу та галузь освіти важливими є імплементація та типи інклюзії.

Далі пропонуємо розглянути демократичний устрій в багатьох західних країнах, зокрема у царині соціології була зміна ключових парадигм. Наприклад, у Франції у 1980-х роках у сфері соціології застарілі поняття «бідність», «соціальне відчуження» та «багатство», «соціальна включеність» були замінені протилежними поняттями «виключення» та «включення». В результаті ці концепції поширилися на інші країни. Розробка ключових концепцій інклюзії має на меті зменшити негативні конотації в поняттях та уникнути прямого іменування медико-соціальних обмежень.

Що стосується Європейського Союзу, то вони почали розробляти нові концепції (exclusion – inclusion), які послужили основою для боротьби із соціальною несправедливістю, хворобами та бідністю. Попередні поняття «бідність», «відчуження», «процвітання», «соціальна включеність» були спрощені, а нові концепції були зосереджені на широкому колі тем, оскільки

вони не лише стосуються життєво важливих потреб, а й філософських, соціальних та політична позиція суспільства та влади над ними. Після цього благополуччя людини розглядалося вже не як фізична чи фінансова досконалість, а як комплекс моральних, культурних, фізичних (валеологічних), фінансових, соціальних та інших явищ, що утворюють цілісну картину людського існування. Людське існування має вимірюватися не соціальною статистикою, а суб'єктивними відчуттями людей, які можуть відчутти щастя й достаток власного життя навіть при видимих проблемах чи негативних соціальних оцінках.

На думку І. Р. Россіхіної, основною проблемою педагогічних і соціологічних дискурсів про інклюзію є нерозрізненість або поєднання понять, пов'язаних, по-перше, з використанням терміна інклюзія в метамовах різних наук і соціологічної практики; по-друге, поняття інклюзії часто зводиться до освітніх проблем дітей з обмеженими можливостями. Справді, цей термін є ключем до нової соціальної та освітньої політики, що включає реформування суспільства, що підтримує різноманітність учасників суспільних взаємин та освітнього процесу [132, с. 18]. Інклюзивна освіта є початковою фазою ширших форм інтеграції населення, що має різноманітні фізичні, фінансові та соціальні можливості, у повноцінне життя. «Мета інклюзивної освіти – викоринити соціальну ізоляцію, яка є результатом негативного ставлення до різноманітності в умовах раси, соціального статусу, етнічної приналежності, релігії, статі та навичок. Вихідним пунктом цієї концепції є переконання, що освіта є одним із фундаментальних прав людини і основою більш справедливого суспільства», – говорить дослідник [132, с. 19]. Тобто відчуження та соціальне відчуження є продуктом діяльності та стереотипів простої людини щодо можливостей населення. В центрі уваги інклюзії було самовизначення особи з особливими освітніми потребами як повноправного члена суспільства, конкретизацією когнітивних, соціальних чи фізичних потреб якого є лише особливий доступ до суспільного життя.

Найважливішим постає співвідношення понять «інклюзія» та

«інтеграція», які дуже часто використовуються у науці та у практичному дискурсі як синоніми чи протилежність.

На думку В. Ярської, соціальна інклюзія — це концепція демократичного суспільства, в якому окрема особа або група осіб включаються в ширше суспільство з метою участі в культурному процесі чи його індивідуальних діях. [152, с. 11]. Найповнішим визначенням інтеграції є визначення штутгартських учених Г. Ендрувайта та Г. Троммсдорфа, засноване на структурно-функціональній концепції Т. Парсонса [132, с. 20]. Філософська концепція інтеграції Т. Парсонса має два визначення: а) процес пристосування системи до середовища; б) Збалансування системи складових елементів [153, с. 307]. Тому ці німецькі дослідники зосереджуються на соціологічному значенні концепції інтеграції, згідно з якою це включення в систему нових елементів, після чого вони набувають властивостей цієї системи і більше не відрізняються від інших [153, с. 307]. Тобто, коли людина з будь-якими обмеженнями живе і функціонує в середовищі, яке долає ці обмеження, вона відчуває себе повноцінною та сповненою. У той же час соціальна складова може компенсувати фізичні недоліки особистості шляхом вдосконалення соціальної системи, після чого людина з особливими потребами відчує себе нормальною частиною соціальних стосунків.

Термінологічно термін «включення» є вужчим, одностороннім, має семантичну конотацію «чужий», тоді як інтеграція характеризує процес як відношення «елемент – система» і тому є більш природним. На думку І. Россіхіна, інклюзія – це процес, який відбувається з окремими особами чи соціальними групами, а інтеграція відбувається в самому суспільстві: «Інтеграція може бути наслідком інклюзії, але не навпаки. А це означає, що соціальна інклюзія підпорядкована соціальній інтеграції і вужчому терміну» [132, с. 64].

Виходячи із зазначеного вище слід вважати інклюзію й інтеграцію взаємодоповнювальними факторами. Натомість інклюзія становить собою мікрогрупове явище, а інтеграція – макрогрупове. Таким чином, дитина з

особливими освітніми потребами максимально особистісно реалізується в інклюзивній групі та як суб'єкт соціальної діяльності – у неосвітньому середовищі, яке починається з навчального закладу.

Термін «соціальне виключення» є протилежним, а також доповнювальним поняттям «інклюзія» утвердився в політичному та науковому середовищі Великобританії. У ньому втілено концепцію соціального відчуження окремих груп населення.

На думку О. Литвиної, яка узагальнює погляди Е. Гідденса, ізоляція є механізмом відриву від загального соціального потоку, загрожує соціальній солідарності, поширюється зверху вниз у ряді ієрархій – культурного та структурного відчуження нижчих класів. [171, с. 84]. З вищесказаного випливає, що до виключення медичних, фізичних, фінансових, політичних, культурних чи інших показників слід віднести соціальні, а це означає, що це заважає людині повноцінно реалізуватися в суспільстві.

Зупинимося на терміні «соціальне виключення». Це пов'язано з поняттям «сегрегація» (на відміну від «десегрегації»). Відповідно до Саламанкської декларації, сегрегація є результатом відмінностей між людьми з точки зору індивідуальних навичок, статі, расових, культурних та релігійних уподобань, які перешкоджають повній інтеграції в соціальні групи, включаючи навчальний процес [246].

Зазначений вище процес є результатом дії широкого спектру певних факторів, серед яких можна зазначити від культурних стереотипів і закінчуючи положеннями, що закріплені законодавчо, що в свою чергу обмежують певні верстви у своїх правах та можливостях. Цікаво, що юридично закріплена сегрегація є свого роду механізмом соціалізації, який діє через різні права певних груп.

На основі узагальнення Н. Лумана дослідники стверджують, що включення та виключення є формами інтеграції в сучасному суспільстві: «Найгірший сценарій полягає в тому, що суспільство в наступному столітті прийме метакод включення/виключення. І це якраз означало, що одні люди

будуть індивідами, а інші – просто індивідами; що одні приймаються до функціональних систем, а інші виключаються з них, постійні істоти, які лише намагаються дожити до завтра» [171, с. 84; 132, с. 25]. Інтеграція через виключення означає можливість людей в одне об'єднання певні обмежуючі фактори (здоров'я, релігія, культура) і реалізують свої соціальні потреби в ізольованих однорідних мікросуспільствах, а такі мікросуспільства так чи інакше стикаються з суспільством.

Спорідненими поняттями інклюзії, як стверджують М. Н. Малофєєв, Р. П. Діменштайн та Л. М. Шипіцина, є абілітація та адаптація як проміжні процеси фактичної інтеграції людей з ОМЗ у суспільство [57; 107; 117]. На відміну від реабілітації, абілітація – це створення в суспільстві нових можливостей, які дають можливість особистості стати реальністю, при цьому останній має набути властивостей і функцій, притаманних здоровій людині від природи в результаті цілеспрямованого педагогіки.

Адаптація і адаптивна система навчання як інклюзивні поняття були введені в працях А.Дістервега та Я. А. Коменського як виховні знання про природу людини, в контексті цієї проблеми їх розробляли і вважають активними вчені О. А. Тихонова, А. С. Границька, Є. А. Ямбург та ін. - ідентичність і середовище адаптуються до знань, умінь і навичок учнів. Інтеграція є останнім етапом процесу абілітації та адаптації, коли люди та суспільство пристосовуються одне до одного, суспільство пропонує всі необхідні передумови, а особистість повністю використовує свій інтелектуальний та емоційний потенціал.

Наступне ключове питання, яке також пов'язане з упровадженням інклюзії, – це імплементація та її механізми. Головна суперечність ґрунтується у визначенні механізмів впровадження інклюзивної освіти й інтегрованої соціалізації дітей, які мають передбачати основні освітні реформи, забезпечувати належну політику урядів держав. Наприклад, вдале розв'язання вказаної проблеми може бути дискусія урядовців і теоретиків освітньої сфери діяльності у Великобританії як країні, яка стоїть в основі реформ у галузі

інклюзивної освіти.

Розглянемо приклад Англії. Її уряд бачить проблему інклюзивної освіти передусім у деталях функціонування школи. Таким чином, відповідальність за подолання проблеми покладається на вчителя» [154]. Учителі зазначають, що такий підхід дещо спрощений: «Це ефективно впровадження інклюзії на практиці, стосовно діяльності органів влади та місцевого самоврядування, роботи шкіл» [155, с. 20]. Іншими словами, є протиріччя. Освітняни очікують радикальних рекомендацій та законів згори, а влада, згідно з демократичними традиціями, дозволяє місцевим школам змінювати свої навчальні програми, щоб вирішувати питання інтеграції.

Деякі інші джерела вказують на те, що участь уряду в системі освіти Великобританії є політичним процесом. «Британський уряд показав, що інтеграція – це політична справа». Інші науковці зазначають, що «певною мірою це стало ключовим елементом урядових ініціатив». Як бачимо, у країнах існує суперечність щодо обов'язків та ініціатив вищих органів влади (уряду) та виконавчої влади (освітніх установ).

Насправді, британський уряд розробляє політику щодо інклюзії починаючи з 2000 року. Цей підхід створив більшість бар'єрів, які заважають деяким дітям з особливими потребами відвідувати середню школу. На початку ХХ століття лейбористський уряд розглядав інклюзію як «забезпечення того, щоб умови освіти забезпечували можливість дітям повністю розкрити свій потенціал» [155, с. 21]. Більшість із цих бар'єрів пов'язані з інертністю інклюзивного середовища, яке є консервативним і не зосереджується на змінах навчальних закладів та їхніх традиціях – тенденції, які відбулася на тлі позитивних змін, у тому числі ментального сприйняття життя Великобританії, зокрема дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, на практиці так і залишилася нереалізованою ініціатива влади щодо залучення всіх дітей до системи загальної освіти.

Про це, зокрема, свідчить оцінка Національної програми 2000 року міністра Д. Бланкета. «Освіта дітей з обмеженими можливостями є ключем до

створення повністю інклюзивного суспільства за умови активного громадського статусу та економічного внеску» [154]. Д. Бланкет розглядає інклюзію з точки зору отримання фінансової вигоди. Включення в цей підхід пропонує "рівні можливості для всіх" шляхом підтримки "продуктивної економіки та сталого розвитку" [154].

Британський педагог і експерт у галузі інклюзії А. Ходкінсон вважає цинічним таке тлумачення інклюзії. «Освітня політика в цьому підході базується на функціональних мотивах, тому вони не пов'язані з індивідуальним потенціалом». [155, с. 22]. Можна зробити висновок, що фінансова складова інклюзії в державі визначається у вищих владних сферах, а найважливіші організаційні складові (фактична реалізація) лежать на плечах викладачів, вчителів та адміністрації закладу. Це питання свідчить про те, що другою перешкодою для успішного впровадження інтеграції є розроблена урядом навчальна програма та підхід до навчання в системі освіти Великобританії. Запроваджуючи особистий підхід до освіти, влада намагалася запровадити інклюзивний компонент. Однак цей підхід не узгоджувався з іншими підходами, наприклад, факультативною освітою, викладеною на урядових брифінгах [154] або наданою в Національній освітній програмі Великобританії або Стратегічними рекомендаціями [156], спрямованих насамперед на навчання письму й арифметиці. Освітня Великобританії впевнені, що замість того, щоб заохочувати інклюзію, адміністрація робить все можливе, щоб переконати громадськість, що школи Великобританії не можуть відповідати основним принципам інклюзії. За результатами аналізу можна зробити висновок, що національні навчальні плани та стратегії є «гальмами», які лише перешкоджають реалізації інклюзії [153].

Колишній британський міністр освіти Чарльз Кларк сказав, що уряд зобов'язаний допомогти подолати всі труднощі, які виникають у дітей з особливими освітніми потребами у школах [154, с. 16].

Дж. Аллан, публікуючи цю заяву, стверджує, що уряд «покладає інклюзію на плечі шкіл, будуючи систему підзвітності» [153, с. 176-177].

Дослідники вважають, що ці звіти слід розглядати як одну з головних перешкод на шляху впровадження інклюзивної освіти [153, с. 125-131]. Репутація та фінансування шкіл Великобританії залежать насамперед від результатів навчання [154, с. 126].

За словами британських викладачів, це великий ризик. Включаючи показники включення до шкільних звітів, школи зобов'язуються запобігати навчанню дітей, чий низькі освітні стандарти та поведінка можуть вплинути на академічну успішність. Крім того, експерти вважають, що дій влади недостатньо для успішного впровадження інклюзії.

З одного боку, «чиновники зобов'язані запровадити інклюзивний компонент у загальноосвітніх школах та збільшити кількість дітей з особливими освітніми потребами». З іншого боку, «повне включення» закінчується. Дж. Тодд вважає, що уряд Великобританії підтримує включення варіантів.

Ідея «вибіркової інклюзії» домінує в дослідженнях вчителів англійської мови, які показують, що певний відсоток дітей з особливими потребами не хочуть навчатися в середній школі [154, с. 46-48]. М. Уорнок і Р.Байерс дотримується думки, що вузьку спеціалізацію шкіл слід вважати «більш продуктивною та креативною інтерпретацією ідеалу інклюзивної освіти для всіх» (більш продуктивною та креативною інтерпретацією ідеалу інклюзивної освіти для всіх) [153, с. 114-115]. Таку ситуацію можна частково пояснити стабільністю британської консервативної традиції та її прагненням до високого рівня освіти. Останнє негативно впливає на загальну інтеграцію, і його головною метою є насамперед соціалізація, а не високі професійні стандарти підготовки персоналу ООП.

Так, наприкінці ХХ – початку ХХІ століття відбулася зміна найважливіших соціальних парадигм, таких як «виключення» та «інклюзія», застарілі «бідність», «відчуження від суспільства» та «відчуження». процвітання», «соціальна інклюзія» замінюють «прийшли» або ключовими термінами педагогічного та соціологічного дискурсу є терміни «інтеграція» та

«інклюзія», які часто не диференційовані чи поєднані. Інклюзивна освіта є початковою фазою ширших форм інтеграції населення з різними фізичними, фінансовими та соціальними можливостями. Поняття інклюзії та інтеграції співвідносяться як часткове та загальне. Соціальне відчуження – це форма соціальної політики, яка є частиною застарілої парадигми, що передбачає особливий статус людей з особливими потребами, що призводить до сегрегації – соціальних відмінностей між людьми з особливими потребами. різні індивідуальні навички, стать, раса, культура чи інші особливості. Включення та виключення є формами різних інтеграційних концепцій, заснованих на принципі включення/виключення. Поняття абілітації та адаптації самі є проміжними процесами інтеграції. Абілітація – це процес створення соціальних можливостей для реалізації особистості, тоді як адаптація – це активна взаємодія людей із навколишнім середовищем, завдяки якій люди й середовище досягають рівноваги та самоідентичності. Концепція реалізації поєднує механізми реалізації освітніх та соціальних реформ, правової допомоги та державної політики. Бар'єри реалізації є важливим дестабілізуючим фактором. У Великобританії, наприклад, інклюзія реалізується зверху вниз, що створює низку протиріч: невідповідність інклюзії навчальному плану, блокування реальних дій з боку виконавчої влади, впровадження інклюзії через школи, поширення «вибіркової інклюзії».

Тому необхідно більш уважно придивитися до визначення «інклюзивної освіти». За словами Віт. Бондаря, інклюзивна освіта передбачає залучення учнів з особливостями розвитку до навчально-виховної роботи у звичайні класи загальноосвітнього навчального закладу. Зазначається, що інклюзивна освіта передбачає підготовку інклюзивного класного вчителя або іншого фахівця (вчителя коректури) для задоволення потреб і здібностей будь-якого учня, який має відповідний рівень кваліфікації, забезпечує гарантовану підтримку учням, які потребують їх, особистісно орієнтований підхід до навчання. організація їхньої освітньої діяльності. Водночас, на думку дослідника, тенденція до модернізації освіти вимагає створення навчального

середовища, що дає змогу школі (адміністрації, вчителям, більшості учнів) адаптуватися до потреб кожної особистості [34].

Сучасні дослідники проблеми інклюзивної освіти Н. Софій, Ю. Найда пропонують трактувати інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, засновану на принципі гарантування фундаментального права дітей на освіту та права на навчання вдома [90].

На думку А. Колупаєва, інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, що відповідає потребам і здібностям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку [88, с.15]. Аналізуючи досягнення науковців та власних На досвіді ми визначили інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, засновану на принципі гарантування фундаментального права дітей на освіту та права на навчання вдома, а також забезпечення освіти дітей з особливими освітніми потребами. Ми вважаємо, що особливі умови створюють інклюзивне середовище, яке відповідає потребам та здібностям дітей незалежно від статі, раси, соціального та матеріального статусу, віросповідання, стану здоров'я та типу навчального закладу.

На основі аналізу науково-методичних джерел щодо організації освітньої інклюзії ми визначили, що її метою має бути створення середовища освітніх закладів, яке б відповідало індивідуальним потребам усіх дітей незалежно від їх психофізичного розвитку, тобто інклюзивного довкілля.

Проблема розвитку інклюзивного освітнього середовища в навчальних закладах розглядалася різними науковцями. Таким чином, на думку різних вчених, інклюзивним середовищем є:

- середовище, в якому всі діти можуть вчитися ефективніше, незалежно від їхніх освітніх потреб, удосконалювати свої соціальні навички, покращувати комунікативні навички та відчувати себе частиною загальної спільноти (І. Калініченко) [123, с.125];

- сукупність матеріальних, духовних і соціальних умов існування та діяльності дітей, що сприяють найповнішому задоволенню потреб дітей у

розвитку, відновленні, корекції та збалансованості порушених функцій, соціальній адаптації, засвоєнню соціального досвіду та інтеграції. у суспільство (Т. . Єжова) [60, с .78];

- середовище, яке пропонує всім суб'єктам освітнього процесу можливості для ефективного саморозвитку, пропонує вирішення проблеми навчання дітей з обмеженими можливостями шляхом адаптації освітнього простору до потреб кожної дитини, у тому числі реформування навчально-виховного процесу, методична гнучкість і варіативність, сприятливі психологічні кліматичні умови для задоволення потреб усіх без винятку дітей та забезпечення максимально повної участі дітей у навчально-виховному процесі (А. Поліхроніди) [127, с.84];

- гнучка, індивідуалізована система, що дозволяє не тільки адаптувати фізичне середовище, але й підготовку вчителів, змінює систему, дозволяє студентам навчатися за індивідуальним навчальним планом, пропонує медичне, соціальне, психологічне, освітнє та наукове забезпечення, навчальні плани, навчально-методичні підтримка тощо (І. Кузава) [99, с.84];

- сукупність умов, методів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку учнів з урахуванням їх потреб і умінь (Закон України «Про освіту»).

Узагальнення А.Колупаєва про те, що інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, що підтримує А. Колупаєва про те, що інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку [120].

З огляду на дослідження науковців (В. Ясвін, В. Ярська) [152], які запропонували складові освітнього середовища закладу, структуру інклюзивного середовища доцільно представити як простір для соціалізації дітей з різними здібностями та характеристики:

- просторово-технічна складова – архітектурно-просторове проектування освітнього середовища шляхом створення безбар'єрного доступу до

приміщень;

- Інформаційно-технічні - забезпечення сучасними засобами та системами, що відповідають освітнім потребам дітей;

- Змістово-методична складова – адаптований індивідуальний шлях розвитку дитини, варіативність і гнучкість виховних методів, форм та інструментів;

- комунікативно-організаційна складова – особистісна та професійна готовність викладачів працювати у змішаній (інтегрованій) групі, сприятливий психологічний клімат у колективі, контроль за діяльністю колективу.

Узагальнення широкого кола тлумачень дає змогу обґрунтувати поняття «інклюзивне середовище» як сукупність особливих умов для навчання дітей з освітніми потребами та дітей з гідним розвитком, з якими вони навчаються в одному класі, доступність матеріалів, технологій, освіти, інформації та людських ресурсів, які сприяють ефективному навчанню, вихованню та розвитку учнів з обмеженими можливостями, але не заважають навчанню інших здорових дітей.

Методологічною основою інклюзії є синтез абсолютно нової теорії, яка в свою чергу включає основні знання з філософії, загальноосвітньої, спеціальної освіти та психології, загальної психології, геріатричної психології та освіти, медицини та інших наук.

Серед основних напрямків методології інклюзії вчені виділяють:

- готувати суспільство до визнання статусу освітньої рівності незалежно від психофізіологічних особливостей дітей;

- широке висвітлення в ЗМІ цілей, завдань та напрямів інклюзивної освіти;

- перехід від підходу, орієнтованого на невдачу, до сприяння розвитку потенціалу кожної дитини;

- урізноманітнення змісту шкільної освіти для задоволення інтересів та освітніх потреб усіх категорій учнів;

- підготовка освітніх кадрів до освітньої діяльності в умовах інклюзивної

освіти.

Інклюзія означає визначення нових знань про спільне навчання дітей у загальноосвітній школі незалежно від віку, рівня психофізичного розвитку чи соціально-економічного статусу. Знання на основі концепції інклюзивності, принципів гуманістичної педагогіки, нової освітньої парадигми, обґрунтованості освітніх методів інклюзивної освіти, навчання та виховання. Вони мають давати обґрунтування навчально-виховного процесу в сенсі інклюзії, обґрунтовувати використання відповідних методів, обґрунтовувати форми спільного навчання дітей різного рівня психофізичного розвитку в загальноосвітніх навчальних закладах. Методологічною основою інклюзивної освіти є філософія освіти. Хоча філософія освіти як наукова галузь ще знаходиться на стадії становлення, вона постає як теорія освіти.

У сучасній Україні «філософію освіти» визначають як сукупність теорій (ідей) світогляду, що визначають методи виховання та навчання, а також формування відповідного типу особистості. Виховання (і навчання), з філософської точки зору, — це перетворення «Вікового духу» в структурі свідомості, світогляду, духовного світу, культури та загальної природи особистості. Основні напрямки філософії освіти:

1) концепція гармонійної цілісності сприяє реалізації ідей щодо створення унікальної, цілісної та гармонійної освітньої теорії та централізованої системи управління освітою;

2) релятивістсько-плюралістична концепція, що визнає необхідність застосування в освіті принципів плюралізму, педоцентризму та релятивізму (суб'єктивності), примат ролі індивідуальних інтересів над суспільними;

3) синтетична концепція, яка поєднує обидві попередні освітні концепції та передбачає, що загальний і суспільний інтерес до навчального процесу має бути мінімальним. З цієї точки зору інклюзія розглядається як форма співіснування звичайних людей та людей з обмеженими можливостями, що включає їх соціалізацію на всіх етапах життя, у тому числі на всіх рівнях освіти, що буде в основі в'язниці та розвитку компенсаційних класів. і класи.

Спеціальна (корекційна), експлуатація в загальноосвітніх навчальних закладах:

- педагогічна теорія, що визначає характер навмисного педагогічного процесу, основні закономірності, цілі, методи та форми в контексті інклюзивної освіти;

- психологічні концепції, що пояснюють механізми розвитку, формування особистості та соціалізації дитини в умовах інклюзії.

1.2. Історичні етапи становлення освіти дітей з обмеженими можливостями

Соціальні та виховні проблеми дітей-інвалідів існують давно і є невід'ємною частиною суспільного життя. Письмові джерела та інші історичні дані містять відомості про педагогічні елементи, дидактику та соціальні місця людей з особливими потребами часів перших цивілізацій. Історичному вихованню та медицині дітей з особливими потребами присвятили свої дослідження вчені М. Н. Малофєєв [107], В. І. Селіверстов [130], А. В. Безлюдов [19], О. Г. Басов [16].

Н. П. Артюшенко узагальнює досвід вищезазначених науковців та виділяє п'ять історичних фаз у вихованні дітей з обмеженими можливостями: перша фаза характеризується переходом від агресії та нетерпимості до поступового усвідомлення потреби турботи про людей з обмеженими можливостями; другий - поступове усвідомлення можливості навчання сліпих і глухих дітей, відкриття перших приміщень, де збирається досвід індивідуального навчання для відкриття спеціальних закладів; третій етап характеризується переходом від усвідомлення можливості розуміння доцільності навчання розумово відсталих дітей та дітей з вадами слуху та зору; Четвертий етап – шлях від усвідомлення потреби виховувати частину дітей з обмеженими можливостями до навчання всіх дітей з особливими потребами. Останній етап включає інформування громадськості про зняття

ізоляції дітей з обмеженими можливостями та їх інтеграцію зі здоровими дітьми в спільну навчально-виховного процесу [11, С. 17-18]. Стародавній період, пов'язаний з формуванням взаємин суспільства з людиною з обмеженими можливостями, тривав з IX століття до нашої ери до XVIII ст. н. е.) Характеризується донауковим підходом, що виділяє кілька фаз позитивних змін, які передбачали поступовий перехід від нетерпимості до усвідомлення необхідності соціальної уваги до людей з обмеженими можливостями, а пізніше – сліпих і глухих дітей у спеціальні притулки .

У Європі давно утвердилося негативне ставлення до дітей з вродженими вадами. У стародавній Спарті, наприклад, знаменитий законодавець Лікурґ зробив школу обов'язковою для всіх хлопчиків у віці від 7 до 20 років, а діти-інваліди піддавалися фізичному знищенню. В інших стародавніх містах-державах, як зазначають А. Г. Басов і С. Ф. Єгоров, немовлята з вродженими вадами автоматично отримували статус рабів незалежно від їх походження і засуджувалися до фізичної або соціальної смерті [16, с. 70]. Таке ставлення до вроджених вад існувало по всій Європі ще в дохристиянські часи, але навіть на ранніх етапах християнства, коли римське право залишалося чинним у більшості країн, а язичницькі традиції були міцними, статус людей з обмеженими можливостями залишався дискримінованим.

Новим етапом був IV-VII століття, коли християнські гуманістичні традиції поширилися в країнах Європи. Потім у монастирях почали відкриватися житло та спеціальні хоспіси – медичні заклади, де спостерігали та доглядали за хворими з негативним прогнозом. Протягом цього часу спостерігається соціальна амбівалентність: з одного боку, гострі неприйняття і упередження до вад, поширюються негативні стереотипи та відчуження, з іншого боку, у всіх країнах Європи будуються світські та монастирські лікарні, будинки та прокази. в основному завдяки церкві. На думку М. Н. Малофєєва, переломним моментом у гуманізації європейської освіти для дітей з обмеженими можливостями є відкриття в Баварії першого світського будинку для сліпих, що свідчить про першу увагу держави до цієї категорії

[107, с. 3].

Епоха Відродження принесла в Європу ідеї антропоцентризму та гуманізму. Тоді були створені нові сприятливі умови для інтеграції людей з обмеженими можливостями в суспільство. Гуманізм протиставив теологію та схоластику світській науці, а головне – ідеалу життєрадісної, повноцінної, вільної духом людини. Тілесні покарання поступово відходять на другий план, як і нетерпимість і зневага до неповноцінних дітей [100, с. 33-34]. Виникли ідеї «повернення інвалідів у суспільство», запроваджено індивідуальне навчання та підвищення кваліфікації, «громадянська реабілітація» [16]. Важливою теоретичною працею того часу була «Утопія» Томаса Мора «Золота книга найкращих людей» і «Новий острів утопії», в якій в ідеалістичному ключі викладені принципи рівної освіти незалежно від статі та здоров'я. автор підкреслював, що люди, які не можуть повноцінно виконувати фізичну роботу, призначені для інтелектуальної праці.

Важливим чинником соціальних реформ епохи Відродження була Реформація, яка протиставила диктатурі канонічної церкви гнучку систему ліберальних змін. Замість статусу «божественного провидіння», що дарував приреченість і смирення, протестанти запровадили новий погляд на милосердя, запровадили норми громадської милосердя, тобто ми бачимо появу соціальної політики, поширення мирської милосердя за опіки держави [11, с. 20]. У цей час, зокрема, з'являються праці Я.А. Коменського «Велика дидактика», які першими заклали основи адаптації дітей з вадами навколишнього середовища за принципом «природи» через індивідуальний підхід до навчання за потреби та здібності учнів.

Крім уже згаданих, дослідниця історії інклюзивної освіти Н.П.Артюшенко виділяє урбанізацію епохи Відродження, а потім і Французької революції як важливі передумови розвитку соціальної свідомості людей з вродженими вадами [11, с. 20-21]. Зростання міст та їхнього промислового потенціалу сприяло залученню широких верств населення до процесу виробництва і культурного творення, а поділ праці дав можливість

включати людей з обмеженими можливостями у виробництво.

Урбанізація пов'язана з освітою і розвитком соціальних інститутів (друкарень, університетів, шкіл), які змінили психологію людей того часу в бік лібералізації, культурного розвитку і, таким чином, потреби повноцінної освіти і виховання своїх дітей, незалежно від природних навичок. На тлі ідей гуманізму та набуття громадянами європейських країн прав і свобод громадянами європейських країн поступово змінюється толерантність та відчуження людей з обмеженими можливостями та інвалідів, що призводить до нової хвилі державних шкіл та притулків для цієї групи населення.

Велика французька громадянська революція поглибила гуманістичний і ліберальний світогляд європейського народу та уряду. За цей час європейські монархи вперше перевірили правовий статус людей з обмеженими можливостями, які набувають більше прав, зокрема у сфері освіти. Особливо це стосується дітей з вадами слуху та зору, поступово розвивається та поширюється індивідуальне виховання дітей із вадами слуху і поширюється через взаємодію з батьками, які намагаються закріпити повноцінний правовий статус дітей з вадами слуху та священниками-благодійниками. Досвід індивідуального навчання поступово вплинув на громадську думку щодо статусу та прав дітей-інвалідів, що призвело до відкриття державних спеціальних шкіл для дітей з вадами органів чуття (слуху, зору) на основі принципів декларації людини і громадянина на чолі після Французька революція прийняла права, зокрема такі школи були відкриті в Парижі (1784 – для сліпих, 1770 – для глухих) [11, с. 35].

Особливістю становлення системи спеціальної школи в Київській Русі була толерантність до людей з обмеженими можливостями. Для язичницького культу характерними були співчуття, милосердя і навіть святість до людей з вродженими вадами. Київські князі показали приклад особистого милосердя і пожертвували значні суми на підтримку життя калік, блаженних, соціально знедолених. За словами В. І. Селівестрова, М. Н. Малофєєва та А. Г. Басова, в Київській Русі була організована структура державної допомоги інвалідам, яка

є юридично закріпленою, матеріально забезпеченою та мережею приміщень та спеціальних відділень у монастирях. Цей досвід швидко перейняли в Західній Європі і створили родючий ґрунт у східнослов'янських країнах.

Історичні перипетії Середньовіччя, у поєднанні з численними завоюваннями Русі та внутрішніми феодалними суперечками, частково зруйнували традиції толерантності та державної підтримки інвалідів: початок XVI – XVII ст.) У трактуванні національних традицій доброзичливого ставлення до слабких і покалічена, обмежена церковно-християнська милосердя. Крім того, київський досвід благодаті не був розроблений і майже забутий у підпорядкованих московським князям землях» [12, с. 19].

Після реформ Петра I почався новий етап включення дітей-інвалідів в систему освіти нашої країни і в Росії., коли секуляризація церкви послабила її християнську благодійну роль, тоді суспільство неофіційно розділилося на цивілізацію (вище суспільство) і ґрунт для неї (позначені вищі класи). На цьому етапі відкриваються благодійні організації для людей з обмеженими можливостями за рахунок запрошених іноземних реформаторів, європейських меценатів, тоді як місцеві чиновники та влада демонструють лінь у цій сфері [107].

Паралельно з цими тенденціями в тодішній Україні в так званих братських школах поглиблюються основи гуманістичної педагогіки, представлені творчістю та діяльністю Епіфанія Славинецького, Симеона Полоцького, Феофана Прокоповича. У сучасній науці спостерігається відхід від власне інтегративних тенденцій педагогіки до загальних питань здоров'я дитини у вихованні та навчанні, взаємодія педагогіки і медицини виявилася в працях М. В. Ломоносова, Ф. Ф. Салтикова, В. М. Татіщева та ін.

З початку XIX ст. документальних підтверджень випадків індивідуального виховання дітей з сенсорними вадами практично немає. Це свідчить, з одного боку, про спорадичний та недокументований характер подібних випадків, а з іншого – про те, що країна, на відміну від Європи, уникала масового досвіду індивідуального виховання дітей-інвалідів, а із

Заходу заклад спеціальної освіти для дітей-інвалідів. Проте в цей період були зафіксовані конкретні випадки відкриття спецшкіл із запрошеннями іноземних спеціалістів. Під час одного зі своїх візитів до Європи імператор Олександр I зробив власним досвід спеціальної освіти, запросив відомого французького тифолога Валентина Гаюї і відкрив у Петербурзі спеціальні школи (1807 – для сліпих, 1806 – для глухих дітей).

Дослідники виділили п'ять етапів у розвитку освіти дітей з обмеженими можливостями. На ранніх етапах стародавньої історії вперше була усвідомлена необхідність переходу людей з обмеженими можливостями від нетерпимості до соціальної свідомості. Новий поштовх у розвитку соціальної інтеграції набув після впровадження християнсько-гуманістичних традицій (догляд і догляд за нужденними в монастирях, лікарнях, будинках, лепрозоріях). Філософія повернення людей з обмеженими можливостями в суспільство була повністю розроблена в епоху Відродження на основі ідей антропоцентризму та гуманізму. На цьому етапі впроваджується індивідуальне виховання та навчання. Виникнення соціальної політики в інших інститутах суспільства почалося під час Реформації, а після Великої французької громадянської революції права людей з обмеженими можливостями вперше стали законними в Декларації прав людини і громадянина.

У нас, у Київській Русі, вже існувала соціальна підтримка людей з обмеженими можливостями, коли благодійність була під особистим контролем князів і ґрунтувалася на духовній доброті та милосерді людей. Відхід від цих традицій призвів до заворушень і численних завоювань Київської Русі, що затримало подальший розвиток громадської та приватної благодійності аж до часів «братських шкіл» і реформ Петра I. У XVIII-XIX ст. створення спеціальних шкіл були запозичені із заходу.

Висновки до першого розділу

У першому розділі кваліфікаційної роботи розглядалися загальні

питання інклюзивної освіти як соціально-освітньої проблеми, зокрема філософські основи інклюзивної освіти, її основні поняття. За результатами роботи зроблено деякі висновки:

1. Проведено остаточний концептуальний аналіз, визначено основні міжнародні та національні законодавчі документи, що важливо для розуміння сутності та побудови системи наших наукових досліджень.

2. Інклюзія – це нова філософія освітнього сектору та соціальної системи загалом, яка має на меті забезпечити повноцінну участь усіх членів, незалежно від їхніх здібностей, у соціальному та культурному житті. Він базується на принципах нової гуманітарної моделі інвалідів, принципі інклюзії, відкритої незахищеності, концепції нормалізації та принципу еволюції, що передбачає перебудову всієї економічної, соціальної та політичної системи. Реалізація цієї нової соціальної парадигми стала можливою не лише завдяки покращенню соціального стандарту в Європі та більшому врахуванню потреб особистості, а й завдяки гуманізації цінностей та чіткій антропоцентричній орієнтації культури суспільства XXI століття.

3. Основними поняттями інклюзивного дискурсу є інтеграція та інклюзія, які частково та загалом співвідносяться та забезпечують максимальне злиття соціальної активності осіб з особливими освітніми потребами із простими людьми, а також соціальне відчуження, яке, відповідно до застарілої парадигми, надає особливий статус для людей з обмеженими можливостями.

4. Спорідненими поняттями є сегрегація, абілітація, адаптація та реалізація інклюзії. Сегрегація – це феномен соціальних відмінностей між людьми з різними індивідуальними здібностями, які необхідно подолати в рамках нової соціальної парадигми. Абілітація та адаптація – це проміжні етапи інтеграції: Абілітація – це створення соціальних можливостей для реалізації особистості, адаптація – це взаємодія людини із середовищем, завдяки якій люди досягають реалізації, а середовище створює необхідні умови. Реалізація – політико-правовий механізм реалізації освітніх та соціальних реформ, якому можуть перешкоджати суперечності між

концепцією інклюзії та неузгодженими діями держави, недосконалістю законодавства, управлінням освітнім процесом, блокадою з боку виконавчої влади, соціальними стереотипами тощо. Інклюзія та інтеграція співвідносяться як часткове та загальне, а включення та виключення є формами інтеграції, що відповідають новим і відповідно застарілим підходам до включення/виключення особистості.

РОЗДІЛ II. НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ЗАКОРДОНОМ

2.1. Аналіз міжнародних документів та законодавства України щодо інклюзивної освіти

Правовою основою організації інклюзивної освіти є низка розпоряджень та постанов Кабінету Міністрів України, зокрема: «Про затвердження інклюзивної освіти в ЦСС» (2008 р.), «Про затвердження Плану заходів з інклюзивної та інтегрованої освіти». Освіта в загальноосвітніх навчальних закладах 2012 «(2009), «Про прийняття концепції інклюзивної освіти» (2010), «Про заходи щодо вирішення актуальних проблем інвалідів» (2011). Забезпечення навчання дітей з особливими освітніми потреб у загальноосвітніх навчальних закладах разом з усіма законами України «Про внесення змін до Закону України» (2053-VIII) та постановою КМУ від 9 серпня 2017 р. № 588 «Про внесення змін до порядку організації інклюзивна освіта в загальноосвітніх навчальних закладах».

Прийняття Політики інклюзивної освіти розкриває «Національну стратегію розвитку освіти України на 2012-2021 роки», яка проголошує пріоритетність розвитку ефективної системи інклюзивної освіти. Існують вимоги до модернізації системи професійної підготовки вчителів, підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти на основі компетентнісного підходу, а також підготовки висококомпетентних спеціалістів, здатних продемонструвати передові інтелектуальні професійні та особистісні якості в інноваційній освіті. Більшість країн Західної, а тепер і Центральної Європи зазнали радикальних змін у законодавстві, розумінні та якій освіті для дітей з особливими освітніми потребами. Рух до інклюзії несе з собою низку змін на рівні суспільства в цілому та невеликої спільноти, які супроводжуються розвитком правових норм на міжнародному рівні.

Відповідно до Статуту Організації Об'єднаних Націй, Загальної декларації прав людини, діти з інвалідністю мають рівні права та можливості з іншими. У Конвенції про права дитини та Декларації про права людей з інвалідністю, прийнятих Генеральною Асамблеєю ООН, пріоритет прав дітей з особливими потребами на освіту, охорону здоров'я, освіту та працевлаштування надається. Ці та інші міжнародні документи заохочують кожну державу привести своє національне законодавство у відповідність до ключових положень цих документів.

В основі інклюзії лежить право людини на освіту, яке було проголошено у Загальній декларації прав людини (1948 р.). Цей документ гарантує всім дітям право на безкоштовну та обов'язкову освіту: «Кожен має право на освіту... Освіта має бути орієнтованою на розвиток», ставити людей на перше місце та посилювати повагу до прав людини та основних свобод...».

Декларація прав дитини 1959 року встановлює наступні принципи, які застосовуються до предмета нашого дослідження. Принцип 5 стверджує, наприклад, що дитина з фізичними, психічними або соціальними вадами повинна отримувати спеціальне лікування, освіту та піклування через свій особливий стан.

Принцип 10 стверджує, що дитина повинна бути захищена від практик, які можуть сприяти расовій, релігійній чи іншій дискримінації. Її слід підтримувати в дусі взаєморозуміння, терпимості, дружби між народами, миру та спільного братерства, а також повного визнання того, що її енергію та здібності слід віддавати на служіння іншим. У 1991 році Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права дитини 1989 року, в якій сказано, що положення про право дитини на недискримінацію в статтях 2 і 23 про особливі освітні потреби є важливими: «Доступ до освіти, виховання, охорони здоров'я турбота». Реабілітаційні послуги, професійне навчання, максимальна соціальна інтеграція та розвиток особистості, включаючи їх культурний і духовний розвиток.

У статті 29 зазначено, що виховання дитини має бути повністю спрямоване на розвиток особистості дитини, її талантів, розумових і фізичних здібностей, а освіта має сприяти розвитку потенціалу дитини в усіх сферах.

Логічним наслідком цих документів є те, що всі діти мають право на освіту, яка не дискримінує їх у жодній сфері, як-от національність, релігія, стать, мовні відмінності, економічний статус, особливі потреби.

Правовий підхід до освіти ґрунтується на трьох принципах, а саме доступності та обов'язковості освіти; Рівність, включення та недискримінація; право на якісну освіту.

Загальна декларація про освіту для всіх 1990 року визначає освіту для всіх як гарантію права всіх дітей на доступ до якісної базової освіти.

Стандартні правила Організації Об'єднаних Націй щодо рівних можливостей для людей з обмеженими можливостями 1993 року закликали всі держави зробити освіту людей з фізичними та розумовими вадами невід'ємною частиною освітньої системи; Визнати, що для впровадження інклюзивної освіти державам необхідно запровадити гнучкі навчальні програми, які можна адаптувати до різних потреб дітей; Наголошувати на необхідності впровадження підготовки вчителів та всебічно її підтримувати; Зауважимо, що місцеві громади повинні створити ресурси для проведення такого навчання. Декларація Саламанки 1994 року закликала уряди всіх країн ухвалити закони про інклюзивну освіту та зарахувати всіх дітей до середніх шкіл, якщо немає виняткових випадків, які роблять це неможливим. [135] у середніх школах – створення школи для кожного. Було запропоновано, щоб інклюзія була загальною формою навчання, а також спеціальні школи або спеціальні класи для виняткових ситуацій. Положення Декларації заохочують уряди розвивати інклюзивну освіту, а саме докладати більше зусиль для розробки стратегій дошкільної освіти та підготовки, організовувати та впроваджувати програми підготовки та розвитку вчителів на основі принципів забезпечення інклюзивної освіти.

Програма дій щодо освіти людей з особливими освітніми потребами 1994 року має на меті створити політичну основу та спрямувати уряди, міжнародні організації та національні установи щодо виконання Саламанкської декларації. Кожна людина з інвалідністю має право висловлювати свої освітні побажання, наскільки це можливо. Батьки мають невід'ємне право бути почутими про форми навчання, які найкраще відповідають потребам, обставинам чи очікуванням їхніх дітей. оскільки їхні працівники мають необхідний досвід виявлення та роботи з такими дітьми. Спеціальні школи наразі відкриті для учнів з різними розумовими та фізичними вадами, які не можуть навчатися в звичайній школі.

Дакарська декларація 2000 року спрямована на освіту тисячоліття – переконання, що до 2015 року всі діти матимуть доступ до обов'язкової освіти, яка зосереджена на людей з обмеженими можливостями.

Конвенція ООН про інвалідність 2005 року підтвердила право людей з особливими потребами на освіту без будь-якої дискримінації.

Ряд досліджень, проведених Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) у різних країнах, прийшли до таких основних висновків:

(а) Концепція соціальної справедливості, заснована на правах людини, стверджує, що діти з особливими освітніми потребами повинні отримувати загальну освіту, а не ізольовані школи, коли це можливо;

(b) Різноманітність національних підходів до включення дітей з особливими потребами в середню освіту дає цінні уроки для ширшої дискусії щодо різноманітності та рівності в освіті.

Виходячи з концепції соціальної рівності та справедливості, учні з особливими освітніми потребами мають досягати тих же результатів навчання, що й їхні однолітки.

Підхід, заснований на правах людини, повинен забезпечувати прогрес і, відповідно, оцінку індивідуального прогресу протягом навчальної програми. Ратифікація міжнародних декларацій, що проголошують однакове право на освіту для всіх і засуджують усі форми сегрегації, спонукала міжнародне

співтовариство прийняти закони, які допомогли реорганізувати інклюзивну освіту. Останніми роками світ був радикальним. Протягом десятиліть культура прав людини зазнала культурних і політичних змін, які виникли наприкінці Другої світової війни і були закріплені в Загальній декларації прав людини ООН у 1948 році. стати новою прогресивною парадигмою. на якому будуються стосунки між людьми. Особлива увага до процесів глобалізації світу та ринку комунікацій вимагала гарантій дотримання всіх прав людини та умов розвитку, які були закладені Економічною та Соціальною Радою Організації Об'єднаних Націй. Наступним кроком стало прийняття Декларації прав дитини в 1959 р. Генеральна Асамблея ООН одноголосно прийняла Конвенцію про права дитини 1989 р. і Загальну декларацію про виживання в 1990 р. Захист і розвиток дітей.

Загалом юридичну хронологію впровадження інклюзивної освіти в Європі та світі можна представити у вигляді переліку нормативно-правових документів, прийнятих у другій половині ХХ століття (додаток А):

Загальна декларація прав людини 1948 р.;

Конвенція проти дискримінації в освіті 1960 р.;

Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації 1965 р.;

Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок 1979 року; Конвенція про корінні народи 1989 року

Проживання в незалежних країнах;

Конвенція про права дитини 1989 р.;

Міжнародна конвенція про захист прав усіх трудящих-мігрантів та членів їх сімей 1990 року;

Конвенція 1999 року про заборону та негайні дії щодо ліквідації найгірших форм дитячої праці;

2005 рік – Конвенція про охорону та сприяння різноманітності форм культурного самовираження;

Конвенція про права людей з інвалідністю 2006 року;

Декларація ООН про права корінних народів 2007 року.

Наведена вище хронологія збіглася з іншими взаємодоповнювальними факторами, які сприяли подальшій реалізації інклюзії, а саме: глобалізацією, яка стимулювала міжнародне співробітництво та обмін досвідом; Інформатизація, яка дала кожній окремій людині доступ до глобальної взаємодії та потенційну участь у всьому культурно-творчому процесі.

У рамках цих глибоких змін у правах людини, які зосереджувалися на правах раніше маргіналізованих груп, таких як жінки, діти, мігранти, люди різних етнічних груп і рас, глобальний рух людей з обмеженими можливостями зміг отримати схвалення та запровадити гідні заходи проти порушення прав людини та основних свобод ООН – Конвенція про права людей з інвалідністю [87]. Ключовою фразою тут є «меншість», яку можна придушити порівняно з більш стабільною більшістю прав, і ця меншість не обов'язково має недоліки: це може бути пов'язано з сексуальними, расовими, культурними, національними чи валеологічними особливостями особи. Права та можливості вимагають додаткових зусиль з боку держави та найближчого оточення.

Конвенція ООН визнала новий культурний підхід до аналізу умов життя людей з обмеженими можливостями. Вона більше не ґрунтувалася на медичній моделі, яка розглядала людей з особливими потребами як хворих та людей із фізичними чи розумовими вадами, а соціальне забезпечення та догляд яких базувалися більше на соціальній моделі інвалідності. Нове бачення базується на правах людини: соціальна модель, яка враховує людські відмінності на основі раси, статі, статі, сексуальної орієнтації, культури, мови, фізичних, психологічних та соціальних умов, показує, що інвалідність не залежить від суб'єктивних характеристик. Вони виникають від особистості, але від зв'язку між характеристиками та способом, яким суспільство організовує доступ до товарів і послуг і їх використання.

Ці процеси пов'язані з феноменом інтеграції, який охопив публічні сфери Європи та світу у другій половині ХХ ст. Інтеграція в ширшому

розумінні включає інклюзію як прояв гуманістичної концепції дітей з обмеженими можливостями: «І спеціальні школи, і інтернати вважаються недискримінаційними. Вони визнають сегрегацію та відокремлення дітей з обмеженими можливостями від державних шкіл як дискримінацію. Ці постулати проявилися безпосередньо в навчально-виховному процесі у визнанні всіх дітей, у тому числі тяжких інвалідів, тяжких інвалідів, законних опікунів, виборчого права батьків (законних представників) [11, С 33]. У 2006 році була прийнята Конвенція ООН про права інвалідів, яка вперше офіційно проголосила право людей з інвалідністю на інклюзивну вищу освіту. Мальтійська декларація, прийнята на Конференції з доступу до соціальних прав у 2002 році, закликає уряди та лідерів громад розробити та посилити стратегії для сприяння доступу до соціальних прав.

Соціальні права є однією з основних концепцій, на яких була побудована нова Європа ХХ-го століття, але деякі права, закріплені в Європейській конвенції та Європейській соціальній хартії, включаючи право на освіту, залишаються недоступними для багатьох людей з обмеженими можливостями. Основна проблема полягає в тому, що міжнародні документи мають переважно рекомендаційний характер і часто суперечать національним традиціям освіти та соціального забезпечення.

У 2003 році Комітет міністрів Ради Європи заявив, що «головною метою на наступне десятиліття є покращення якості життя людей з інвалідністю та їх сімей, з особливою увагою до їхньої інтеграції та повноцінної участі в житті суспільства».

Однак на практиці виконання міжнародних декларацій заважає низка перешкод. Іноді «більшість людей з інвалідністю не знають своїх прав. Ні органи влади, ні навчальні заклади нічого не роблять для того, щоб просвітити людей з інвалідністю щодо їхніх прав. «У цьому контексті у центрі уваги міжнародних організацій із захисту прав людей з інвалідністю на освіту, оскільки люди з особливими потребами користуються законними правами та можливостями, які вже існують у їхніх країнах, часто не знають один одного і

традиційно оцінюють один одного» відокремлені.

Також: «Сім'ї з інвалідами тримають їх вдома з різних причин (невпевненість, сором, страх перевитрати тощо) і приховують від інших. Така поведінка призводить до того, що члени сім'ї створюють умови, в яких інваліди відчують провину, стрес або соромляться родини. Вони вважають за краще залишатися вдома і не намагатися відстоювати свої права».

За останні кілька десятиліть світ пережив культурні та політичні зміни, починаючи з нової моделі прав людини, яка з'явилася після прийняття Загальної декларації прав людини ООН у 1948 році. У результаті глобалізації та інтеграційних процесів, виникла нова модель соціальної інвалідності, що призвело до ухвалення низки законів і декларацій, розробка та впровадження яких триває досі. Основними перешкодами на шляху впровадження цієї нової моделі на соціально-освітній рівень є людський фактор (незнання своїх прав, почуття провини, сімейна замкнутість тощо).

Тенденція у вивченні останніх тенденцій в гуманітарних науках полягає в тому, що місцеві вчені відстають як від своїх західних колег, так і від багатьох іноземних вчених аж до 2000-х років. Аналіз науково-методичної літератури з теми дисертаційного дослідження узагальнено у два блоки: а) глобальні тенденції дослідження інклюзії; б) Краєзнавчі дослідження в контексті сучасного інклюзивного дискурсу.

Оскільки досліджень інклюзивної освіти в університетах Європейського Союзу в національному педагогічному мисленні немає, варто зосередитися на відповідних педагогічних та соціологічних дослідженнях. Тому, окрім авторів концептуальних монографій із загальних питань, що стосуються спеціальних та установ виконання покарань, варто зосередитися на низці дисертацій, захищених у 2000-х роках. З історії інклюзивної освіти варто відзначити дисертацію А. М. Ільченка «Ідеї раннього розвитку та вільного навчання дітей з вадами інтелекту в освітній спадщині М. Монтесорі», в якій автор проектує спадщину класичного педагогічного мислення. Марія Монтесорі про психологічні виховні особливості виховання та навчання дітей з вадами

психофізичного розвитку. У своїй роботі авторка довела, що інтегроване (а нині інклюзивне) навчання має давні традиції, особливо в Італії, для якої М. Монтесорі, як видатний представник, розробила власну концепцію сприяння та виховання дітей. Школа. Видатний італійський педагог заклав основу спільного (інтегрованого навчання), запровадив принцип вільного розвитку дитини, дезактивував стереотипні фактори впливу на предмет навчання і виховання, сприяв безпосередності та творчості дітей у стосунках до фундаментальних принципів співвідношення. інклюзивна відкрита шкільна система та університети. А.М.Ільченко зазначає, що Марія Монтесорі підійшла до проблеми вирішення психоемоційних обмежень, запровадивши сенсорне навчання, при якому дитина в ізольованій ситуації орієнтується на фізичні властивості предметів і сприймає їх як частину цілісного світогляду.

Найбільший запас дисертаційних досліджень у сфері інклюзії становлять роботи з психологічних, організаційно-методичних основ. Робота Будяк Л.В. присвячена темі «Організаційно-педагогічні рамки умови інклюзивного навчання дітей з вадами психофізичного розвитку в сільських школах» внутрішньофірмового навчання у сільській школі з урахуванням сучасних можливостей. Автор детально проаналізував поняття інклюзії, а також її зміст і форми на середньому рівні. Основним досягненням дослідження є тісний зв'язок форм і методів інклюзивної освіти з конструктивними та деструктивними факторами сільського суспільства. Теоретико-методологічні засади, запропоновані в дослідженні, співвідносяться з технологічними, культурними та психологічними факторами, що оточують дитину в суспільстві, сім'ї та школі.

Усю цю роботу об'єднує те, що вона переважно зосереджена на шкільній освіті, тоді як вища освіта, безперервна освіта та навчання протягом усього життя є предметом дослідження. У дисертаційному дослідженні доктора педагогічних наук Д.І.Шульженка «Психологічні основи тюремного виховання дітей з аутизмом» зосереджено увагу на в'язниці та виховному процесі, який визнаний у дискурсі зарубіжних науковців пріоритетним перед

дидактичним процесом [151].

У дослідженні проаналізовано вітчизняні та зарубіжні теорії терапевтичної, психологічної та освітньої корекції дітей з аутизмом і прийшли до висновку, що, крім нозологічних, аутичні розлади мають ряд соціально-психологічних причин, які можна подолати за допомогою низки корекційних заходів. техніки. Окремий аспект програми присвячений вищій освіті, зокрема підготовці студентів з особливими потребами; Узагальнено принципи та методи тюремної педагогіки та форми роботи у корелятивній взаємодії логопеда, дитини-аутиста та їх родини.

За останні роки в Україні захищено низку праць, присвячених феномену освіти з особливими потребами в галузі соціології, але які особливо тісно пов'язані з педагогікою та інклюзивною освітою. У 2009 році захистила докторську дисертацію як кандидат соціологічних наук О.М.Деткової-Фаворської, провідним принципом якої була «інклюзивна освіта для всіх». Дослідник приділяв пильну увагу ключовим дефініціям ПЕП, конкретизував поняття «людина з функціональними вадами», запропонував соціальні та інституційні аспекти вирішення проблеми дестигматизації ПЕП, окреслив психічний, моральний, фізичний, психологічний та побутовий аспекти. . Аспекти бар'єрів для інтеграції людей з обмеженими можливостями у повноцінне життя. Одне з найбільших досягнень роботи На нашу думку, в нашій державі існує цілісна модель інклюзивної освіти, розроблена на основі різноманітної підтримки, адаптивного середовища та узагальнення стратегічних перспектив інклюзивної освіти.

З соціологічної точки зору, Фудорова присвятила свою дисертацію «Вища освіта як фактор модернізації суспільства для людей з обмеженими можливостями» повністю вищій освіті для людей з обмеженими можливостями. Ключовим поняттям роботи є поняття статусу (освіта, професія, робота, соціальне тощо). Показано, що система взаємовідносин ООП та суспільства є статусним конфліктом, а інклюзивна вища освіта є найважливішим засобом підвищення соціального статусу людей з

обмеженими можливостями, їхньої самооцінки та розвитку. Обґрунтовано та вмотивовано шляхи та напрями розвитку соціально-виховних комплексів. Зокрема, університет як простір для цілісної реалізації конкретних можливостей.

Останнім часом низка досліджень у галузі периферійних наук в освіті – медицини, психології, державного управління – зосереджена на психологічних, законодавчих, адаптаційних та адміністративних механізмах соціалізації та формування ПЕП. Зокрема, у дисертаційному дослідженні Н. А. Теплової «Державне управління процесом соціалізації людей з особливими потребами» створено історико-правові основи політики державної служби інвалідів. Стратегії, перебудова державного управління на мінімум інформаційної, інтелектуальної та фінансової підтримки, на основі якої можуть бути реалізовані освітні стратегії. Автор розглядає нову концепцію ООП як частину трансформаційних процесів, що назріли в українському суспільстві.

Дослідження А. А. Сімака «Аксіопсихологічні чинники копінг-стратегій у акцентуаторів підлітків» зосереджено на практичній реалізації так званих копінг-стратегій (серії психологічних і психотерапевтичних практик і стратегій подолання стресових, проблемних, валеологічних, психологічних і соціальних стратегій). Ситуації). Дослідники кажуть, що ці практики є самоорганізованими, і в умовах ООП та проблемної молоді в кризі важливо відстежувати коливання та психологічні тригери, які є зоною нестабільності та можуть спровокувати як позитивні, так і негативні рішення.

Дослідження освіти та соціальної інклюзії в середині 20-го століття почалися з відкидання старої ексклюзивної парадигми та пошуку виходу з неї. Ключовою концепцією таких теорій є соціальна теорія неекономічних ресурсів, яку розглядають зарубіжні вчені Д. Коулман, Г. Беккер, П. Бурдьє та ін. Водночас філософське обґрунтування інклюзивної освіти в науковому дискурсі виникло у працях Д. Пойнта, С. Рамона, Г. Стенгвіка, М. Кінг-Сірса, Б. Персона, М. Форесту та інших.

У минулому українські вчені прийняли та розширили цей підхід у власному дискурсі, науковці Т.І. Заславська, В.В. Радєєв, Н.Є. Тихонов. Ці дослідники оцінили державні витрати та ризики та обґрунтували загальні соціальні та економічні переваги фінансування багатовекторного економічного розвитку ООП. Вони пропонують залучати менше державного фінансування, ніж так званий ресурсний капітал, який спрямований на гуманізацію та розвиток суспільства.

Теоретичною основою розвитку методів і форм інклюзивної освіти на теренах колишнього Радянського Союзу стали роботи видатних педагогів у галузі підходу (О.М. Леонтєв, Л.С. Виготський, П.І. Третьяков, С.Л. Рубінштейн, М.І. Кондаков), виховання дітей-інвалідів. (П. Я. Гальперін, К. І. Мещерякова, З. І. Калмикова, Б. Г. Ананьєв, Н. Ф. Тализіна та ін.).

2.2. Юридично-правове забезпечення інклюзивної освіти в країнах Європейського Союзу

Законодавчі системи та їх виконавчі служби в ряді країн Європейського Союзу структуровані таким чином, що основна функція впровадження інклюзивної освіти покладена на найнижчий рівень – вчителів, школи, місцеву владу. В Австрії, Бельгії, Італії, Великобританії та інших країнах закони про інклюзію запропонували для асоціації батьків, і, незважаючи на проголошення державою виконання державних справ, впровадження освіти залишається прерогативою галузі. Частково це пов'язано з великим ситуаційним досвідом на нижчих рівнях виконавчої влади, а багато підвипадків особливих освітніх потреб не можуть бути узагальнені законом і вимагають індивідуального прийняття рішень.

В Австрії, наприклад, розповідає А. А. Колупаєва, у 1980-х роках почали виникати громадські громади, до яких увійшли батьки дітей з особливими потребами, вчителі, працівники різних медичних і навчальних закладів на основі ідеї рівності, у тому числі й освіти. Ці неурядові організації спонтанно виникли в різних провінціях, але в 1983 році вони утворили єдину громаду і звернулися до Міністерства освіти з пропозицією провести експеримент з інтегрованого навчання дітей з розумовими та фізичними вадами. Міністерство освіти Австрії підтримало цю ідею, виділило кошти та створило робочу групу для проведення цих експериментальних досліджень [86].

Було б доцільно розглянути правову допомогу з Великобританії та Італії як країн, де зазвичай демонструється зростаюча модель інклюзивної освіти. Протягом останніх 50 років освіта з особливими потребами в Італії приділяла велику увагу суспільства. Уже в першій половині 1960-х років усі люди з обмеженими можливостями навчалися у закритих навчальних закладах чи школах-інтернатах. Це була поширена практика в Європі та в усьому світі. Проте з 1966 по 1967 роки ідеї Берклінського університету почали поширюватися по всій Західній Європі. Як стверджує Герберт Маркузе у

своєму дослідженні, «у той час виникла опозиція «капіталістичній системі», яка розглядала людей виключно з точки зору економічної вигоди».

Боротьба проти маргіналізації розгорнулася в Італії у період «Гарячої осені профспілок» 1968 року. Це призвело до того, що працівники спеціальних навчальних закладів для ООП переконали батьків забрати своїх дітей з таких установ та перевести їх у загальноосвітні школи. Це явище набуло масового характеру й за короткий термін десятки тисяч молодих людей з особливими потребами залишили стіни спецшкіл. Однак такі заклади освіти існували й далі [156].

Інтеграція людей з обмеженими можливостями в італійську систему освіти регулюється законом з кінця 1960-х років. Здійснення інклюзії в дитячих садках, початковій, середній та вищій освіті тепер регулюється на законодавчому рівні. Законодавець не залишається осторонь питань працевлаштування ООП після закінчення навчальних закладів. Закон 118/71, наприклад, передбачає, що італійські учні з особливими потребами повинні отримувати обов'язкову освіту в звичайних середніх школах. Виняток можуть становити люди з тяжкою сліпотою, глухотою, інтелектуальними та фізіологічними розладами, такими як квадриплегічний параліч усіх чотирьох кінцівок і відсутність мови [156].

Закон № 517 від 1977 року визначає принцип залучення всіх учнів з особливими потребами в початкову та середню освіту у віці від 6 до 14 років. Відповідно до цього закону всі вчителі зобов'язані розробити навчальний план «дидактичного забезпечення», який був погоджено з викладачем-спеціалістом. Національні та місцеві органи влади, включаючи органи освіти та охорони здоров'я, відповідають за розробку адміністративних та фінансових планів. Працюючи разом, служби повинні покладатися на «угоди», укладені між різними державними органами та приватними організаціями для виконання своїх зобов'язань.

У 1987 році Рішенням Конституційного суду Італії № 215 було визнано право на середню освіту за всіма учнями з обмеженими можливостями, у тому

числі з тяжкими інвалідністю. Органи влади всіх рівнів (адміністрація школи, місцева влада, зокрема охорона здоров'я та освіта) повинні були зробити все можливе, щоб забезпечити успішне впровадження інклюзивної освіти в школах.

Статті 12-16 Закону 104/92 від 1992 року визначають принципи інклюзивної освіти в шкільній освіті:

1. Метою впровадження інклюзії в школу є розвиток людей з особливими потребами у навчанні, спілкуванні та соціалізації (ст. 12, п. 3).

Реалізації права на освіту та здобуття знань не повинні перешкоджати труднощі в навчанні чи інші перешкоди, обумовлені фізичними чи психічними особливостями особи (ст. 12 ч. 4).

2. У клінічній діагностиці лікарі повинні описати особливості непрацездатності студента; У «функціональній діагностиці» команда спеціалістів, психологів та соціальних працівників визначає решту можливостей та потенціалів, які ще потребують активізації (ст. 6 цього ж Закону). У цьому випадку Закон про охорону здоров'я (23 грудня 1978 р. № 833) гарантує надання безкоштовної ранньої реабілітації.

3. Лікарі, вчителі та родичі людей з особливими потребами створюють динамічний профіль, що відображає зміни психологічного та фізіологічного стану учнів протягом початкового випробувального періоду інклюзивного навчання.

4. Обов'язковою умовою є розробка індивідуального навчального плану з урахуванням керівництва дидактичного проекту «Школа та соціальна інклюзія». Інклюзивна освіта – це тріада взаємопов'язаних проектів: соціальних, шкільних та реабілітаційних, і спеціалісти кожного з цих напрямків готують, реалізують та апробують відповідні проекти.

В Італії немає жодної медичної, соціальної чи освітньої установи чи адміністративного органу, який міг би вирішувати, чи має учень право відвідувати школу та чи повинен учень відвідувати технічну чи звичайну школу. З одного боку, це є недоліком, з іншого боку, ООП може самостійно

вирішувати свій освітній та соціальний статус, вибирати своє місце перебування та діяльність.

Відповідно до Закону № 62/2000, будь-яка державна або приватна (приватна, муніципальна, регіональна) школа в Італії, уповноважена здійснювати освітню діяльність, зобов'язана приймати всіх людей з особливими потребами, у тому числі з тяжкими вадами. Відмова в наданні освіти учням з особливими потребами тягне за собою кримінальну відповідальність на адміністрацію школи.

Законодавство Італії забороняє відмовляти людям з особливими потребами в можливості отримати освіту. Відмова в цьому випадку тягне за собою кримінальну відповідальність керівника навчального закладу. Інклюзивна освіта вимагає розробки індивідуалізованої навчальної програми на основі обґрунтованого діагнозу. За їх виконанням контролює робоча група з питань роботи з інвалідами.

Нормативна підтримка інклюзії в Італії базується на процесному підході: поєднанні соціальних, освітніх та реабілітаційних аспектів. Співпраця спеціалістів у кожній із цих сфер регулюється законодавством.

Аналіз наукової літератури та урядових документів показує, що британські освітяни бачать діяльність уряду Великобританії як одну з основних перешкод на шляху до успіху інклюзії у Великобританії. Цією проблемою у ряді публікацій займався вчений Г. В. Давиденко [48; 50; 51]. Національна навчальна програма 2000 року (Curriculum 2000) визначила три основні принципи інклюзії:

- 1) Встановлення відповідних освітніх вимог;
- 2) реагування на різні навчальні потреби учнів;
- 3) Подолання потенційних перешкод для навчання та оцінювання для кожного окремого учня та групи студентів. Незважаючи на те, що уряд Великобританії оголосив про політику імплементації «зверху вниз» у 2000-х роках [154], цей процес практикується за висхідною ієрархією управління освітою, тобто уряд Великобританії розглядає впровадження освіти як

прерогативу вчителів і функціонування системи управління освітою. школи, хоча вона визнає, що впровадження інклюзії є політичним процесом [156]. Через такий підхід повна інклюзія не залишається реальністю на практиці, тому термін «часткова інклюзія» утвердився у Великій Британії, а поняття «вибіркова освіта» закріпилося в державних документах та в національній навчальній програмі [154; 156]. Тобто в країні існує протиріччя: з одного боку, уряд проголошує реалізацію інклюзії [154], з іншого боку – повне включення (повне включення), засноване на діяльності уряду, замінене вибіркоvim (включення на вибір) [156].

Більшість британських експертів бачать головну перешкоду уряду у навчанні дітей з особливими потребами в середніх школах. Водночас саме місцева влада втілює в життя ініціативи влади. При такому підході місцеві чиновники виконують дві функції, які є вирішальними для ефективності інклюзії. З одного боку, вони відповідають за місцеву освітню політику. По-друге, вони визначають рівень фінансування програм інклюзивної освіти.

У зв'язку з цим експерти відзначають, що місцева влада сама створила низку перешкод для реалізації інклюзивного компонента [154; 156].

Освітня політика муніципалітетів обмежувалася, з одного боку, будівництвом кількох нових спеціальних шкіл; з іншого боку, шляхом створення статті про включення фінансування до бюджету шляхом «вилучення» коштів з інших програм для категорії осіб з особливими освітніми потребами [154]. Батьки дітей з особливими освітніми потребами скаржаться на відсутність підтримки з боку місцевої влади [156]. Для деяких дітей інклюзія завершується на етапі включення в процес середньої освіти без пропонування якогось особливого підходу до навчання [156].

Дослідники інклюзії наголошують, що освітня політика має забезпечувати факультативну інклюзію. Проте реалії показують, що сім'ям не залишається нічого іншого, як «обирати інклюзію» [156, с. 23]. Важливою перешкодою для ефективного впровадження інклюзії є недостатнє фінансування з місцевого бюджету [156, с. 191-191]. Рішенням цієї проблеми є

правильний розподіл коштів: відхід від загального підходу до фінансування і заміна його особистим фінансуванням.

Згідно з останніми дослідженнями, 76% усіх дітей з особливими освітніми потребами заявили про брак коштів на інклюзивну освіту, а 40% – про недостатнє фінансове забезпечення. Відсутність фінансування заважає успішному впровадженню інклюзивних практик. Однак експерти визнають, що місцева влада не може нести виняткову відповідальність за відсутність достатніх коштів для включення, враховуючи, що місцева влада в глухому куті. Вони змушені підтримувати фінансування статей для спеціальних освітніх потреб (Statements of Special Educational Need) і водночас фінансово підтримувати інші освітні стратегії [156, с. 23]. Крім того, постійно зростають муніципалітети, які підтримують спеціальні субсидії і, таким чином, сприяють вибірковій інклюзії, щоб зменшити неефективність розміщення, пов'язаного з місцем і витратами [156]. Якщо муніципалітети не отримують достатньої фінансової підтримки для впровадження інклюзії на практиці, у них не залишається іншого вибору, крім як створювати перешкоди [156, с. 24].

Аналіз дає підстави припустити, що перешкоди для практичної реалізації інклюзії можна знайти у функціонуванні кожної школи [154; 358]. Кінцевою ланкою в реалізації інклюзії, безсумнівно, є школи, педагогічний колектив та місцеве населення. У британському суспільстві існують суперечки щодо твердження про те, що освітні заклади не можуть «включати» всіх дітей, тому що це «брак знань, відсутність волі, бачення, брак ресурсів і відсутність моралі» [154].

Педагоги погоджуються підтримувати інклюзію, коли йдеться про людей з легкими фізичними та розумовими вадами, але не всі педагоги мають таке бачення інклюзивного підходу, коли йдеться про дітей із серйозними поведінковими труднощами [156, с. 18-19]. Дослідження показують, що з практичної точки зору «виключення» або соціальне виключення є необхідним для дітей цієї категорії [156, с. 21-22]. «Якщо школи хочуть стати інклюзивними, вони повинні створити правильну основу для встановлення

основних принципів. За таких умов діти відчувають не тільки підтримку, а й вчителі забезпечені всім необхідним» [154, с. 127-129]. Принцип достатньої інклюзії очевидний: з медичної та когнітивної точки зору більшість осіб з особливими освітніми потребами можуть бути успішно інтегровані в загальноосвітні навчальні заклади, тоді як деякі молоді люди ні, переважно через їх низький когнітивний потенціал.

Аналіз фахових джерел показує, що всі перешкоди на шляху ефективного впровадження інклюзії випливають із застарілих підходів до реалізації спеціальних освітніх потреб. Проблема нестачі вчителів уже була визначена у звіті Уорнока як головна перешкода на шляху застосування базових стратегій спеціальної освіти. Двадцять років потому План дій уряду Великобританії [155] підтвердив необхідність більш інклюзивної підготовки вчителів. У 2004 р. погіршився рівень кваліфікації вчителів із впровадження інклюзивних практик [156]. Проблема дефіциту кваліфікованих вчителів інклюзії безпосередньо пов'язана з їхньою та громадською обізнаністю про інвалідність. Так, багато педагогів прямо чи приховано стверджують, що ПЕА, як відомо, є повноцінними суб'єктами освітнього процесу.

Хоча держава та педагогічна спільнота приділяли певну увагу запровадженню інклюзивного компонента в системі освіти Великобританії, ефективність таких заходів перешкоджають певні соціально-освітні причини. Перш за все, між різними навчальними закладами існують фінансові відмінності; Недостатнє фінансування для людей з особливими освітніми потребами, відсутність кваліфікованих вчителів для навчання дітей з обмеженими можливостями в школах, відсутність навчальних програм, адаптованих до темпу навчання дітей з особливими освітніми потребами, тощо. Існує також кілька методів, які можна використовувати для компенсувати інвалідність (наприклад, відсутність перекладу мовою жестів, перекладу тощо), при цьому слід зазначити, що Сполучене Королівство робить велику роботу для усунення недоліків інклюзивної освіти. Зокрема, йдеться про державну політику фінансування інклюзивної освіти; Полегшити доступ

до транспортних і громадських будівель, освітніх ресурсів, обладнання, програмного забезпечення та, за потреби, надати відповідну технічну підтримку учням з обмеженими можливостями.

У британському суспільстві та на всіх рівнях влади існує консенсус щодо того, що люди з обмеженими можливостями повинні бути максимально інтегровані в систему загальної освіти.

У країнах, де фактично реалізується висхідний принцип впровадження інклюзивної освіти, законодавство в основному бере на себе функції контролю та обґрунтування та забезпечує включення «де-юре». Завдяки загальному правовому та фінансовому забезпеченню інклюзії держава делегує місцевій владі далекосяжні повноваження та заохочує педагогічний колектив самостійно розробляти та адаптувати програми та навчальні плани та делегувати процес фактичного здійснення освіти для ООП освітнім закладам.

У більшості країн Європейського Союзу відповідальність за впровадження інклюзивної освіти покладається на уряди та відповідні міністерства. Наприклад, міністерські проекти та програми реалізуються у Швеції, Нідерландах, Франції та Німеччині, а в країні розробляється законодавство для фінансування інклюзії та моніторингу виконання. Франція та Німеччина є найстарішими країнами, які мають досвід розробки законів та фактичного впровадження навчання зверху вниз для ООП. У Франції, наприклад, після Французької революції 1793 р. була прийнята Декларація прав людини, а потім і парламентські реформи, зокрема рівність перед законом, свобода вираження поглядів і свобода преси, а також скасування прав людини. привілей. і обмеження королівської влади. У декларації Конвенції втілені гуманістичні ідеї просвітителів Д. Дідро, Вольтера, Ж.-Ж. Руссо, священним обов'язком є допомога непрацездатним членам суспільства, а благодійність визнавалася природною надбанням людини. З 1783 року Хоспіс для сліпих виплачували пенсії іноземцям, які навчалися і жили там від імені короля.

Для XIX ст. характерний законодавчий зрив у сфері інклюзивної освіти.

Лише в 1882 році був прийнятий Закон про загальну освіту. Однак, хоча Франція була лідером у освіті для глухих у Європі, вона не отримала юридичної підтримки і, таким чином, не була сформована повна мережа спеціалізованих закладів. На рубежі XIX-XX століть почалися реформи у цьому напрямі для дітей-інвалідів (1909). З негайним набуттям чинності спеціальними циркулярами та інструкціями Міністерства культури як статуту.

У Французькій Республіці відповідно до закону 1984 року національну освіту координує Міністерство національної освіти (Ministère de l'éducation nationale, офіційний веб-сайт – www.education.gouv.fr).

Це міністерство контролює фінансування, затвердження навчальних програм, адміністративне управління (кадрова політика, призначення секретаря університету), оцінку якості освіти та нагляд за сектором репетиторства.

Запровадження тенденції інтеграції на рівні безкоштовної економічної освіти пов'язане з: а) договірними засадами вищої освіти, б) функціями державного контролю, що регулюють використання квот для осіб з інвалідністю як суб'єктів дослідження. Замість щорічної акредитації в 1989 році були запроваджені договірні принципи функціонування університету, включаючи включення дітей з обмеженими можливостями Національною наглядовою радою з оцінки (CNE) та Генеральною інспекцією національної освіти і науки. З 2000 року цю функцію доповнює Національне Агентство Аудиту (Courdescomptes), посадові особи якого беруть участь у навчальній програмі, усі державні та регіональні представники, які беруть участь у навчальній програмі, включаючи вчителів, батьків та учнів, і координується Міністерством освіти Франції з оцінки та розвитку інклюзивної освіти.

Розвиток та впровадження інклюзивної освіти в країні пов'язане з прийняттям низки законів, спрямованих на децентралізацію управління та надання французьким університетам автономії. Закони, прийняті з 1982 по 2003 роки, розширили повноваження муніципальних і муніципальних управлінь освіти, переведені на принцип субсидіарності. Натомість регіони та

громади (міста) розробляють концепцію ефективної співпраці громадських навчальних закладів, контактів навчальних закладів із громадами, громадянами та окремими студентами.

У 2000 році шляхом широкого обговорення з профспілками, неурядовими організаціями, науковими та освітніми експертами було прийнято додаток до Основного закону про освіту, Французький освітній кодекс, який визначає освіту як державну послугу, що забезпечує професійну освіту. Обслуговування населення, що регулює роль територіальних громад. У результаті ухвалення цього закону у квітні 2005 року та подальшого обговорення цього питання було прийнято «Схемний закон про майбутнє шкільної освіти».

Реформу освіти у Франції очолює Міністерство національної освіти Франції та його дорадчі органи, Рада національного університету, Національна рада з вищої освіти та національних досліджень, Національна рада з оцінювання та Національна рада з навчальних програм [www.education.gouv. NS]. Важливим кроком на шляху впровадження інклюзії в країні є визнання вищої освіти однією з державних послуг для населення, всупереч раніше поширеному принципу «освіта для обраних».

У 2013 році в республіці був прийнятий «Закон Про рівні права та можливості, участь та громадянство людей з інвалідністю», згідно з яким усі діти з інвалідністю мають право на середню освіту відповідно до таких принципів: а) вчимося і розвиваємося разом із здоровими дітьми; б) безперервне інтегроване навчання; в) тісна співпраця з батьками для досягнення виховних цілей; г) принципи місцевої освіти в найближчій чи найдешевшій школі [156]. Відповідно до цього закону молоді з інвалідністю можуть віддавати перевагу регіональним або спеціалізованим закладам відповідно до своїх можливостей і потреб, враховуючи такі характеристики, як фізичний доступ до навчальних закладів.

Важливу роль відіграють пропедевтика та дошкільне виховання. «З трьох років діти з психофізичними вадами за бажанням можуть відвідувати

школу матері вдома або біля дому. Ці діти будуть розміщені в звичайних групах або класах, якщо відповідно до стану їхнього здоров'я внесе необхідні корективи в процес виховання. Для задоволення особливих потреб цих дітей школа організовує навчальний план відповідно до Індивідуального плану освіти та реалізує додаткові заходи, встановлені Комітетом з прав людини та автономного управління.

У Франції зараз практикується доктрина шкільного будівництва XXI століття. Освіта переважно передбачає освітню реформу в початкових школах, які отримують статус перших соціальних послуг. Він також планує розвивати людську, економічну та практичну складові французької системи освіти в найближчі роки у напрямку найбільш комплексної багатосторонньої та інклюзивної перспективи.

Таким чином, надання легального допуску інклюзії у Франції має довгу історію, зокрема, починаючи з Декларації Конвенції про права людини 1793 року. У XIX ст. Франція була лідером у сфері освіти для глухих у Європі, але законодавство в цій сфері було припинено. У сучасних країнах правові аспекти інклюзивної освіти стосуються контрольних функцій держави та широких повноважень місцевих органів влади. Серед сучасних законів про освіту (1982-2006 рр.) найважливішими є «Майбутні напрямки та програми шкіл» (План реформи освіти 2010 р.) та «Рівність і рівні можливості, участь та громадянство інвалідів». «І еволюція школи XXI століття». Тому діти з обмеженими можливостями мають право на освіту в звичайних школах і регулярно проходять оцінку соціальних навичок як показників соціальної згуртованості відповідно до європейських культурних і гуманітарних традицій.

За словами вчених, першою країною, в якій зародилася ідея навчання дітей з обмеженими можливостями, була Німеччина. У 1198 році в Баварії був відкритий будинок для сліпих.

Після Другої світової війни розпочався сьогоднішній етап інклюзивної освіти. Федеральні штати почали відкривати «спеціальні школи для дітей з

обмеженими можливостями». Німеччина підписала Декларацію ООН про права інвалідів у 1971 р. та Декларацію ООН про права інвалідів у 1975 р. З того часу створена мережа спеціальних шкіл (спеціальних шкіл, спеціальних шкіл, спеціальних центрів) для дітей з інвалідністю, у яких порушення опорно-рухового апарату, мовленнєвих, інтелектуальних, емоційних тощо.

Навчальними закладами Німеччини є Конференція міністрів освіти земель та Конференція ректорів університетів. У кожній федеральній державі сектор освіти керується відповідними галузевими міністерствами. На основі загального федерального закону тут діють окремі закони про освіту. Якщо школа та університет є мережевими багаторівневими державними структурами, то дошкільні заклади є недостатньо розвиненими та переважно приватними.

Освітня реформа в Німеччині почалася на початку 1970-х років, коли Міністерство освіти, релігії та культури видало постанови, згідно з якими кожна дитина-інвалід має право обирати навчальний заклад та отримувати психологічну та освітню допомогу, залучена до навчального процесу. , самостійно Громадська організація Life Assistance розширила свою діяльність і наполягала на прийнятті Міністерством освіти, релігії та культури закону «Рекомендації щодо організації спеціальної освіти» (1972 р.).Цей закон був закладений у правовій системі окремих країн, яка відрізнялася наявністю спеціального вчителя як помічника вчителя чи окремого спеціаліста в шкільному колективі. Прийнятий документ сприяв розвитку кооперативних форм організації виховної діяльності масових та спеціальних шкіл, які передбачають спільні масові заходи, окремі заняття, відвідування учнями з обмеженим розвитком масових шкіл та надання ними корекційно-реабілітаційних послуг у спеціальні заклади та інше.

Подальші етапи розвитку інклюзії в освіті базуються на Конвенції про права дитини 1989 року та Конвенції про права інвалідів 2006 року.

У XIX столітті в Німеччині була ратифікована і ратифікована в 2009 році Конвенція ООН про права інвалідів. Вона передбачає, що до 2012 року

всі діти, незалежно від фізичних і психологічних особливостей, мають можливість відвідувати дитячий садок і школу. Процес передбачав розробку як законодавчої бази, так і специфічних методів роботи вчителів в інклюзивних групах. Важливою ментальною основою розвитку інклюзивної освіти в Німеччині є лояльне та дружнє ставлення до людей з обмеженими можливостями на побутовому рівні. Людей з обмеженими можливостями можна зустріти в музеях, громадському транспорті, закладах культури та в усіх соціальних установах. Закон про базову освіту в Німеччині гарантує громадянину право вільно розвивати свою особистість, обирати школу чи місце навчання, професію відповідно до його здібності та схильності. Однією з перших шкіл для дітей з обмеженими можливостями є школа Флемінга в Берліні, яка була заснована в 1970-х роках. Її головною роллю – включати навчання дітей з обмеженими можливостями поряд із звичайними учнями. Крім шкіл з особливими потребами, в Німеччині є загальноосвітні школи, в яких, окрім студентів денної форми навчання, в кожному класі навчається від 3 до 5 дітей з особливими потребами, один з яких на інвалідному візку. Перша школа такого роду була побудована в 1999 році в передмісті Берліна (школа Регіни Хільдебрандт, яка поєднує загальноосвітню школу зі спеціальною школою для сліпих). У цьому закладі поступово впроваджується інтеграція шляхом поєднання спеціальних класів із загальними за бажанням кожної дитини, яка має можливість інтегруватися в звичайний клас або навчатися в спеціальному класі.

Державне фінансування шкіл для дітей з особливими освітніми потребами в різних частинах Німеччини становить близько 75%. Решта 25% оплачуються батьками за рішенням опікунської комісії, створеної батьками школи. На рівні школи керівництво виконує суто координаційні функції, при цьому більшість завдань виконують батьки.

Загалом Німеччина відстає від інших європейських країн щодо впровадження інклюзивної освіти. Це пояснюється тим, що націонал-соціалістична політика соціалізації дітей-інвалідів зруйнувала традицію

інтегрованого навчання та виховання в середині ХХ століття. У той час була поширена «нацистська евтаназія», згідно з якою проводилася політика «засмічення» неповноцінних новонароджених як «зайвих їдців».

Законодавче фінансування інклюзивних шкіл значною мірою ґрунтується на повноваженнях місцевої влади. Останні не лише фінансують школи для підтримки інтегрованого навчання, а й спонсорують некомерційні заходи, лотереї, аукціони та виставки, які передають свої кошти до фонду навчального закладу.

Зараз у Німеччині реалізується проект (IQUA - Inclusion, Qualification, Assistance), який розпочався під ключовими словами «Дитячий садок для всіх», «Школа для кожного» та спільне формування інклюзивних закладів з навчанням кваліфікованих працівників та здорових дітей з такими, які мають фізичні та психічні обмеження [155, с. 13]. Відповідно до проекту, освітній колектив та програми мають бути переорієнтовані на загальний дидактичний процес дітей з різними психофізичними здібностями. Навчання потребує окремо від здорових однолітків. За словами Хуппе, Німеччина прийняла Національний план дій Федерального міністерства праці та соціальної політики, в якому зазначено: «Ідея інклюзії, лейтмотив Конвенції ООН про права людей з інвалідністю, має на меті змінити наша повсякденна культура. Німеччина буде інклюзивною "[74].

На думку А. Н. Смолонської, процес впровадження інклюзивної освіти в Німеччині на сьогодні передбачає вирішення низки теоретичних і практичних проблем, а саме: подолання усталених стереотипів і педагогічних стереотипів та перехід від поняття «інтеграція» (включає поділ дітей) на «нормальний» («І дефектний») за поняттям «включення»; Розширення поняття «включення» у формулювання освітніх цілей та забезпечення можливості відвідування дитиною з обмеженими можливостями найдешевшої та найближчої школи; Підготовка висококваліфікованих кадрів для інклюзивної освіти, у тому числі асистентів та асистентів; і, нарешті, подолання просторових та інституційних бар'єрів, які переважають «острівне життя» людей з обмеженими

можливостями [138].

Характерною особливістю оформлення освітнього законодавства в системі освіти є федеральне законодавство про освіту, яке впроваджується у федеральних землях з початку 2000-х років. Наприклад, у 2005 році в Північному Рейні-Вестфалії як доповнення до закону було прийнято Закон про школи та правила навчання дітей-інвалідів, які постулюють обов'язкове навчання дітей незалежно від їх здібностей, при цьому батьки обирають основне право: а) у спеціальних школах; б) у загальноосвітніх навчальних закладах зі спеціальним інтегративним навчанням; в) у спеціальних класах; г) у нормальних класах [156].

У Німеччині діє Кодекс соціального страхування, який координує роботу з молоддю, виховання дітей та молоді, сприяння щоденному вихованню та освіті, допомогу дітям з розумовими вадами. Відповідно до кодексу діти з особливими потребами у догляді поділяються на індивідуально обмежених та соціально незахищених дітей [155].

У ньому є спеціальний розділ «Допомога в освіті», де пропонуються освітні та супутні терапевтичні пропозиції. Загалом Кодекс є правовим регулюванням широкого спектру послуг, зокрема: а) освітнього консультування; б) Соціальна робота в групах для подолання проблем розвитку та поведінки; в) наставницька та виховна підтримка для допомоги в подоланні проблем розвитку та поведінки дітей старшого віку; г) соціально-виховна підтримка сім'ї; Виховна допомога в групі дня; д) допомога в постійному технічному обслуговуванні; д) Виховання дітей у дитячих будинках, чиє життя вдома ускладнене проблемами розвитку. Якщо у дитини є порушення розвитку, яке проявляється протягом шести місяців і більше і перешкоджає (або може перешкоджати) повноцінній участі в суспільному житті, ці діти мають право на інтегративну допомогу для дітей з розумовими вадами.

Німеччина була першою країною, яка запровадила ідею навчання дітей з обмеженими можливостями, але фактичне юридичне забезпечення цього

процесу настало в 1970-х роках фізичні та розумові здібності, відвідування дитячих садків і шкіл. У сучасній Німеччині реалізується проект (IQUA - Inclusion, Qualification, Assistance), який під гаслами «Дитячий садок для всіх», «Школа для всіх» відкриває інклюзивні заклади на основі повноважень муніципалітетів та Міністерства Освітня та молодіжна політика. У країнах, де інклюзивна освіта реалізується зверху вниз, існує чіткий розподіл завдань між державною та регіональною сферами управління освітою; держава опікується фінансуванням додаткових педагогічних посад, витратами на дітей з особливими освітніми потребами (до 75%), фінансуванням позашкільних пропозицій, запроваджує квоти на навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах усіх рівнів та відповідає за реалізацію інклюзії.

Висновки до другого розділу

У другому розділі здійснено ретроспективний аналіз основних етапів інтегрованої освіти та навчання та правового забезпечення інклюзивної освіти в Україні та Європейському Союзі та їх чинної нормативно-правової бази. За результатами роботи зроблено деякі висновки:

1. У Європі існує п'ять ступенів освіти для дітей з обмеженими можливостями. Відносяться до суспільно-історичних утворень (з найдавніших часів, коли потрібно було переходити від нетерпимості до соціальної уваги людей з обмеженими можливостями). Подальший розвиток пов'язаний з християнсько-гуманістичними традиціями (догляд у монастирях, лікарнях, будинках), антропоцентричними ідеями епохи Відродження (запровадження індивідуальної освіти та виховання), Реформації (зароджується соціальна політика), часів після Великої французької громадянської Революція).

2. У Східній Європі, особливо в сучасній Україні, соціальна увага до людей з обмеженими можливостями почалася ще в Київській Русі, заснована на духовній доброті та співчутті росіян. Ці традиції були перервані битвами й завойовницькими походами Київської Русі й відновилися у XVIII-XIX ст., коли досвід спеціальних шкіл перейнявся із Заходу у вигляді готового зразка.

3. У сучасній Європі після прийняття Загальної декларації прав людини Організацією Об'єднаних Націй у 1948 р. з'явилася нова модель прав людини. Реалізація нової моделі ООП в даний час відбувається шляхом прийняття низки законів та декларацій через діяльність урядів та неурядових організацій. У ході подальшого впровадження інклюзивної освіти в Європейському Союзі в деяких країнах (Австрія, Бельгія, Італія, Великобританія тощо) передають юридичну та/або фактичну відповідальність за впровадження інклюзії на муніципалітети та школи.

4. Державні закони регулюють загальні положення щодо впровадження інклюзії, тоді як функції підтримки переважно зосереджені на місцевих громадах. Другий тип реалізації – «зверху – вниз» – характерний для Швеції, Голландії, Франції, Німеччини та інших країн. Він передбачає «запуск» програм, планів, проектів профільних міністерств на місцевому рівні, високий рівень підтримки інклюзивної освіти з боку федерального уряду (до 75%), активне залучення федеральних земель, муніципалітетів тощо. у здійсненні освіти для осіб з особливими освітніми потребами.

РОЗДІЛ III. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

3.1. Система державного управління інклюзивною освітою в Україні

Для досягнення ефективної інклюзивної освіти відповідна система потребує низки механізмів організації та реалізації інклюзії на державному рівні, зокрема в державному управлінні освітою з урахуванням соціальної інфраструктури України. Проблеми сімей з дітьми-інвалідами та особливими потребами в нормативно-правовому забезпеченні України присвячені деякі кодекси, укази та закони. Ці документи регулюють питання виходу на пенсію, оздоровлення та навчання таких дітей з особливими потребами. Якщо проаналізувати чинне законодавство України, то можна побачити, що права дітей з особливими потребами в законах України «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про основи соціального захисту інвалідів в Україні» відображають в певній мірі пострадянські заходи щодо освіти людей з особливими потребами, в якому навчання вибирають спочатку в спеціальних коледжах. Такі заклади ізольовані від загальноосвітньої системи.

Основною проблемою законодавчих положень нашої країни про освіту дітей з особливими потребами є відсутність деяких механізмів державного управління, які б призвели до їх реалізації. Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів про загальну середню та дошкільну освіту» Про організацію навчально-виховного процесу» від 6 липня 2010 р. № 2442-VI нині є єдиним документом, у якому згадуються такі інклюзивні класи, у яких створюються оптимальні умови для навчання дітей з особливими потребами. Разом з тим, цей закон про інклюзивну освіту все ще є поверхневим, оскільки не передбачає жодних змін чи вдосконалень у законодавстві, які стосуються питань у цьому напрямку, про що свідчить відкликання з Верховної Ради у січні 2011 р. проекту Закону про інклюзивну освіту України щодо освіти осіб, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (спеціальна

освіта).

Удосконалюється та наближається до європейських стандартів регулювання законодавчої бази України щодо гарантування людям з особливими потребами права на освіту та повну інтеграцію в суспільство. Створення інклюзивного освітнього простору пов'язане з тим, що Верховна Рада України ратифікувала положення низки міжнародних документів. Відповідно, необхідно змінити закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту» щодо основних засад, гарантій та стандартів навчання дітей з особливими потребами, на основі Конвенції Організації Об'єднаних Націй про права інвалідів, Конвенції ООН про права дитини, Резолюції 48/96 Генеральної Асамблеї ООН «Стандартні правила щодо рівних можливостей для осіб з інвалідністю» [51; 77; 80; 85].

Положення Законів України «Про основи соціального захисту інвалідів в Україні» та «Про реабілітацію інвалідів в Україні» [90] мають узгоджуватися з вимогами цих актів міжнародного права та прийняти окремий законодавчий акт про навчання дітей з особливими потребами. Закріпила всі правила та положення для повної інтеграції людей з особливими потребами в суспільство, створення умов для навчання на всіх рівнях від дитячого садка, від середньої школи, до працевлаштування, створення безбар'єрного середовища для таких людей. освіта реалізується через органи виконавчої влади, де основним суб'єктом інклюзивної освіти є Кабінет Міністрів України, а центральним органом виконавчої влади – Міністерство освіти і науки України та здійснення державного управління у сферах освіти і науки, інтелектуальної власності, науково-технічної та інноваційної діяльності, комп'ютеризації, підготовки та використання національних електронних інформаційних ресурсів, створення умов для розвитку інформаційного суспільства, а також у сфері державного нагляду за закладами освіти незалежно від їх підпорядкування та форми власності.

У Департаменті загальної середньої та дошкільної освіти, що діє в

структурі Міністерства освіти і науки України, є необхідним сприяти координації організації, впровадження та правовому регулюванню інклюзивної освіти в закладах освіти, зокрема дошкільних та загальноосвітніх, також вважає за необхідне створення Департаменту інклюзивної освіти України. Основним завданням цього структурного підрозділу буде визначення напрямів державного управління у сфері освіти щодо забезпечення конституційних прав та державних гарантій дітей з особливими потребами, а саме комплексне оздоровлення таких дітей, набуття ними побутових та соціальних навичок, набуття ними побутових та соціальних навичок, розвиток здібностей, впровадження міжнародної практики в організації освітньої діяльності загальноосвітніх закладів з інклюзивним навчанням.

Міністерство соціальної політики України є органом державної виконавчої влади, основними завданнями якого є відповідальність за формування та реалізацію державної політики у сфері надання соціальних послуг соціально вразливим верствам населення та особам з особливими потребами та формування державної політики щодо забезпечення державної соціальної політики. Стандарти та державні соціальні гарантії для населення є також головним органом у системі органів виконавчої влади з питань формування та здійснення державного управління у сфері трудових відносин, тобто відповідає за підготовку та перепідготовку спеціалістів. А для забезпечення навчання та виховання дітей з особливими потребами потрібні добре підготовлені спеціалісти і хоча серед основних завдань Мінсоцполітики немає таких завдань, безпосередньо пов'язаних із впровадженням інклюзивної освіти в Україні, міністерство займається проблемами людей з особливими потребами, що зумовлює необхідність розширення завдань Мінсоцполітики України шляхом надання їм повноважень щодо здійснення контрольно-наглядових повноважень у сфері державного управління для забезпечення впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Відповідно до принципів інклюзії людям з особливими потребами має бути забезпечена медико-психологічна підтримка. Основним органом у

системі центральних органів виконавчої влади є МОЗ України, основним завданням якого є формування та забезпечення здійснення державного управління у сфері охорони здоров'я. Серед основних повноважень МОЗ України немає таких, які б стосувалися впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Міністерство інформаційної політики України є важливим органом державного управління у сфері реалізації ідей інклюзії, оскільки покликане сприяти зміні соціальних стереотипів та уявлень про людей з особливими потребами. Їого завданням є створення різноманітних форматів соціальної реклами з метою подолання стереотипів та засвоєння «меседжу», через відсутність зацікавленості у створенні інклюзивного суспільства недостатньо уваги приділяється поінформованості громадськості про успіхи та таланти людей з обмеженими можливостями, їх унікальність, їх значення для нашого добробуту. Тому доцільним є розширення повноважень міністерства, яке передбачало цілеспрямовану політику щодо висвітлення проблем людей з особливими потребами через соціальну рекламу, брошури, буклети, щити, створення посиленого контролю, об'єктивність інформації щодо інклюзивна освіта. У своїй діяльності Міністерство інформаційної політики України має не лише формувати милосердне ставлення до людей з особливими потребами, а й демонструвати їх з позиції партнерів.

Наступною невід'ємною частиною інклюзивної освіти є реалізація творчих інтелектуальних здібностей людьми з особливими потребами. Тому Міністерство у справах сім'ї, молоді та спорту зосередиться на доступності для дітей з особливими потребами в конкурсах, конкурсах, турнірах, виставках, мистецьких фестивалях, конференціях, форумах, які воно організовує. Відповідальність за розвиток мережі позашкільних закладів покладається на орган міністерства. Забезпечення доступності позашкільної освіти для дітей з особливими потребами задовольнить потреби дітей у знаннях і творчості, задоволенні та розвитку їх інтересів і здібностей, позитивно вплине на формування світогляду та ціннісних орієнтацій,

прискорить соціалізацію дітей з особливими потребами.

Наступним органом державної виконавчої влади, що виконує функції інклюзивної освіти в Україні, є місцева державна адміністрація. Серед повноважень та функцій місцевих державних адміністрацій, визначених у Законі України «Про місцеві державні адміністрації», є пов'язані із впровадженням інклюзивної освіти в Україні. Тільки в п. 4 ч. 1 ст. 23 визначено повноваження у сфері соціального забезпечення та соціального захисту населення, де зазначено, що місцева державна адміністрація надає допомогу особам з особливими потребами в навчанні. Проте Закон не визначає механізми державного управління, за допомогою яких місцева державна адміністрація здійснювала б таку діяльність. Враховуючи те, що місцеві державні адміністрації реалізують державну політику у сфері освіти на місцевому рівні, важливо законодавчо визначити їх повноваження та функції щодо впровадження інклюзивної освіти в Україні. Адже місцеві державні адміністрації у межах, визначених Конституцією та законами України, здійснюють державний контроль на відповідних територіях за дотриманням законодавства про освіту молоді та неповнолітніх. Також місцева державна адміністрація фінансує навчальні заклади та організації на будівництво, розширення, реконструкцію, ремонт та утримання навчальних закладів.

В організаційній структурі системи управління інклюзивною освітою виділяють такі рівні: вищий (парламентсько-президентський), центральний та місцевий.

Вважаємо за необхідне вказати складові вищого рівня управління інклюзивною системою. До них належать Верховна Рада України, Президент України, Кабінет Міністрів України. На цьому рівні формуються принципи державної політики щодо інклюзивної освіти, приймається законодавство, нормативно-правові акти, контролюється їх дотримання, затверджуються загальнодержавні програми та стратегії розвитку інклюзивної освіти, обсяги фінансування інклюзивної освіти.

Єдиним законодавчим органом в Україні є Верховна Рада України.

Щодо інклюзивної освіти, Верховна Рада України як суб'єкт реалізації державної політики приймає закони, затверджує державний бюджет та загальнодержавні програми економічного, науково-технічного, соціального, національно-культурного розвитку та охорони навколишнього природного середовища; визначає принципи внутрішньої та зовнішньої політики; здійснює контроль тощо. Президент України відповідно до Конституції України щодо впровадження інклюзивної освіти підписує прийняті Верховною Радою України закони; має право вето на закони, прийняті Верховною Радою України; видає укази та розпорядження тощо.

Кабінет Міністрів України з питань інклюзивної освіти відповідно до Закону України «Про освіту» вживає заходів щодо забезпечення конституційного права кожної людини на освіту; забезпечує реалізацію державної політики у сфері освіти, здійснює повноваження засновника державних навчальних закладів, забезпечує рівні умови для розвитку навчальних закладів усіх форм власності тощо.

Другий рівень управління – центральний рівень управління інклюзивною освітою, який забезпечується Міністерством освіти і науки, іншими центральними органами виконавчої влади, які беруть участь у формуванні державної політики у сфері інклюзивної освіти, розробці концепцій, прогнозів, проектів державних програм, розробці концепцій, прогнозів, проектів державних програм. пропозиції та зміни до законодавства. контроль за дотриманням законодавства про інклюзивну освіту.

Для виконання завдань, пов'язаних із забезпеченням формування державної політики у сфері розвитку інклюзивної освіти, у МОН створений директорат інклюзивної та позашкільної освіти, який безпосередньо підпорядкований державному секретарю міністерства. Діяльність директорату координується заступником міністра.

Крім того, у Міністерстві освіти і науки України діє структурний підрозділ з питань інклюзивної освіти та діяльності Інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ), на який покладено координацію роботи з функціонування

реєстру дітей, які пройшли комплексну оцінку та перебувають на обліку в ІРЦ; нормативно-правове забезпечення діяльності ІРЦ; координацію роботи ІРЦ та забезпечення контролю за їх діяльністю, дотримання вимог законодавства; взаємодію з питань діяльності ІРЦ з органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, закладами освіти, охорони здоров'я, закладами й установами системи соціального захисту населення, а також громадськими об'єднаннями.

Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України розробляє методики проведення комплексної оцінки; методичні рекомендації щодо надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг, адаптації освітніх програм до потреб дітей з особливими освітніми потребами; проводить дослідження і поширення новітніх освітніх технологій з метою покращення роботи ІРЦ; здійснює науково-методичне забезпечення підвищення кваліфікації методистів центрів підтримки інклюзивної освіти, педагогічних працівників ІРЦ, закладів дошкільної, загальної середньої, професійної освіти та інших закладів освіти тощо.

3.2. Організація інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти

З метою визначення особливостей організації інклюзивної освіти в дошкільній освіті ми не лише вивчили нормативно-правові документи та методичну літературу з проблем дослідження, а й вдалися до аналізу цього явища на основі власних спостережень та бесід із фахівцями в галузі освіти. інклюзивна освіта.

У цьому розділі наводимо короткий аналіз та технологію освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти.

Важливим показником рівня розвитку суспільства є гуманне, турботливе та милосердне ставлення до людей з особливими освітніми потребами, які не можуть вести повноцінне життя.

На сучасному етапі розвитку суспільство не може існувати без

активного залучення всіх його учасників до різноманітної діяльності, а також неможливо представити суспільство без поваги прав і свобод кожної людини, забезпечення їй необхідних гарантій безпеки, свободи та рівності.

Завданнями інклюзивної освіти та навчання дітей у закладах дошкільної освіти умовно можна виділити як розвиток потенційних можливостей дошкільників із психофізичним розвитком у спільній діяльності зі здоровими однолітками. Важливим завданням також є організація педагогічного та психологічного супроводу дошкільників з особливими освітніми потребами в умовах закладу дошкільної освіти.

Не менш важливим завданням є здійснення корекційно-розвивального навчання. Такий вид навчання спрямований на корекцію або полегшення наявних у дітей фізичних чи психічних порушень, що перешкоджають їх успішному навчанню та розвитку.

Особливо хотілось би виокремити такі завдання: 1) створення освітнього простору, що спрямований на адаптацію та відповідає освітнім потребам дітей з обмеженими можливостями, фізичного та інтелектуального розвитку; 2) формування життєвого досвіду та цілеспрямованого розвитку пізнавальних, рухових, рухових та соціальних функцій у дітей, що дозволить зменшити залежність дошкільника від зовнішньої допомоги та підвищити рівень його соціальної адаптації; 3) формування в сучасному суспільстві позитивного ставлення до сверсників з особливостями психофізичного розвитку, створення для них психологічно комфортне оточення та середовища в умовах закладу дошкільної освіти; 4) запобігання виникненню та подоланню (якщо вони наявні) вторинних, третинних порушень фізичного чи психічного розвитку у дошкільників з особливими потребами; 5) надавати консультації родинам, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку, шляхом залучення їх до процесу виховання та навчання законних представників дошкільника, а також формуючи в них ставлення, відповідне особливостям її розвитку, розробляючи оптимальні варіанти родинного виховання.

Інклюзивний освітній процес передбачає інтеграцію дітей з інвалідністю

в дошкільні заклади, в їхні колективи, що підкреслює цінність для кожного суспільства. Організація інклюзивного середовища дозволяє дітям з обмеженими можливостями не замкнутися в собі, не боятися світу та не комплексувати щодо своєї неповторності.

Нині ведеться пошук нових принципів, засобів, шляхів, методів і форм організації навчання дошкільників з особливими освітніми потребами. Проте на даний час механізм організації інклюзивної освіти дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку, на достатньому рівні не розроблений. Тому в закладах дошкільної освіти зараз активно проходить організація інклюзивних груп, де поступово впроваджується та активно поширюється інклюзивна освіта.

На жаль, все це супроводжується малою кількістю методик, невідповідністю кадрів, відсутністю викладачів. Адже окрім вихователя, який веде освітній процес в закладі дошкільної освіти, активну участь має брати помічник вихователя, який також повинен володіти корекційно-компенсаційною технікою та надавати психологічні та корекційні послуги, зазвичай кількість дітей має бути меншою, ніж у звичайних групах. Реалі поки що не відповідають наведеним вимогам.

Тому необхідно створити реальні умови для інклюзивної дошкільної освіти, яка надає дітям з раннього віку всі освітні послуги, різні за формою та змістом: корекційно-розвивальні, оздоровчо-медичні, соціально-психологічні.

Виходячи з вищезазначеного, інклюзія являє собою процес реального включення людей з інвалідністю в активне суспільне життя і однаково необхідний для всіх членів суспільства.

Інклюзивна освіта передбачає навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти, де зазвичай створюються належні умови для забезпечення максимальної ефективності освітнього процесу.

Основною метою інклюзивної освіти є реалізація права дітей з особливими освітніми потребами психофізичного розвитку на отримання освіти відповідно до їх потреб, здібностей та навичок за місцем проживання,

їх соціальну адаптацію та інтеграцію в суспільство.

Інклюзивну освіту та освіту можна запровадити для таких категорій дітей: з вадами розумового розвитку, розумовою відсталістю, важкими вадами мовлення, порушеннями зору, слуху; з порушеннями опорно-рухового апарату, з емоційно-вольовими розладами та аутистичним спектром.

Існує певна технологія організації інклюзивного навчання в умовах закладу дошкільної освіти. Ця технологія складається з декількох кроків. Пропонуємо далі розглянути ці кроки.

Першим кроком є те, що, в першу чергу, адміністрація ЗДО має вжити заходів для раннього виявлення дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів, які проживають у визначеному районі або вже відвідують заклад.

По-друге, адміністрація ЗДО інформує батьків дітей, які відвідують заклад, про особливості інклюзивної освіти, цілі та завдання, переваги інклюзії для всіх суб'єктів освітнього процесу. Це сприятиме формуванню батьківської компетентності, формуванню інклюзивних цінностей, що забезпечить доброзичливу та позитивну атмосферу, сприятливу для всіх дітей. Якщо дитина не відвідує дитячий садок, необхідно перевірити, чи є висновок лікарсько-консультативна комісія лікувального закладу щодо можливості відвідування дитиною закладу, якщо дитина сама доглядає, потребує індивідуального догляду або не має порушень функцій організму, несумісних із перебуванням дітей в організованому колективі.

Розгляд питання про перебування з дитиною з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю в інклюзивній групі, можливий за поданням батьками рекомендації ІРЦ.

Якщо дитина вже відвідує дитячий садок, група спеціалістів протягом 1-2 тижнів (залежно від тяжкості порушення) вивчає здібності та потреби дитини, оцінює результати навчання, сильні сторони та труднощі, що потребує допомоги. Інформація обговорюється на психолого-педагогічній раді закладу, де батькам пропонується перебування дитини в інклюзивній групі та

рекомендовано для рекомендації оглянути дитину в міському ІРЦ. Інклюзивна група в дитячому садку для дітей з особливими освітніми потребами може бути відкрито при наявності 1-3 дітей з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, ДЦП, важкими порушеннями мови, розумовою відсталістю, розумовою відсталістю, синдромом Дауна, аутизмом або пересуваються в інвалідному візку. Для відкриття інклюзивної групи необхідно створити в дошкільному закладі освітнє середовище, матеріально-технічну та методичну базу, забезпечити належним персоналом та приміщеннями. За наявності умов для інклюзивної освіти адміністрація закладу має звернутися до місцевої органу управління освітою з листом (запитом) про погодження відкриття інклюзивної групи з додаванням копії висновку міського ІРЦ для дитини з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю.

Після отримання погодження з органом управління освітою завідувач дитсадка готує наказ про відкриття інклюзивної групи.

Наступним кроком є отримання направлення від органу освіти для конкретних дітей для заповнення інклюзивної групи.

Завідувач закладу дошкільної освіти надає відділу освіти копію наказу про відкриття інклюзивної групи, заяви батьків або осіб, які їх замінюють, копії висновку міського ІРЦ на дитину з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю.

Після отримання направлення відділу освіти завідувач садком за наказом зараховує дітей до інклюзивної групи. На кожну дитину видається окремий наказ із зазначенням причин: направлення до органу управління освітою, висновок ІРЦ, декларація батьків або осіб, які їх замінюють.

Перед написанням наказу завідувач садка перевіряє звернення батьків або осіб, які їх замінюють, висновок лікарсько-консультативної комісії дитячої поліклініки (кругла печатка, три підписи лікарів) про те, що дитина може відвідувати дитячий садок, медична картка про стан здоров'я дитини з дитячої поліклініки, довідка дільничного лікаря про епідеміологічне середовище, копія свідоцтва про народження, копія документів про інвалідність дитини,

копія індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідності, виданий лікарсько-консультативною радою педіатричної лікарні.

Керівник закладу з медичним персоналом здійснює контроль за протипоказаннями для прийому дітей до інклюзивних груп, зазначених у пункті 10 Порядку.

Заняття інклюзивної групи в ЗДО залежить від тяжкості порушення, кількості дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю. З зарахованими дітьми з важкими вадами розвитку коефіцієнт працевлаштування в інклюзивну групу становить до 15 осіб. Після зарахування дітей в інклюзивну групу завідувач садком готує наказ «Про створення групи спеціалістів для окремої дитини». підтримка. До складу групи спеціалістів (ради) входять: методист - керівник групи, вихователі, помічник вихователя, практичний психолог, логопед, за наявності, медична сестра.

Відповідно до висновку та рекомендацій ІРЦ міста група спеціалістів з обов'язковим залученням батьків дитини розробляє індивідуальну програму розвитку дитини з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, та забезпечує належний психологічний супровід, медико-педагогічний супровід цим дітям 2015 № 1 / 9-487. Засідання групи спеціалістів фіксується у довільній формі.

Відповідальність за виконання індивідуальної програми розвитку дитини покладається на членів групи спеціалістів відповідно до посадових інструкцій.

Контроль та контроль за виконанням програми покладається на методиста дошкільного навчального закладу. Переглядайте розклад кожні 3 місяці.

Документи на відкриття інклюзивної групи щорічно не поновлюються. Документи поновлюються в порядку, передбаченому лише для зарахування до інклюзивної групи нових дошкільників з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю.

Інклюзія в даному ракурсі розглядається, як активна діяльність у житті

людей і, зокрема, дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта визначається, як створення умов для виховання, навчання та розвитку, в яких дошкільники з особливими освітніми потребами будуть знаходитись з усіма іншими дітьми, починаючи з відвідування закладу дошкільної освіти. Аналізуючи історичні джерела з організації освіти в навчальних закладах ці діти достатньо довгий час були ізольовані в українській системі освіти, оскільки було переконання, що такі діти мають відвідувати лише спеціалізовані заклади освіти.

Окремою проблемою для розвитку інклюзивної освіти є кадрове питання. Нестача професійних педагогів й інших працівників, які вміють працювати та надавати допомогу відповідно до потреб осіб із порушеннями фізичного, інтелектуального розвитку, перешкоджає - залученню таких дітей до загальних навчальних закладів, подоланню їхньої ізоляції в суспільстві.

Затвержені МОН зміни до Типових штатних нормативів закладів дошкільної освіти, які набули чинності з 29 червня 2016 року, дають змогу вводити посаду «асистент вихователя» в інклюзивних групах ЗДО.

Такий процес є важливим для забезпечення кваліфікованими фахівцями інклюзивних груп, які відвідують діти з особливими освітніми потребами, і дасть змогу поліпшити умови перебування таких дітей у закладах дошкільної освіти.

Це важливо, адже залучення дітей із порушеннями фізичного, інтелектуального розвитку до загального освітнього процесу починається саме з дитячого садочка.

Асистент вихователя має певні обов'язки щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, насамперед він здійснює їх соціально-педагогічний супровід, а саме: проводить різні заходи - навчальні, виховні, соціальні, адаптаційні заходи з використанням різних форм організації та використанням ефективних форм їх проведення. Асистент вихователя допомагає дошкільникам з особливими освітніми потребами виконувати освітні завдання; залучає їх до різних видів освітньої діяльності на заняттях;

адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей освітньо-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами; допомагає в організації освітнього процесу в інклюзивній групі; спостерігає за дітьми з особливими освітніми потребами для вивчення їхніх індивідуальних особливостей, схильностей інтересів і потреб (Додаток Б).

Важливим є те, що асистент вихователя сприяє формуванню у дошкільників з особливими освітніми потребами саморегуляції та самоконтролю; співпрацює зі спеціалістами, які безпосередньо працюють із дитиною з особливими освітніми потребами та беруть участь у розробленні індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами; дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію дітей з особливими освітніми потребами; стимулює розвиток соціальної активності дітей з особливими освітніми потребами, сприяє виявленню й розкриттю їхніх здібностей, талантів через залучення цих дітей до участі в художній творчості; постійно спілкується з батьками дітей з особливими освітніми потребами, надає необхідну консультативну допомогу; інформує вихователів групи та батьків про досягнення дітей з особливими освітніми потребами; веде відповідну документацію.

У межах усебічного розвитку дітей у дошкільних установах регулярно вводять нововведення, і однією з останніх «родзинок» стало портфоліо дитини.

У науковій літературі можна натрапити на різні підходи до визначення самого поняття «портфоліо». Прийнято вважати, що воно з'явилося ще в епоху Відродження у творчому середовищі художників та архітекторів, які систематизували роботи у спеціальних папках. У ХХ столітті портфоліо міцно закріпилося в політичній, фінансовій і культурній сферах. Ідея створення та використання його в освіті виникла в середині 80-х років у США. У широкому розумінні портфоліо - це спосіб фіксування, накопичення й оцінювання індивідуальних досягнень дитини протягом певного періоду її перебування в освітньому закладі. Залежно від конкретних цілей навчання добирають

відповідний тип портфоліо: портфоліо документів, портфоліо досягнень, портфоліо розвитку, портфоліо підготовленості, показове портфоліо. Воно зорієнтоване не лише на процес оцінювання, а й самооцінювання. До його складання за можливості треба залучати саму дитину. Портфоліо має бути процесуальним, тобто охоплювати певний період освітньої діяльності, і візуальним. Корекційно-розвивальний вплив варто здійснювати на матеріалі теми, що вивчають. Його результати, які можна прослідкувати в продуктах діяльності вихованця, мають входити до портфоліо. Окрім того, до нього повинні увійти й матеріали, які засвідчують переваги малюка. Іншими словами, портфоліо - це зібрання робіт дитини, що забезпечує цілісне бачення її переваг і недоліків.

Останнім часом у багатьох дошкільних установах для дитини треба робити індивідуальне портфоліо. Для значної кількості недосвідчених педагогічних працівників навіть саме слово викликає страх, не кажучи вже про те, що вони не знають, як його створювати.

Пропонуємо далі детально зупинитись на змісті портфоліо. Спочатку визначимо поняття. Отже, портфоліо - це систематичний збір робіт дитини, що проводять із певною метою. Портфоліо може містити роботи, які добирають педагог, дитина та батьки. Портфоліо має відображати, щоденні види діяльності дитини. Портфоліо має бути постійним процесом - так воно зможе відображати зусилля дитини, її прогрес й освітні досягнення за певний період часу. За допомогою портфоліо можна дізнатися перебіг мислення дитини та спланувати відповідні стратегії та корекційні методи роботи з нею. Портфоліо відображає переваги дитини, а також її потреби.

Цілей використання портфоліо може бути безліч. Розберемо декілька з них.

По-перше, це вивчення прогресу розвитку дитини за певний період часу, зокрема процес розвитку відповідних навичок (навички музичної діяльності, користування ножицями, трудової діяльності тощо).

По-друге, це забезпечення можливості для самооцінювання.

По-третє, це допомога педагогу у визначенні індивідуальних цілей для дитини.

Також, це спосіб для оцінювання і розроблення навчальної програми.

Не менш важливим є те, що портфоліо дитини може стати своєрідним заохоченням, а заповнення кожної подальшої сторінки, а також внесення цікавого матеріалу, мотивуватиме дитину на нові звершення.

Та останнє, батьки та педагоги зможуть спостерігати і за розумовим, фізичним і психоемоційним розвитком дитини.

Отже, портфоліо - це зібрання робіт, фотографій, нагород, які надають інформацію про успіхи та досягнення дитини. У контексті дошкільного закладу портфоліо - це індивідуальна скарбничка, яка засвідчує, наскільки дитина успішна в певній діяльності, що вміє робити, чим захоплюється, як розвивається. Це стимул для розвитку інтересу до інших видів діяльності, підвищення самооцінки дитини, а також спосіб самопізнання. Окрім того, дитяче портфоліо може стати збіркою позитивних емоцій і радісних спогадів.

Традиційним є друковане портфоліо, яке виготовляють у вигляді теки або картотеки. Однак будь-яке портфоліо передусім має бути привабливим для дітей, його сторінки оформлюють так, щоб діти змогли зрозуміти суть, - для цього використовують ілюстрації, фотографії, дитячі малюнки.

Варто зазначити, що створювати портфоліо необхідно разом із дитиною, щоб вона відчувала відповідальність за проект й інтерес до нього. Не хвилюйтеся, якщо вона швидко втратить бажання займатися ним. Для цього слід створювати для неї портфоліо барвисте і яскраве, щоб їй було цікаво, як із книгою з картинками.

Спочатку потрібно визначитися зі стилістикою майбутнього портфоліо. Краще звернутися до улюблених казкових або мультиплікаційних героїв дитини. Загальна тематика повинна переважати в усіх рубриках.

Далі слід визначитися з рубриками портфоліо. Зазвичай це титульний аркуш; рубрики «Знайомство. Це я»; «Як я расту й розвиваюсь»; «Мої досягнення»; «Мої захоплення»; «Мої враження»; «Побажання для мене».

Оформленням титульного аркуша варто займатися ретельно, оскільки це «обличчя» всієї роботи. На ньому потрібно вказати ім'я та прізвище дитини, дату народження, назву та номер дитячого садка. Не зайвою буде й фотокартка дитини. Зазвичай портфоліо містить кілька рубрик, наприклад, «Знайомство. Це я»: у розділі зазначають дату народження дитини, знак зодіаку, можна подати інформацію про те, хто з відомих людей народився в цей день, не зайвим буде й опис дитячого садка, групи, куди ходить дитина.

У рубриці «Як я расту й розвиваюсь» можна створити дві підрубрики: в одній вказати антропометричні дані, такі як вага, зріст, а також намалювати долоньку на різних етапах життя. У другій підрубриці звернути увагу на те, чого навчився малюк, описати його вміння та навички, набуті протягом року.

Ще однією з рубрик є «Мої досягнення», де потрібно відобразити хобі дитини. Цінним є те, якщо захоплення мають практичну основу та представлені оригінальними виробами, аплікаціями, іграми в шахи та шашки, які прикріплюють у вигляді фото. Водночас кожне із зображень доповнюють розповіддю.

Портфоліо дошкільника не може не повідомляти про улюблені заняття. У рубриці «Мої захоплення» потрібно відобразити те, що так близько до серця дитини - малювання, ліплення, танці, аплікації тощо.

Потрібно прикріпити в розділі фотографії виробів і фотографії дитини в процесі роботи. Вона може описати улюблені ігри з друзями на дитячому майданчику, у дитячому садку.

Матеріал про відвідування інших міст, спільні ігри батьків і дитини, літній відпочинок тощо можна подати в рубриці «Мої враження».

Дітям завжди цікаво читати відгуки, побажання, тому варто порадувати дитину та виокремити для цього рубрику «Побажання для мене».

Отже, у портфоліо вкладають продукти освітньої діяльності дитини, які засвідчують її динаміку розвитку, а не лише абсолютне оцінювання.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі було визначено основною проблемою законодавчих положень нашої країни про освіту дітей з особливими потребами, а саме відсутність деяких механізмів державного управління, які б призвели до їх реалізації.

З метою визначення особливостей організації інклюзивної освіти в дошкільній освіті в цьому розділі ми вивчили нормативно-правові документи та методичну літературу з проблем дослідження, також вдалися до аналізу цього явища на основі власних спостережень та бесід із фахівцями в галузі інклюзивної освіти.

У третьому розділі наведено короткий аналіз та опис технології освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти.

Важливо, що асистенти вихователя сприяють формуванню у дошкільників з особливими освітніми потребами саморегуляції та самодисципліни. Вони працюють безпосередньо з дітьми з особливими потребами та з фахівцями, які займаються розробкою індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Асистент вихователя турбується щодо свого професійного самовизначення та соціальну адаптацію дітей з особливими освітніми потребами, стимулює соціальний розвиток дітей з особливими освітніми потребами, сприяє виявленню та розкриттю здібностей і талантів через участь дітей у художній творчості. Вони постійно спілкуються з батьками дітей з особливими освітніми потребами та надають їм необхідні консультації. Асистент вихователя постійно інформує вихователів груп та батьків про досягнення дітей з особливими освітніми потребами, веде відповідну документацію тощо.

Також у цьому розділі ми детально зупинилися на змісті портфоліо для дошкільнят з особливими освітніми потребами.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі надано теоретичне узагальнення та запропоновано нове вирішення наукової проблеми організації інклюзивного навчання в освітній системі України, що показано в обґрунтуванні її теоретико-методичних основ. Системний аналіз наукових праць (статей, монографій, авторефератів, дисертацій), підручників, нормативно-правових документів з окресленої тематики показав відсутність цілісного вивчення цієї проблеми та дав змогу виявити аспекти, які потребують дослідження. Реалізовані цілі та завдання кваліфікаційної роботи дали привід сформулювати висновки та рекомендації щодо їх практичного застосування.

За результатами аналізу вихідної бази організації інклюзивної освіти в навчальних закладах України та Європейського Союзу виявлено такі недоліки: У науці основна увага приділяється інклюзивній моделі середньої освіти; немає комплексного вивчення теоретичних, методологічних, соціологічних, ментальних та організаційних умов впровадження ефективних моделей інклюзивної освіти в країнах; недостатнє нормативно-правове забезпечення його ефективності. Не створено моделі ефективного трансферу освітніх технологій, спрямованих на оптимізацію інтеграції основних досягнень західноєвропейської системи інклюзивної освіти в український освітній простір.

У процесі кваліфікаційної роботи на основі наукових поглядів вітчизняних та зарубіжних вчених та власного педагогічного досвіду з'ясовується сутність основних понять, що дозволяє розширити категоріально-понятійний апарат та створити методологічну та філософську основу явища. створюватися. «Інклюзія» — це нова парадигма освіти та суспільства загалом, заснована на новій гуманітарній моделі інвалідності, заснованій на принципах інклюзії, відкритої незахищеності, концепції «нормалізації» та еволюції. Найпоширенішою концепцією інклюзії є її реалізація. «Інтеграція» та інклюзія співвідносяться як часткове та загальне та забезпечують максимальне поєднання активності ООП та фізично здорових людей. Абілітація та

адаптація є проміжними етапами інтеграції: «Соціальна ізоляція» – це особливий статус для людей з обмеженими можливостями. «Сегрегація» - соціальні відмінності між людьми з різними індивідуальними здібностями, які необхідно подолати в рамках нової соціальної парадигми.

Методологічною основою інклюзії є синтез нової теорії, що включає знання з філософії, загальноосвітньої, спеціальної освіти та психології, загальної психології, психології та освіти, медицини та ін. наук.

В роботі було здійснено ретроспективний аналіз основних етапів інтегрованого навчання та виховання і правового забезпечення інклюзивної освіти в Україні та в країнах Європейського Союзу та його сучасну юридичну базу.

В організаційній структурі системи управління інклюзивною освітою виділяють такі рівні: вищий (парламентсько-президентський), центральний та місцевий.

З метою визначення особливостей організації інклюзивної освіти в дошкільній освіті ми вивчили нормативно-правові документи та методичну літературу з проблем дослідження, також вдалися до аналізу цього явища на основі власних спостережень та бесід із фахівцями в галузі інклюзивної освіти. Був наведений короткий аналіз та технологія освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти.

Окремою проблемою для розвитку інклюзивної освіти є кадрове питання. Нестача професійних педагогів й інших працівників, які вміють працювати та надавати допомогу відповідно до потреб осіб із порушеннями фізичного, інтелектуального розвитку, перешкоджає - залученню таких дітей до загальних навчальних закладів, подоланню їхньої ізоляції в суспільстві.

У роботі розкрито основні зобов'язання та особливості роботи асистента вихователя дітей дошкільного віку (Додаток Б).

У межах усебічного розвитку дітей у закладах дошкільної освіти регулярно вводять нововведення, і однією з останніх інновацій стало портфоліо дитини, в яке вкладають продукти освітньої діяльності дитини, які

засвідчують її динаміку розвитку, а не лише абсолютне оцінювання.

Результати та висновки кваліфікаційної роботи не лише відображають загальну картину інклюзивної освіти в Україні та сучасній Європі, а й формують теоретичну, методологічну та практичну основу для реалізації парадигми відкритої інклюзивної освіти в нашій державі; закласти основу нової концепції людей з обмеженими можливостями, які насправді є людьми з особливими освітніми потребами.

Дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми. Перспективним є дослідження інклюзивної парадигми сучасної української освіти у поєднанні її правових, ментальних, адміністративних, фінансових та методичних особливостей.

Список використаних джерел

1. Аверинцева Г. Н. Международный и российский опыт интеграции в общество людей с инвалидностью / Г. Н. Аверинцева, С. Л. Фурцов // Ученые записки РГСУ. – 2009. – № 2. – С. 116–124.
2. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола [та ін.]; за заг. ред. А. Й. Капської. – К., 2002. – 164 с.
3. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.
4. Алешина М. В. Социальный миф или социальное исключение / М. В. Алешина, И. Р. Плеве // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 130.
5. Амстердамский договор [Электронный ресурс]. – Режим доступа : // <http://www.eurotreaties.com/amsterdamtreaty.pdf>
6. Андреева А. К проблеме инклюзивного воспитания и обучения в детском саду / А. Андреева, А. Тахаува // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 6. – С. 51–52.
7. Андреева И. Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов / И. Н. Андреева // Материалы Международной научно-практической конференции «Психология образования сегодня: Теория и практика» / Под ред. С. И. Коптевой, А. П. Лобанова, Н. В. Дроздовой. – М., 2003. – С. 166–168.
8. Андреева М. О. Особливості розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами / О. М. Андреева // Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації : тези доповідей VIII Всеукр. наук.-практ. конф. – Хмельницький, 2013. – С. 16 – 18.
9. Анохин А. М., Мавлеткулова Ф. Р., Салимова С. М., Абдрахманова М. В. Основы коррекционной педагогики / Учебно-методический комплекс по специальностям гуманитарных факультетов. –

Стерлитамак : Стерлитамак. гос. пед. академия, 2008. – 87 с.

10. Артемчук Г. І. Методика організації науково- дослідної роботи : навч. посібник для студ. та викл. вищих навч. закл. / Г. І. Артемчук, М. П. Кочерган, В. М. Курило ; Київський держ. лінгвістичний ун-т. – К. : Форум, 2000. – 270 с.

11. Артюшенко Н. П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования. / Наталья Петровна Артюшенко. Дисс... канд пед наук / 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Томск, 2010. – 164 с.

12. Ахметова Д. З. Инклюзивный подход к психолого-педагогическому сопровождению обучения с применением дистанционных образовательных технологий : научно-методическое пособие / Д. З. Ахметова. – Казань : Познание, 2014. – 64 с.

13. Багрова И. Г. Обучение слабослышащих учащихся восприятию речи на слух: пособие для учителя / И. Г. Багрова. – М. : Просвещение, 1990. – 127 с.

14. Байденко В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. – 2-е изд., исправл. и дополнен. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 111 с.

15. Барина Г. В. Инвалид в российском социуме: специфика противоречий / Г. В. Барина // Педагогическое образование и наука. – 2014. – №4. – С. 38 – 45.

16. Басов А. Г. История сурдопедагогики / А. Г. Басов, С. Ф. Егоров, – М. : Просвещение, 1984. – 295 с.

17. Баткин Л. М. Европейский человек наедине с собой : очерки о культурно-исторических основаниях и пределах личного самосознания / Л. М. Баткин. – М. : РГГУ, 2000. – 880 с.

18. Бевзенко Л. Д. Соціосамоорганізаційний погляд на проблему регіональної консолідації / Л. Д. Бевзенко // Соціальні виміри суспільства :

зб. наук. праць. – Вип. 9. – К. : Ін-т соціології НАНУ; ТОВ «Фоліант», 2006. – С. 120–133.

19. Безлюдова А. В. Развитие отечественной логопедии на этапе с 1860 по 1880 год / А. В. Безлюдова // Патология речи : история изучения, диагностика, преодоление. – СПб. : Образование, 1992. – С. 17–27.

20. Белова Т. Ситуація з дітьми-інвалідами / Т. Белова // Реформування соціальних служб в Україні : сучасний стан і перспективи : зб. статей за матеріалами Міжнар. наук.-практ. конф. – Львів, 5-7 червня 2002 р. – Львів, 2003. – С. 207–211.

21. Бех В. П. Содержание социального мира / В. П. Бех // Новая парадигма. Вип. 4. – Запорожье, 1997. – С. 3–10.

22. Богинская Ю. В., Кравцова А. В. Сопровождение и поддержка инвалидов в системе высшего образования за рубежом и в Украине / За ред. О. В. Глузмана. – Ялта : РИО КГУ, 2008. – 112 с.

23. Борисенко А. А. Теория систем. Информационный поход : монография / А. А. Борисенко. – Сумы : Изд-во СумГУ, 2010. – 210 с.

24. Борисенко Н. М. Педагогічні умови формування природознавчої компетентності майбутнього вихователя дошкільного закладу / Н. М. Борисенко // Зб. наук. праць. Педагогічні науки. – Вип. 65. – Херсон : ХДУ, 2014. – С. 280–286.

25. Бочелюк В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями : навч. посіб. / В. Й. Бочелюк, А. В. Турубарова. – К. : Центр уч. л-ри, 2011. – 264 с.

26. Буданов В. Г. Синергетические стратегии в образовании. Синергетика и образование. – М. : РАГС, 1996. – 344 с.

27. Васильева Г. М. История европейской ментальности : учебное пособие / Г. М. Васильева. – Новосибирск : НГУЭУ, 2011. – 228 с.

28. Броварська О. А. Філософські аспекти інклюзивної освіти / О. А. Броварська // Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації : тези доповідей VIII Всеукр. наук.-практ. Конф.. – Хмельницький :

ХІСТ Університету «Україна», 2013. – С. 27–30.

29. Булгакова Н. Б. Пропедевтическая підготовка в техническом вузе : монографія / Н. Б. Булгакова. – К. : КМУГА, 1999. – 180 с.

30. Васильева Т. И. Опыт совместного обучения слабослышащих и слышащих школьников / Т. И. Васильева // Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 36-38.

31. Вечканов В. А. Исторический аспект реабилитации инвалидов / В. А. Вечканов // Врачебно-трудовая экспертиза и социально-трудовая реабилитация инвалидов : сб. научн. трудов / Под ред. В. П. Белова и А. К. Добржанской. – Вып. 5. – М. : ЦИЭТИН, 1976. – С. 56–67.

32. Вища школа України і Болонський процес : бібліограф. покажч. / АПН України, Ін-т вищ. освіти, Європ. ун-т ; упоряд. Б. І. Корольов [та ін.]. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2006. – 144 с.

33. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Спб. : Лань, 2003. – С. 33–36.

34. Включение детей с ограниченными возможностями в общее образование : ресурсные мат. / Сост. : Елисеева И. Г. – Астана, 2013. – 108 с.

35. Всемирная программа действий в отношении инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/prog1.shtml.

36. Вступ до соціальної роботи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. – К. : Академвидав, 2005. – 304 с.

37. Волчелюк Ю. І. Організація навчання для студентів з обмеженими фізичними можливостями в інклюзивному освітньому просторі / Ю. І. Волчелюк // Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації : тези доповідей VIII Всеукр. наук.-практ.конф. – Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2013. – С. 48–51.

38. Вольтерра В. Математическая теория борьбы за существование / В. Вольтерра. – М. : Изд-во «Наука», 1976. – 286 с.

39. Высшее образование инвалидов : равные права – равные возможности / Ю. В. Богинская А. В. Кравцова. – Ялта : РИО КГУ, 2008. – 60 с.

40. Гаврилова Н. В. Обучение лиц с особыми потребностями в современных условиях / Н. В. Гаврилова // Среднее профессиональное образование. – 2012. – №11. – С. 9–10.

41. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 45 с.

42. Гачев Г. Ментальности народов мира / Г.Гачев. – М. : Алгоритм, 2008. – 544 с.

43. Горбачев Н. Н. Инновационные технологии образования для устойчивого развития / Н. Н. Горбачев, В. В. Лабоцкий / Информатизация образования. – 2011. – № 1 (62). – С. 46–56.

44. Гребінь Н. В. Ціннісно-мотиваційні особливості професійної соціалізації студентів-психологів, схильних до маніпуляції у міжособистісних стосунках / Н. В. Гребінь // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ. – К., 2010. – Т. XIII. – Ч. 3. – С. 109–115.Е

45. Гужвина Г. Профессор Жак Шарлен: «Сегодня проигрывают самые стойкие» [Электронный ресурс] / Г. Гужвина. – Режим доступа : <http://www.miloserdie.ru/articles/professor-zhak-sharlen-segodnya-proigryvayut-samyestojkie>.

46. Гусак П. М. Методологічні засади диференційованого навчання у вищому закладі освіти / П. М. Гусак // Наукові записки : зб. наук. статей Нац. пед. ун-ту імені М. Драгоманова. – К., 1999. – Ч. IV. – С. 145–154.

47. Давыденко А. В. Методологические принципы инклюзивного образования: определение понятий / А. В. Давыденко // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. Педагогические науки : науч. журнал. – № 12. – 2014. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.online-science.ru/userfiles/file/amsqycbmmlzjeiafbxl2itahmsuoaaeb.pdf>.

48. Давиденко Г. В. Інклюзія у вищих навчальних закладах

Європейського Союзу: моногр. / Г. В. Давиденко. – Він.: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 314 с.

49. Давиденко Г. В. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Італії / Г. В. Давиденко // Зб. наук. пр. Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2013. – Вип. 2 (8). – С. 65–70.

50. Давиденко Г. В. Упровадження інклюзивної освіти у Великій Британії: проблеми, шляхи розв'язання / Г. В. Давиденко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. – Кривий Ріг, 2013. – Вип. 39. – С. 308–314.

51. Давиденко Г. В. Адміністративні моделі впровадження освітньої інтеграції молоді з інвалідністю у суспільство: досвід країн Європейського Союзу / Г. В. Давиденко // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – 2014. – № 28 (321). – С. 51–56. – (Серія : Педагогічні науки).

52. Давыдова Л. Н. Динамика нравственного развития младших школьников в условиях инклюзивного образования: региональный опыт / Л. Н. Давыдова, М. А. Колокольцева // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 93–102.

53. Дальнейшие меры и инициативы по осуществлению Пекинской декларации и Платформы действий. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.un.org/russian/docu-men/gadocs/23spec/rs23-3.pdf>

54. Даниленко Л. І. Управління інклюзивною школою на засадах менеджменту освітніх інновацій // Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посібник / А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін.; за заг. ред. Даниленко Л.І. – К. : «Міленіум»; 2007. – 128 с.

55. Декларация о правах умственно отсталых лиц, 1971 г. [Электронный ресурс] // Права человека : сб. междунар. договоров. – Т. I. – Ч. 1 (B) : Универсальные договоры. – Режим доступа : <http://www.ohchr.org/english/about/publications/docs/compilRU1b.pdf>.

56. Дем'яненко Н. М. Система тьюторства: актуалізація ретродосвіду

Британії для вищої школи України // Постметодика. – 2007. – № 6 (77). – С. 15–18.

57. Дименштейн Р. П. Школа становится все менее интегративной [Электронный ресурс] // Школьное обозрение. – 2004. – № 1 – Режим доступа: <http://res.fromru.com/sedlzip/DIMENS09.zip>.

58. Добрынина Н. Ф. Синергетика в высшем образовании // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 12 – С. 63-65

59. Доклад Уполномоченного по правам человека в РФ за 2011 г. // Европейский Омбудсмен. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.euro-ombudsman.org/wp-content/uploads/2012/03/doclad2011.pdf>.

60. Доступ инвалидов к социальным правам в Европе / Электронный ресурс [Режим доступа] : <http://www.ctnerhi.com.fr/ctnerhi/pagint/etudes/russe.pdf>

61. Доступ людей с ограниченными возможностями к социальным правам в Европе // Совет Европы. [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/socsp/ID%209427%20Acces%20aux%20droits%20sociaux%20en%20russe.pdf.

62. Дроботун О. С. Викривлення внутрішньої картини здоров'я у підлітковому віці та шляхи його корекції / О. С. Дроботун // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. – 2012. – Т. 2. – Вип. 9. – С. 90–94. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nvmdups_2012_2_9_19.pdf

63. Дубич К. Педагогічні аспекти студентів з обмеженими фізичними можливостями у вищих навчальних закладах / К. Дубич // Вісник Українського державного університету водного господарства та природокористування. – 2003. – Ч. 1. – С. 12–15. – (Педагогіка. Сучасні технології навчання : проблеми та перспективи).

64. Европейская конвенция по правам человека [Электронный ресурс] – Режим доступа : // http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf.

65. Егоров А. Б. Моделирование системы управления качеством образовательных процессов / А. Б.Егоров , Т. Е.Захватова , К. В. Некрасова. [Электронный ресурс]. –Режим доступа : http://www.confcontact.com/2014-nauka-v-informatsionnom-prostranstve/pe2_bakanova.htm.

66. Егоров Г. Система освіти у Франції / Георгій Егоров // Історія в школі. – 2001. – № 3–4. – С. 13–18.

67. Жаворонков Р. Н. Технология высшего инклюзивного образования инвалидов, применяемая в Соединенных Штатах Америки [Электронный ресурс] / Р. Н. Жаворонков // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 5. – С. 13–22. – Режим доступа : www.psyedu.ru

68. Живогляд М. Г. Особливості соціально-педагогічної роботи з дітьми- інвалідами, які позбавлені батьківського піклування в інтернатних закладах / М. Г. Живогляд // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. наук. ст. – Ялта : КРГУ, 2000. – С. 153–156.

69. Зак Г. Г., Зак Д. Я. Формирование толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Г. Г. Зак, Д. Я. Зак // Педагогическое образование. – 2012. – № 2. – Режим доступа : http://journals.uspu.ru/attachments/article/98/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7_2012_2_%D0%B7%D0%B0%D0%BA_%D0%B7%D0%B0%D0%BA.pdf

70. Закон о защите детства (Законодательство Российской Федерации о защите прав ребенка) : сборник-справочник / Авт.-сост. Е. М. Рыбинский, Н. А. Иванова. – М. : НИИ детства Рос. дет. фонда, 1999. – 352 с.

71. Законодательство о правах инвалидов [Электронный ресурс] // Режим доступа : <http://www.invachelny.ru/doc/19.html>.

72. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.

73. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні». // Права інвалідів в Україні. – К. : Сфера, 2002. – С. 165–169.

74. Зарубежный опыт : интеграция инвалидов Германии в общественную жизнь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.radugazvukov.ru/istok_audio_trading/inclusive/news/?ELEMENT_ID=5730.

75. Зиновьева В. И. Сопровождение студентов с ограниченными возможностями в вузах Германии (Университет Гумбольдта) / В. И. Зиновьева, М. В. Берсенев // Вестник Томского государственного ун-та. – 2011. – № 3 (15). – Т. VIII. – С. 187–197. – (Проблемы высш. образования).

76. Зязюн Л. Освітня система Франції / Л. Зязюн // Рідна школа. – 2001. – № 11. – С. 70–74.

77. Ильина О. М. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы развития / О. М. Ильина // Вестник Саратовской государственной академии права. – 2009. – № 1 (65). – С. 194–198.

78. Инклюзивное образование детей-инвалидов [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://dislife.ru/articles/view/19738>.

79. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : навч. курс та наук.-метод. посіб. / Т. В. Сак. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 168 с.

80. Инклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально- методичний посібник / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К., 2007. – 128 с.

81. Інституційний розвиток ПТНЗ: основні підходи до бізнес-планування та маркетингу: навчально-методичний посібник /Кол. автор.: Даниленко Л.І., Сергеева Л.М., Кашевський В.В. та ін. /За ред. Л. І. Даниленко. – К. : ТОВ «Етіс Плюс», 2008. – 148 с.

82. Капська А. Й. Соціальна робота : деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю : навч-метод. посіб. / А. Й. Капська. – К. : УДЦССМ, 2001 – 220 с.

83. Кимберли Г. Г. Трёхмерная модель инклюзии детей / Г. Гриффит Кимберли, Дж. Купер Марк, П. Ринглабен Рэвик // Образование для всех: политика и практика инклюзии : сборник научных статей и научно-

методических материалов. – Саратов : Научная книга, 2008. – С. 144–154.

84. Клименюк Н. В. Інклюзія людей з особливими потребами до суспільного життя : історичний аспект / Н. В. Клименюк // Педагогіка. Наукові праці. – Вип. 99. – Т. 112. – 2011. – С. 148–153.

85. Кожушко Е. В. Причины изолированности детей-инвалидов в современном российском обществе / Е. В. Кожушко [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.scienceforum.ru/2013/14/1781>.

86. Колупаєва А. А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=16>.

87. Колупаєва А. Засадничі понятійно-термінологічні визначення інклюзивної освіти / А. Колупаєва // Дефектологія. – 2009. – № 2. – С. 3–8.

88. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.

89. Колупаєва А. А. Вступ до інклюзивної освіти / А. А. Колупаєва, С. М. Єфімова. – К. : [б.в.], 2010. – 19 с.

90. Колупаєва А. А. Здійснення процесу оцінки та розробки індивідуального навчального плану // Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / кол. авторів : Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін.; за заг. ред. Даниленко Л. І. – К. : «Міленіум», 2007. – 128 с.

91. Комитет по правам инвалидов просит относиться к нему как к другим договорным органам [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.un.org/rus-sian/news/story.asp?NewsID=18493#.UMmYM-Qz1GY>

92. Конвенция ООН о правах инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.un.org/eng/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml.

93. Конвенция ООН о правах инвалидов 2006 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml.

94. Конституція Франції [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank_mm/anglais/constiution_anglais_juillet2008.pdf.

95. Концепція розвитку інклюзивного навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/.

96. Кремень В. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез [Електронний ресурс] / Василь Кремень – Режим доступу : http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPIPress/7529/1/TIPUSS_2013_3_Kremen_Educationa1.pdf

97. Крикун А. Інклюзивна освіта в Україні та Німеччині – точки дотику / Електронний ресурс. – [Режим доступу] http://elibrary.kubg.edu.ua/3380/1/A_Krykun_UPSH_2013_1_IPPO.pdf

98. Крыжановская, Л. М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования / Л. М. Крыжановская [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=234905>

99. Купреева О.И. Особенности «Я-концепции» взрослых инвалидов с ампутационными дефектами конечностей. – Дисс... канд. психол. н. – Киев, 2003. – 198 с.

100. Левківський М. В. Історія педагогіки : Підручник. – Київ, Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.

101. Липпманн У. Общественное мнение / Пер. с англ. Т. В. Барчуновой. / У. Липпман. – М. : Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – С. 18.

102. Лоскутов А. Ю. Интеграция в системе образования / А. Ю. Лоскутов, В.Н. Максимова. – СПб. : ЛОРНО, 1999. – 82 с.

103. Лоскутов А. Ю., Михайлов А. С. Введение в синергетику. Учеб. Руководство. М.: Наука. Гд ред. физ мат лит. – 1990. – 272 с.

104. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Педагогіка і

психологія. – 2009. – № 2. – С. 11 – 25.

105. Майборода В. К. Вища освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917 – 1985 pp) / В. К. Майборода; за ред.. В. І. Лугового. – Київ 6 Либідь, 1992. – 195 с.

106. Малахов В. С. Государство в условиях глобализации : учебное пособие /В. С. Малахов ; Национальный фонд подготовки кадров ; Московская школа социальных и экономических наук. – М. : Книжный дом "Университет", 2007. – 256 с.

107. Малофеев Н. Н. Западная Европа : эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии / Н. Н. Малофеев. – М. : Издательство «Экзамен», 2003. – 256 с.

108. Матвеева М. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку : Навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М. П. Матвеева, С. П. Миронова; Кам'янець-Поділ. держ. ун-т. – Кам'янець-Поділ., 2005. – 164 с.

109. Материалы конференции «Социальная реабилитация и поддержка инвалидов в Германии» 26 – 30 января 2010года, г. Кёльн (Германия) / Электронный ресурс [Режим доступа] : www.dorogavmir.ru/text/Materialy_konferencii.doc.

110. Международный опыт в области инклюзивного образования: Франция / Электронный ресурс [Режим доступа]: <http://edu-open.ru/Portals/0/Documents/international/france.pdf>

111. Мировые тенденции в доступном образовании / Электронный ресурс. – [Режим доступа]: <http://new.eurobelarus.info/news/society/2014/01/30/mirovye-tendentsii-v-dostupnom-obrazovanii.html>

112. Миронова С. Ставлення студентів і педагогів до проблем інклюзивної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку С. Миронова, О. Завальнюк / Дефектологія. – 2011. – №1. – С.8–17.

113. Миронова С. П. Корекційно-педагогічний супровід інклюзивної

освіти / Електронний ресурс. – [Режим доступу]
http://fkspp.at.ua/konf2/mironova_s.p..pdf

114. Миськів Л. І. Правові проблеми інклюзивної освіти України : монографія / Л. І. Миськів. – Харків : Ніка Нова, 2014. – 454 с.

115. Михайлова В. П. Проблемы и вызовы высшего инклюзивного образования – взгляд преподавателя / В. П. Михайлова [Электронный ресурс. [Режим доступа] : http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44228_full.shtml

116. Науково-практичний коментар до Закону України «Про вищу освіту» / за ред. чл.-кор. НАН України В. Ф. Опришка. – К.: Парламентське вид-во, 2014. – 672 с.

117. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира : Хрестоматия / Состав. Л. М. Шипицина. – СПб. : Международный университет семьи и ребенка им. Р. Валленберга, 1997. – 256 с.

118. Організаційна структура інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я в г. Белгороді (Росія) / І. В. Возняк, Л. В. Годовникова // Інклюзивна освіта: теорія та практика : навчально-методичний посібник / [кол. авторів ; за заг. ред. С. П. Миронової]. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – Частина 2. – С. 29 – 43.

119. Основи фрактальної психології : Проект психоекологічного оновлення / За ред. О. А. Донченко. – К. : Міленіум, 2006. – 472 с.

120. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: кол. монографія / за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Луговий ; АПН України, Ін-т вищ. освіти. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 254 с.

121. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги. / К. О. Островська. Навчальний посібник, 2006. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. – 110 с.

122. Пантелей Г. Г. Навчальний процес як синергетична система [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/>

navchalnii-protses-yak-sinergetichna-sistema.html

123. Папіжук В. Європейська інтеграція як чинник реформування змісту шкільної освіти у Франції. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/1607/2/07pvosof.pdf>.

124. Папіжук В. Модернізація змісту шкільної освіти у Франції : компетентнісний підхід / Валентина Папіжук // Рідна школа. – 2008. – № 5. – С. 75–78.

125. План действий Совета Европы по содействию правам и полному участию людей с ограниченными возможностями в обществе : улучшение качества жизни людей с ограниченными возможностями в Европе, 2006-2015 гг. // Совет Европы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.coe.int/t/e/social_cohe-sion/soc-sp/Rec\(2006\)5%20Russe%20Action%20Plan%20final.pdf](http://www.coe.int/t/e/social_cohe-sion/soc-sp/Rec(2006)5%20Russe%20Action%20Plan%20final.pdf).

126. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх нівчальних закладах. – Постанова Кабінету Міністрів від 15 серпня 2011 р. № 872 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>.

127. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Рохліна; МОН України. – К. : Знання, 2008. – 359 с.

128. Птушкин Г. С. Инклюзивное образование – путь к улучшению социального статуса лиц с ограниченными физическими возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.nisor.ru/snews/eau/>.

129. Реабилитация и интеграция инвалидов : политика и законодательство / Совет Европы. – 7-е издание. – Страсбург, 2003 . – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cbsizmailovo.ru%2Ffiles%2Finvalidi.doc&ei=ZxHRVL3WF-OiyAONpIGIA>

w&usg=AFQjCNH6sAAnRXvrOhucn_-w5scrIt6nw&bvm=bv.85076809,d.bGQ.

130. Рекомендація № R(92)6 Ради Європи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.malteser.if.ua/tpl/ua/images/dostupnist/m/7.pdf>.

131. Родненко І. М. Сучасний погляд на навчання дітей з особливими потребами / І. М. Родненко // Нива знань. – 2004. – № 2. – С. 8–12.

132. Россихина И. Г. Социальная инклюзия студентов как функция учреждения среднего профессионального образования : дисс... канд. соц. наук. / 22.00.04 – социальная структура, социальные институты и процессы / Ирина Геннадиевна Россихина. – Ростов-на-Дону, 2010 – 174 с.

133. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. ЮНЕСКО, 2009. / [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849r.pdf>

134. Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанки, Испания, 7 – 10 июня 1994 года. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.un.org/russian/dokument/declarat/salamanka.pdf>.

135. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://docs.google.com/file/d/0B2AT2w-36SyTTnFlMjZWtGVpeGs/edit?pli=1>.

136. Синявская О., Васин С. Социальная интеграция молодых людей с инвалидностью [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.socpol.ru/publications/pdf/Disability.pdf>

137. Сім'я і дитина в умовах інклюзивної освіти : метод. поради батькам щодо сімейн. супроводу навчання дітей з порушеннями функцій опор.-рух. апарату : метод. посіб. / [Шевцов А. Г. та ін.] ; за заг. наук. ред. А. Г. Шевцова ; Всеукр. громад. орг. "Наук. т-во інвалідів "Ін-т соц. політики", Каф. ортопедагогіки та реабілітології Ін-ту корекц. педагогіки та психології Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – К. : Слово, 2013. – 106 с.

138. Смолонская А.Н. Основы организации инклюзивного образования в Германии / Электронный ресурс. – Режим доступа : <http://mggu-sh.ru/sites/default/files/smolonskaya.pdf>

139. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов // ООН. [Электронный ресурс] Режим доступа : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabled.shtml

140. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання // Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / кол.:авторів: Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін.; за заг.ред. Даниленко Л. І. – К. : «Міленіум», 2007. – 128 с.

141. Тарасун В., Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навчальний посібник для вищих навчальних закладів / В.Тарасун, Г. Хворова / За наук. ред. В.Тарасун – К. : 2004. – 103 с.

142. Трудоустройство инвалидов : интегрированный подход [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.socpolitika.ru/rus/social_policy_research_1349/dokument360.shtml//.

143. Фассбендер К.-Й. Студенты-инвалиды в немецких вузах : равные права, разные условия / Карл-Йозеф Фассбендер [Электронный ресурс] / Материалы конференции «Социальная реабилитация и поддержка инвалидов в Германии», 26–30 января 2010 г., г. Кельн (Германия) – С. 22–24. – Режим доступа : www.dorogavmir.ru/text/Materialy_konferencii.doc

144. Хорошайло О. С. Особливості виховної роботи зі студентами з особливими потребами в умовах вищого навчального закладу/ О. С. Хорошайло // Педагогічні науки. Методологічні основи виховного процесу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/26_OINXXI_2009/Pedagogica/52396.doc.htm

145. Чайковський М. Є. Досвід впровадження інклюзивного навчання в Університеті «Україна» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://>

archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2010_2/10cmenuu.pdf, с. 10

146. Шевченко А. И. К вопросу об организационно-правовом обеспечении защиты прав и достоинства человека с ограниченными возможностями в Европе [Электронный ресурс] / А. И. Шевченко. – Режим доступа : www.law library.ru/article2325350.html

147. Шелест Е. Инвалидность – не помеха / Е. Шелест [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://www.a-z.ru/nkoinfo/period/vestnic_blag/5-6/33.htm).

148. Шинкарева Е. О шведском опыте инклюзивного образования / Е. Шинкарева // *Защити меня!* – 2006. – № 4. – С. 51–52.

149. Шнайдер В. І. Інклюзивна освіта : теоретико-методологічні, організаційні засади впровадження / В. І. Шнайдер. – Хмельницький : ОІППО, 2010. – 176 с.

150. Шульга М. О. Етнічна самоідентифікація особи : дис. у формі наук. доп. на здобут. ступ. докт. соціол. наук 22000 / М. О. Шульга. – К. : Ін-т соціол. НАН України, 1993. – 50 с.

151. Шульженко Д. Аутизм – не вирок. / Д. Шульженко. – Л. : Кальварія, 2010. – 224 с.

152. Ярская В. Н. Инклюзия – новый код социального равенства // *Образование для всех : политика и практика инклюзии : Сборник научных статей и научно-методических материалов.* – Саратов : Научная книга, 2008. – С. 68–78.

153. Endruweit G. *Worterbuch der Soziologie* / G. Endruweit, G. Trommsdorf. – Stuttgart Ferdinand Enke, 1989. – S. 307.

154. DfES (Department for Education and Skills) (1999)/ *Removing Barriers to Achievement. The Governments strategy for SEN. Executive summary.* – London : DfES.[Электронныйресурс]. – Режимдоступу : <http://www.nc.uk.net>.

155. Hodkinson A. *Conceptions and misconceptions of inclusive education : a critical examination of final year teacher trainees knowledgeand understanding of inclusion* / A. Hodkinson // *Research in Education.* – 2005. – № 73. – P. 15–29.

156. Jue B. Inclusive education : principles and practices, in K.Crawford (ed) Contemporary Issues in Education / B. Judge. – Norfolk : Peter Francis, 2002. – 332 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

ОСНОВНІ МІЖНАРОДНІ ДОКУМЕНТИ В ГАЛУЗІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

➤ Всесвітня декларація прав людини від 1948 року

1. Кожна людина має право на освіту.

Освіта повинна бути безкоштовною щонайменше в тому, що стосується початкової й загальної освіти. Початкова освіта повинна бути обов'язковою. Технічна та професійна освіта повинна бути загальнодоступною, вища освіта повинна бути однаково доступна для всіх на основі здібностей кожного.

2. Освіта повинна бути спрямована на повний розвиток особистості людини і на збільшення пошани до прав людини і основних свобод.

Освіта повинна сприяти взаєморозумінню, терпимості й дружбі між усіма народами, расовими та релігійними групами і повинна сприяти діяльності Організації Об'єднаних Націй із підтримки миру (ст. 26)

➤ Декларація прав дитини від 1959 року (зокрема принципи 5 та 9)

➤ Конвенція про права дитини 1989 року (зокрема статті 23 та 29)

Заборона дискримінації дітей (ст. 2); доступ дітей з інвалідністю до послуг сфери освіти, професійної підготовки, медичного обслуговування, відновлення здоров'я, підготовки до трудової діяльності й доступу до засобів відпочинку і таким чином, який призводить до якнайповнішого за можливості залучення дитини до соціального життя і досягнення розвитку її особистості, включаючи культурний і духовний розвиток дитини (ст. 23); ст. 29 про цілі стверджує, що розвиток дитини за допомогою освіти є основною метою, а також, що освіта повинна забезпечувати розвиток особи, талантів, розумових і фізичних здібностей дитини в їх найповнішому об'ємі.

➤ Всесвітня декларація «Освіта для всіх». Джонт'єнська декларація 1990 року

Джонт'єнська декларація визначила своєю метою освіту для всіх.

ЮНЕСКО разом з іншими установами ООН, організаціями, що займаються міжнародним розвитком, і значною кількістю міжнародних і національних неурядових організацій працює для досягнення цієї мети. «Усі діти і молодь світу з їх сильними і слабкими сторонами, їх надіями і очікуваннями мають право на освіту, а не у систем освіти є право на певних дітей. Тому система шкіл повинна реформуватися так, щоб задовольнити індивідуальні потреби дітей». Основними міжнародними організаціями, які формують політику в галузі інклюзивної освіти, є Організація Об'єднаних Націй, ЮНЕСКО, Організація Економічної співпраці та Розвитку. Після ратифікації міжнародних правових документів Україна взяла на себе зобов'язання з дотримання загальнолюдських прав, зокрема щодо здобуття якісної освіти дітьми з особливими освітніми потребами, законодавчо визнала принципи інклюзивної освіти.

- Стандартні правила ООН щодо зрівняння можливостей інвалідів від 1993 року.

- Саламанська Декларація від 1994 року

«... Навчальні заклади повинні приймати усіх дітей, незважаючи на їхню фізичну, інтелектуальну, емоційну, мовну або іншу особливість. До них відносяться діти з розумовими і фізичними вадами, обдаровані діти, безпритульні працюючі діти, діти з віддалених районів або діти, які відносяться до мовних, етнічних і культурних меншин, і діти з менш сприятливих районів або груп населення» (пункт 3).

- Програма дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами від 1994 року.

- Дакарська Декларація від 2000 року

«Ключове завдання полягає в забезпеченні того, щоб широке бачення освіти для всіх в якості всеосяжної концепції знаходило своє відображення в політиці національних урядів і фінансових установ. Освіта для всіх повинна... враховувати потреби бідних і найбільш знедолених людей, включаючи працюючих дітей, жителів ізольованих сільських районів і кочівників, а також

представників етнічних і мовних меншин: дітей, молоді і дорослих, які страждають від конфліктів, ВІЛ/СНІДУ, голоду і слабкого здоров'я, так само як і осіб з особливими освітніми потребами...» (пункт 19).

- Конвенція ООН щодо осіб з особливими потребами від 2005 року.

2. НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА З ПИТАНЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Конституція України (ст. 53)

Закони України

Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII(нова редакція)

Закон України «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001 № 2628-III (зі змінами та доповненнями)

Закон України «Про охорону дитинства» від 26.04.2001 № 2402-III» (ст. 26)

Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу».

Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо прав інвалідів»

Закон України «Про реабілітацію»

Положення про дошкільний навчальний заклад, затверджене постановою КМУ від 12.03.2003 № 305 (зі змінами)

Укази Президента України

«Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (від 30.09.2010 № 926/2010).

«Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями» (від 19.05.2011 року № 588/2011).

«Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (від 25.06. 2013 року № 344/2013)

Постанови Кабінету Міністрів України

Постанова Кабінету Міністрів України від 29.07.2015 №530 «Про внесення змін до Положення про дошкільний навчальний заклад». <http://zakon.rada.gov.ua>

Постанова Кабінету Міністрів України від 27.09.2016 № 671 «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України».

Положення про інклюзивно-ресурсний центр, затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545. <http://zakon.rada.gov.ua>

Постанова «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх закладах» від 09.08.2017 № 588

Постанова Кабінету Міністрів України від 15.11.2017 № 863 «Про внесення змін до Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами». <http://search.ligazakon.ua>

Постанова Кабінету Міністрів України від 14.02.2018 № 72 «Про внесення змін у додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 р. № 1096». <http://zakon.rada.gov.ua>

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 році». <http://zakon.rada.gov.ua>

Постанова Кабінету Міністрів України від 22.08.2018 № 615 «Про затвердження Порядку використання у 2018 році коштів, передбачених у державному бюджеті на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами». <http://zakon.rada.gov.ua>

Постанова Кабінету Міністрів України від 22.08.2018 № 617 «Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів». <http://zakon.rada.gov.ua>

Накази Міністерства освіти і науки України

Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання». <http://osvita.ua>

Наказ Міністерства освіти і науки України та Міністерства охорони здоров'я України від 06.02.2015 № 104/52 «Про затвердження Порядку комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах». <http://zakon.rada.gov.ua>

Наказ Міністерства освіти і науки України від 31.12.2015 № 1436 «Про затвердження Плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі». <http://don.od.ua>

Наказ Міністерства освіти і науки України від 20.05.2016 № 544 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 04 листопада 2010 року № 1055». <https://buhgalter.com.ua/>

Наказ Міністерства освіти і науки України від 03.05.2018 № 447 «Про затвердження Примірного переліку обладнання для оснащення кабінетів інклюзивно-ресурсного центру». <https://mon.gov.ua>

Листи Міністерства освіти і науки України

Лист МОНмолодьспорту України від 26.07.2012 № 1/9-529 «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання». <http://osvita.ua>

Лист МОНмолодьспорту України від 25.09.2012 № 1/9-675 «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя». <http://osvita.ua>

Лист МОНмолодьспорту України від 02.01.2013 № 1/9-1 «Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання». <http://osvita.ua>

Лист МОН України від 08.08.2013 № 1/9-539 «Про організаційно-

методичні засади забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами». <http://osvita.ua>

. Лист МОН України від 13.08.2014 № 1/9-414 «Про забезпечення безперешкодного доступу до навчальних закладів». <http://ispukr.org.ua> (файл для завантаження)

Лист МОН України від 12.10.2015 № 1/9-487 «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» <http://osvita.ua>

. Лист МОН України від 09.06.2016 № 1/9-293 «Про доступність дітей з особливими потребами до опорних навчальних закладів». <http://old.mon.gov.ua>

Лист Міністерства освіти і науки України від 29.11.2017 № 1/9-639 «Щодо Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами». <http://osvita.ua>

Лист Департаменту загальної середньої та дошкільної освіти МОН України від 05.02.2018 № 2.5-281 «Про надання роз'яснення стосовно тривалості уроків в інклюзивних класах, функціональних обов'язків асистента вчителя». <https://base.kristti.com.ua>

Лист МОН України від 13.11.18 року № 1/9-691 «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти». <http://osvita.ua/le>

Лист МОН України від 05.08.2019 №1/9-498 «Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р.».

ОБОВ'ЯЗКИ ВИХОВАТЕЛЯ ТА АСИСТЕНТА ВИХОВАТЕЛЯ

Обов'язки вихователя	Спільна робота вихователя та асистента вихователя	Обов'язки асистента вихователя
Моніторинг		
Зробити моніторинг навчальних потреб на основі даних про групу та про вихованців, в тому числі з ООП.	Обговорити можливості вихованця з ООП, його сильні та слабкі сторони. Відвідувати зустрічі зі складання ІПР.	Вести спостереження за особливостями психофізичного розвитку вихованця з ООП. Відвідувати зустрічі зі складання ІПР.
Розробка програми		
Розробити програму навчання на основі робочого плану та індивідуальних освітніх потреб вихованця, розглянути альтернативи.	Обговорити бажані результати для вихованця. Обговорити освітні, поведінкові та емоційні цілі. Участь у розробці ІПР вихованця з ООП.	Підготувати індивідуальну програму розвитку (ІПР). Оновлювати інформацію про вихованців та ІПР.
Планування		
Спланувати роботу на занятті та відібрати ресурси. Вибрати належний вид роботи згідно з ІПР. Визначити пріоритети	Обговорити підготовку матеріалу та зміну навчального плану з огляду на потреби вихованця.	Допомогти у доборі та складанні матеріалів, у розробці візуальних засобів, надати іншу подібну допомогу вихователю.
Спостереження		
Розробити чітку систему організації освітнього процесу в інклюзивній групі та очікувань щодо навчальних можливостей вихованця з ООП. Працювати відповідно до розробленої системи	Регулярно зустрічатись, щоб обговорити досягнення вихованця з ООП. Обговорити реальний етап навчальних досягнень вихованця з ООП, його відповідність	Працювати відповідно до системи організації освітнього процесу в інклюзивній групі, правил поведінки та очікувань можливостей вихованців з ООП, його ІПР. Документувати та звітувати вихователю (за потреби).

	очікуванням, виконання ІПР	
	Навчання	
<p>Виконувати план заняття, проводити виховання згідно з цим планом.</p> <p>Спостерігати за процесом навчання, за потреби допомагати вихованцям з ООП.</p> <p>Залучати вихованців з ООП до виконання окремих видів діяльності спільно з групою.</p> <p>Моделювати навчальні методи та належну мову.</p> <p>Надати асистентам ресурси</p>	<p>Чітко висловити результати та обмінятись досвідом.</p> <p>Обговорити конкретні стратегії, діяльність та результати, виконання завдань ІПР.</p> <p>Обговорити розташування робочого місця.</p> <p>Обговорити необхідність гнучкого розкладу відвідування занять вихованцями з ООП</p>	<p>Проводити додаткове пояснення вихованцям з ООП , адаптувати завдання, враховуючи можливості вихованців з ООП, корегувати їх навчальну діяльність.</p> <p>Спостерігати за їх діяльністю.</p> <p>Формувати та сприяти закріпленню конкретних умінь, навичок.</p> <p>Сприяти розвитку зв'язного мовлення учнів з ООП (під керуванням учителя)</p> <p>Вести спостереження, надавати вихователю об'єктивну інформацію щодо навчальної діяльності вихованців з ООП</p>
	Оцінка	
<p>Слідкувати за прогресом вихованців з ООП та оцінювати його.</p> <p>Слідкувати за виконанням ІПР</p>	<p>Обговорити спостереження.</p> <p>Обмінятись інформацією.</p> <p>Обговорити пропозиції щодо доповнення ІПР (чи внесення змін)</p>	<p>Спостерігати за поведінкою вихованців та надавати інформацію вчителю.</p> <p>Збирати та записувати дані для подальшого моніторингу вихованця, внесення доповнень до ІПР.</p> <p>Вносити пропозиції вихователю щодо завдань, розроблених для вихованця з ООП</p>
	Звітування	
<p>Звітувати перед батьками та медико-педагогічною групою</p>	<p>Обговорити інформацію про вихованця.</p> <p>Дотримуватися конфіденційності</p>	<p>Звітувати перед вихователем щодо сильних сторін вихованця з ООП, його досягнень та потреб.</p> <p>Звітувати перед вихователем</p>

		стосовно поведінки учня та наслідків
Мати інформацію про поточний стан справ		
	Обговорювати інформацію про поточний стан справ	Брати участь у підготовці інформації про поточний стан справ