

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Г. С. СКОВОРОДИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ІВАНОВА ОЛЕНА ВІКТОРІВНА

УДК 373.5.04:316.61](4-15)(091) «19/20»

ДИСЕРТАЦІЯ

**ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В КРАЇНАХ
ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ (КІНЕЦЬ XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)**

011 – Освітні, педагогічні науки
спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки
(шифр і назва спеціальності)
01 – Освіта/ Педагогіка
(галузь знань)

Подається на здобуття наукового
ступеня кандидата педагогічних наук

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

_____ О. В. Іванова
(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник: **ЗЕЛЕНСЬКА Людмила Дмитрівна**,
доктор педагогічних наук, професор

Харків – 2019

АНОТАЦІЯ

Іванова О. В. Організація інклюзивного навчання в країнах Західної Європи (кінець XX – початок XXI століття). – **Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки (011 – Освітні, педагогічні науки). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, МОН України, Харків, 2019.

Дисертація є історико-педагогічним дослідженням, спрямованим на дослідження теорії й практики організації інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) в країнах Західної Європи кінця XX – початку XXI ст.

У роботі *вперше* здійснено цілісне дослідження проблеми організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи в конкретний історичний період; обґрунтовано етапи розвитку проблеми організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ у країнах Західної Європи кінця XX – початку XXI ст.: I етап (1990-1999 рр.) – етап організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в умовах спеціальних освітніх закладів та спеціальних класів; II етап (2000-2008 рр.) – етап запровадження інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в рамках двох освітніх систем – загальних мейнстрімінгових шкіл і сегрегованих спеціальних шкіл для реалізації стратегії широкого включення; III етап (2009-2015 рр.) – етап інтенсивного розроблення змісту, форм, методів інклюзивного навчання дітей з ОМЗ на базі загальних мейнстрімінгових шкіл з метою їх освітньої соціалізації; узагальнено досвід організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ у країнах Західної Європи за такими напрямками: нормативне, навчально-методичне та дидактичне забезпечення організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ; створення інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти; підготовка вчителів до організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ; накреслено перспективи творчого

використання прогресивного досвіду організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ країн Західної Європи в сучасних умовах розбудови нової української школи.

Згідно з концепцією дослідження уточнено суть базових понять («спеціальна освіта», «освіта для всіх», «освіта дітей з особливими освітніми потребами», «особливі освітні потреби», «діти з особливими освітніми потребами», «обмежені можливості здоров'я» («інвалідність»), «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «інклюзія», «соціальна інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «інтегроване навчання», «організація інклюзивного навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «інклюзивна школа», «індивідуальний навчальний план»), що дало змогу розглядати *«організацію інклюзивного навчання дітей з ОМЗ»* як систему заходів, спрямованих на створення відповідних умов, включаючи всі форми підтримки, які можуть допомогти процесу участі дітей з ОМЗ у навчанні. Суттєвих розбіжностей у тлумаченнях базових понять проблеми дослідження у зарубіжній і вітчизняній педагогічній теорії не виявлено.

У процесі наукового пошуку з'ясовано витoki становлення й розвитку досліджуваної проблеми на теренах Західної Європи. Виявлено неоднозначність і суперечність підходів як у ставленні до дітей з аномаліями в розвитку, так і до організації їхнього навчання: від агресії і нетерпимості осіб з вираженими відхиленнями в розвитку (*Античність, Середньовіччя*) до усвідомлення можливості й доцільності навчання окремих категорій дітей (глухонімі, сліпі) (*епохи Відродження, Просвітництва*). З'ясовано, що період кінця XVIII – початку XX ст. ознаменувався відкриттям перших шкіл для дітей із сенсорними порушеннями (Іспанія, 1710; Франція, 1760; Англія, 1791), інтелектуальними аномаліями (Франція, 1830; Англія, 1846; Італія, 1905), порушеннями опорно-рухового апарату (Німеччина, 1832; Англія, 1850); розробленням психолого-педагогічних і методичних засад навчання глухонімих – «мімічний метод», «чистий усний метод»; реалізацією інтегрованого навчання нечуючих дітей разом із здоровими; створенням шрифту Брайля для незрячих дітей;

цілеспрямованим проектуванням освітнього середовища для розумово відсталих дітей за методикою Монтесорі. Установлено, що від початку XX ст. набуває поширення концепція *сегрегації (медична модель)*, що ознаменувалася проведенням наукових досліджень у напрямі клінічного вивчення причин і наслідків різноманітних порушень у розвитку дітей, можливих способів профілактики й лікування окремих хвороб; розширенням і диференціацією системи спеціальної освіти з метою охоплення навчанням різних категорій дітей із відхиленнями в розвитку. Натомість, у 70-90-ті рр. XX ст. намітилася тенденція до впровадження концепції *інтеграції (соціальна модель)*, що зумовлювалося переосмисленням концептуальних засад організації спеціальної освіти; утвердженням ідей інтегрування дітей із порушеннями розвитку до закладів загальної середньої освіти під впливом розвитку західної демократії і ліберально-демократичних настроїв; появою перших прецедентів закриття спеціальних шкіл.

Науково обґрунтовано етапи й визначено провідні тенденції розвитку проблеми організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи (Англія, Іспанія, Італія, Франція) у період кінця XX – початку XXI ст.:

I етап (1990-1999 рр.) – етап організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в умовах спеціальних освітніх закладів та спеціальних класів – ознаменувався утворенням ЄС і поширенням його теренами політики освітньої інклюзії; ратифікацією урядами Англії, Франції, Іспанії, Італії міжнародних документів з питань забезпечення якісної освіти «для всіх»; запровадженням сертифікації дітей з ОМЗ; скороченням сегрегованих освітніх установ і спецкласів та появою перших зразків організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ у мейнстрімінгових школах.

II етап (2000-2008 рр.) – етап запровадження інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в рамках двох освітніх систем – загальних мейнстрімінгових шкіл і сегрегованих спеціальних шкіл для реалізації стратегії широкого включення – характеризувався залученням країн Західної Європи до проектів, ініційованих Європейським агентством із питань інклюзивного навчання; подальшим скороченням дітей з ОМЗ у сегрегованих спеціальних школах; реорганізацією

спеціальних класів і створенням повно-інклюзивних класів на базі загальних мейнстримінгових шкіл для реалізації концепції широкого включення.

III етап (2009-2015 рр.) – етап інтенсивного розроблення змісту, форм, методів інклюзивного навчання дітей з ОМЗ на базі загальних мейнстримінгових шкіл з метою їх освітньої соціалізації. Його суттєвими ознаками були: широке втілення в життя принципів побудови суспільства рівних можливостей; удосконалення нормативного забезпечення інклюзивного навчання; збільшення відсотку дітей з ОМЗ, охоплених навчанням у мейнстримінгових школах, зокрема зростання кількості повно-інклюзивних класів; розроблення науковцями дидактичного інструментарію організації інклюзивного навчання.

Установлено, що освітній процес в інклюзивних класах для дітей з ОМЗ в закладах загальної середньої освіти країн Західної Європи (школи Чессінгтон (Лондон, Англія) і «Роккасекка дель Вольші» (Саронно, Італія), коледжів Кардинала Спіноли (Мадрид, Іспанія) і Жана Жіоно (Марсель, Франція) організовано на базі робочих курикулумів, який є підґрунтям для складання «індивідуального навчального плану»; «проекту індивідуальної підтримки». Загальні мейнстримінгові заклади освіти Італії й Іспанії укладають ще й «річний план інклюзії». З'ясовано, що процедура зарахування дітей з ОМЗ до закладів загальної середньої освіти відбувається на основі «сертифікату про інвалідність»; «функціональної діагностики»; «динаміко-функціонального профілю»; «проекту життя».

Аналіз досвіду роботи мейнстримінгових шкіл і коледжів Англії, Іспанії, Італії, Франції засвідчує, що освітній процес в інклюзивних класах базується на *навчанні у співпраці*; серед *методів викладання* переважають бригадне та співпраця в інклюзивному класі; серед *методів учіння* домінує кооперативне навчання. *Оцінювання* дітей з ОМЗ здійснюється на основі формальних й інформальних тестів; тестів інтелекту (групові, індивідуальні); оцінювання на основі курикулуму; портфоліо.

У процесі дослідження встановлено, що *створення інклюзивного освітнього середовища* для дітей з ОМЗ у досліджуваних закладах загальної

середньої освіти забезпечується організацією фізичного простору у класній кімнаті (розміщення парт: традиційна схема, «за рівнем успішності», «за формуванням різнорівневих груп», за індивідуальними навчальними місцями); дотриманням організаційних аспектів організації навчального процесу забезпеченням умов для особистого догляду (харчування, прийом медичних препаратів, відпочинок); облаштуванням ресурсних кімнат та їх функціонуванням. Навчання в рамках ресурсної кімнати організоване за *програмою «TEACCH»* (інтегрований набір інтервенцій упродовж усього життя, який включає численні контекстуалізовані й індивідуалізовані навчальні заходи, які проводяться з дітьми з ОМЗ).

У роботі схарактеризовано зміст і форми підготовки педагогічних працівників до організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи. З'ясовано, що *підготовку класних учителів* здійснюють університети та інститути у процесі опанування здобувачами вищої освіти магістерських програм; спеціальні курси, засновані громадськими організаціями; онлайн-дистанційні курси. Підготовка *асистентів учителя* забезпечується, як правило, через онлайн-дистанційні курси на базі мультимедіаплатформ. *Учителів ресурсних кімнат* готують у межах онлайн-магістратури за спеціальністю «Спеціальна освіта» на базі закладів вищої освіти (ЗВО). Водночас в Англії організовано підготовку ще однієї категорії педагогічних працівників до роботи з дітьми з ОМЗ – *координаторів дітей з особливими потребами* – в межах спеціальних програм онлайн-магістратури на базі університетів.

Порівняльний аналіз досвіду країн Західної Європи та України засвідчив той факт, що в Англії, Франції, Італії, Іспанії склалася дієва система організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ. В Україні невизначеність концептуального підходу та наявність низки бар'єрів спричиняють гальмування цього процесу. У дисертації накреслено перспективи актуалізації педагогічно цінного досвіду організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи досліджуваного періоду в умовах реформування національного шкільництва: збільшення державного фінансування інклюзивної

освіти у закладах загальної середньої освіти (ЗСО); формування культури підтримки дітей з ОМЗ на рівні громади; розроблення нормативного й навчально-методичного забезпечення організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ у закладах ЗСО («функціональна діагностика», «динаміко-функціональний профіль», «проект індивідуальної підтримки», «річний план інклюзії»); запровадження індивідуальної програми розвитку дитини з ОМЗ; належне облаштування ресурсних кімнат й проектування їх роботи з метою надання якісних освітніх, корекційних та реабілітаційних послуг; утілення в життя програми «TEACCH»; підготовка педагогічних працівників (учитель-предметник, асистент учителя, вчитель ресурсної кімнати, координатор дітей з особливими потребами) до організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ (курси підвищення кваліфікації вчителів, дистанційні курси на онлайн-платформах, бакалаврські та магістерські програми підготовки вчителів за спеціальністю «Спеціальна освіта», «Психологія»).

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми. Перспективним видається дослідження питань, пов'язаних зі специфікою організації інклюзивного навчання дітей з різними відхиленнями у розвитку в країнах Західної Європи, забезпеченням поінформованості суспільства про переваги інклюзивного навчання.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, діти з обмеженими можливостями здоров'я, інклюзія, інклюзивне навчання, інтегроване навчання, організація навчання, Західна Європа, етапи.

Основний зміст дисертації відображено в таких публікаціях:

Статті у провідних фахових виданнях України та виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз:

1. Тупиця О. В. Генеза системи вищої педагогічної освіти Великої Британії у другій половині XX століття (на прикладі Англії). Зб. наук. праць Бердянського держ. пед. ун-ту : Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2013. Вип. 3. С. 127-133.

2. Тупиця О. В. Періодизація розвитку інклюзивного навчання у країнах Західної Європи. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. Зб. статей.* Ялта : РВВ КГУ, 2014. Вип. 42. Ч. 5. С. 165-170.

3. Тупиця О. В. Понятійно-термінологічне поле дослідження проблеми організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. Х. : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. Вип. 45. С. 38-46.*

4. Іванова О. В. Особливості підготовки вчителів середньої школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в країнах Західної Європи (початок ХХІ століття). *Імідж сучасного педагога, 2018. Вип. 6 (183). С. 48-51.*

Статті у міжнародних виданнях

5. Тупиця Е. В. Технологизация учебного процесса – важнейший фактор обеспечения инклюзивного образования. *Občasný vědecký časopis TECH.* Neracovice, Czech Republic, 2014. № 1. Str. 22-25.

6. Ivanova E. V. Concepts of classroom practice to develop secondary inclusive schooling in Western European countries at the end of the twentieth century to the beginning of the twenty-first century. *Colloquium-journal : Międzynarodowe czasopismo naukowe.* Warszawa, Polska, 2018. № 11 (22). Część 5. Str. 33-35.

7. Ivanova O. V. Practical aspects review of special needs education at mainstream schools in Western European countries at the end of the twentieth century to the beginning of the twenty-first century. *The scientific heritage : International scientific journal.* Budapest, Hungary, 2018. № 29 (3). P. 3. P 9-11.

Опубліковані праці апробаційного характеру

8. Тупиця О. В. Реалізація принципів болонського процесу в освітньому просторі країн Європи (на прикладі Великої Британії). *Методологія сучасних наукових досліджень : матеріали Х наук.-практ. конф. молодих учених (24-25 жовтня 2013, м. Харків). Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. С. 97-99.*

9. Тупиця О. В. Підготовка спеціалістів технічного профілю в університетах Великої Британії. *Сучасна вища і середня освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика : матеріали наук.-практ. конф.*

(22 листопада 2013, м. Харків). Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. С. 138-140.

10. Тупица Е. В. Задачи реформирования системы высшего образования Великобритании конца XX – XXI веков. *Современные образовательные ценности и обновление содержания образования : материалы междунар. науч.-практ. конф. (28 ноября 2013, г. Белгород)*. Белгород : ООО «Гик», 2013. С. 37-40.

11. Тупиця О. В. Внесок Л. С. Виготського у розвиток спеціальної освіти. *Персоналії в історико-педагогічному дискурсі (до дня народження К. Д. Ушинського, Н. К. Крупської, А. С. Макаренка) : матеріали наук.-практ. конф. (20 березня 2014, м. Харків)*. Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. С. 28-29.

12. Tupytsya O. V. Problems in realization of inclusive education of children with disabilities in European countries. *Роль науки в розвитку общества : матеріали IV (XLIV) Междунар. науч.-практ. конф. по философ., филолог., юрид., пед., эконом., психолог., соц. и полит. наукам (24-25 апреля 2014, г. Горловка)*. Горловка : ФЛП Пантюх Ю. Ф., 2014. С. 75-77.

13. Тупиця О. В. Особливості соціально-педагогічної роботи з сім'ями, що виховують дітей з особливими освітніми потребами : *матеріали наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів каф. заг. пед-ки та пед-ки вищої школи (13 травня 2014, м. Харків)*. Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. С. 28-29.

14. Tupitsa E. V. Variations of understanding and motives for inclusive education. *Zbiór raportów naukowych "Pytania. Odpowiedzi. Hipotezy : Nauka XXI stulecie" (30-31.05.2014, Gdańsk)*. Warszawa : Wydawca Sp. z o.o. "Diamond trading tour", 2014. Część 3. Str. 73-76.

15. Tupitsa E. V. Pedagogical tools in providing inclusive active learning process. *Social and economic problems of modern society : materials of the III international scientific conference (June 1-2, 2014, Prague)*. Prague : Vědecko vydavatelské centrum "Sociosféra-CZ", 2014. P. 108-110.

16. Tupytsya O. V. Initial teacher training within inclusive education in Italy and Spain at the beginning of the twenty first century. *Актуальні проблеми педагогічної*

науки : матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. заоч. конф. (13-14 березня 2015, м. Миколаїв). Миколаїв : ГО «ІОМП», 2015. С. 20-22.

17. Turpytsya O. V. Peculiarities of initial teacher training within special needs education in France at the beginning of the twenty first century. *Педагогіка в системі гуманітарного знання : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (13-14 березня 2015, м. Одеса)*. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2015. С. 151-153.

18. Тупиця О. В. Особливості підготовки вчителів середньої школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у Франції. *Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі середньої та вищої школи – 2015 : матеріали наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів каф. заг. пед-ки та пед-ки вищої школи (14 квітня 2015, м. Харків)*. Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. С. 79-80.

19. Ivanova O. V. Effective factors for providing inclusive education within the secondary phase of schooling. *Сучасні тенденції у підготовці та професійній діяльності фахівців соціальної галузі : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (23 листопада 2018, м. Харків)*. Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018. С. 51-52.

20. Іванова О. В. Впровадження інклюзивної практики у закладах середньої освіти країн Західної Європи (на прикладі Іспанії на початку XXI ст.). *Регіональна освітня система підвищення кваліфікації як фактор розвитку професіоналізму педагогічних працівників : теорія, практика та виклики часу : матеріали Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. (23 листопада 2018, м. Полтава)*. Полтава : ПОППО, 2018. С. 36-39.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати

21. Turpytsya O. La signification de l'éducation inclusive. *Студентство. Наука. Іноземна мова : Зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих науковців*. Х. : ХНАДУ, 2014. Вип. 6. Ч. 1. С. 121-124.

22. Turpytsya O. The key points of inclusive education. *Студентство. Наука. Іноземна мова : Зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих науковців*. Х. : ХНАДУ, 2014. Вип. 6. Ч. 1. С. 124-126.

SUMMARY

Ivanova O. V. Inclusive Education Organisation in Western European Countries (at the End of the Twentieth Century to the Beginning of the Twenty-First Century). – **Qualification scientific work on the rights of manuscript.**

Thesis for the degree of the Candidate of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.01 «General Pedagogy and History of Pedagogy» (011 – Educational, Pedagogical Sciences). – H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ministry of Education of Ukraine, Kharkiv, 2019.

The thesis is a historical and pedagogical research aimed at studying the theory and practice of organizing inclusive education for disabled children in the countries of Western Europe at the end of the twentieth century to the beginning of the twenty-first century.

A comprehensive study of the problem of organizing inclusive education for disabled children in the countries of Western Europe in a specific historical period was carried out for the first time. The stages of developing the problem of organizing inclusive education for disabled children in the countries of Western Europe at the end of the 20th and beginning of the 21st centuries are justified: *Stage I (1990-1999)* is the stage of organizing inclusive education for disabled children within special educational institutions and special classes. *Stage II (2000-2008)* is the stage of introducing inclusive education for disabled children within two educational systems – general mainstream schools and segregated special schools intended for the broad inclusion strategy implementation. *Stage III (2009-2015)* is the stage of intensive development of the content, forms, and methods of inclusive education for disabled children on the basis of general mainstream schools for the purpose of their educational socialization. The experience of organizing inclusive education for disabled children in the countries of Western Europe is summarized in the following areas: regulatory, educational, and didactic support for organizing inclusive education for children with disabilities; the creation of an inclusive educational environment in institutions of general secondary education; teacher training for inclusive education

of disabled children. The prospects for the creative use of the progressive experience in organizing inclusive education for children with special needs in the countries of Western Europe in the current conditions of the development of a new Ukrainian school are outlined.

According to the research concept, the essence of the basic concepts (“special education”, “education for all”, “education of children with special educational needs”, “special educational needs”, “children with special educational needs”, “physical disability” (“disability”), “disabled children”, “inclusion”, “social inclusion”, “inclusive education”, “inclusive learning”, “integrated education”, “organization of inclusive education”, “inclusive educational environment”, “inclusive school”, “individual educational plan”), which allowed us to consider the “organization of inclusive education for disabled children” as a system of measures aimed at creating appropriate conditions, including all forms of support that can help the process of the participation of disabled children in the learning process. No significant differences in the interpretation of the basic concepts of the research problem in foreign and domestic pedagogical theories were found.

While scientific research, the origins of the formation and development of the investigated problem in the countries of Western Europe are established. The ambiguity and inconsistency of approaches both in relation to children with developmental anomalies and in the organization of their education: from aggression and intolerance of people with severe developmental disabilities (*Antiquity, the Middle Ages*) to the awareness of the possibility and expediency of teaching certain categories of children (deaf, blind) are revealed (*Renaissance, Enlightenment*). It is found that the period of the late 18th – early 19th century was marked by opening the first schools for children with sensory impairments (Spain, 1710; France, 1760; England, 1791), intellectual anomalies (France, 1830; England, 1846; Italy, 1905), and disorders of the musculoskeletal system (Germany, 1832; England, 1850); the development of psychological, pedagogical and methodological basis for the training of the deaf mute – “mimic method”,

“pure oral method”; the implementation of integrated education for deaf children along with healthy ones; the creation the Braille font for blind children; the purposeful design of the educational environment for mentally retarded children according to the Montessori method. It is established that since the beginning of the twentieth century the concept of *segregation (medical model)* gained the ground, which was marked by conducting scientific research in the direction of clinical study of the causes and consequences of various disorders in the development of children, possible ways to prevent and treat certain diseases; the expansion and differentiation of the special education system in order to encompass the learning of various categories of children with developmental disabilities. However, in the 70-90s of the 20th century the concept of *integration (social model)* was introduced, caused by rethinking the conceptual foundations of the organization of special education; the adoption of ideas to integrate children with developmental disabilities into institutions of general secondary education under the influence of the development of Western democracy and liberal-democratic moods; the emergence of the first precedents for the closure of special schools.

The stages are scientifically substantiated and the leading tendencies to develop the problem of inclusive education organization for disabled children in the countries of Western Europe (England, Spain, Italy, and France) in the period of the end of 20th to the beginning of the 21st century are determined:

Stage I (1990-1999) is the stage of organizing inclusive education for disabled children within special educational institutions and special classes. It was marked by the EU formation and the dissemination of its external policy on educational inclusion; England, France, Spain, and Italy governments’ ratification of international documents to provide quality education for all; the introduction of disabled children certification; the reduction of segregated educational institutions and special classes and the emergence of the first examples of organizing inclusive education for disabled children in mainstream schools.

Stage II (2000-2008) is the stage of introducing inclusive education for disabled children within two educational systems – general mainstream schools and segregated special schools intended for the broad inclusion strategy implementation. It was characterized by the involvement of Western European countries in projects initiated by the European Agency for Inclusive Education; further reduction of disabled children in segregated special schools; the reorganization of special classes and the creation of fully-inclusive classes based on general mainstream schools to apply the broad inclusion concept.

Stage III (2009-2015) is the stage of intensive development of the content, forms, and methods of inclusive education for disabled children on the basis of general mainstream schools for the purpose of their educational socialization. Its essential features were: a widespread implementation of equal opportunity principles in the society; the improvement of normative support of inclusive education; the increase of disabled children enrolled into mainstream schools, including an increase of fully inclusive classes; the development of didactic tools by the scientists for organizing inclusive education.

It is established that the educational process in inclusive classes for disabled children in general education institutions of Western European countries (Chessington school (London, England) and “Roccasecca del Wolschi” school (Saronno, Italy), Cardinal Spinola college (Madrid, Spain) and Jean Jiono college (Marseille, France) is organized on the basis of working curriculum, which is the basis for the preparation of an “individual educational plan,” “individual support project”. The general mainstreaming and educational institutions in Italy and Spain also conclude an “annual inclusion plan”. It is found that the procedure for enrolling disabled children into institutions of general secondary education is based on the “certificate of disability”, “functional diagnosis”, “dynamic-functional profile”, and “life project”.

Analysing the experience of mainstream schools and colleges in England, Spain, Italy, France shows that the educational process in inclusive classes is based on learning in collaboration; team work and collaboration in an inclusive

classroom prevail among teaching methods; cooperative learning dominates among leaching methods. The assessment of disabled children is based on formal and informal tests; tests of intelligence (group, individual); curriculum-based assessment; portfolio.

In the course of the study, it was found that the creation of an inclusive educational environment for children with disabilities in the studied institutions of general secondary education is ensured by the organization of physical space in the classroom (placement of desks: traditional scheme, “due to success rate”, “by forming multilevel groups”, by individual educational institutions); the compliance with the organizational aspects of providing the educational process by ensuring the conditions for personal care (nutrition, taking medications, rest); the arrangement of resource rooms and their functioning; the training in the resource room is organized according to the “TEACCH program” (an integrated set of lifelong interventions that includes numerous contextualization and individualized learning activities that are conducted with disabled children).

The paper describes the content and forms of training teachers for organizing inclusive education for disabled children in the countries of Western Europe. It turned out that the training of class teachers is carried out by universities and institutes in the process of mastering Master’s programs by applicants for higher education; special courses founded by public organizations; online distance learning courses. The training of teacher assistants is usually provided through online distance learning courses based on multimedia platforms. Teachers of resource rooms are trained within the online magistracy in the specialty “Special Education” on the basis of high school establishments. At the same time, in England, another category of teachers is trained to work with disabled children – coordinators of children with special needs, within the framework of special university-based online master programs.

A comparative analysis of the experience of the countries of Western Europe and Ukraine showed the fact that in England, France, Italy, Spain, an effective system of organizing inclusive education for children with disabilities has been

developed. In Ukraine, the uncertainty of conceptual approach and presence of a number of barriers inhibit this process. The thesis outlines the prospects for updating the pedagogically valuable experience of organizing inclusive education for disabled children in the countries of Western Europe in the investigated period in the context of reforming the national school system: increasing government funding for inclusive education; building the culture of support for disabled children at the community level; developing normative and educational-methodological support for the organization of inclusive education for children with disabilities in the health care system (“functional diagnostics”, “dynamic-functional profile”, “individual support project”, “annual inclusion plan”); introducing an individual development program for disabled children; a proper arrangement of resource rooms and the design of their work in order to provide quality educational, correctional and rehabilitation services; implementing the “TEACCH program”; training teachers (class teacher, teacher assistant, resource room teacher, coordinator of children with special needs) to organize inclusive education for children with special needs (teacher development courses, distance learning courses on online platforms, bachelor and master programs for teacher training in the specialty “Special Education”, “Psychology”).

The study does not exhaust all aspects of the problem. Research on issues related to the specific organization of inclusive education for children with various developmental disabilities in Western Europe seems to be promising, ensuring that society is aware of the benefits of inclusive education.

Key words: children with special educational needs, disabled children, inclusion, inclusive education, integrated education, organization of education, Western Europe, stages.

Thesis Content Covered in the Following Publications:

Papers Published in Scientific Editions of Ukraine and Those Included into International Scientific and Metric Bases:

1. Tupytsia O. V. Geneza systemy vyshchoi pedahohichnoi osvity Velykoi Brytanii u druhii polovyni XX stolittia (na prykladi Anhlii).

Zb. nauk. prats Berdianskoho derzh. ped. un-tu : Pedahohichni nauky. Berdiansk : BDPU, 2013. Vyp. 3. S. 127-133.

2. Tupytsia O. V. Periodyzatsiia rozvytku inkluzyvnoho navchannia u krainakh Zakhidnoi Yevropy. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Ser. : Pedahohika i psykholohiia.* Zb. statei. Yalta : RVV KHU, 2014. Vyp. 42. Ch. 5. S. 165-170.

3. Tupytsia O. V. Poniatino-terminolohichne pole doslidzhennia problemy orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. *Pedahohika ta psykholohiia : zb. nauk. prats. Kh. : Vyd-vo TOV «Shchedra sadyba plius»*, 2014. Vyp. 45. S. 38-46.

4. Ivanova O. V. Osoblyvosti pidhotovky vchyteliv serednoi shkoly do roboty z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v krainakh Zakhidnoi Yevropy (pochatok XX stolittia). *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 2018. Vyp. 6 (183). S. 48-51.

Papers Published in International Scientific Editions

5. Tupitsa E. V. Tekhnolohyzatsiia uchebnogo protsessa – vazhneishyi faktor obespecheniia ynkliuzyvnoho obrazovaniia. *Občasný vědecký časopis TECH / Vydání vlastním nákladem na CD*, Vladimír Křivka. Neracovice, Czech Republic. 2014. № 1. Str. 22-25.

6. Ivanova E. V. Concepts of classroom practice to develop secondary inclusive schooling in Western European countries at the end of the twentieth century to the beginning of the twenty-first century. *Colloquium-journal : Międzynarodowe czasopismo naukowe.* Warszawa, Polska. 2018. № 11 (22). Część 5. Str. 33-35.

7. Ivanova O. V. Practical aspects review of special needs education at mainstream schools in Western European countries at the end of the twentieth century to the beginning of the twenty-first century. *The scientific heritage : International scientific journal.* Budapest, Hungary. 2018. № 29 (3). P. 3. P 9-11.

Papers Published for Approbation Purposes

8. Tupytsia O. V. Realizatsiia pryntsyviv bolonskoho protsesu v osvithomu prostori krain Yevropy (na prykladi Velykoi Brytanii) : *materialy X nauk.-prakt. konf. molodykh uchenykh (24-25 zhovtnia 2013, m. Kharkiv)*. Kh. : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2013. S. 97-99.

9. Tupytsia O. V. Pidhotovka spetsialistiv tekhnichnoho profilu v universytetakh Velykoi Brytanii. *Suchasna vyshcha i serednia osvita v umovakh reformuvannia: problemy, teoriia, praktyka : materialy nauk.-prakt. konf. (22 lystopada 2013, m. Kharkiv)*. Kh. : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2013. S. 138-140.

10. Tupitsa E. V. Zadachi reformirovaniia systemy vysshego obrazovaniia Velikobritanii kontsa XX – XXI vekov. *Sovremennye obrazovatelnye tsennosti i obnovleniia soderzhaniia obrazovaniia : materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (28 noiabria 2013, g. Belgorod)*. Belgorod : OOO “GiK”, 2013. S. 37-40.

11. Tupytsia O. V. Vnesok L. S. Vyhotskoho u rozvytok spetsialnoi osvity. *Personalii v istoryko-pedahohichnomu dyskursi (do dnia narodzhennia K. D. Ushynskoho, N. K. Krupskoi, A. S. Makarenka) : materialy nauk.-prakt. konf. (20 bereznia 2014, m. Kharkiv)*. Kh. : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2014. S. 28-29.

12. Tupytsya O. V. Problems in realization of inclusive education of children with disabilities in European countries. *Rol nauky v razvytyi obshchestva : materialy IV (XLIV) Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. po fylosof., fyloloh., yuryd., ped., ekonom., psykholoh., sots. y polyt. naukam (24-25 apreliia 2014, h. Horlovka)*. Horlovka : FLP Pantiukh Yu. F., 2014. S. 75-77.

13. Tupytsia O. V. Osoblyvosti sotsialno-pedahohichnoi roboty z simiamy, shcho vykhovuiut ditei z osoblyvymy osvithnymi potrebamy : *materialy nauk. konf. vykladachiv, doktorantiv i aspirantiv kaf. zah. ped-ky ta ped-ky vyshchoi shkoly (13 travnia 2014, m. Kharkiv)*. Kh. : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2014. S. 28-29.

14. Tupitsa E. V. Variations of understanding and motives for inclusive education. *Zbiór raportów naukowych "Pytania. Odpowiedzi. Hipotezy : Nauka XXI stulecie"* (30-31.05.2014, Gdańsk). Warszawa : Wydawca Sp. z o.o. "Diamond trading tour", 2014. Część 3. Str. 73-76.

15. Tupitsa E. V. Pedagogical tools in providing inclusive active learning process. *Social and economic problems of modern society : materials of the III international scientific conference (June 1-2, 2014, Prague)*. Prague : Vědecko vydavatelské centrum "Sociosféra-CZ", 2014. P. 108-110.

16. Tupytsya O. V. Initial teacher training within inclusive education in Italy and Spain at the beginning of the twenty first century. *Aktualni problemy pedahohichnoi nauky : materialy VIII Vseukr. nauk.-prakt. zaoch. konf. (13-14 bereznia 2015, m. Mykolaiv)*. Mykolaiv : HO "IOMP", 2015. S. 20-22.

17. Tupytsya O. V. Peculiarities of initial teacher training within special needs education in France at the beginning of the twenty first century. *Pedahohika v systemi humanitarnoho znannia : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (13-14 bereznia 2015, m. Odesa)*. Kherson : Vydavnychiy dim «Helvetyka», 2015. S. 151-153.

18. Tupytsia O. V. Osoblyvosti pidhotovky vchyteliv serednoi shkoly do roboty z ditmy z osoblyvymy osvitimy potrebamy u Frantsii. *Realizatsiia kompetentnisnogo pidkhodu v osvithomu protsesi serednoi ta vyshchoi shkoly – 2015 : materialy nauk. konf. vykladachiv, doktorantiv i aspirantiv kaf. zah. ped-ky ta ped-ky vyshchoi shkoly (14 kvitnia 2015, m. Kharkiv)*. Kh. : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2015. S. 79-80.

19. Ivanova O. V. Effective factors for providing inclusive education within the secondary phase of schooling. *Suchasni tendentsii u pidhotovtsi ta profesiinii diialnosti fakhivtsiv sotsialnoi haluzi : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. (23 lystopada 2018, m. Kharkiv)*. Kh. : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2018. S. 51-52.

20. Ivanova O. V. Vprovadzhennia inkliuzyvnoi praktyky u zakladakh serednoi osvity krain Zakhidnoi Yevropy (na prykladi Ispanii na pochatku XXI st.). *Rehionalna osvithna systema pidvyshchennia kvalifikatsii yak faktor*

rozvytku profesionalizmu pedahohichnykh pratsivnykiv : teoriia, praktyka ta vyklyky chasu : materialy Vseukr. nauk.-prakt. onlain-konf. (23 lystopada 2018, m. Poltava). Poltava : POIPPO, 2018. S. 36-39.

Published Papers Covering Further Scientific Results

21. Toupytsya O. La signification de l'éducation inclusive. *Studentstvo. Nauka. Inozemna mova : Zb. nauk. prats studentiv, aspirantiv ta molodykh naukovtsiv. Kh. : KhNADU, 2014. Vyp. 6. Ch. 1. S. 121-124.*

22. Tupytsya O. The key points of inclusive education. *Studentstvo. Nauka. Inozemna mova : Zb. nauk. prats studentiv, aspirantiv ta molodykh naukovtsiv. Kh. : KhNADU, 2014. Vyp. 6. Ch. 1. S. 124-126.*

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	3
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ КІНЦЯ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ	
1.1. Термінологічне поле досліджуваної проблеми.....	16
1.2. Витоки проблеми організації інклюзивного навчання в країнах Західної Європи.....	44
1.3. Етапи розвитку проблеми організації інклюзивного навчання в країнах Західної Європи (кінець XX – початок XXI століття).....	71
Висновки до розділу 1.....	110
Список використаних джерел до розділу 1.....	113
РОЗДІЛ 2. ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ У ДОСЛІДЖУВАНИЙ ПЕРІОД	
2.1. Нормативне, навчально-методичне та дидактичне забезпечення інклюзивного навчання.....	146
2.2. Створення інклюзивного освітнього середовища.....	172
2.3. Підготовка вчителів до організації інклюзивного навчання	195
2.4. Творче використання досвіду організації інклюзивного навчання в країнах Західної Європи досліджуваного періоду в умовах реформування національного шкільництва.....	215
Висновки до розділу 2.....	235
Список використаних джерел до розділу 2.....	237
ВИСНОВКИ.....	261
ДОДАТКИ (у другому Томі с. 1-373)	

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

- ОМЗ – обмежені можливості здоров'я;
ЗВО –заклад вищої освіти;
ЗСО –загальна середня освіта;
ООП – особливі освітні потреби;
МОН України – Міністерство освіти і науки України;
ООН – Організація Об'єднаних Націй;
ЮНЕСКО – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури;
ЗВПО – заклад вищої педагогічної освіти;
МСКО – Міжнародна стандартна класифікація освіти;
ІНП – індивідуальний навчальний план;
ЄС – Європейський Союз;
ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології;
ФД – функціональна діагностика;
ДФП – динаміко-функціональний профіль;
ППП – проєкт індивідуальної підтримки;
НуС – навчання у співпраці;
ЗОШ – загальноосвітня школа.

ВСТУП

Актуальність і доцільність теми дослідження. Розвиток громадянського суспільства й процеси інтеграції України до європейської спільноти значною мірою впливають на формування національної освітньої політики. Відповідно до положень Саламанкської декларації (1994), «Дакарської рамкової концепції дій» (2000), Конвенції ООН «Про права інвалідів» (2006), Інчхонської декларації (2015), а також Наказу МОН України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010), Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011), «Національної стратегії у сфері прав людини на період до 2020 року» (2015), Концепції «Нова українська школа» (2016), Закону України «Про освіту» (2017), «Методичних рекомендацій щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019-2020 н.р.» (2019) першочерговим завданням суспільного розвитку постає забезпечення кожної особистості правом на задоволення освітніх потреб й отримання якісної освіти на засадах доступності, рівності, загальноприйнятості. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема, дітей з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ – діти з мобільними та фізичними порушеннями, порушеннями мозку, зору, слуху, когнітивними обмеженнями, психічними розладами та невидимими порушеннями), чисельність яких неухильно зростає. Так, за даними МОН України станом на 01.01.2018 р. в Україні проживало 7,6 млн. дітей, із яких 55,7 тис. – діти з ОМЗ, 37,7 тис. із них охоплені навчанням у спеціальних школах; 6,2 тис. – у спеціальних класах і лише 11,8 тис. – в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти.

Незважаючи на реалізацію низки проектів і освітніх програм, організованих Всеукраїнським благодійним фондом «Крок за кроком» («Створення модельних центрів інклюзивної освіти для дітей з особливими

потребами на базі загальноосвітніх навчальних закладів» (2003-2005), «Використання інноваційних освітніх технологій для підготовки педагогів дошкільників» (2007-2009), «Інклюзивне оцінювання: розвиток альтернативних моделей та здійснення впливу на політику» (2010-2011), «Розвиваємо інклюзивну школу разом: партнерство між інклюзивними та спеціальними навчальними закладами» (2012-2015), «Аналіз політики переходу між різними рівнями освіти для дітей з особливими освітніми потребами» (2017-2018) тощо), в Україні, як і в інших країнах пострадянського простору, процес упровадження інклюзивного навчання в систему закладів загальної середньої освіти відбувається повільно. Це пов'язано з наявністю низки бар'єрів, як-от: відсутність системного бачення проблеми інклюзії й шляхів її вирішення в освітніх структурах; непідготовленість педагогічного корпусу закладів загальної середньої освіти (дидактична, психологічна, особистісна) до участі в інклюзивних процесах; нерозробленість системи державної підтримки щодо реформування освіти відповідно до завдань інклюзивної моделі навчання.

Вищезазначене актуалізує звернення до вивчення теорії й практики організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи (Англія, Іспанія, Італія, Франція) кінця XX – початку XXI ст., дослідження питань, пов'язаних із пріоритетними напрямками розвитку такого навчання, модернізацією його змісту і форм. Саме в цей період у межах європейського освітнього простору впроваджене ефективне нормативне, науково-методичне й дидактичне забезпечення організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ, що може слугувати підґрунтям для творчого використання прогресивних здобутків в умовах реформування національного шкільництва.

Аналіз ступеня наукової розробки проблеми засвідчив, що питання організації інклюзивного навчання належать до актуальних проблем сучасних наукових досліджень і розглядаються як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями в таких аспектах:

- *обґрунтування теоретичних концепцій організації інклюзивного навчання* (Дж. Аллан (J. Allan), В. Бондар, Т. Бут (T. Booth), М. Ейнскоу

(М. Ainscow), В. Засенко, А. Колупаєва, М. Малофеев, С. Миронова, В. Синьов, Р. Сігман (R. Cigman), Л. Флоріан (L. Florian) та ін.);

- *створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з ОМЗ* (П. Бурд'є (P. Bourdieu), Н. Волдрон (N. Waldron), Г. Давиденко, А. Данілавічюте, Д. Деппелер (D. Deppeler), Дж. Ліндсей (J. Lindsay), Т. Лорман (T. Loreman), Н. Назарова, Т. Сак, А. Шевцов та ін.);

- *специфіка забезпечення інтеграції дітей з ОМЗ в соціум* (В. Золотоверх, О. Іонова, Р. Міллер (R. Miller), Ю. Найда, О. Рассказова, Ш. Ріддел (Sh. Riddell), Н. Софій, Т. Шеа (T. Shea), Д. Харві (D. Harvi) та ін.);

- *зміст, форми, методи реалізації інклюзивного навчання* (А. Вербенець, Н. Голуб, С. Д'Алессіо (S. D'Alessio), Т. Єрмакова, М. Захарчук, С. Каррінгтон (S. Carrington), Дж. Корбетт (J. Corbett), П. Фаррелл (P. Farrell), Л. Штефан та ін.);

- *педагогічні моделі, технології професійної підготовки педагогів до роботи з дітьми з ОМЗ в умовах закладів загальної середньої освіти* (С. Альохіна, Ю. Бойчук, О. Бородіна, М. Васильєва, І. Демченко, О. Казачінер, М. Роуз (M. Rouse), Р. Слі (R. Slee), А. Форд (A. Ford), Д. Хрипун, Н. Шматко та ін.).

Цінними для нашого дослідження є дисертації, монографії вітчизняних учених, у яких представлено досвід організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ у зарубіжній освітній практиці: А. Вербенець «Розвиток інклюзивного навчання в середніх освітніх закладах Мальти (друга половина XX – початок XXI ст.)»; Г. Давиденко «Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу»; М. Захарчук «Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США»; А. Колупаєвої «Інклюзивна освіта: реалії і перспективи» (країни Бенілюксу, Центральна Європа, Північна Америка); Л. Перхун «Формування особистості у системі інклюзивної освіти у Франції»; Л. Савчук «Діти з особливими освітніми потребами й організація їх навчання» (Центральна Європа).

Однак, попри наявність різнопланових і досить ґрунтовних досліджень, проблема організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ у країнах Західної Європи (Англія, Іспанія, Італія, Франція) цілісно у визначених хронологічних межах (кінець XX – початок XXI ст.) не досліджувалася.

Доцільність наукового осмислення окресленої проблеми посилюється необхідністю усунення низки виявлених *суперечностей*, що об’єктивно наявні в освітній практиці, а саме:

- між інтеграцією України у світовий і європейський освітній простір, приєднанням до міжнародного руху «Освіта для всіх» і недостатнім урахуванням педагогічно цінних надбань країн Західної Європи в аспекті організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ;
- між суспільною потребою організації навчання дітей з ОМЗ у закладах загальної середньої освіти і незадовільним рівнем реалізації цієї вимоги в умовах поширення соціально-освітньої інклюзії в Україні;
- між накопиченим досвідом організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ у країнах Західної Європи і недостатньою розробленістю науково-методичного забезпечення його впровадження в умовах розбудови нової української школи.

Отже, актуальність означеної проблеми, недостатній рівень її вивчення в історико-педагогічному плані, об’єктивна необхідність усунення виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження **«Організація інклюзивного навчання в країнах Західної Європи (кінець XX – початок XXI століття)»**.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Підвищення ефективності навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх та вищих педагогічних навчальних закладах» (РК 31 – 200199004104).

Тема затверджена вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 2 від 25.04.2014) й узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук НАПН України (протокол № 5 від 29.05.2014).

Мета дослідження – на основі цілісного ретроспективного аналізу розкрити теоретичні ідеї й узагальнити досвід організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи кінця XX – початку XXI ст. для творчого використання прогресивних здобутків у сучасних умовах реформування національного шкільництва.

Відповідно до мети сформульовано такі **завдання** дослідження:

1. Уточнити суть базових понять досліджуваної проблеми.
2. Схарактеризувати витoki проблеми організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи.
3. Обґрунтувати етапи й визначити провідні тенденції розвитку проблеми організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи в період кінця XX – початку XXI ст.
4. Узагальнити досвід організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в закладах загальної середньої освіти країн Західної Європи досліджуваного періоду й окреслити перспективи його творчого використання в умовах розбудови нової української школи.

Об’єкт дослідження – інклюзивна освіта в країнах Західної Європи кінця XX – початку XXI ст.

Предмет дослідження – теорія і практика організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи досліджуваного періоду.

На різних етапах наукового пошуку використовувалися традиційні для історико-педагогічних та компаративістських досліджень **методи: загальнонаукові** (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, порівняння) – для характеристики джерельної бази досліджуваної проблеми, уточнення термінологічного поля дослідження; **спеціальні:** історико-генезисний –

для з'ясування витоків проблеми організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи; історико-діахронний та критеріально-комплексний – для визначення й обґрунтування етапів розвитку проблеми організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи у період кінця XX – початку XXI ст., виявлення динаміки у просторово-часовій послідовності; історико-компаративістський та проблемно-цільовий – для встановлення особливостей komponування змісту, добору методів і форм організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ та підготовки вчителів до роботи з такою категорією дітей у країнах Західної Європи досліджуваного періоду, репрезентації локальної специфіки в розвитку досліджуваного феномена; історико-актуалізаційний – для окреслення перспектив актуалізації цінного досвіду організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи досліджуваного періоду в сучасних умовах реформування національного шкільництва.

Джерельну базу дослідження становлять:

- міжнародні документи з питань організації інклюзії: декларації, конвенції *Організації Об'єднаних Націй* (Всесвітня декларація «Освіта для всіх» (1990); Саламанкська декларація (1994); «Програма дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами» (1994); «Дакарська рамкова концепція дій» (2000); «Конвенція про права інвалідів» (2006); «Політичні рекомендації ЮНЕСКО з питань інклюзії в освіті» (2009); Інчхонська декларація (2015) тощо);
- постанови, розпорядження, рішення організацій, що опікуються проблемою організації навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи (Організація Об'єднаних Націй (ООН (United Nations Organisation <https://www.un.org/>); Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation <https://en.unesco.org/>), Всесвітній Банк (World Bank <https://www.worldbank.org/>), Європейська агенція з питань розвитку освіти дітей з особливими потребами (European Agency for Development in Special

Needs Education <https://www.european-agency.org/>), Організація економічного співробітництва і розвитку (Organisation for Economic Cooperation and Development <http://www.oecd.org/>);

- нормативно-правові документи України: (Закони України «Про освіту» (1991, 1999, 2017); *постанова Кабінету Міністрів України* «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» (2011); *наказ Міністерства освіти і науки України* «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010); *лист Міністерства освіти і науки України* «Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019-2020 н.р.» (2019); *Концепція* «Нова українська школа» (2016) тощо);

- навчально-програмова документація й навчально-методичне забезпечення загальних мейнстримінгових шкіл Англії (школа Чессінгтон (Chessington school <http://chessington.kingston.sch.uk>), Італії (школа «Роккасекка дель Вольші» (Scuola “Roccasessa dei Volsci” <https://icsonnino.edu.it>), коледжів Іспанії (коледж Кардинала Спіноли (Colegio Cardenal Spinola <http://www.colegiospinola.org>) й Франції (коледж Жана Жіоно (Collège Jean Giono <http://www.ash13.iens.13.ac-aix-marseille.fr>), що забезпечують інклюзивне навчання дітей з ОМЗ;

- навчальні курикулами магістерської підготовки вчителів до роботи з дітьми з ОМЗ провідних університетів країн Західної Європи, освітні програми підготовки інших педагогічних працівників у межах спеціально відкритих навчальних закладів, онлайн і дистанційних курсів: Іспанії (Європейський університет Мігеля де Сервантеса (Universidad Europea Miguel de Cervantes <https://prodidad.campuseuropeodeformacion.com>); Національний інститут освітніх технологій та підготовки вчителів (Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado <https://intef.es>), Франції (Паризький університет Нантерр (l'Université Paris Nanterre <https://www.parisnanterre.fr>), Англії (Агенство з підготовки й розвитку шкіл

(Training and Development Agency for Schools <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk>), *Italiї* (Фундація Ернеста Бессо (Fondazione Ernesta Besso <http://www.fondazionemarcobesso.it/>) тощо;

- статті педагогічної періодики країн Західної Європи (“British Journal of Educational Psychology”, “British Journal of Sociology”, “British Journal of Special Educational Needs”, “International Journal of Inclusive Education”, “Learning Disability Quarterly”, “Mental Retardation” тощо) та України («Дитина з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна педагогіка», «Дефектологія», «Особлива дитина: навчання і виховання», «Альманах інститута коррекционной педагогики», «Заступник директора школи» тощо);

- дисертації і монографії провідних вітчизняних науковців, тематично споріднені.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період кінця XX – початку XXI ст., що характеризується переходом від організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в умовах спеціальних освітніх закладів та спеціальних класів у країнах Західної Європи до інтенсивного розроблення змісту, форм, методів інклюзивного навчання дітей з ОМЗ на базі загальних мейнстрімінгових шкіл і коледжів з метою їх освітньої соціалізації.

Нижня межа дослідження (1990 р.) – зумовлена прийняттям Всесвітньої декларації «Освіта для всіх», ратифікацією її положень урядами Англії, Іспанії, Італії, Франції з метою надання можливості всім дітям без винятку реалізовувати свої права на доступ до якісної базової освіти.

Верхня межа дослідження (2015 р.) – визначена ухваленням Інчхонської декларації, що зумовила поглиблення основоположних принципів організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ упродовж життя, окреслення провідних напрямів розвитку інклюзивної освіти в країнах Західної Європи до 2030 р.

Територіальні межі дослідження охоплюють такі західноєвропейські держави, як Англія, Іспанія, Італія, Франція. Це обумовлено тим, що названі

країни одними з перших ратифікували міжнародні документи про забезпечення й організацію інклюзивного навчання дітей з ОМЗ, реформували державний сектор загальної середньої освіти із урахуванням вимог цих документів, запропонували дієві шляхи реалізації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в закладах ЗСО. Вивчення теорії й практики організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ у загальних мейнстрімінгових школах і коледжах досліджуваних країн дозволили визначити загальні тенденції реалізації інклюзивної освіти в межах європейського освітнього простору і водночас віддзеркалити широку палітру освітніх змін в організації інклюзивного навчання на національному рівні.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що в ньому *вперше*: здійснено цілісне дослідження проблеми організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи в конкретний історичний період; обґрунтовано етапи розвитку проблеми організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ у країнах Західної Європи кінця ХХ – початку ХХІ ст.: І етап (1990-1999 рр.) – етап організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в умовах спеціальних освітніх закладів та спеціальних класів; ІІ етап (2000-2008 рр.) – етап запровадження інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в рамках двох освітніх систем – загальних мейнстрімінгових шкіл і сегрегованих спеціальних шкіл для реалізації стратегії широкого включення; ІІІ етап (2009-2015 рр.) – етап інтенсивного розроблення змісту, форм, методів інклюзивного навчання дітей з ОМЗ на базі загальних мейнстрімінгових шкіл з метою їх освітньої соціалізації; узагальнено досвід організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ у країнах Західної Європи за такими напрямками: нормативне, навчально-методичне та дидактичне забезпечення організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ; створення інклюзивного освітнього середовища в закладах ЗСО; підготовка вчителів до організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ; накреслено перспективи творчого використання прогресивного досвіду організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ країн Західної Європи в сучасних умовах розбудови нової української школи (розроблення й запровадження

нормативних документів, що регламентують процедуру зарахування дітей з ОМЗ до інклюзивних шкіл («функціональна діагностика», «динаміко-функціональний профіль», «проект індивідуальної підтримки», «річний план інклюзії»); належне обладнання ресурсних кімнат із урахуванням структуризації простору, часу й робочих матеріалів; реалізація програми «ТЕАССН»; забезпечення спеціальної підготовки педагогічних працівників (учитель-предметник, асистент учителя, вчитель ресурсної кімнати та ін.) до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Уточнено суть базових понять дослідження, як-от: «діти з особливими освітніми потребами», «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «інвалідність», «інклюзія», «інклюзивне навчання», «інтегроване навчання», «організація інклюзивного навчання», «інклюзивне освітнє середовище» тощо.

Подальшого розвитку набули питання витоків проблеми організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ у світовій педагогічній думці; здобутки й труднощі в організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в Україні.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що матеріали дослідження *забезпечують* нову науково-об'єктивну інтерпретацію теорії й практики організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи у період кінця XX – початку XXI ст.

Результати дослідження *впроваджено* в освітній процес ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 66-15-361 від 11.06.2015), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-558 від 23.06.2015), Комунального вищого навчального закладу «Харківська академія неперервної освіти» (довідка № 796 від 18.09.2015), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 582 від 4.12.2018).

Одержані в процесі дослідження дані та висновки *можуть бути використані* для написання підручників, навчально-методичних посібників; підготовки лекційних курсів з історії соціальної роботи, соціальної педагогіки, історії педагогіки та порівняльної педагогіки; оновлення змісту підготовки фахівців (асистент учителя, учитель ресурсної кімнати); переструктурування

змісту предметів психолого-педагогічного циклу та введення курсів за вибором для студентів закладів вищої педагогічної освіти (далі – ЗВПО) («Основи інклюзивної освіти», «Професійна освіта в умовах інклюзії», «Специфіка роботи з дітьми з особливими освітніми потребами», «Соціалізація особистості», «Сучасні технології корекційної роботи» тощо). Здобутими в процесі дослідження даними, узагальненими та систематизованими науковими положеннями *можуть послуговуватися* урядовці, менеджери освіти у процесі розроблення загальних стратегій організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ на національному, регіональному і локальному рівнях; ЗВПО для підготовки і підвищення кваліфікації вчителів в умовах інклюзії; громадські організації, інклюзивно-ресурсні центри з метою організації навчання і дозвілля таких дітей.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, результати й висновки дослідження обговорено на засіданнях кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (2013-2018 рр.) й оприлюднено на конференціях різних рівнів:

- *міжнародних*: «Современные образовательные ценности и обновление содержания образования» (Белгород, Россия, 2013), «Роль науки в развитии общества» (Горлівка, 2014), «Pytania. Odpowiedzi. Hipotezy: nauka XXI stulecie» (Gdansk, Poland, 2014), «Social and economic problems of modern society» (Prague, Czech Republic, 2014), «Педагогіка в системі гуманітарного знання» (Одеса, 2015);

- *усеукраїнських*: «Актуальні проблеми педагогічної науки» (Миколаїв, 2015), «Регіональна освітня система підвищення кваліфікації як фактор розвитку професіоналізму педагогічних працівників: теорія, практика та виклики часу» (Полтава, 2018);

- *регіональних*: «Методологія сучасних досліджень» (Харків, 2013, 2014), «Сучасна вища і середня освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика» (Харків, 2013), «Персоналії в історико-педагогічному дискурсі (до дня

народження К. Д. Ушинського, Н. К. Крупської, А. С. Макаренка)» (Харків, 2014), «Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі середньої та вищої школи – 2015» (Харків, 2015), «Сучасні тенденції у підготовці та професійній діяльності фахівців соціальної галузі» (Харків, 2018).

Публікації. Основні положення й результати дослідження відображено в 22 одноосібних наукових працях, із них: 4 статті опубліковано в провідних наукових фахових виданнях України, 3 – в міжнародних періодичних виданнях, 2 – в інших виданнях, 13 тез доповідей у збірниках матеріалів наукових конференцій.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел до кожного розділу (500 найменувань, із них – 370 іноземними мовами). Загальний обсяг роботи становить 635 сторінок, із них основного тексту – 202 сторінки. Робота ілюстрована 13 рисунками (на 6 сторінках), 8 діграмами (на 4 сторінках), 4 графіками (на 2 сторінках), 19 таблицями (на 7 сторінках) та має 29 додатків (на 373 сторінках).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ КІНЦЯ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

1.1. Термінологічне поле досліджуваної проблеми

Зміни, що відбуваються в останні десятиліття в гуманітарній сфері життя суспільства, проявляються у посиленні уваги до проблем соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. Соціальна політика України в цілому орієнтується на створення для таких дітей рівних з їхніми однолітками можливостей участі у всіх сферах життя сучасного суспільства [2]. Тому однією із соціально значущих проблем педагогічної науки і практики на сьогодні є питання навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти.

Інтеграція України до європейської освітньої спільноти продукує потребу в установленні єдиного термінологічного поля, визначення спільного і відмінного у розумінні суті базових понять, які є базисом для розв'язання окресленої проблеми, як-от: «спеціальна освіта», «освіта для всіх», «освіта дітей з особливими освітніми потребами», «особливі освітні потреби», «діти з особливими освітніми потребами», «обмежені можливості здоров'я» («інвалідність»), «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «інклюзія», «соціальна інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «інтегроване навчання», «організація інклюзивного навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «інклюзивна школа», «індивідуальний навчальний план».

Так, відповідно до європейських [101; 128; 230; 305] і вітчизняних [9; 16; 47; 72] довідникових видань, а також законів Англії, Іспанії, Італії,

Франції [105; 123; 199; 269] та України [19; 23], поняття «спеціальна освіта» (*special education*) характеризується як освітні програми та практики, розроблені для дітей, які відрізняються соціально, психічно або фізично від середнього до такої міри, що вимагають модифікації звичайної шкільної практики. Це навчання в класі або приватне навчання з використанням технік, вправ і предметів, призначених для дітей, чий потреби в навчанні не можуть бути задоволені стандартною шкільною програмою. Спеціальна освіта слугує дітям з емоційними, поведінковими або когнітивними порушеннями або з інтелектуальними, слуховими, зоровими, мовленнєвими або навчальними порушеннями; обдарованим дітям з підвищеними навчальними здібностями; дітям з ортопедичними або неврологічними порушеннями. Аналогічної думки дотримуються й учені вказаних країн [12-13; 95-96].

Термін «освіта для всіх» (*education for all*) – це міжнародна ініціатива, яку вперше було започатковано Всесвітньою конференцією у Джомт'єні, Таїланд, 5-9 березня, 1990 р., що потім зініціювала прийняття ЮНЕСКО Всесвітньої Декларації «Освіта для всіх» та «Рамкової концепції дій для забезпечення базових освітніх потреб» (*World Declaration Education for all and framework for action to meet basic learning needs.*) [272]. Ця концепція знайшла відображення в урядових документах Англії, Іспанії, Італії, Франції [162-165], зокрема України [22], що визначають політику забезпечення й організації освіти для всіх в закладах загальної середньої освіти (далі – ЗСО). Метою освіти для всіх є принесення користі від освіти «кожній дитині в кожному суспільстві».

Так, ще 1997 р. було переглянуто Міжнародну стандартну класифікацію освіти (далі – МСКО) (*International standard classification of education (ISCED)*), за якою спеціальну освіту у її первісному варіанті класифікації було визначено як освіту, що надається виключно в спеціальних школах. Нова версія МСКО (*ISCED 97*) продукувала потребу визначення освітнього втручання і підтримки, спрямованих на задоволення ООП. Таким

чином, термін «освіта дітей з особливими освітніми потребами» (*special needs education*) увійшов до використання на зміну терміну «спеціальна освіта». Перший термін в основному розумівся як ставлення до виховання дітей з обмеженими можливостями, що відбувається в спеціальних школах, або в установах, відмінних від і за межами установ загальної середньої і вищої освіти. У багатьох країнах сьогодні значна частка дітей з обмеженими можливостями фактично отримала освіту в закладах ЗСО. Більш того, ця концепція виходить за рамки тих, хто може бути включений до категорії, щоб охопити тих, хто не навчається в школі з багатьох інших причин, які, як відомо, можуть перешкоджати оптимальному прогресу дитини. Визначена група дітей потребує додаткової підтримки. Це залежить від того, наскільки школи здатні адаптувати свої навчальні програми, навчання та організацію та/ або забезпечити додаткові людські, матеріальні та фінансові ресурси з метою стимулювання ефективного навчання таких дітей [274].

2007 р. Міжнародна стандартна класифікація освіти [226] визначила «освіту дітей з ООП» як освіту, призначену для полегшення навчання дітей, які з різних причин потребують додаткової підтримки та адаптивних педагогічних методів для участі та досягнення цілей навчання в рамках навчальної програми.

Відповідно до європейських [154; 167; 183-184] і вітчизняних [28; 46] довідникових видань, а також законів Англії, Іспанії, Італії, Франції [127; 142; 146; 197] та України [19; 33; 45], поняття «освіта дітей з ООП» розуміють як забезпечення шкільних класів для дітей, які мають фізичні чи навчальні проблеми. Це поняття вживається на позначення науки про особливості розвитку дітей з психічними та/ або фізичними порушеннями та займається питаннями їхнього виховання та навчання. Тотожною була думка вчених вказаних країн [2; 30; 39; 86; 89; 232-233] на дане поняття.

Зазначимо, що термін «особливі освітні потреби» (*special educational needs*) вперше було використано 1978 р. в Лондоні, у доповіді Комітету з проблем освіти дітей з ОМЗ. Голова цього Комітету, британський професор філософії баронеса М. Уорнок (Warnock) [298] опублікувала того ж року розгорнутий коментар до цієї доповіді «Відповідність ООП», уживаючи цей термін на позначення порушень розвитку та ОМЗ. У подальшому поняття «ООП» набуло широкого значення, дозволивши відійти від медичної моделі, на якій довгий час будувалися концепції визначення норми і відхилень від неї.

Підкреслимо, що широкий вжиток терміна зініціювала Саламанкська декларація 1994 р. (*The Salamanca statement and framework for action*), де і подано його основне визначення: «ООП» стосуються всіх дітей, чий потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних із навчанням. Значна кількість дітей мають труднощі в навчанні і, таким чином, мають специфічні освітні потреби на певних етапах свого навчання в школі» [273, с. 9].

Найбільш поширене й прийнятне визначення «ООП», зокрема в країнах Західної Європи (Англії, Іспанії, Італії, Франції), подано в Міжнародній класифікації стандартів освіти (*International standard classification of education*): «ООП визначаються додатковими публічними та/ або приватними ресурсами, тобто такими, які забезпечують доступ дітям з ООП до регулярних навчальних програм. До таких ресурсів належать: *персональні* (підготовлені вчителі, асистенти вчителів, тренінгові програми, курси, що забезпечують належну підготовку персоналу до роботи в умовах освіти для всіх й освіти для дітей з ООП); *матеріальні* (модифікації чи адаптації класних кімнат, спеціалізовані навчальні матеріали, зокрема корекційні та допоміжні); *фінансові* (бюджетні формули для задоволення ООП в рамках асигнування закладів ЗСО) [224, с. 8-9; 226, с. 7; 278, с. 76].

Згідно з дослідженнями європейських учених – Д. Ліпські й А. Гатнер (Lipsky & Gartner) [207], Г. Лефрансуа [37], К. Рейсквейк [52], – діти,

незважаючи на своє різноманіття, в основному мають нормальні або, так звані, середні показники розвитку, в тому числі, й навчальні здібності. Однак, певна кількість дітей має відмінні від середніх показники, а, відповідно, з педагогічної, соціальної або медичної точки зору ці діти характеризуються як такі, що мають ООП. Звернемось до визначення, яке дає знаний французький вчений Г. Лефрансуа [37, с. 256]: «ООП – це термін, який використовується стосовно осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг, і яким надано можливість розвинути свій потенціал». До їх числа дослідник зараховує дітей, які мають як виняткові здібності або таланти, так і дітей з фізичними, психічними, соціальними відмінностями.

На думку європейського вченого Б. Норвіча (Norwich), поняття «ООП» – юридичний термін, який описує потреби дитини, яка має труднощі або обмежені можливості здоров'я, що ускладнює процес навчання порівняно з її однолітками. Концепція ООП є широкою, виходить за рамки категорій ОМЗ, включаючи всіх дітей, які потребують додаткової підтримки [222].

Згідно з дослідженнями європейських вчених А. Воткінс, С. Еберсольд та А. Ленарт (Watkins, Ebersold, & Lenart) [300], ООП є категорією, яку країни зазвичай визначають у межах свого законодавства, що потім використовується для визначення, оцінки та забезпечення дітей з різними потребами, зокрема й визнані обмеження здоров'я. Натомість М. Роуз (Rouse) вважає, що особливі або «додаткові» потреби не повинні розглядатися як наслідок факторів «дитини», а скоріше «невідповідність між тим, що звичайно забезпечує система навчання, і тим, що дитина потребує для підтримки свого навчання» [242, с. 8].

В аспекті досліджуваної проблеми привертає увагу той факт, що Процесуальний Кодекс дітей з ООП та порушеннями в розвитку віком від народження до 25 років, прийнятий Англією 2015 р. (*0-25 Special educational needs and disabilities code of practice*), визначає чотири широкі

області складових [спеціальних освітніх] потреб: комунікація та взаємодія; знання і навчання; соціальне, емоційне та психічне здоров'я; сенсорні та/ або фізичні потреби [261].

Зазначене вище дозволяє школам отримати огляд різноманітних потреб своїх учнів. У Кодексі наголошується, що мета ідентифікації полягає в тому, щоб визначити, які заходи потрібно вживати школі стосовно задоволення потреб дітей з ООП, а не просто відносити їх до категорії таких дітей. На практиці діти з ООП часто мають потреби, які перетинають всі сфери, і їхні потреби можуть змінюватися з часом. Детальна оцінка потреби має гарантувати повний спектр потреб окремої дитини, а не лише першочергових.

Водночас результати проведеного дослідження дозволяють констатувати, що порівняно з Процесуальним Кодексом Англії 2001 р. відбулися значні зміни у переліку потреб (*Special educational needs code of practice*) [125]. Так, категорія «соціальне, емоційне та психічне здоров'я» замінено на категорію «поведінка, емоційні та соціальні труднощі». Це відображає зміну мислення навколо причин непростой поведінки та зростання занепокоєння щодо психічного здоров'я дітей з ООП.

Хоча англійський уряд бажає відійти від категоризації потреб дітей на основі їхніх навчальних труднощів або ОМЗ, все ще потребує інформації про конкретні категорії потреб, щоб дозволити дітям з ООП передбачити рівні майбутнього ресурсу. Дані одержують за допомогою «Шкільного перепису» (*'School census'*).

Уряд Англії вперше розпочав збирати інформацію про окремих дітей з ООП 2002 р. через щорічний перепис учнів шкіл (*Pupil level annual schools census*). У 2006 р. (для загальноосвітніх шкіл) та 2007 р. (для інших освітніх закладів), останнє було замінено на перепис школи. Цей статутний перепис проводиться тричі на рік (січень, травень і жовтень).

Відповідно до приписів цього перепису, перелік категорій ООП включає такі:

- специфічні труднощі в навчанні (*specific learning difficulties*);
- середні труднощі в навчанні (*moderate learning difficulties*);
- серйозні труднощі в навчанні (*severe learning difficulties*);
- складні та комплексні труднощі в навчанні (*profound and multiple learning difficulties*);
- потреби у вимові, характері мови та комунікації (*speech, language and communication needs*);
- соціальне, емоційне та психічне здоров'я (*social, emotional and mental health*);
- розлад аутичного спектру (*autistic spectrum disorders*);
- візуальні порушення (*visual impairments*);
- порушення слуху (*hearing impairments*);
- багатосенсорні порушення (*multisensory impairments*);
- фізичні обмеження здоров'я (інвалідність) (*physical disabilities*);
- «підтримка ООП» без спеціальної оцінки фахівця щодо типу потреби (*assessment of type of need*) [165; 261].

Починаючи з перепису 2015 р., категорію «поведінка, емоційні та соціальні труднощі» (*“behaviour, emotional and social difficulties”*) вилучено з ужитку [261].

В Італії поняття «ООП» розглядають під кутом зору неблагополуччя в школі. Його вживають не лише на позначення фізичних порушень. Визначено нову педагогічно-дидактичну категорію «специфічні порушення розвитку», яка включає в себе мову, невербальні навички, координацію рухів, дефіцит уваги і гіперактивність; тоді як інтелектуальне функціонування може розглядатися як граничний випадок між ОМЗ та специфічними розладами. Тому це поняття включає такі категорії:

- ОМЗ (інвалідність) (*disabilità*);

- специфічні порушення розвитку (включаючи специфічні труднощі в навчанні) (*particolari disturbi dello sviluppo (tra cui disturbo specifico di apprendimento)*);
- соціально-економічні, мовні та культурні недоліки (*svantaggio socio-economico, linguistico e culturale*) [162].

Інтеграційні та допоміжні заходи для задоволення ООП спрямовано, перш за все, на дітей з ОМЗ. На цьому акцентовано увагу в «Рамковому Законі» Італії № 104 (*Legge 104/92*) від 5 лютого 1992 р. щодо догляду, соціальної інтеграції та прав дітей з ОМЗ. До категорії дітей з ОМЗ відносять дітей зі стабільними або прогресивними фізичними, психічними або сенсорними порушеннями, що викликають труднощі у навчанні та роботі, що можуть призвести до соціальної шкоди та соціальної ексклюзії (від англ. *exclusion* – виключення) [197].

Більше того, Закон Італії «Про специфічні труднощі в навчанні» № 170 (*Legge 170/2010*) від 8 жовтня 2010 р. визнає дислексію, дисграфію, дисортографію та дискалькулію (*dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia*) як специфічні розлади навчання (*disturbi specifici di apprendimento*), що пов'язано з адекватними можливостями навчання, без сенсорного або неврологічного дефіциту; однак вони можуть серйозно обмежити щоденну діяльність учнів [199].

Зокрема, дислексія – це специфічне обмеження, пов'язане з труднощами вчитися читати, зокрема, у розумінні символів і вільно чи правильно читати. Дисграфія – це специфічне обмеження в письмі, пов'язане з труднощами відтворення графічних символів. Дисортографія пов'язана з труднощами в лінгвістичних процесах транскодифікації, а дискалькулія – з труднощами при розрахунках і обробці чисел [162].

В Іспанії у закладах ЗСО, згідно з моделлю уваги до різномайття, розробка заходів для задоволення ООП враховує загальну кількість дітей, які відвідують школу. Ці заходи, залежно від рівня підтримки, можуть бути

звичайними та надзвичайними. Відповідно до Законів Іспанії «Про освіту» № 2 (*Ley Orgánica 2/2006*) від 3 травня 2006 р. [203] і «Про покращення якості освіти» № 8 (*Ley Orgánica 8/2013*) від 9 грудня 2013 р. [204], виокремлюють такі категорії ООП:

- ООП, пов'язані з фізичними, психічними або сенсорними обмеженнями здоров'я або серйозним розладом поведінки (*necesidades educativas especiales relacionadas con personas físicas, mentales o sensoriales discapacidades o trastorno grave de conducta*);
- високі інтелектуальні можливості (*altas capacidades intelectuales*);
- потреби, що виникли внаслідок несвоєчасного залучення до освіти (*necesidades derivadas de la entrada prematura en el sistema educativo*);
- специфічні труднощі в навчанні (*dificultades específicas de aprendizaje*);
- розлад дефіциту уваги з гіперактивністю (*trastorno por déficit de atención con hiperactividad*) [163; 204].

У Франції «Циркуляр» № 2016-117 (*Circulaire no. 2016-117 du 8-8-2016*) від 8 серпня 2016 р. визнає механізми, які дозволяють дітям з ООП здобувати якісну освіту. Серед причин, які визначають ООП, зважаючи на фізичний або психічний стан, виділяють такі:

- ОМЗ (інвалідність) (*handicaps*);
- труднощі у мовленні та навчанні (*des troubles spécifiques du langage oral et/ ou écrit et des apprentissages*);
- тривалі труднощі у навчанні (*des difficultés scolaires durables*);
- обдарованість (*d'intellectuellement précoce*) [162; 108].

Підкреслимо, що трактування поняття «ООП» відображено у європейських [101; 128; 178; 218; 230; 256-257; 305] словниках. Воно характеризується як певні обмеження або порушення (наприклад, фізичне, емоційне, поведінкове, навчальне), які призводять до того, що дитина

потребує додаткових або спеціалізованих послуг або приміщень (наприклад, у сфері освіти або відпочинку). Аналогічної думки дотримуються й вчені країн Європи (Англія, Іспанія, Італія, Франція) [85-86; 88].

У вітчизняних словниках [9; 11; 46-47; 58; 72] і законодавстві України [19-23; 53] під поняттям «ООП» розуміють соціальну потребу в соціальному статусі дитини, яка проявляється в прагненні зайняти певне місце і становище в суспільстві; вищу особистісну потребу у самореалізації, безперервному її розвитку як виробника культури, гаранта збереження цивілізації; систему цінностей, моделей поведінки, яка дозволяє людині орієнтуватися в навколишньому світі. Цієї думки дотримуються й вітчизняні вчені [25; 31-32; 39; 56; 64; 76].

Міжнародна організація з питань економічної кооперації та розвитку (*Organisation for Economic Co-Operation and Development*) до категорії дітей, які мають ООП, зараховують дітей, які мають труднощі в навчанні або фізичні обмеження здоров'я, та вимагають спеціальної освіти. Дитина, яка має труднощі в навчанні, вважається такою, якщо вона:

- має значно більші труднощі в навчанні, ніж більшість інших дітей того ж віку;
- має фізичні обмеження здоров'я, які перешкоджають використанню таких засобів, які зазвичай надаються іншим дітям того ж віку в загальних мейнстрімінгових (від англ. *mainstreaming* – загальноосвітній) школах або навчальних закладах [224, с. 24].

Згідно з приписами Організації виділяють такі категорії дітей з ООП:

- категорія А – діти, в яких труднощі в навчанні, зумовлені ОМЗ (інвалідність), спричиненими психофізичними порушеннями та мають біологічне обґрунтування;
- категорія Б – діти, в яких труднощі в навчанні не пов'язані з відхиленнями в розвитку;

- категорія В – діти, в яких труднощі в навчанні, зумовлені соціальними причинами [224, с. 28].

Такої категоризації дотримувалися англійський, іспанський, італійський та французький уряди [162-165], а також науковці Т. Шеа й А. Бауер (Shea & Bauer) [249] та С. Шнайдер (Schneider) [265]. Підходи до тлумачення цього поняття також викладено у європейських словниках та довідниках [110; 230; 257] і розуміють як дітей, які мають порушення здоров'я зі стійким розладом функцій організму, обумовлене захворюваннями, наслідками травм або дефектами, що призводить до обмеження життєдіяльності та викликає необхідність їхнього соціального захисту.

Поняття «діти з ООП» знайшло відображення у вітчизняних словниках [28; 55; 72], зокрема, в таких законах України «Про освіту» № 1060-XII § розд. I ст. 23 (1991) [19], «Про позашкільну освіту» № 1841-III § розд. I ст. 1 (2000) [21], «Про вищу освіту» № 1556-VII § розд. I ст. 1 (2014) [22] та «Про освіту» № 2145-VIII § розд. I ст. 1 (2017) [23], де законодавчо унормовано використання терміну «діти з ООП». Під цим поняттям розуміють дітей, які потребують додаткової підтримки в рамках навчального процесу з метою надання прав на здобуття якісної освіти.

Водночас вітчизняні учені А. Гордєєва [12-13] та А. Колупаєва [30-32] пропонують дітей з ООП об'єднати за такими категоріями: діти-інваліди, діти з незначними порушеннями здоров'я; обдаровані діти; діти з соціальними проблемами.

Більш детальну категоризацію дітей з ООП дає вітчизняний дослідник І. Макар'єв. Базуючись на дослідженнях з проблеми інклюзивного навчання, він стверджує, що до дітей, які потребують особливого підходу в процесі навчання й соціалізації, слід відносити: дітей із соціально незахищених груп (діти, які вибули з системи освіти без отримання адекватних кваліфікацій та/ або компетентностей); дітей, які перебувають у важкій життєвій ситуації; діти іммігрантів та етнічних меншин; дітей з ОМЗ; сиріт та дітей,

які залишилися без піклування батьків [39, с. 268]. При цьому автор вважає за необхідне звернути увагу на те, що діти з ОМЗ є лише однією із зазначених п'яти підгруп.

З огляду на предмет дослідження науково-цінними є підходи до визначення понять «ОМЗ» і «діти з ОМЗ». Так, у європейській практиці (ОМЗ) (від англ. *disability* – фізичні обмеження, або інвалідність) представлено як багатовимірне поняття залучення дитини з ОМЗ до життєвих реалій, яке може проявлятися як можливий вплив на органи або частини тіла і як наслідок ступінь участі дитини в життєвих сферах. Відповідно, у Міжнародній класифікації функціонування обмежених можливостей та здоров'я (*International classification of functioning disability and health*) визнаються три аспекти ОМЗ: структура і функції тіла (порушення), активність (обмеження діяльності) та участі (обмеження участі) [168]. Класифікація бере до уваги також роль фізичних та соціальних факторів навколишнього середовища, що впливають на ОМЗ.

Водночас типи ОМЗ (інвалідність) визначають в західноєвропейських країнах (Англії, Іспанії, Італії, Франції) на підставі фізичних та психічних порушень, які можуть перешкоджати або зменшувати здатність дитини з ОМЗ здійснювати повсякденну діяльність, що можна назвати неієздатністю такої дитини.

ОМЗ (інвалідність) поділяють на низку підкатегорій, які містять:

- мобільні та фізичні порушення (*mobility and physical impairments*);
- порушення спинного мозку (*spinal cord disabilities*);
- травми голови – порушення мозкової діяльності (*head injuries – brain disabilities*);
- порушення зору (*vision disabilities*);
- порушення слуху (*hearing disabilities*);
- когнітивні обмеження (*cognitive disabilities*);

- психологічні розлади (*psychological disorders*);
- невидимі порушення (*invisible disabilities*) [128].

Розглянемо підходи до визначення вказаної дефініції в окремих європейських країнах. Так, у Законі Англії «Про рівність» 2010 р. (*UK Equality Act*) ОМЗ (інвалідність) визначено як стан або функцію, яка вважається значно порушеною щодо звичайного стандарту індивідуума або групи [267]. Термін використовується на позначення індивідуального функціонування, включаючи фізичні, сенсорні, когнітивні порушення, психічні захворювання, розумові порушення і різні типи хронічних захворювань. Таку думку поділяють уряди Іспанії, Італії та Франції [105; 196; 202; 265].

Як викладено в розділі 20 Закону Англії «Про дітей і сім'ї» 2014 р. (*UK Children and Family Act*), дитина не має труднощів у навчанні чи ОМЗ (інвалідність) лише через те, що мова, на якій він або вона навчається, відрізняється від мови, якою вони говорять вдома [260].

Згідно з європейськими словниками [110; 128; 178; 230; 305] ОМЗ (інвалідність) визначають як фізичний, розумовий, когнітивний або розвивальний стан здоров'я, який порушує, перешкоджає або обмежує здатність дитини брати участь у певних завданнях або типових повсякденних заходах і взаємодіях. Таку думку поділяють й європейські вчені [90; 259; 304].

У вітчизняних словниках [9; 16; 28; 55; 58], ОМЗ (інвалідність) – це будь-яка втрата психічної, фізіологічної або анатомічної структури чи функції, або відхилення від них, що спричиняє повне або часткове обмеження здатності або можливості здійснювати побутову, соціальну, професійну або іншу діяльність способом та в обсязі, які вважаються нормальними для дитини за рівних вікових, соціальних та інших факторів. Тотожною є думка вітчизняних учених [12-13; 39; 60; 76] щодо цього поняття.

Термін «діти з ОМЗ», поданий у «Конвенції ООН про права осіб з обмеженими можливостями (з інвалідністю)» (*UN Convention on the rights of persons with disabilities*) [333], а також у словниках [110; 178; 276; 305] та законодавстві європейських країн (Англія, Іспанія, Італія, Франція) [171; 196; 202; 265], трактується таким чином. «Діти з ОМЗ» – це діти з порушеннями інтелекту, порушеннями слуху (зокрема нечуючі), мовлення, зору (включаючи незрячих), а також серйозними емоційними, ортопедичними порушеннями, розладами аутистичного спектру, черепно-мозковими травмами або іншими ушкодженнями здоров'я, конкретними обмеженнями здатності до навчання дітей із комплексними порушеннями (сліпоглухота) або множинними порушеннями, і які, внаслідок цього потребують спеціальної освіти та додаткових послуг.

У довідковій літературі [9; 14; 43; 48; 65] та законодавстві України [18-19], поняття «діти з ОМЗ» характеризують так: «фізичні особи, які мають порушення у фізичному та/ або психічному розвитку, підтверджені інклюзивно-ресурсним центром, що перешкоджає одержанню освіти без створення спеціальних умов».

Діти з ОМЗ мають відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими або набутими розладами. На переконання вітчизняної дослідниці О. Косовець [34], навчання дітей з ОМЗ здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей їхнього розвитку. Водночас учені А. Колупаєва, Ю. Найда та Н. Софій залежно від типу порушення виокремлюють такі категорії суб'єктів навчання: дітей з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, інтелекту, з мовленнєвими порушеннями, зі складною структурою порушень, з емоційно-вольовими порушеннями та з розладами аутистичного спектру [30].

З огляду на порушену проблему науковий інтерес викликає термін «інклюзія» (від англ. *inclusion* – включення), перше згадування якого було відмічено у Торонто, США 1989 р. фахівцями Центру Марша Фореста.

Указаний термін передавав ідею того, що всі діти можуть навчатися в одному освітньому середовищі без сегрегації (від англ. *segregation* – ізоляція) будь-якої групи учнів, а офіційно у науковий обіг указаний термін було уведено М. Уїлл (Will) після прийняття Саламанкської декларації [273, с. 9] 1994 р. Інклюзія – це процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті. Цей процес передбачає отримання рівних можливостей у навчанні й соціальному житті для всіх дітей, створення таких умов, за яких діти з ОМЗ не відокремлюються від інших.

У міжнародних документах [227-228; 273-275; 277-278; 282], присвячених проблемі інклюзії, зазначається, що «інклюзія дітей з ОМЗ найкраще відбувається в рамках інклюзивних шкіл, які повинні приймати всіх дітей незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших характеристик. Це діти з психічними або фізичними вадами, обдаровані діти, бездомні та працездатні діти, діти з віддалених районів, діти, що належать до мовних, етнічних чи культурних меншин, діти з найменш розвинених або маргіналізованих регіонів або груп населення» [273, с. 7].

Інклюзія є одночасно і принципом, і процесом, адже включення та рівність у доступі до освіти є наріжним каменем трансформативної освітньої програми. Жодна цільова освіта не повинна вважатися виконаною, якщо її не задовольняють усі [282, с. 5].

Після оприлюднення «Саламанкської Декларації» 1994 р. інклюзію було прийнято як ортодоксальність політики Європейського Союзу та держав-членів [240, с. 101]. Ст. 24 Конвенції ООН «Про права дітей з обмеженими можливостями (з інвалідністю)» (*UN Convention on the rights of persons with disabilities*) (2006) підкреслює важливість інклюзії як засобу, що дозволяє дітям з ОМЗ будь-якого віку «ефективно брати участь у вільному суспільстві» [292]. Вона також вказує, що держави зобов'язані створювати належні умови та відповідну підтримку з урахуванням індивідуальних потреб.

Це поняття у широкому сенсі можна розглядати як процес розв'язання та реагування на різноманітність потреб усіх дітей, молоді та дорослих шляхом підвищення участі у навчанні, культурах та спільнотах, а також зменшення та усунення відторгнення всередині та з освіти. Це включає в себе зміни в змісті, підходах, структурах і стратегіях, з загальним баченням, яке охоплює всіх дітей відповідного вікового діапазону і переконання, що це відповідальність регулярної системи виховання всіх дітей [279, с. 8-9].

Відповідно до європейських словників [110; 218; 230; 305], поняття «інклюзія» на міжнародному рівні розуміють як акт чи практику включення дітей з ОМЗ в звичайні класи загальних мейнстримінгових шкіл.

Як підкреслюють європейські вчені В. Соріано, А. Воткінс та С. Еберсольд (Soriano, Watkins, & Ebersold), започаткована спочатку у зв'язку з виокремленням дітей з ОМЗ, концепція «інклюзія» виходить далеко за межі цього. Її слід розглядати як відповідь на все більш складні різномаїття суспільства. Ця концепція розглядає різноманітність як актив, який допомагає підготувати дітей до життя та активної громадянської позиції у більш складних, вимогливих, мультикультурних та інтегрованих суспільствах [255, с. 7].

При повній інклюзії всі діти є повноправними членами дитячої команди, мають доступ до бар'єрного ередовища, отримують за необхідності медичну та соціальну, психологічну та педагогічну підтримку. Інклюзія, як зазначається у дослідженні К. ван Рейсвейка [52] є гнучкою, індивідуалізованою системою навчання з психологічною та педагогічною підтримкою дітей з ОМЗ в загальній мейнстримінговій школі. Всі діти з самого початку мають бути включені до навчального та соціального шкільного життя. Освітні установи повинні забезпечувати активну участь усіх дітей у діяльності команди, місцевої громади, що має призвести до повного взаєморозуміння та взаємодії всіх членів громади.

Відповідно до вітчизняних словників [178; 218; 256-257], інклюзію тлумачать, з одного боку, як практику включення людини в культуру і соціум

(включення людини в його співвіднесеності з референтною групою), яка сприяє культурному збагаченню як самої людини, так і всієї культури даного соціуму. З іншого боку, інклюзією також називають включення дитини з ОМЗ в навчальний колектив здорових однолітків відповідно з її правом на освіту.

На думку вітчизняних дослідників А. Колупаєвої, Н. Софій, Ю. Найди [30-32], Н. Захарової [25], інклюзія – це процес реального включення дітей з ОМЗ в активне громадське життя. Інклюзія передбачає розробку і застосування конкретних рішень, які дозволять кожній дитині рівноправно брати участь у суспільному житті.

Різновидом інклюзії є соціальна інклюзія (*social inclusion*). Це процес, який гарантує тим, хто знаходиться у зоні ризику бідності та соціальної ексклюзії, отримувати можливості та ресурси, необхідні для повної участі в економічному, соціальному та культурному житті, а також для забезпечення рівня життя і добробуту, що вважається нормальним у суспільстві, в якому вони живуть. Вона гарантує, що ці особи матимуть можливість більшої участі у прийнятті рішень, що впливає на їхнє життя і доступ до їх основних прав (як визначено в «Хартії основних прав Європейського Союзу» (*Charter of the fundamental rights of the European Union*) [280, с. 103].

Відповідно до європейських [110; 128; 230; 305] і вітчизняних [46; 55; 72] довідників, а також законів Англії, Іспанії, Італії, Франції [194; 203; 209; 268] та України [21; 23; 33; 53], поняття «соціальна інклюзія» розуміють як процес подолання бідності та соціальної ексклюзії. Це добре продумана концепція, при застосуванні якої до освітніх контекстів долучаються основні політичні ініціативи, а саме: територіальні інтервенції або ініціативи, які орієнтовані на широкі форми стратегічної соціальної допомоги (освіта, житло, охорона здоров'я, добробут, зайнятість) на цілі райони та громади, щоб допомогти їм у виправленні тривалих історичних просторових форм соціальної ексклюзії.

Вітчизняні ж дослідники А. Гордєєва [12-13] і М. Малофєєв [40-41] розглядають соціальну інклюзію як процес, що вимагає певних зусиль для досягнення рівних можливостей всіх, незалежно від статі, віку, соціального статусу, життєвого контексту освіти, етнічної приналежності, з метою забезпечення їм повноцінної і активної участі в усіх сферах життя, в процесі прийняття рішень.

Слід зазначити, що термін «інклюзивна освіта» (*inclusive education system*) сам по собі є одним із ключових в таких міжнародних документах, як: «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для дітей з обмеженими можливостями (з інвалідністю)» (Резолюція 48/96 Генеральної Асамблеї від 20 грудня 1993 р.), Саламанкська декларація та «Рамкові заходи для виховання дітей з ООП» (7-10 червня 1994 р.) [57; 273].

ЮНЕСКО підкреслює необхідність системного підходу до розбудови потенціалу для розвитку інклюзивної освіти: «Ефективне впровадження змін та моніторинг їх впливу визначає, що розбудова інтеграції та рівності в освіті є постійним процесом, а не одноразовим зусиллям» [284, с. 13].

Міжнародне бюро освіти ЮНЕСКО (*UNESCO International Bureau of Education 2008*) зазначає, що інклюзивна освіта – це постійний процес, спрямований на надання якісної освіти для всіх, поважаючи різноманітність, і різні потреби і здібності, особливості та очікування дітей від навчання, усуваючи всі форми дискримінації [278, с. 8]. Європейське агентство з питань інклюзії розглядає інклюзивну освіту як системний підхід до забезпечення високоякісної освіти в загальних мейнстрімінгвоих школах, що ефективно відповідає академічним та соціальним потребам у навчанні всіх дітей з місцевої громади [282].

Згідно з європейським законодавством, інклюзивна освіта передбачає реальні зміни як на рівні політики, так практики щодо освіти. Діти знаходяться в центрі системи, яка повинна вміти розпізнавати, приймати і реагувати на їхню різноманітність. Інклюзивна освіта спрямована на принципи ефективності, рівності та справедливості, коли різноманітність

сприймається як актив. Діти також повинні бути готові до участі в суспільстві, доступу до змістовного громадянства та визнання цінностей прав людини, свободи, толерантності та недискримінації [255, с. 6].

Водночас у європейській освітній теорії і практиці спостерігаються суперечливі й неоднозначні підходи до розуміння й оцінки інклюзивної освіти. Це суперечлива концепція, з базовими практиками та значеннями, що варіюються від регіону до регіону. Для того, щоб розпізнати, що таке інклюзивна освіта, необхідно розглянути місцеві концептуалізації прав дитинства та дітей, моделі та структури шкільного навчання, соціальні норми та інші регіональні умови. Це нелегке завдання, і ця відсутність ясності може призвести до того, що окремі «освітні юрисдикції» скористалися тим, що використовували мову інклюзії, але насправді мало змінювалися для просування цієї практики.

Утім, поняття «інклюзивна освіта» знайшло відображення у європейських [110; 178; 218; 256; 305] і вітчизняних [9; 16; 28; 47; 58; 72] словниках, а також в таких законах Англії, Іспанії, Італії, Франції [194; 201; 208; 265] та України [19-23; 33; 53]. Його характеризують як забезпечення рівного доступу до освіти для всіх з урахуванням різноманітності ООП та індивідуальних можливостей. Тотожною є думка вітчизняних учених [26; 29; 56; 59-60; 76] щодо цього поняття.

Європейські ж вчені Р. Сігман (Cigman) [103], С. Далессіо, А. Воткінс та В. Донеллі (D'Alessio, Watkins, & Donnelly) [116-117] справедливо зазначають, що контент, який охоплює інклюзивну освіту, залежить як від педагогічного контексту, так і від тих, на кого він спрямований. Із цього приводу європейські вчені М. Ейнскоу (Ainscow) [83], Т. Бут (Booth, & Ainscow) [96] та вітчизняні дослідники А. Колупаєва [30], М. Малофєєв [40], а пізніше ЮНЕСКО та Світовий банк [275-279; 303] зазначали, що інклюзивна освіта, в основному, зосереджена на здатності системи освіти відповідати потребам різноманітності дітей, виявлення та усунення бар'єрів на шляху до якісної освіти дітей з ОМЗ, а у вузькому контексті –

на забезпечення включення спеціальних груп дітей у систему ЗСО. Проте, за словами європейського вченого Р. Слі (Slee), термін «інклюзивна освіта» лише замінює термін «спеціальна освіта», тим самим продовжуючи традицію маркування та стигматизації особливих дітей [252]. Раніше згадувалося, що на міжнародному та європейському рівнях термін «освіта для дітей з ООП», вживання якого було ініційовано МСКО замінює поняття «спеціальна освіта» [281].

У рамках суперечки навколо поняття «інклюзивна освіта» ключовим є термін «інклюзивне навчання» (*inclusive education*), який закріплено у Саламанкській декларації 1994 р. щодо створення середовища освіти, яке відповідало б можливостям та потребам кожної дитини, незалежно від характеристик її розвитку. Інклюзивне навчання – це складний процес, що покликаний забезпечити рівний доступ до якісної освіти для дітей з ООП, організувавши їх навчання в загальних мейнстрімінгових навчальних закладах на основі орієнтованих на дітей методів навчання та з урахуванням специфіки навчально-пізнавальної діяльності [273, с. 7].

Конвенція ООН «Про права дитини» (*UN Convention on the rights of the child*) [290], Конвенція ООН «Про права осіб з обмеженими можливостями (з інвалідністю)» (*UN Convention on the rights of persons with disabilities*) [292] чітко посиляються на право дітей з ОМЗ на інклюзивне навчання. Ст. 24 Конвенції ООН «Про права осіб з обмеженими можливостями (з інвалідністю)» передбачає право на інклюзивне навчання. Це додатково пояснюється у Загальному коментарі № 4 (*UN General comment No. 4. Article 24: right to inclusive education*). Зокрема, положення Коментаря акцентують увагу на тому, що інклюзивне навчання слід розуміти як право дітей, принцип, який цінує благополуччя всіх дітей без винятку, засіб реалізації інших прав людини і процес усунення таких бар'єрів:

- фундаментальне право всіх дітей на здобуття освіти. Батьківські обов'язки стосовно цього підпорядковуються правам самої дитини;

- принцип, який цінує благополуччя всіх дітей, поважає притаманну їм гідність і автономію, а також визнає потреби індивідів та їхню здатність ефективно входити до суспільства та робити внесок у нього;
- засоби реалізації інших прав дітей. Це основний принцип, за допомогою якого діти з ОМЗ можуть вийти з бідності, отримати засоби для повної участі в своїх громадах і бути захищеними від експлуатації. Це також є основним принципом досягнення інклюзивних суспільств;
- результат процесу постійного та активного зобов'язання щодо усунення бар'єрів, які перешкоджають праву на освіту, разом зі змінами в культурі, політиці та практиці звичайних шкіл для забезпечення та ефективного залучення всіх дітей без винятку [294, с. 3-4].

«Програма ООН сталого розвитку 2030 р.» (*UN Agenda for Sustainable Development*) [293] також закликає країни «забезпечити інклюзивне і справедливе якісне навчання та сприяти можливості навчання протягом усього життя» (*Goal 4 of the Sustainable development goals*). Глобальне освітнє співтовариство прийняло «Рамки дій для освіти 2030 р.» (*2030 Education Framework for Action*) для подальшого досягнення цілей інклюзивного та рівноправного якісного навчання [283].

У звіті Ради Європи «Про боротьбу із сегрегацією через інклюзивне навчання» наголошувалося, що забезпечення інклюзивним навчанням пов'язане з принципами антидискримінації, десегрегації та забезпечення якісної освіти. Зокрема, акцентувалася увага на тому, що інклюзивне навчання – це процес, який передбачає:

- прийняття комплексної правової заборони дискримінації в сфері освіти;
- реалізацію стратегій десегрегації шкіл;
- підвищення обізнаності щодо інклюзивне навчання;
- забезпечення якісної освіти у всіх школах;
- планування освітнього забезпечення інклюзивними об'єктами;

- регулювання та моніторинг вступу до школи;
- заборону тестування як інструменту відбору;
- забезпечення ранньої оцінки потреб дітей;
- збалансування розподілу дітей з уразливих груп;
- визначення соціально збалансованих шкільних округів;
- розподіл найкращих викладачів у найбільш складні школи;
- сприяння участі батьків у роботі школи [114, с. 22-23].

Поняття «інклюзивне навчання» знайшло відображення у європейських словниках [110; 178; 230; 257; 305] та науковій літературі [87; 92; 157]. Так, інклюзивне навчання в першу чергу позиціонується як ідеологія та підхід до практики, що поважає право всіх дітей отримувати якісну освіту поряд із однолітками. За словами європейського вченого Т. Бута (Booth) [97; с. 127], інклюзивне навчання пов'язане з трьома перспективами, зосереджуючись на індивідах, системах та цінностях: воно передбачає скорочення всіх форм виключення та збільшення участі всіх; створення систем та налаштувань, які реагують на різноманітність у спосіб, який цінує кожного рівною мірою та найважливіше, вкладаючи певні цінності в діяльність у сфері освіти та суспільства. Інклюзивне навчання все частіше розуміється як право, яке тягне за собою низку дій для виконання. У дослідженні, поданому до Європейського Парламенту, вчені В. Соріано, А. Уоткінс та С. Еберсольд (Soriano, Watkins, & Ebersold) наголошують, що інклюзивне навчання, як право всіх дітей на якісну освіту, має чотири аспекти:

- залучення в загальну мейнстрімгову школу;
- процес досягнення рівних можливостей для навчання;
- досягнення рівних можливостей навчання;
- інклюзивне навчання щодо рівних можливостей всіх дітей без винятку [255, с. 8-9].

К. Герансон і К. Нільхольм (Goransson, & Nilholm) стверджують, що дослідження інклюзивного навчання включає 4 складові:

- інклюзивне навчання як розміщення дітей з ОМЗ в загальноосвітніх класах;
- як задоволення соціальних/ академічних потреб дітей з ОМЗ;
- як задоволення соціальних/ академічних потреб усіх дітей без винятку;
- як створення спільнот [179; с. 270].

Утім, незважаючи на достатню розробленість питання інклюзивного навчання в європейській теорії й законодавстві, на думку С. Мейєр та А. Воткінс (Meijer, & Watkins) [217], воно залишається суперечливою концепцією, оскільки її розуміють по-різному, відповідно до теоретичної підготовки окремих дослідників та національного контексту. Деякі дослідники Р. Слі (Slee) [251] та Дж. Аллан (Allan) [87], стверджують, що змінилися лише поняття, але традиційні виключення та дискримінаційні підходи досі існують, хоча їх називають інклюзивними.

В Україні ж термін «інклюзивне навчання» законодавчо закріплено низкою законів. Зокрема, Закон України «Про освіту» № 1060-XII § розд. I ст. 23 (1991) [19], Закон України «Про освіту» № 651-XIV § розд. I ст. 16 (1999) [20], Закон України «Про позашкільну освіту» № 1841-III § розд. I ст. 1 (2000) [21], Закон України «Про освіту» № 2145-VIII § розд. I ст. 1 (2017) [23], визначають інклюзивне навчання як гарантовану державою систему надання освітніх послуг з метою ефективного включення всіх учасників освітнього процесу до останнього. Водночас у довідковій літературі [28; 47; 55; 58] та дослідженнях вітчизняних учених [2; 25; 32; 34; 56; 61; 73] поняття «інклюзивне навчання» характеризується як спеціально організований і контрольований процес інтеракції між вчителями та учнями закладу середньої освіти, спрямованої на задоволення індивідуальних

освітніх потреб всіх учнів без винятку, набуття знань, умінь і компетентностей.

Зазначимо, що поняття «інклюзивне навчання» в країнах Західної Європи ототожнюють з інтегрованим навчанням. Так, [110; 178; 256; 305] і вітчизняних [9; 16; 28; 72] словниках, а також в таких законах Англії, Іспанії, Італії, Франції [194; 201; 208; 265], зокрема України [19; 45], термін «інтегроване навчання» позиціонується як сукупність дій вчителя й учнів з ОМЗ, де останні відвідують заняття зі здоровими дітьми у закладах загальної середньої освіти й потребують певної спеціалізованої навчальної допомоги. Метою інтегрованого навчання є інтеграція і формування цілісного світогляду дітей з ОМЗ, об'єднавши навчальний матеріал різних навчальних дисциплін. На думку Т. Бута (Booth) [95-96], Дж. Аллана (Allan) [88], Л. Шипіциної і Л. Назарової [74], Н. Шматко [76], імплементуючи (від англ. *implement* – реалізовувати; виконувати) інтегровані навчальні завдання в умовах нової української школи це поняття розглядається не як механічне інтегрування окремих завдань з різних предметів, а як органічне взаємопроникнення, що, у свою чергу, дає якісно новий результат, нове системне і цілісне формування цілісної картини світу.

Підкреслимо, що термін «організація інклюзивного навчання» включає всі форми підтримки, які можуть допомогти процесу участі дітей з ОМЗ в навчанні: навчальний план, форми, методи, оцінювання, організація та управління ресурсами, які сприяють розвитку систем підтримки інклюзивного навчання. Утім, системи надання допомоги дітям з ОМЗ в інклюзивних умовах значно відрізняються, і жодна з моделей підтримки не може працювати у всіх контекстах і задовольняти всі потреби однаковим шляхом [147].

Відповідно до європейських [101; 110; 218; 230; 257] і вітчизняних [6-7; 11; 15; 17; 28; 62] довідників, а також законів Англії, Іспанії, Італії, Франції [172; 195; 201; 237; 266] та України [22-23; 33; 53], поняття «організація інклюзивного навчання» розуміють як підтримку, що має бути надана

в громаді, а не в сегрегованих умовах [292]. Ця підтримка і послуги мають бути орієнтовані на особистість, щоб діти з ОМЗ були більш активно залучені до процесу прийняття рішень щодо підтримки, яку вони потребують [144; 302].

Зазначимо, що на думку європейського вченого С. Еберсольда (Ebersold) [127], підтримка має враховувати стабільні людські відносини і бути забезпечена протягом усього життя людини, на противагу П. Лейсі (Lacey) [192] та Р. Медеджіні і С. Д'Алессіо (Medeghini & D'Alessio) [216], які наголошували на необхідності підтримки з точки зору додаткових матеріальних та економічних ресурсів у певний проміжок часу. Система підтримки, яка сприяє розвитку інклюзивного навчання, має узгоджуватися з принципом включення, який базується на дискусії про те, як учні з ОМЗ вписуються в рамки загальної мейнстрімінгової школи або послуги, спрямовані на розробку підходів та послуг для кожної дитини [243].

Зважаючи на це, П. Мітлер (Mittler) стверджує, що організація інклюзивного навчання, зокрема, підтримки та послуг, як зазначено в Конвенції ООН «Про права дитини» (2006), є ключовим фактором для розвитку інклюзивного суспільства. Водночас він зазначає, що діти з ОМЗ все ще відчують перешкоди у доступі до послуг та ресурсів [219]. Загалом, без ефективних послуг навіть найбільш інноваційні форми навчальних програм і інструкцій будуть малі і недостатні [176]. Тотожної думки дотримуються й вітчизняні вчені [2; 6; 11; 15; 50; 74-75].

Логіка дослідження вимагає звернення до тлумачення такого поняття як «інклюзивна школа» (*inclusive school*), тобто яке місце в освіті займає ця школа, в якій діти з ООП навчаються у загальноосвітніх класах разом зі своїми однолітками 80% або більше часу від шкільного тижня [152, с. 13].

Інклюзивна школа є освітнім закладом, який пропонує інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, зокрема, шляхом розробки програм і планів, фізичного середовища, методів та форм навчання, використовуючи ресурси, доступної для участі батьків та робота з фахівцями дітей з ООП,

створює позитивний клімат у шкільному середовищі [273]. Щоб набути статусу «інклюзивної», школи повинні дотримуватись критеріїв, висунутих Міжнародною організацією Офстед (*Ofsted*) (див. Додаток Т, с. 247-261).

В Україні ж термін «інклюзивна школа» законодавчо закріплено низкою законів. Зокрема, Закон України «Про освіту» № 1060-XII, § розд. I ст. 23 (1991) [19], Закон України «Про освіту» № 651-XIV, § розд. I ст. 16 (1999) [20], Закон України «Про позашкільну освіту» № 1841-III, § розд. I ст. 1 (2000) [21], Закон України «Про освіту» № 2145-VIII, § розд. I ст. 1 (2017) [23], Концепція «Нова українська школа» [33], «Національна стратегія у сфері прав людини на період до 2020 р.» [53] визначають її як гарантовану державою систему надання освітніх послуг з метою ефективного включення всіх учасників освітнього процесу до останнього.

В аспекті досліджуваної проблеми потребує уточнення поняття «інклюзивне освітнє середовище» (*inclusive setting*), що є сукупністю об'єктивних зовнішніх умов, факторів та соціальних об'єктів, необхідних для успішної освіти та виховання дітей з особливими потребами. Це система впливів і умов формування особистості, а також можливості її розвитку, що змінює роль вчителя в загальній мейнстрімінговій школі. Ця роль має враховуватися дітьми з ООП, зокрема з ОМЗ, а також іншими дітьми в класі [273, с. 9].

Поняття «інклюзивне освітнє середовище» знайшло відображення у європейській [100; 128; 256-257] і вітчизняній [9; 16; 58] і науковій літературі і, зокрема, в таких законах Англії, Іспанії, Італії, Франції [200; 204; 210; 267] та України [22-23; 45; 49]. Це поняття характеризується як сукупність умов, методів і засобів реалізації для виховання, навчання і спільного розвитку здобувачів освіти, враховуючи їхні потреби і можливості. Тотожної думки дотримувалися європейські та вітчизняні вчені [6; 11; 15; 50; 64; 74-75; 81].

Натомість, індивідуальний навчальний план (*individual education plan*) визначає та описує необхідність підтримки тих дітей, які мають офіційне

рішення щодо особливих освітніх потреб. Він розробляється багатопрофільною командою і є інструментом, який ілюструє, як різні системи підтримки, організовані навколо окремої дитини з ОМЗ (з інвалідністю), і спосіб, у який можна координувати місцеву владу та контролювати прогрес [147, с. 41]. План є важливим засобом для відображення прогресу дитини, яка отримує підтримку у зв'язку з сертифікацією ОМЗ (інвалідність), у межах «оцінювання, планування, виконання, перегляду», градуйованого підходу. Він дозволяє зібрати докази в декількох цільових сферах, використовуючи заходи, узгоджені з персоналом, зовнішніми установами (якщо вони вже беруть участь) та батьками. Це ідеальний спосіб зосередитися на конкретних індивідуальних потребах дитини та проілюструвати прогрес. Цей документ містить план заходів, покликаних допомогти досягти дитині з ОМЗ її індивідуальних очікуваних результатів, що перевищують її поточний рівень.

В Україні ж термін «індивідуальний навчальний план» (далі – ІНП) законодавчо закріплено Законом України «Про освіту» № 2145-VIII, § розд. I ст. 1 (2017) [23] і «Концепцією розвитку інклюзивної освіти» (2010) [45], що визначає його як офіційний документ, який забезпечує форму, послідовність і темп засвоєння здобувачем освіти компонентів навчальної програми аби реалізувати його індивідуальну освітню траєкторію. Разом з вітчизняними довідниками [28; 46-47; 55; 58], поняття «ІНП» визначають таку програму як офіційний документ, який забезпечує персоналізацію навчання дітей з ООП, зокрема з ОМЗ, водночас визначає список корекційних, психолого-педагогічних послуг з метою розвитку таких дітей. Цей документ зазвичай розробляється групою вчителів-фахівців та батьками дітей аби визначити конкретні навчальні стратегії й підходи. Таку думку поділяють вітчизняні вчені [2; 7; 12-13; 32; 34; 64].

Отже, аналіз нормативних документів та аутентичних джерел європейських країн (Англія, Іспанія, Італія, Франція), довідкової літератури з досліджуваної проблеми, а також українського законодавства дозволили

виявити суть базових понять дослідження у порівняльному аспекті: «спеціальна освіта», «освіта для всіх», «освіта дітей з особливими освітніми потребами», «особливі освітні потреби», «діти з особливими освітніми потребами», «обмежені можливості здоров'я» («інвалідність»), «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «інклюзія», «соціальна інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «інтегроване навчання», «організація інклюзивного навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «інклюзивна школа», «індивідуальний навчальний план».

Це дало підстави характеризувати ключове поняття дослідження «організація інклюзивного навчання» як систему заходів, спрямованих на створення відповідних умов, включаючи всі форми підтримки, які можуть допомогти процесу участі дітей з ОМЗ у навчанні. Суттєвих розбіжностей у тлумаченнях базових понять проблеми дослідження у зарубіжній і вітчизняній педагогічній теорії не виявлено.

До категорії дітей з ОМЗ належать діти з мобільними та фізичними порушеннями, порушеннями спинного мозку, мозкової діяльності, зору, слуху, когнітивними обмеженнями, психологічними розладами, та невидимими порушеннями. У медичних термінах, їх розглядають як органічні порушення, що обумовлені органічними патологіями, наприклад, щодо сенсорних, рухових або неврологічних дефектів.

У дослідженні ми будемо розглядати організацію інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи, вікова категорія яких складає 11-16 років, що відповідає їхньому навчанню в закладах базової середньої освіти європейських країн. Так, згідно з МСКО (Міжнародна стандартна класифікація освіти) в Англії навчання в закладах ЗСО (*Key stage 3, secondary school*) охоплює дітей віком 11-14 років. В Іспанії нижчою обов'язковою середньою освітою (*escuela secundaria obligatoria inferior*) охоплено дітей віком 12-16 років. В Італії діти віком 11-14 років відвідують середню школу першого рівня (*scuola secondaria di primo grado*). У Франції

навчанням у закладах ЗСО – коледжах (*collège (école secondaire)*) охоплено дітей віком 11-15 років.

1.2. Витоки проблеми організації інклюзивного навчання в країнах Західної Європи

У процесі наукового пошуку виявлено, що становлення інклюзивного навчання на теренах Західної Європи пов'язане із зародженням олігофренопедагогіки (від грец. *oligophrenos* – розумово відсталий) (Бонгард-Левин, 1989; Гордина, 2006; Замский, 1995; Назарова & Пенин, 2007; Пинский, 2003; Утченко, 1962; Шпек, Голубев, Назарова, 2003;), тифлопедагогіки (від грец. *typhlos* – сліпий) (Бессмертный, 1988; Джуринский, 2000; Малофеев, 1996-2009; Фектистова, 1973), сурдопедагогіки (від грец. *surdos* – глухий) (Басова, 1940; Басова & Егоров, 1984; Дьячков, 1965; Лаговский, 1915-1931; Лёве, 2003; Янн, 2003; Ярмаченко, 1975), які, в свою чергу, склали підґрунтя основи спеціальної освіти дітей з ОМЗ.

Слід зазначити, що ставлення до дітей з ОМЗ не завжди було однозначним і формувалося у процесі розвитку суспільства упродовж багатьох років. Воно співвідноситься з теоретичними суспільно-соціальними моделями (див. рис. 1.1), що були зумовлені панівною ідеологією, громадською думкою, системою соціально-політичного ладу. Зважаючи на це, доцільно розглядати еволюцію ставлення суспільства і держави до дітей з обмеженими можливостями. На думку вітчизняного вченого М. Малофєєва, виділяються п'ять періодів еволюціонування цього процесу – шлях від ненависті й агресії до прийняття, партнерства та інтеграції дітей з ОМЗ [40-41] – умовними межами яких (див. рис. 1.1) є історичні події, що суттєво вплинули на зміни статусу таких дітей.



Рис. 1.1. Еволюція ставлення суспільства і держави до осіб з ОМЗ

Витоки досліджуваної проблеми сягають корінням часів Стародавніх Греції, Риму та Спарти. Проте, вони стосувалися лише історичного розвитку суспільного світогляду на потреби таких дітей. Відкриття й заснування спеціальних навчальних закладів, й, зокрема, спроби організації навчання нетипових дітей розпочалися з XVI ст.

Знаменно, що зміст понять, якими кваліфікували особливих дітей, змінювався протягом століть: від маркованих з негативною конотацією термінів «аномальні», «анормальні» (Античність, Середньовіччя), «атипові», «нетипові», «розумово відсталі», «душевнохворі», «глухі» (або «нечуючі»), «глухонімі», «сліпі (або «незрячі») діти» (доба Відродження, Просвітництва) до більш етичних, підкреслюючи потреби особливих дітей: «діти з труднощами в навчанні», «діти з порушеннями», «діти з особливостями в розвитку», «діти з ООП», «діти з ОМЗ (з інвалідністю)» [68].

Протягом усього періоду розвитку цивілізації людська спільнота стояла перед необхідністю визначати своє ставлення до дітей, що вирізнялися нетиповими формами фізичного стану або соціальної поведінки.

Так, неповноцінність і непотрібність аномальних дітей було визнано ще в статтях Римського права. «Ми убиваємо калік і топимо дітей, які народжуються слабкими і потворними. Ми учиняємо так не через гнів і досаду, а керуючись правилами розуму: відділяти неприродне від здорового», – писав Сенека [66, с. 69]. Римський суд, заснувавши інститут опіки над аномальними дітьми, став у подальшому зразком для продукування законодавчих норм стосовно фізично і психічно недієздатних. Римське право, яке стало основоположним у законодавстві більшості західноєвропейських країн, закріпило юридичний статус повної безправності таких дітей майже до XVIII ст. Законодавство захищало «повноцінну більшість» від «неповноцінної меншості», жорстко фіксуючи обмеження громадянських прав аномальних дітей.

Що стосується Стародавньої Спарти, яка проголосила на багато століть культ здорового тіла і військового мистецтва, немовлят з вираженими відхиленнями від норми безжально знищували. Документальним свідченням вираження агресії і повного відторгнення стосовно атипових дітей античної епохи є закон Лікурга (IX-VIII ст. до н.е.), у якому зафіксована рекомендація до умертвіння фізично неповноцінних немовлят [8].

Як відомо, система політичного виховання в Афінах розвивалася в контексті демократії. Однак, протягом століть законодавство базувалося на приписах щодо необхідності виявляти фізично неповноцінних дітей уже з моменту їх народження, відокремлювати їх від здорових, залишаючи напризволяще. Загальновідомими є зображення вбивства хворих дітей та дітей з вадами фізичного розвитку у Стародавній Греції, що описані у творах Аристотеля, Платона, Сенеки [40]. Це засвідчує той факт, що ставлення суспільства і держави до дітей з фізичними та розумовими

порушеннями не зазнало кардинальних змін в епоху Античності, коливаючись від агресивного до індивергентного.

У період Середньовіччя (V-XIV ст.) ставлення суспільства до дітей, що страждають фізичними і психічними недугами, не стало більш гуманним. Під великим впливом церкви будь-яке відхилення від норми розцінювалося як прояв «злого духу». Такі діти піддавалися гонінням, усуненням від всякого суспільного життя і навіть тортурам інквізиції. Показово, що, незважаючи на кардинальні зміни, які відбувалися в Європі в епоху Середньовіччя (реформи державного устрою, становлення нової ідеології, утвердження нових цінностей, нової релігії, розвиток наукової думки), юридичний статус аномальних дітей в середньовічному законодавстві не переглядався [17].

Особливу увагу в аспекті досліджуваної проблеми привертає той факт, що типова позиція європейського суспільства до розумово відсталих дітей виражалася терміном «ідіот» (від грец. *idiotos* – невіглас; особа, що не приймає участі в суспільному житті). Саме цей термін широко використовувався аж до XVIII ст. на позначення дітей з будь-яким рівнем інтелектуального порушення – від незначного до вираженого, а також зумовив відсутність медичної, соціально-культурної, освітньої підтримки таких дітей, зокрема, повне їх виключення з нормального життя суспільства [27, с. 21].

Із огляду на досліджувану проблему, науковий інтерес викликає епоха Відродження (XIV-XVI ст.), що ознаменувалися глибокими змінами у всіх сферах суспільного життя країн Західної Європи. У цей період небаченого розвитку досягли природничі науки – математика, механіка, оптика, хімія, астрономія, географія, анатомія і фізіологія людини, медицина, розквітало мистецтво, поглиблювалася освіта. «Секуляризацію» культури було пов'язано з ослабленням віри, розширенням сфери дії суспільно-політичних та економічних цінностей, а також з успіхами науки, яка відвойовувала у релігії одну галузь за іншою» [51, с. 34].

Із просуванням наукового знання в розумінні явища глухонімоти, осмисленням причинної залежності німоти від глухоти, спроб диференціювати глухих, туговухих і тих, щочують, але неговорячих дітей (алалія, афазія), розпочалося становлення *сурдопедагогічної теорії й практики*.

Першим представником наукової думки в сфері сурдопедагогіки, основоположником теорії навчання глухонімих був видатний італійський вчений-енциклопедист професор Римського університету *Джероламо Кардано* (1501-1576) в епоху Відродження. У працях «Параліпомена» (*“Parali potena”*) (1563), «Про користь, яку можна витягти з нещастя» (*“De utilitate ex adversis capienda”*) (1561) він виклав свої теоретичні погляди на виховання і навчання глухонімих [301, с. 83].

Перші спроби надати освіту таким дітям було здійснено в Іспанії. Родоначалником сурдопедагогіки (1578) прийнято вважати *Педро Понсе де Леона* (1508-1584) (Іспанія), який навчав глухих дітей зі знатних сімей мові, читанню, літературі, а деяких – латинській, грецькій та італійській мовам. Однак про методи, які були використані ним у процесі навчання, відомостей майже немає. Відомо, що в основу його методичного підходу було покладено навчання словесної мови з метою виведення учнів зі стану німоти. П. Понсе де Леон вчив їх грамоті, застосовуючи письмову, усну і дактильну форми мови [44, с. 28].

Ще одним представником теорії і практики індивідуального навчання в XVII ст. став інший іспанський учитель – *Рамірез де Карріон* (1579-1652). Він навчав глухих підлітків словесної мови, використовуючи їх залишковий слух. Свої погляди вчений виклав у книзі «Дива природи» (*“Maravillas de Naturaleza”*) (1629), проте не розкрив власних дидактичних і методичних прийомів.

Ці «прийоми» зумів розкрити *Хуан Пабло Бонет* (1579-1633), який служив секретарем у будинку констебля Кастилії, дітей якого навчав Р. де Карріон. Х. Бонет створив спеціальне керівництво з навчання

глухонімих «Про природу звуків і мистецтво навчити глухонімого говорити» (*“Reduction de las letras y arte para enseñar abler los mudos”*) (1620) [246, с. 53]. Х. Бонет виявився першим, хто запропонував дидактичні засоби наочності для полегшення засвоєння глухим артикуляції звуків мови, наприклад вирізані зі шкіри або паперу, для моделювання стану органів артикуляції. На його думку, вчителем дітей з порушенням слуху має бути спеціальний педагог, що володіє творчими здібностями і переконаністю в успіху справи.

У другій половині XVII ст. в теорії і практиці індивідуального навчання глухонімих виникли два напрями. Перший напрям пов'язаний, перш за все, з іменами англійців – Дж. Бульвера і Дж. Валліса, які зацікавились іспанським досвідом навчання глухих дітей в багатих сім'ях. Заслугою лікаря *Джона Бульвера* (1614-1684) було прагнення не тільки перевірити на практиці ідеї іспанського методу, але і розкрити, науково обґрунтувати особливості розумового розвитку глухонімих, показати можливості їх спілкування за допомогою ручної азбуки. Цим проблемам він присвятив працю «Хірологія, або натуральна мова руками» (*“Chirology, or natural speech by hands”*). В іншій праці – «Філокофус, або Друг глухої і німої людини» (*“Philocofus, or friend of a deaf and dumb person”*) (1648) Дж. Бульвер спробував дати філософське обґрунтування навчання глухих. Він підкреслив здатність людей, які втратили слух, «чути очима», тобто розуміти усне мовлення на основі читання з губ [41].

Натомість, *Джон Валліс* (1616-1703) – професор геометрії з Оксфорду, один із засновників Королівського наукового товариства, створив англійську систему навчання глухонімих усній мові. Він розпочав навчання нечуючих з постановки звуків і читання з губ, «зійшов на шлях широкого використання ідеографічної мови, мови жестів» [3, с. 11].

Початок другого (усно-граматичного) напрямку в навчанні глухонімих було покладено голландськими вченими XVII – початку XVIII ст. Ф. ван Гельмонтом та І. Амманом, а згодом їхніми послідовниками

в Німеччині, Італії та інших країнах Західної Європи. Це було обумовлено своєрідністю розвитку спеціальної педагогіки, зокрема сурдопедагогіки в Нідерландах. Саме в цій країні були проведені перші дослідження, пов'язані з навчанням глухонімих.

Відомим представником індивідуального навчання глухонімих був *Франциск ван Гельмонт* (1614-1699). Свої теоретичні та практичні зусилля він сконцентрував на ключовій проблемі – формуванні у нечуючих усного мовлення [35, с. 5]. Він розробив систему наочних посібників із зображенням положення органів артикуляції при вимові різних звуків, що виявилось досить продуктивним і набуло широкого поширення в подальшій сурдологопедичній практиці.

Педагогічна діяльність Ф. ван Гельмонта мала певний вплив на наукові і методичні погляди швейцарського лікаря *Йоган Конрад Аммана* (1669-1724). Він спростував існуючий в XVII ст. погляд на глухонімосту як на непереборне велике нещастя; створив систематику артикуляції звуків для навчання глухих (він здійснив поділ звуків на голосні, напівголосні і приголосні, а також розробив їх класифікацію, поклавши в її основу спосіб і місце творення звука), методику постановки усного мовлення і описав їх у роботах: «Хто говорить глухий, або Спосіб, за яким народжений глухим може навчитися говорити» (*“Surdus loques”*) (1692) і «Міркування про мови» (*“Dissertatio de loquela”*) (1700) [36].

Як відомо, Франція XVIII ст. стала осередком ідей епохи Просвітництва. Саме французька філософська і наукова думка подарувала світові працю – «Енциклопедія» (*“Encyclopédie”*), що мала педагогічний і духовно-моральний сенс. Просвітителі-енциклопедисти, педагоги і політичні діячі Ж. Руссо, Д. Дідро, А. Лавуазьє, Л. Лепелетьє і багато інших вірили в здорові природні сили людини, прагнули до їх пробудження. Широку загальну освіту вони пропонували поєднати з продуктивною працею, з підготовкою до трудової діяльності [41].

Дені Дідро (1713-1784) відстоював принцип доступності загальної освіти, вважаючи, що задатки властиві представникам усіх станів, визнавав «природні відмінності дітей» і рекомендував вчителям враховувати індивідуальні особливості вихованців у своїй педагогічній діяльності. У 1749 р. він опублікував працю «Лист про сліпих для повчання зрячим» (*“La lettre aux aveugles pour la vision de voir”*), а в 1751 р. «Лист глухим і німим» (*“La lettre sur les sourds et muets”*). Автор цих робіт акцентував увагу на долі людей-інвалідів, з різних причин позбавлених зору або слуху [67, с. 21].

Аналізуючи внесок представників епохи Просвітництва в розробленні досліджуваної проблеми, необхідно звернутися до творчості одного з «великих і благородних подвижників справи виховання принижених і ображених» [17, с. 232] – *Йоганна Генріха Песталоцці* (1746-1827). Він висловлював переконаність в необхідності виховувати і навчати «розумово відсталих». Для них педагог рекомендував відкривати спеціальні виховні будинки. «Песталоцці, – зазначає Х. Замський, – називав і деякі педагогічні принципи роботи з такими дітьми: посиленість навчання, використання дидактичних матеріалів, поєднання розумового і фізичного виховання, поєднання навчання з продуктивною працею» [24, с. 25].

Утім, педагогічна думка цього періоду певним чином дистанціювала дітей із відхиленнями в розвитку, парадоксальним чином створивши передумови для розвитку самостійної галузі – спеціальної педагогіки. Епоха французьких енциклопедистів зробила вирішальний вплив на формування педагогічних систем у навчанні глухонімих – з’явилися «*мімічний метод*» і «*чистий усний метод*».

Основоположником системи мімічного методу став *Шарль Мішель де Л’Ене* (1712-1789). Досвід індивідуального навчання глухонімих дітей, успішні заняття з нечуючими привели цього видатного педагога до ідей відкриття училища (школа) і навчання вихованців у невеликих групах

[4, с. 32]. У ході навчання він використовував жестову мову, за допомогою якої глухонімі діти спілкувалися між собою.

Основні положення штучно побудованої дидактичної системи мімічного методу були викладені Ш. де Л'Епе в працях: «Навчання глухонімих за допомогою методичних знаків» (*“La formation pour les sourds-muets à travers les signes méthodologiques”*) (1776) та «Істинний спосіб навчання глухонімих, підтверджений досвідом» (*“La vraie façon d'apprendre les sourds-muets, confirmée par l'expérience”*) (1784).

Особливої уваги заслуговує той факт, що Ш. де Л'Епе відкрив першу школу для дітей з порушеннями слуху у Франції – Паризький інститут глухонімих (1760). Діяльність цієї установи значно вплинула на ставлення до глухонімих, засвідчила можливість для них бути корисними суспільству, сприяла їх розумовому розвитку [69].

Одночасно з мімічним методом формувалася німецька дидактична система виховання і навчання глухонімих дітей – «чистий усний метод». Теоретичною основою цієї системи стали німецька класична філософія (І. Кант, Б. Бауер, І. Гердер та ін.) і формальна педагогіка (С. Гейніке).

Зокрема, *Іммануїл Кант* (1724-1804) вважав, що пізнавальні можливості нечуючих та немовленнєвих вельми обмежені: в своєму безмовному розвитку вони зможуть досягти лише аналогу розуму. *Бруно Бауер* (1809-1882) визнавав за глухонімими здатність до усвідомлення лише деяких практичних закономірностей. На думку *Йоганна Готфріда Гердера* (1744-1803), людина, що володіє розумом, є «звільнене творіння», завдяки розуму вона має волю і гідність, може розрізняти добро і зло, істину і оману. Невід'ємною складовою людського в людині є знання, моральні дії, мова, його історія та виховання [79, с. 96]. Представники чистого усного методу висунули в якості основного завдання навчального процесу навчання глухонімих усному мовленню. Єдиним засобом навчання також була усна мова. Жестова («міміка-жестикуляторна») мова заборонялася.

Першим представником педагогічної системи «чистий усний метод» був учитель німецької мови *Самуїл Гейніке* (1727-1790). У 1778 р. він відкрив в Лейпцигу першу в Німеччині спеціальну школу для глухонімих – Саксонський інститут для німих і для людей з іншими вадами мови. Головне завдання С. Гейніке вбачав у тому, щоб навчити нечуючих рідному усному мовленню.

Приклад Франції та Німеччини, країн, де були відкриті перші навчальні заклади для дітей з сенсорними порушеннями, знайшов послідовників в інших державах Західної Європи і Америки. Так, після відвідин австрійським цісарем Йосифом II школи де Л'Епе (1777), у Відні 1779 р. була відкрита школа для глухих дітей. Звідти ідея заснування шкіл для навчання глухих перейшла до Баварії (Німеччина); ще раніше, з 1778 р. в Лейпцигу функціонували дві школи – для сліпих і глухих (С. Гейніке). На рубежі XVIII і XIX ст. такі школи відкриваються у багатьох країнах: в Англії, Ірландії, Росії, Швеції, Португалії, Іспанії. Зокрема, перші школи для сліпих з'явилися: в Англії – Ліверпуль (1791), Лондон (1791 і 1793), Брістоль (1793); у Шотландії – Единбург (1792); в Ірландії – Дублін (1799); в Австрії – Відень (1804); у Польщі – Варшава (1805); у Німеччині – Берлін (1806); у Чехії – Прага (1807); у Голландії – Амстердам (1808); у Швейцарії – Цюрих (1809); у Данії – Копенгаген (1811); у Росії – Санкт-Петербург (1807) [40].

Соціальні потрясіння в Європі другої половини XVIII ст., пов'язані, перш за все, з *Французькою буржуазною революцією*, вплинули на формування гуманного ставлення до людей з обмеженими можливостями. Згідно з декретом Законодавчих Національних зборів Франції (1781) Паризький національний інститут для глухих і Паризький національний інститут для сліпих були переведені на державне матеріальне забезпечення. У 1793 р. Конвент оголосив в Декларації «Про права людини» (*“Déclaration des droits de l'homme”*) про те, що священним обов'язком суспільства є постійна допомога своїм нещасним співвітчизникам – забезпечення зайнятостю тих, хто здатний працювати, громадським змістом тих, хто

не в силах працювати. Це стосувалося всіх душевнохворих, до яких зараховували і розумово відсталих дітей.

Вплив французького матеріалізму позначився на ставленні до психічно хворих як до одержимих злим духом. Реорганізацією утримання та лікування психічно хворих епоха Просвітництва була зобов'язана французькому психіатру *Філіпу Пінелю* (1745-1826), який вперше зняв ланцюги з душевнохворих у лікарнях Бісетрі (1792) і Сальпетрієрі (1793) й визначив основні напрями вивчення психічних хвороб. Медичну лінію у вивченні природи і суті слабоумства в XIX ст. продовжив учень і послідовник Пінеля *Жан-Етьєн Ескіроль* (1772-1840), який увів в обіг поняття «імбецілізм», «ідіотія», «розумова відсталість». Він створив симптоматичну класифікацію розумово відсталих дітей, прийнявши в якості провідного показника стан мови «недоумкуватих» [35].

Однак початок медико-педагогічного напрямку допомоги дітям з глибокими інтелектуальними аномаліями було покладено ще на рубежі XVIII-XIX ст. відомим французьким психіатром *Жаном Марком Гаспаром Ітаром* (1774-1838), який здійснив спробу навчання і виховання глибоко розумово відсталої дитини («авейронського дикуна»). Його досвід засвідчив позитивний вплив як на розвиток практичних методів роботи з розумово відсталими дітьми, так і на теоретичні дослідження в цій галузі. Він «був покладений в основу всіх систем виховання і навчання недоумкуватих, які стали розроблятися в першій половині XIX ст.» [24, с. 22].

В історію країн Західної Європи XIX ст. увійшло як час соціальних потрясінь, воєн, буржуазно-демократичних рухів і революцій, час затвердження нового суспільно-економічного ладу в найбільш розвинених європейських країнах. Французька буржуазна революція, як відомо, остаточно знищила європейський феодалізм. Це призвело до багатьох змін у законодавстві. Значний вплив на посилення демократичних суспільних настроїв здійснила Декларація «Про права людини і громадянина»

(*“Déclaration des droits de l’homme et du citoyen”*) (1789), схвалена після Французької революцією.

Індустріальна революція в Європі, що породила небувалі розміри дитячого виробничого травматизму, дала поштовх розвитку як релігійних благодійних, так і спеціальних лікувально-освітніх установ для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Одну з перших подібних установ відкрив фон Курц в Мюнхені – технічну школу для малозабезпечених кульгавих дітей (1832) [17].

Результатом розвитку медико-педагогічного, філантропічно-християнського і педагогічного напрямів суспільної допомоги розумово відсталим стало створення в ХІХ ст. перших спеціальних установ для розумово відсталих дітей (Франція, Німеччина, Англія, Швейцарія, Росія, США).

Спеціальна педагогіка заявила про себе вперше, використовуючи термін *«лікувальна педагогіка»*. У Бадені педагоги Йоганн Даніель Георгенс і Генріх Маріанус Дейнхард відкрили *«Лікувально-виховний заклад для розумово відсталих і безпритульних дітей»*. Вони ж, узагальнивши свій педагогічний досвід, опублікували двотомник, в якому вперше були викладені теоретичні основи лікувальної (спеціальної) педагогіки.

Протягом ХІХ ст. лікувальна педагогіка була визнана педагогічною сферою і поступово стала діяти більш автономно від медицини. Особливо широке поширення лікувальна педагогіка як напрям педагогіки отримала в німецькомовних країнах Європи, де цим терміном почали користуватися педіатри та дитячі психіатри. У 1931 р. в університеті Цюриха (Швейцарія) була відкрита перша кафедра лікувальної педагогіки. У ряді європейських країн на початку ХХ ст. термін *«лікувальна педагогіка»* було замінено терміном *«спеціальна педагогіка»* [54].

Підкреслимо, що упродовж ХІХ ст. у Франції формувалися нові підходи до навчання нечуючих. Так, отоларинголог *Олександр Бланше* (1817-1867) висунув ідею їх навчання спільно з тими, щочують. Це була вперше

висловлена і реалізована ідея інтегрованого навчання. Досвід навчання і виховання дітей з порушеннями слуху в народних школах показав, що вони цілком здатні опанувати навчальну програму масового освітнього закладу [80].

Інший видатний французький вчитель сліпих – *Луї Брайль* (1809-1852) увійшов в історію світової тифлопедагогіки як творець унікального шрифту для незрячих людей. Шрифт Брайля офіційно визнаний найбільш доступним і зручним для незрячих людей, оскільки повною мірою відповідає особливостям їх дотикового сприйняття [71].

Таким чином, було покладено початок клінічного і психологічного вивчення недоумства з виділенням цієї проблеми в самостійну психіатричну, а в подальшому і психолого-педагогічну. Розвиток в кінці XIX ст. наук (і перш за все медицини) зумовило до створення в деяких західноєвропейських країнах диференційованої системи установ для дітей з різними вадами інтелекту [17].

Історія першої англійської установи для недоумкуватих пов'язана з діяльністю доктора В. Твілінга. Саме його публікація про Абендбергский притулок для недоумкуватих (Швейцарія) спонукала міс Уайт заснувати в 1846 р. в Баті притулок для розумово відсталих дітей. Надалі благодійні установи для недоумкуватих стали відкриватися і в інших містах Англії.

У Франції успішна діяльність лікаря-педагога *Едуарда Сегена* (1812-1880) щодо виховання та навчання недоумкуватих вплинула на весь хід подальшого розвитку теорії та практики олігофренопедагогіки. Основи своєї цілісної медико-педагогічної системи він виклав у роботах «Виховання, гігієна і моральне лікування розумово ненормальних дітей» (*“Éducation, hygiène et traitement moral des enfants mentalement anormaux”*) (1846), «Ідіотія, її лікування фізіологічним методом» (*“Idiotie, son traitement physiologique”*) (1866). Ці праці і вся діяльність педагога-гуманіста пройняті вірою в людину, в потенційні можливості вдосконалення її фізичних і духовних сил. З точки

зору Е. Сегена, недоумкуватих дітей слід навчати так, як з глухих і сліпих і включаючи їх в посильну працю [54].

На розвиток спеціальної педагогіки і спеціальної освіти в країнах Західної Європи на зламі XIX-XX ст. впливовими стали такі напрямки реформаторської педагогіки, як «соціальна педагогіка» (П. Наторп), «трудова школа» (Р. Зейдель, Г. Кершенштейнер), «вільне виховання» (М. Монтессорі, Р. Штайнер, К. Кеніг).

Слід зазначити, що деякі принципи реформаторської педагогіки спочатку виникали саме в процесі виховання і навчання дітей з обмеженими можливостями і багато в чому сприяли поглибленому розвитку спеціальної педагогіки. Так, наприклад, *Марія Монтессорі* (1870-1952), працюючи з розумово відсталими дітьми в клініці Римського університету, а потім з дітьми з робочих сімей в одному з передмість Риму (кінець XIX – початок XX ст.) створила оригінальну педагогічну систему, в основу якої було покладено облік закономірностей дитячого розвитку в умовах депривації і забезпечення розвитку спеціально організованих умов виховання і навчання [5]. М. Монтессорі на основі багаторічних спостережень, експериментів і накопичення оригінального дидактичного матеріалу зуміла створити цілеспрямовано підготовлене освітнє середовище, в якому дитина сама могла вибирати об'єкт діяльності та працювати самостійно, спираючись на автодидактичні властивості запропонованого матеріалу («Монтессорі-матеріалу»).

Ідеї реформаторської педагогіки активізували розвиток педагогічної теорії і практики всередині окремих галузей спеціальної педагогіки. Так, на рубежі двох століть стає помітним такий феномен у розвитку спеціальної педагогіки, як цілеспрямований збір, накопичення і узагальнення наукових знань, фактів і практичного досвіду виховання і навчання людей з обмеженими можливостями життєдіяльності [70].

Істотний внесок у вивчення розумово відсталих дітей внесли директор Лабораторії фізіологічної психології в Сорбонні (Франція) Ж. Філіп і лікар

Паризького медико-педагогічного інституту П. Бонкур. Їх наукові дослідження отримали відображення в працях «Психічні аномалії серед учнів» (*“Anomalies mentales chez les étudiants”*) і «Виховання ненормальних дітей» (*“Education des enfants anormaux ”*) [18].

У 1886 р. у Франції було введено загальне обов'язкове початкове навчання, що значною мірою актуалізувало проблему відкриття спеціальних класів і шкіл для дітей з легкими формами розумової відсталості. Для вирішення цієї проблеми було створено спеціальну комісію, яка зібрала статистичні дані про «ненормальних» дітей, визначила типи установ для них, розглянула і рекомендувала методи їх навчання.

Робота комісії ознаменувалася виданням французьким урядом спеціального Закону «Про школи і класи удосконалення для розумово відсталих дітей» (*“Écoles et cours de recyclage pour enfants retardés”*) (1909). Окрім того, було оприлюднено низку циркулярів та інструкцій, які конкретизували основні положення цього закону. Однак, незважаючи на зазначені законодавчі акти, спеціальні навчальні заклади для розумово відсталих дітей відкривалися надзвичайно повільно. Відомо, що в 1912 р. у Франції функціонували лише 30 спеціальних класів, в яких навчалися 720 дітей (спеціальних шкіл не було); і до першої половини XX ст. ці класи при масових школах утвердилися як основне місце навчання розумово відсталих дітей. Розвивалися тільки окремі спеціальні установи для глибоко відсталих дітей.

Таким чином, кінець XIX і початок XX ст. в країнах Західної Європи, зокрема, Англії, Іспанії, Італії, Франції, стали періодом становлення і розвитку сурдопедагогіки та олігофренопедагогіки як самостійної науки про порушення слуху й інтелекту (власні об'єкт, предмет і методи), набуття нею офіційного статусу. Сформувався міждисциплінарний підхід до вивчення порушень мовлення, який дозволив використовувати дані багатьох наук про людину. Багатьма дослідниками розроблялися етіопатогенетичні, системні методи подолання мовних патологій; з'явилися спеціальні педагогічні

методи, які, перш за все, враховували роль психологічних і соціальних факторів в процесі попередження і подолання різних форм порушень мовлення [77].

У контексті порушеної проблеми привертає увагу той факт, що історично першим підходом до організації якісної освіти дітей з ООП, зокрема з ОМЗ (початок ХХ ст.) стала *медична модель навчання* таких дітей – *сегрегація* – об'єднання людей у суспільстві в категорії за ознакою відмінності соціальних статусів, який потребує обмеження сфери життєдіяльності і забороняє частково контактувати з групами або повністю. Історія розвитку суспільства відкриває широкий спектр різноманітних видів сегрегації. Так, за особливостями наявних відмінностей розрізняють гендерну, вікову, расову, національну сегрегацію; за рівнем соціальної спільноти – ідеологічну, політичну, етичну.

Як зазначають дослідники у галузі соціальних стосунків М. Айшервуд [1], П. Бурдьє і П. Петерсон (Bourdieu & Passeron) [98], медична модель, як світоглядна, формуючи суспільну думку стосовно дітей з порушеннями в розвитку і панувавши до кінця 60-х рр. ХХ ст., передбачала, що такі діти, насамперед, є хворими особами, які потребують певного лікування, піклування, перебування у спеціальних умовах, найчастіше сегрегативних: лікуватися, навчатися, здобувати професію і, навіть, в подальшому жити серед інших.

Вочевидь, в указаний історичний період розвитку суспільства ця модель була досить прогресивною, оскільки прийшла на зміну жорстокому, породженому невіглаством і дискримінацією, ставленню до таких дітей, за якого досить тривалий час такі особи розглядалися як реальна загроза суспільству, або, як діти, неповноцінність яких визначалася наявними фізичними вадами.

Знаменно, що у вказаний період ця модель стимулювала проведення наукових досліджень щодо клінічного вивчення причин і наслідків

різноманітних порушень, можливих способів профілактики й лікування окремих хвороб, наслідками яких є обмежені можливості дитини [73].

Після Другої світової війни набув чинності найважливіший міжнародний правовий акт – Декларація ООН «Про права людини» (*UN Declaration on rights of people*) (1948), що сприяв послідовній гуманізації соціального життя, систем освіти та соціальної допомоги економічно незахищеним верствам населення, зокрема дітям з обмеженими можливостями життєдіяльності (з інвалідністю) [285].

Визначальним було прийняття 1950 р. «Декларації Шумана» (*Shuman's Declaration*), метою якої було створення єдиного загального транснаціонального органу для управління підприємствами з виробництва сталі та вугілля, які були стратегічно важливими для задоволення військових потреб у ті роки. Це й ознаменувало початок мирної інтеграції щодо європейського об'єднання [78].

На особливу увагу заслуговує той факт, що прийняття Женевських конвенцій (1945-1949 рр.), якими заборонялися «повсюдно і в будь-який час вбивства, тортури, нанесення каліцтв і тілесні покарання», стали важливою передумовою для прийняття європейської Конвенції «Про захист прав людини» (*European Convention on human rights*). З посиленням інтеграційних процесів у 50-х рр., зокрема ухвалення 1951 р. Паризького договору «Про створення Європейської спільноти з вугілля і сталі», підписання 1952 р. країнами «європейської шістки» (Бельгія, Італія, Люксембург, Нідерланди та ФРН, окрім Франції) Договору «Про заснування Європейської оборонної спільноти», створення Західноєвропейського союзу, підписання 1957 р. Римських договорів «Про заснування Європейської економічної спільноти», західні країни домовилися про створення Європейського Співтовариства і, беручи вказану подію за точку відліку, все частіше виявляли єдність поглядів на проблеми розвитку науки, культури й освіти [112].

Розширюючи положення Загальної декларації ООН «Про права людини» (*UN Declaration on human rights*) (1948 р.), у 1959 р. Генеральна

Асамблея ООН прийняла Декларацію «Про права дитини» (*UN Declaration of the rights of the child*). Вивчення положень цього документу засвідчило, що дитина з причини її фізичної і розумової незрілості потребувала спеціальної охорони і турботи. Зокрема, у «Декларації» наголошувалося на тому, що людство зобов'язане давати дитині все краще, що воно має. Водночас було проголошено десять принципів прав і свобод дитини, один із яких безпосередньо стосувався прав дітей, що мають дефекти в розвитку: «Діти, які є неповноцінними у фізичному, психічному або соціальному відношенні, мають забезпечуватися необхідною спеціальною освітою і турботою, зважаючи на їхній особливий стан» [286, с. 45].

Підкреслимо, що проблема виховання і навчання дітей з вадами у розвитку зростала до міжнародного рівня. Так, міжнародними організаціями, що займалися вирішенням вищевказаної проблеми, стали: ЮНЕСКО (*UNESCO*), Всесвітня організація охорони здоров'я (*World Health Organization*), Міжнародна організація праці (*International Labour Organization*), Міжнародна ліга суспільств допомоги розумово неповноцінним людям (*International League of Societies for the Mentally Handicapped*) тощо. У полі зору вищезгаданих організацій були:

- розроблення методів і критеріїв діагностики відхилень;
- визначення обов'язків держав стосовно цих дітей;
- вивчення шляхів удосконалення системи допомоги цим особам;
- імплементація правового положення осіб з ОМЗ тощо [296].

Особливу увагу, з огляду на досліджувану проблему, привертає той факт, що 1960 р. в Женеві відбулася XXIII Міжнародна конференція з питань народної освіти (*XXIII International conference on public education*), яка прийняла Конвенцію ЮНЕСКО «Про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти» (*UNESCO Convention against discrimination in education*). У Конвенції наголошувалося на тому, що аномальні діти, незалежно від своїх можливостей, мають право на освіту в спецустановах і у звичайних школах

серед нормальних однолітків. Згідно з зазначеною «Конвенцією», було розроблено низку рекомендацій з питань організації спеціальної освіти, а саме: раннє виявлення розумово відсталих дітей, використання методів діагностики, що забезпечували граничну об'єктивність, забезпечення здобуття розумово відсталими дітьми обов'язкової і безкоштовної освіти [270].

Підкреслимо, що єдиним стало й розуміння західноєвропейцями прав дітей з порушеннями, що було відображено у прийнятій 1961 р. «Європейській соціальній хартії» (*European social charter*) [42]. Зокрема, ст. 15 закріплювала право фізично і розумово непрацездатних осіб на професійну підготовку, відновлення працездатності і соціальну реабілітацію.

Визначальним кроком євроінтеграції було підписання 1965 р. Договору «Про злиття виконавчих органів Європейської спільноти з вугілля та сталі й Європейської економічної спільноти» шляхом створення Європейської Комісії та Ради Європейського Співтовариства [78].

Про подальшу еволюцію суспільної свідомості щодо прав і свобод нетипових осіб свідчить Декларація «Про соціальний прогрес й розвиток» (*UN Declaration on social progress and development*), прийнята Генеральною Асамблеєю ООН у 1969 р., яка заявила про необхідність захисту прав і забезпечення добробуту осіб з ОМЗ, а також забезпечення захисту людей, що страждають фізичними і розумовими вадами [287].

Таким чином, у новому соціокультурному контексті 50-70-х рр. ХХ ст. у західноєвропейських країнах на хвилі економічного підйому, ліберально-демократичних перетворень величезна увага приділялася проблемам освіти нетипових дітей, зокрема, удосконалювалися механізми комплектування спеціальних освітніх установ, виявлення, обліку й діагностики нетипових дітей. Зважаючи на такі аргументи, у 70-ті рр. ХХ ст. у контексті ліберально-демократичних реформ, суспільного протистояння ідеям дискримінації осіб за расовою, статевою, віковою, національною, політичною, релігійною,

етнічною та іншими ознаками почали виникати і реалізовуватися ідеї *інтеграції* (від англ. *integration* – об'єднання, злиття) дітей з порушеннями – *соціальної моделі* дітей з ОМЗ [220].

Зауважимо, що боротьба проти дискримінації сприяла формуванню нової культурної норми – поваги до відмінностей між людьми. Саме в такому антидискримінаційному дусі спеціальні школи й інтернати визнавалися установами сегрегативними, а ізольовані від масової система спеціальної освіти – дискримінаційними. І, якщо на попередньому етапі еволюції суспільство боролось за відкриття спеціальних навчальних закладів, то тепер воно стало розглядати перебування дитини в спеціальній школі як порушення її прав і «навішування соціального ярлика».

На думку європейських учених Дж. Джонсона, В. Мілза, В. Мюллера (Jonson, Mills, & Muller) [186-187], теорія інтеграції була співзвучною вченню Л. Виготського, що сприяло усвідомленню природи компенсаторних можливостей людини, її соціальної спрямованості і слугувало підґрунтям для визначення теорії «соціальної співвіднесеності». Ще в 30-х рр. XX ст. учений акцентував увагу на тому, що загальні уявлення про «дитячу дефективність» у науковій літературі й на практиці, перш за все, пов'язували з біологічними причинами, а соціальні моменти вважалися другорядними, хоча саме вони і були першочерговими, головними [187, с. 201].

Вказана концепція виступила альтернативою уявленням, що лежали в основі моделі, яка панувала з початку XX ст. Основоположним ядром соціальної моделі було те, що виховання дитини мало здійснюватися в дусі культурних норм, прийнятих суспільством, до якого вона належала [186, с. 223].

У цілому, вказана модель припускала, що дитина мала бути готовою до прийняття її школою і суспільством, проте не враховувала широкого спектра індивідуальних відмінностей в суспільстві і тим самим неминуче порушувала питання про критерії норми [224]. На думку Т. Бута й М. Ейнскоу (Booth & Ainscow), каталізатор формування «патернів

культурно нормативного життя» тих, хто раніше був практично виключений із соціально-суспільної діяльності та необхідність визначення цих критеріїв зумовило те, що поняття «інтеграція» набуло нового відтінку – до обігу введено термін «*нормалізація*», в основу якого щодо дітей з порушеннями було покладено такі положення: дитина з порушеннями здатна опанувати різні види діяльності, а суспільство, відповідно, мусить визнати це і забезпечити умови її проживання, максимально наближаючи їх до «нормальних» [221]. Водночас суспільство мало змінити своє ставлення до дітей з порушеннями, забезпечуючи захист їхніх прав та інтересів, а діти, у свою чергу, мали приймати умови і стиль життя суспільства, в якому вони перебували, підлаштовуватися до них.

Концепція «нормалізації» ґрунтувалася на нових уявленнях, що відкривали широкі перспективи для дітей з порушеннями й передбачали виховання відповідно до усталених культурних норм суспільства. Саме в зазначений період було зафіксовано злам у суспільній свідомості стосовно дітей з особливостями психофізичного розвитку і відповідно розпочався процес їхньої інтеграції в середовище однолітків [221].

Проте, як зауважують дослідники цієї проблематики, зокрема Т. Бут [10], Дж. Джонсон, В. Мілз, В. Мюллер (Jonson, Mills, & Muller) [186-187], з одного боку, нормалізація не передбачала урахування широкого спектру індивідуальних відмінностей, що існували у суспільстві, а з іншого, – визначення норми теж мало досить відносно їх трактування й усвідомлення, оскільки сам процес нормалізації дітей з ОМЗ визначався необхідністю виділити соціальне ставлення до об'єкта, бажання побачити у ньому норму (або відхилення від неї) і класифікувати це як невідповідність соціально визнаних норм.

Іншою особливістю періоду становлення нормалізаційної концепції було те, що особлива увага почала приділятися правовим аспектам закріплення прав і свобод дітей з ОМЗ.

З другої половини XX ст., точніше з 1960-х і 1970-х рр., громадськість і державні структури більшості європейських країн поступово прийшли до визнання рівності всіх людей незалежно від стану їхнього здоров'я, наявності обмежень життєдіяльності, що обумовлює широку гуманізацію суспільства і системи освіти, призводить до соціальної та освітньої інтеграції людей з тими чи іншими порушеннями [74]. Цьому сприяла і розробка нових теоретико-методологічних підходів до вирішення проблем як загальної, так і спеціальної педагогіки.

Увага до спеціальної освіти дітей з важкими формами розумової відсталості підтримувалося такими міжнародними організаціями, як ЮНЕСКО (*UNESCO*), Всесвітня організація охорони здоров'я (*World health organization*), Міжнародна асоціація по науковому вивченню розумової відсталості (*International association for the scientific study of mental disability*), Міжнародна ліга товариств сприяння розумово відсталим (*International league of societies for the mentally handicapped*) [190].

У розвитку сурдопедагогіки розглянутого періоду можна виділити кілька найбільш характерних тенденцій. Перш за все, слід відзначити помітне скорочення числа шкіл для глухих дітей. Наприклад, у Великій Британії в 1970-1980-х рр. були закриті внаслідок непотрібності більше 60% таких шкіл [38].

З огляду на це, значним та дієвим кроком у вказаному напрямі було прийняття 20 грудня 1971 р. Генеральною Асамблеєю ООН Декларації «Про права розумово відсталих осіб» (*UN Declaration on the rights of mentally retarded persons*), згідно з якою: розумово відсталі мали ті самі права, що і всі інші члени суспільства, а саме: на медичне обслуговування, матеріальну забезпеченість, освіту й професійну підготовку відповідно до можливостей, на проживання у колі сім'ї чи перебування у спеціальних закладах, де умови були оптимально наближеними до звичайних умов проживання, тим самим затверджуючи їхнє право на повну інтеграцію у суспільство [288]. Підкреслимо, що вказана Декларація стала першим нормативно-правовим

документом щодо визнання людей з неповносправністю суспільно повноцінною у соціальному сенсі меншиною, яка потребувала правового захисту й підтримки, оскільки, як зазначалося раніше, саме розумово відсталих сприймали як неповноцінну меншість серед людської спільноти.

Зазначені процеси знайшли відображення в освітній політиці й окремих європейських держав. Так, Законом Італії № 118 «Про освіту» (*Legge 118/1971*) від 30 березня 1971 р. [194] гарантовано право дітям з порушеннями навчатися в закладах ЗСО. Під тиском громадськості в Італії у 1973 р. було прийнято Закон № 477 «Про освіту» (*Legge 477/1973*) від 30 липня 1973 р. [195], який законодавчо закріпив право батьків на вибір навчального закладу, визначивши статус загальних мейнстримінгових шкіл, де навчалися всі діти з проблемами в розвитку, і тим самим забезпечивши державну підтримку щодо здобуття освіти дітям з особливостями психофізичного розвитку. Дослідниця Б. Банаті (Banathy) наголошувала, що Закон затвердив зміни, що сталися у житті, оскільки цього вимагав час [91, с. 53].

Показово, що в Англії у 1974 р. було створено Союз осіб з ОМЗ проти сегрегації (*Union of physically impaired against segregation*), діяльність якого було спрямовано на протистояння сегрегації таких осіб. У публікаціях членів вказаного союзу чітко було сформульовано нову соціальну концепцію осмислення обмежених можливостей, а саме: створені суспільством бар'єри особам з ОМЗ не дозволяють їм вести повноцінне життя. Надалі ця концепція отримала свій розвиток як соціальна концепція інвалідності [1].

Цінним для нашого дослідження є той факт, що 9 грудня 1975 р. Генеральна Асамблея ООН ухвалила Декларацію «Про права осіб з ОМЗ (інвалідність)» (*UN Declaration on the rights of disabled persons*), у якій наголошувалося, що: «особи з ОМЗ, незважаючи на причину, характер і складність їхніх каліцтв або порушень, мають ті ж основні права, що й їхні співгромадяни того ж віку» [289, с. 75]. Зокрема, у Декларації було акцентовано увагу на тому, що особи з ОМЗ мають отримувати необхідну

підтримку, яка б дала змогу максимально виявляти свої можливості і здібності та прискорила б процес їхньої інтеграції у суспільство.

Так, із огляду на вказану «Декларацію» в Іспанії було створено Національний інститут спеціальної освіти (*Instituto nacional de educación especial*) як самостійний заклад під патронатом Міністерства освіти. У Франції було прийнято Закон № 75-534 «Про орієнтацію дітей з порушеннями в розвитку» (*Loi 75-534/1975*) від 30 червня 1975 р. [208]. Водночас, наприклад, в Італії Законом № 517 «Про освіту» (*Legge 517/1977*) від 4 серпня 1977 р. [196] встановлено певні нормативи навчання в загальних мейнстримінгових школах, зокрема, максимально допустима кількість учнів у класі 20, із них – 2 дитини з ОМЗ. До того ж було вжито заходів з підтримки дітей з ОМЗ, «залучення» в класні заняття, зменшення кількості спеціальних шкіл, зокрема, класів, що займалися за спеціальними навчальними програмами.

Наступним кроком стало прийняття 1978 р. Комітетом з дослідження ситуації навчання дітей з порушеннями в розвитку (*Committee on the study of the situation of children with disabilities in development*) (Англія) положень і рекомендацій доповіді М. Уорнок (Warnock), в якій було окреслено перспективи розвитку інклюзивної освіти шляхом залучення дітей з ОМЗ в систему ЗСО [198].

Цього ж року в Іспанії було прийнято Конституцію (*La Constitución española de 1978*), яка відображала положення названої доповіді. Зокрема, в ст. 49 зазначалося, що органи виконавчої влади будуть вести політику попередження, лікування, реабілітації й інтеграції осіб з фізичними, сенсорними й психічними порушеннями, що потребують особливої уваги, а тому мають бути спеціально захищеними з метою використання своїх прав, закріплених Конституцією [191].

Подальший розвиток зазначеної проблеми пов'язаний із проведенням Міжнародної конференції щодо дій та стратегій з питань освіти, превенції та інтеграції (*UNESCO World conference on actions and strategies for education,*

prevention and integration) 2-7 листопада, 1981 р. Як наслідок 7 листопада 1981 р. було прийнято «Санберзьку Декларацію» (*Sundberg Declaration*) (Малага, Іспанія), присвячену діям й стратегіям у сфері спеціальної освіти, попередженню інвалідності та залученню осіб з ОМЗ в життя соціуму [271].

Зазначені зміни знайшли відображення й в урядових документах з питань освіти окремих європейських держав. В Англії 1981 р. було прийнято Акт «Про освіту» (*UK Education Act*), що затвердив навчання нетипових дітей як пріоритетність [263]. Ґрунтуючись на рекомендаціях М. Уорнок (Warnock), цей закон вилучив з ужитку термін «діти з ОМЗ», замінивши його поняттям «діти з ООП» й регламентував необхідність забезпечити відповідними формами навчання дітей названої категорії в закладах ЗСО [298]. На підставі цього Акту, посаду експертів було скасовано й запроваджено шкільних координаторів, завдання яких полягало в наданні допомоги і підтримки особливим дітям. Показово, що схвалення названого закону зумовило ініціативу місцевих органів управління щодо закриття спеціальних шкіл й залучення всіх дітей з відхиленнями у розвитку в загальні мейнстримінгові школи [94].

Законом Іспанії № 13 «Про соціальну інтеграцію осіб з ОМЗ/ інвалідів» (*Ley 13/1982*) від 7 квітня 1982 р. [201] було закріплено базові принципи ставлення до осіб з ОМЗ у всіх сферах життя, зокрема – освіті. Наступним кроком цієї країни стало прийняття Королівського декрету № 334 (*Real Decreto 334/1985*) від 6 березня 1985 р. [237], яким було встановлено, що діти з ОМЗ мають рівні права на здобуття освіти. Зокрема, 1986 р. створено Національний центр ресурсів спеціальної освіти в системі Міністерства освіти (*Centro nacional de recursos de educación especial en el Ministerio de educación*).

Натомість в Італії, 1987 р. Конституційним судом згідно з Рішенням № 215 (*Sentenza Corte Costituzionale 215/1987*) було визнано право дітей з ОМЗ на відвідування загальних мейнстримінгових шкіл [248]. Вищезазначене дозволяє констатувати, що в досліджуваних країнах (Англія,

Іспанія, Італія, Франція) було створено підґрунтя для впровадження інклюзивного навчання на відміну від інших європейських країн.

У процесі наукового пошуку встановлено, що ситуація докорінно змінилася після ухвалення міжнародного документу – Конвенції ООН «Про права дитини» (*UN Convention on the rights of the child*) у 1989 р., у якій розглядалося питання міжнародного регулювання прав дітей з ОМЗ. Ця «Конвенція» ґрунтувалася на визнанні прав усіх дітей, на пріоритеті загальнолюдських цінностей і гармонійному розвитку особистості, а також на недискримінації дітей з ОМЗ за будь-якими ознаками. Уперше в історії міжнародного правового законодавства було визначено пріоритети інтересів дитини у суспільстві й акцентовано увагу на необхідності особливої турботи про дітей з ОМЗ. Особливої уваги з огляду на предмет нашого дослідження заслуговують ст. 2, 3 і 28 названої «Конвенції». Так, у ст. 2 наголошувалося, що наявність інвалідності у дитини є підставою для захисту її від дискримінації, тобто визнавався той факт, що проблема інвалідності входить у правозахисне поле [290, с. 46]. Утім, антидискримінаційний принцип не обмежував правову диференціацію дітей, допускаючи надання спеціальної підтримки під час здобуття освіти дітьми-інвалідами чи додаткових заходів для цілкового розкриття їхнього потенціалу.

Положення названої «Конвенції» знайшли віддзеркалення в урядових освітніх документах щодо організації інклюзивного навчання в європейських країнах. Так, у 1989 р. в Англії було прийнято Акт про реформи в освіті (*UK Education Reform Act*), згідно з яким законодавчо затверджувалося введення єдиної загальнодержавної програми навчання у загальних мейнстрімінгових школах [263]. Проте, С. Д'Алессіо, А. Воткінс та В. Донеллі (D'Alessio, Watkins, & Donnelly) зауважили, що даний «Акт» фактично передбачав ексклюзію дітей з ОМЗ з державних навчальних програм окремих аспектів, які б враховували особливості засвоєння навчального матеріалу такими дітьми [116].

У 1989 р. в Франції було ухвалено Закони № 75-534 «Про середню освіту» (*Loi n. 895-486*) від 10 липня 1989 р., в якому інклюзивне навчання визначалося як основна форма здобуття освіти дітьми з ОМЗ. Значно збільшивши фінансування загальних мейнстрімінгових шкіл, де навчалися такі діти, уряд підтримав вищезазначені законодавчі ініціативи [146]. У цей період було затверджено новий освітній стандарт, який визначав обов'язковий обсяг знань для учнів, що закінчили п'ятий та дев'ятий класи. Цей документ дав можливість педагогам розробляти і працювати з дітьми з ОМЗ за індивідуальними навчальними планами з урахуванням їхніх можливостей та потреб [74; 154].

Отже, у процесі наукового пошуку з'ясовано витoki становлення й розвитку досліджуваної проблеми на теренах Західної Європи. Виявлено неоднозначність і суперечність підходів як у ставленні до дітей з аномаліями в розвитку, так і до організації їхнього навчання: від агресії і нетерпимості осіб з вираженими відхиленнями в розвитку (*Античність, Середньовіччя*) до усвідомлення можливості і доцільності навчання окремих категорій дітей (глухонімі, сліпі) (*епохи Відродження, Просвітництва*). З'ясовано, що період кінця XVIII – початку XX ст. ознаменувався відкриттям перших шкіл для дітей із порушеннями слуху (Франція, 1760; Англія, 1791; Шотландія, 1792; Ірландія, 1799 тощо); розробленням психолого-педагогічних і методичних засад навчання глухонімих – «мімічний метод», «чистий усний метод»; реалізацією інтегрованого навчання нечуючих дітей разом із здоровими; створенням шрифту Брайля для незрячих дітей; цілеспрямованим проектуванням освітнього середовища для розумово відсталих дітей за методикою Монтессорі. Установлено, що від початку XX ст. набуває поширення концепція *сегрегації (медична модель)*, що ознаменувалася проведенням наукових досліджень у напрямі клінічного вивчення причин і наслідків різноманітних порушень у розвитку дітей, можливих способів профілактики й лікування окремих хвороб; розширенням і диференціацією системи спеціальної освіти з метою охоплення навчанням різних категорій дітей із відхиленнями в розвитку. Натомість, у 70-90-

ті рр. XX ст. намітилася тенденція до впровадження концепції *інтеграції (соціальна модель)*, що зумовлювалося переосмисленням концептуальних засад організації спеціальної освіти; утвердженням ідей інтегрування дітей з порушеннями в розвитку до загальноосвітніх навчальних закладів під впливом розвитку західної демократії і ліберально-демократичних настроїв; появою перших прецедентів закриття спеціальних шкіл.

1.3. Етапи розвитку проблеми організації інклюзивного навчання в країнах Західної Європи (кінець XX – початок XXI століття)

Із урахуванням інтеграційних процесів в системі освіти країн Західної Європи (Англія, Іспанія, Італія, Франція), динаміки змін шляхів реалізації інклюзивного навчання, зокрема у нормативно-правових документах міжнародного, європейського, локального рівнів, поглядів науково-педагогічної думки країн Західної Європи, нами визначено такі етапи розвитку проблеми організації інклюзивного навчання в країнах Західної Європи (кінець XX – початок XXI ст.):

I етап (1990-1999 рр.) – етап організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в умовах спеціальних освітніх закладів та спеціальних класів;

II етап (2000-2008 рр.) – етап запровадження інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в рамках двох освітніх систем – загальних мейнстримінгових шкіл і сегрегованих спеціальних шкіл для реалізації стратегії широкого включення;

III етап (2009-2015 рр.) – етап інтенсивного розроблення змісту, форм, методів інклюзивного навчання дітей з ОМЗ на базі загальних мейнстримінгових шкіл з метою їх освітньої соціалізації.

I етап (1990-1999 рр.) – етап організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в умовах спеціальних освітніх закладів та спеціальних класів ознаменувався визначенням пріоритетних напрямів євроінтеграції країн Західної

Європи; створенням Європейського Союзу (далі – ЄС) (1992), до якого одними з перших приєдналися Італія, Франція, Іспанія, Англія й стали його асоційованими членами; поширенням на теренах ЄС політики освітньої інклюзії; дітей з ОМЗ стали залучати до навчання в рамках освітньої системи – спецшкіл та спецкласів. Було законодавчо закріплено права таких дітей навчатися у «школах для всіх».

Підкреслимо, що початок 90-х рр. ознаменувався закінченням «холодної війни»; визначенням принципових засад євроінтеграції Європейського Співтовариства; впровадженням широкомасштабних перетворень політичного характеру (перехід від концепції «Співтовариства» до концепції «Союзу»); завершенням створення єдиного внутрішнього ринку; створенням ЄС як наслідок Маастрихтського договору (Нідерланди, 7 лютого 1992 р.), метою якого було вдосконалення наявних механізмів Союзу, посилення його ефективності й легітимності; прийняттям «Копенгагенських критеріїв вступу до ЄС» (червень 1993 р.), згідно з якими вимагалось дотримуватися демократичних принципів, принципів свобод і пошани прав людини в цілому, зокрема дітей з ОМЗ; програмою побудови Економічного і Валютного союзу, а тому введенням єдиної валюти в межах ЄС – євро, підписанням Амстердамського договору (Нідерланди, 2 жовтня 1997 р.), метою якого було змінити технічний характер для спрощення установчих договорів ЄС: оптимізація структури, скасування норм, що втратили своє практичне значення [78].

Зміна шляхів реалізації інклюзивного навчання на першому етапі розпочалася з прийняттям ЮНЕСКО Всесвітньої Декларації «Освіта для всіх» та «Рамкової концепції дій для забезпечення базових освітніх потреб» на Всесвітній конференції у Джомт'єні (Таїланд, 5-9 березня 1990 р.) [311], метою якої стало надання можливості всім дітям без винятку реалізовувати свої права на доступ до якісної базової освіти, отримувати користь від освітніх можливостей, призначених для задоволення основних потреб дитини [299, с. 151].

На європейському рівні було ухвалено низку документів, які визначали цілі держав-членів щодо підтримки дітей з ОМЗ. Так, 1990 р. Рада міністрів освіти ЄС прийняла Резолюцію щодо інклюзії дітей з ОМЗ в заклади ЗСО (*EU Resolution of the Council of Ministers of Education concerning Integration of children and young people with disabilities into ordinary systems of education*) [158, с. 2-3].

У подальшому, офіційну позицію європейського співтовариства щодо дітей з ОМЗ було відображено в доповіді Комісії ЮНЕСКО з прав людини «Права людини й інвалідність» (1991 р.). Відповідно до цього документа освіта дітей з ОМЗ має провадитися, якщо це можливо, у загальних мейнстрімінгових школах, без жодного прояву дискримінації стосовно таких дітей. У доповіді наголошувалося, що нетиповість не є перешкодою, натомість дискримінація заважає дітям з ОМЗ здобувати освіту в системі середньої освіти. У низці випадків законодавчими документами приписується таким дітям обов'язково відвідувати спеціальні школи, що є офіційною сегрегацією» [42, с. 43-44].

Зважаючи на цей документ, в Італії було прийнято Закон «Про освіту» № 104 (*Legge 104/1992*) від 5 лютого 1992 р., в якому пріоритетним напрямом було визначено роботу щодо взаємодії шкіл з установами різного підпорядкування з метою надання різнобічної допомоги дітям з ОМЗ різнопрофільними фахівцями, які мали працювати у тісному взаємодіюванні і порозумінні, зокрема, залучаючи батьків до процесу навчання таких дітей. У такий спосіб передбачалося забезпечувати соціалізацію дітей з ОМЗ [197].

Особливої уваги заслуговує ратифікація державами-членами ЄС 1993 р. «Стандартних правил ООН щодо вирівнювання можливостей дітей з ОМЗ» (*UN Standard rules on the equalisation of opportunities for persons with disabilities*). Так, було окреслено шляхи реалізації права рівних можливостей на здобуття освіти дітьми з ОМЗ й визнання інклюзивного навчального середовища – закладів ЗСО – як пріоритетного [291, с. 47]. Зважаючи на вищезазначене, навчання дітей з ОМЗ в умовах інклюзії

передбачало прийняття відповідної освітньої законодавчої бази, розробку науково-методичного і навчального забезпечення та певної політики європейських держав.

Зокрема, після вказаних «Правил» в Англії 1993 р. було прийнято Закон «Про освіту» (*UK Education Act*), що став практичною реалізацією виконання законодавчих вимог щодо формального визначення й оцінки особливих освітніх потреб дітей з ОМЗ, а також забезпечення цих потреб у рамках загальних мейнстримінгових шкіл [264].

З огляду на порушену проблему, викликає інтерес той факт, що інноваційну освітню концепцію щодо навчання дітей з ОМЗ було представлено на Всесвітній конференції «Освіта дітей з особливими потребами: доступ та якість», яку було проведено за підтримки ЮНЕСКО в Саламанці (Іспанія, 7-10 червня 1994 р.). Концептуальні засади щодо здобуття освіти дітьми з ОМЗ було викладено у «Саламанкській декларації» та «Рамках дій щодо освіти осіб з особливими потребами» (*Salamanca statement and Framework for action on special needs education*), які мали слугувати основою освітньої політики й практичної діяльності 92-х держав-учасниць конференції. Головною темою цих документів стало інклюзивне навчання, що мало на меті забезпечити докорінну реформу загальноосвітніх закладів – сформувати «школу для всіх» – освітню установу, що включає всіх, враховуючи відмінності, сприяє процесу навчання і відповідає особливим потребам. Наголошувалося й на тому, що інклюзивне навчання має стати загальною формою освіти та бути найефективнішим засобом боротьби з дискримінаційними настроями, а спецшколи повинні існувати для виняткових ситуацій [273, с. 1].

З огляду на це, було розроблено інноваційні підходи до здобуття освіти дітьми з ОМЗ в умовах «школи для всіх», що стали основою освітніх реформ переважної більшості країн Західної Європи, зокрема, Англії, Іспанії, Італії, Франції. Так, в Англії 1994 р. було прийнято «Кодекс практики з ідентифікації й оцінювання ООП» (*Code of practice for the identification and*

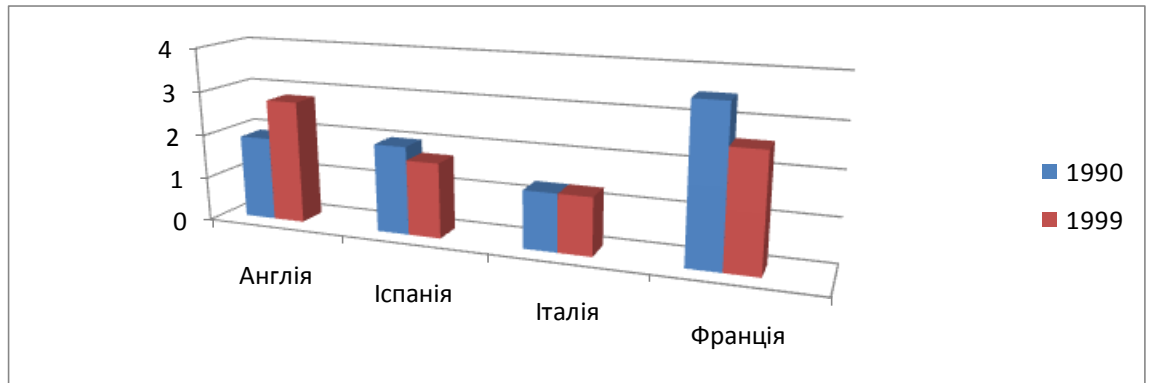
assessment of children with special educational needs), в якому на законодавчому рівні було висвітлено вимоги щодо забезпечення особливих освітніх потреб дітей з ОМЗ [124]. Водночас, цього ж року було створено спеціальні незалежні суди для розгляду конфліктних питань між батьками й місцевими органами управління.

Вищезазначені положення знайшли своє відображення у «Королівському декреті» Іспанії № 696/1995 (*Real Decreto 696/1995*) від 28 квітня 1995 р. [238], який забезпечував право на здобуття освіти дітьми з ОМЗ в закладах ЗСО за загальними навчальними програмами [255]. У Франції «Циркуляром» № 95-127 (*Circulaire no. 95-127*) від 17 травня 1995 р. було законодавчо регламентовано перехід від спеціальних навчальних закладів до загальних мейнстрімінгових [104].

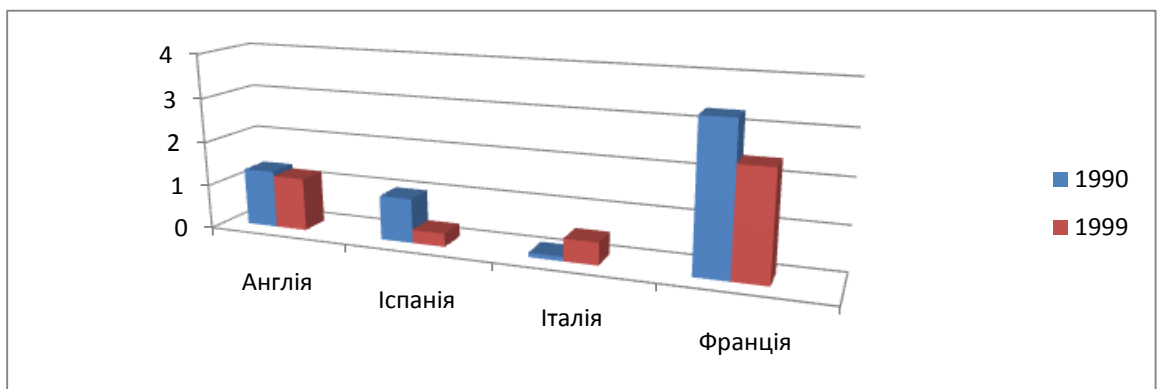
Заслуговує й уваги той факт, що у листопаді 1996 р. Європейським агентством з питань особливих освітніх потреб було прийнято «Люксембурзьку хартію» (*Luxembourg Charter*), що також стосувалася проблеми прав дітей з ОМЗ, зокрема, заборонявся будь-який вид дискримінації стосовно таких дітей [129]. Результатом імплементації цієї Хартії стало прийняття Англією цього ж року Акту «Про недискримінацію за ознакою інвалідності» (*UK Disability Discrimination Act*) [262].

В Англії після прийняття у 1996 р. Акту «Про освіту» (*UK Education Act*) інклюзивне навчання було визнано законодавчо [265]. У результаті проведеної реформи в усіх регіонах країни стали функціонувати органи Управління освітою зі структурним підрозділом «Управління служби підтримки», що мав матеріальну й організаційну відповідальність за організацію інклюзивного навчання дітей з ОМЗ. Фахівці цих служб опікувалися закладами, де навчалися такі діти, безпосередньо працювали з дітьми, що мали нескладні порушення розвитку, забезпечували додатковими корекційно-реабілітаційними послугами дітей з ОМЗ, залучаючи до роботи позашкільні медичні, психологічні та соціальні служби, консультували вчителів і надавали допомогу батькам [156].

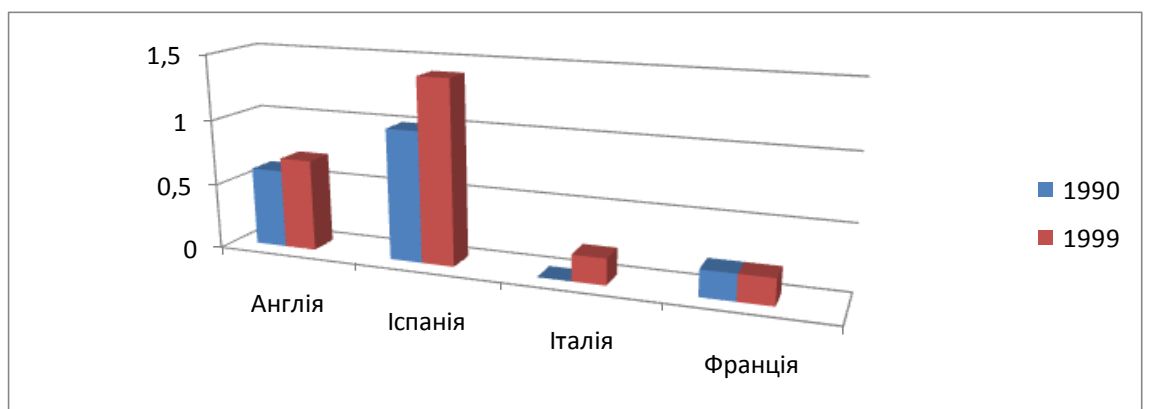
Аналіз аутентичної літератури [223; 295] дав змогу статистично оцінити здобутки першого етапу організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи (Англія, Іспанія, Італія, Франція), проілюстрованих діаграмами 1.1, 1.2, 1.3.



Діаграма 1.1. Кількість дітей з ОМЗ, охоплених ЗСО (у %)



Діаграма 1.2. Кількість дітей з ОМЗ, що навчалися у спецшколах та спецкласах (у %)



Діаграма 1.3. Кількість дітей з ОМЗ, що навчалися у загальних мейнстримінгових класах (у %)

Таблиця 1.1

Кількість дітей з ОМЗ, охоплених ЗСО (у %)

Країна	1990	1999	Різниця
Англія	1,9	2,8	+0,9
Іспанія	2	1,7	-0,3
Італія	0,2	1,2	+1
Франція	3,5	2,6	-0,9

Таблиця 1.2

Кількість дітей з ОМЗ, що навчалися у спецшколах та спецкласах (у %)

Країна	1990	1999	Різниця
Англія	1,3	1,2	-0,1
Іспанія	1	0,3	-0,7
Італія	0,1	0,5	+0,4
Франція	3,3	2,4	-0,9

Таблиця 1.3

Кількість дітей з ОМЗ, що навчалися у загальних мейнстрімінгових класах (у %)

Країна	1990	1999	Різниця
Англія	0,6	0,7	+0,1
Іспанія	1	1,4	+0,4
Італія	0	0,2	+0,2
Франція	0,2	0,2	0

Так, Діаграма 1.1 ілюструє відсоток дітей з ОМЗ, охоплених ЗСО у період з 1990 по 1999 рр. Як бачимо, відсоток дітей з ОМЗ, охоплених ЗСО, збільшився в Англії на 0,9 % й в Італії – на 1 %. А-от в Іспанії та в Франції зменшився на 0,3 % і 0,9 % відповідно.

Діаграма 1.2 відображає відсоток дітей з ОМЗ у спецшколах та спецкласах. Підкреслимо, що відсоток дітей з ОМЗ в сегрегованих освітніх установах зменшився в Англії на 0,1 %, в Іспанії – на 0,7 % та у Франції – на 0,9 %. Проте, в Італії збільшився на 0,4 %.

Діаграма 1.3 показує відсоток дітей з ОМЗ у загальних мейнстрімінгових класах, який збільшився в Англії на 0,1 %, в Іспанії – на 0,4 %, в Італії – на 0,2 %. Проте, у Франції залишився без змін, тобто 0,2 % [223; 295].

Так, аналіз Діаграм 1.1, 1.2, 1.3 дав підстави стверджувати, що процес включення дітей з ОМЗ відбувався нерівномірно в досліджуваних країнах, проте, була наявна тенденція до збільшення кількості залучених дітей з ОМЗ до системи ЗСО. Незважаючи на об'єктивну складність аналізу тенденцій окресленого етапу, вважаємо за необхідне звернути особливу увагу на факти, які свідчили про початок критичного осмислення інтеграційних процесів організації інклюзії до шкільної освіти [60].

На кінець визначеного етапу в більшості європейських країн, зокрема, Англії, Іспанії, Італії, Франції, стали виникати протиріччя між фахівцями, які вказували на необхідність створення умов, що забезпечують справжній розвиток дітей з ОМЗ в загальних мейнстрімінгових школах, і бюрократичними структурами, які, проголошуючи інтеграцію стратегічним напрямом політики у сфері спеціальної освіти, керувалися найчастіше несерйозними причинами й ідеєю скорочення кількості сегрегованих спеціальних освітніх установ.

Так, європейський дослідник Т. Лореман (Logeman) наголошував, що втілення інклюзивних принципів у життя, вимагало змін не лише у структурі і способах роботи шкіл, а також у ставленні вчителів спеціальної та загальної середньої освіти, які до цього вбачали свою роль у навчанні певної категорії здорових дітей [212].

Європейські вчені М. Джіангреко, С. Еделман і Р. Денніс (Giangreso, Edelman, & Dennis) [175], Р. Гласер (Glaser) [177], П. Ліпман (Lipman) [206], Д. МакІнтайер, Д. Бьорд і С. Фоккс (McIntyre, Byrd, & Fox) [215] встановили, що досягнення позитивного ставлення з боку освітян було основною передумовою успішної організації інклюзивного навчання. Це спонукало до розроблення категоризації дітей з ООП (специфічні порушення розвитку, соціально-економічні, мовленнєві, культурні особливості),

обґрунтування педагогічних умов організації інклюзивного навчання, серед яких накреслення концептуальних засад діяльності «школи для всіх» як освітньої установи, що охоплює навчанням усіх дітей, ураховуючи їхні відмінності, сприяючи процесу навчання і відповідаючи особливим потребам; укладання переліку й змісту документів, які регламентували процедуру включення дітей з ОМЗ в освітній процес загальної мейнстримінгової школи.

На противагу цьому факту, С. Форлін (Forlin) [172], С. Форлін, К. Тейт, А. Керрол і А. Джоблінг (Forlin, Tait, Carroll, & Jobling) [171], С. Сарасон (Sarason) [244], Т. Скраггз і М. Мастопрієрі (Scruggs, & Mastropieri) [247], А. Шохо, Д. Катімс і Д. Вілкс (Shoho, Katims, & Wilks) [250], П. Зімбардо і М. Леппе (Zimbardo, & Leppe) [307] стверджували, що негативне ставлення до інклюзивного навчання було пов'язане з низькими очікуваннями щодо досягнень дітей з ОМЗ, які, в свою чергу, мали негативний вплив на успішність здорових учнів, що спонукало до розгляду такого питання як підготовка класних вчителів до роботи з дітьми з ОМЗ в межах загальних мейнстримінгових шкіл.

У результаті проведення антидискримінаційної політики в країнах Західної Європи (Англія, Іспанія, Італія, Франція) відбулася реальна інтеграція великої кількості дітей з ОМЗ в загальні мейнстримінгові школи та інші заклади ЗСО. Накопичивши досвід, держави і суспільство стали вбачити не тільки переваги обраного підходу, але й спричинені ним проблеми:

- неприйняття частиною громади концептуальних засад організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ;
- неготовність батьків здорових дітей до процесів інклюзії;
- неготовність батьків особливих дітей до інклюзивного навчання;
- відсутність навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання й відповідного освітнього середовища;
- брак спеціально підготовлених педагогічних працівників до організації такого навчання;

- зниження якості навчання здорових дітей і рейтингу загальних мейнстримінгових шкіл [63].

Отже, перший етап розвитку проблеми організації інклюзивного навчання в країнах Західної Європи (Англія, Іспанія, Італія, Франція) ознаменувався визначенням пріоритетних напрямів європейської інтеграції країн Західної Європи; створенням ЄС, до якого одними з перших приєдналися Італія, Франція, Іспанія, Англія й стали його асоційованими членами; поширенням на теренах ЄС політики освітньої інклюзії; виявленню провідних тенденцій організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи на етапі, що досліджується, як-от: збереження спеціальних установ і шкіл для перебування і навчання дітей з ОМЗ; запровадження сертифікації про інвалідність дітей з ОМЗ, розроблення «проекту життя» з метою включення таких дітей в освітній процес закладів ЗСО.

II етап (2000-2008 рр.) – етап запровадження інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в рамках двох освітніх систем – загальних мейнстримінгових шкіл і сегрегованих спеціальних шкіл для реалізації стратегії широкого включення. Специфіка цього етапу виявилася в тому, що були створені умови, які забезпечували соціалізацію дітей з ОМЗ не лише на суспільному рівні, а й на освітньому, зокрема, країни Західної Європи брали участь в європейських проектах з питань оцінювання досягнень дітей з ОМЗ та індикаторів для успішної реалізації інклюзивного навчання; розширення категорій дітей з ОМЗ, залучених до навчання в рамках спецшкіл та закладів загальної середньої освіти; намічання тенденції щодо аболішменту (від англ. *abolishment* – ліквідація) сегрегованих класів.

Підкреслимо, що початок 2000-х рр. ознаменувався проголошенням «Хартії основних прав ЄС» (Франція, 7 грудня 2000 р.) з метою посилення легітимності повноважень ЄС; підписанням Ніццького договору (Франція, 26 лютого 2001 р.), метою якого було провести інституційну реформу; прийняттям Декларації «Про майбутнє ЄС» (Франція, грудень 2001 р.), результатом якої стало введення «Конституції ЄС» (10 липня 2003 р.);

масовим розширенням лав ЄС; ратифікацією Лісабонського договору (13 грудня 2003 р.) як предмету політичної боротьби всередині держав-членів ЄС, наслідком чого Союз став єдиною інтеграційною структурою, отримав статус юридичної особи і набув права міжнародної суб'єктності [78].

Зміна шляхів реалізації інклюзивного навчання на другому етапі розпочалася з ратифікацією на Всесвітньому форумі з освіти в Дакарі (Сенегал, 26-28 квітня 2000 р) «Дакарської рамкової концепції дій» (*Dakar framework for action*) і «Цілей розвитку тисячоліття в галузі освіти» (*Millennium development goals on education*) [275], що запропонували найбільш повний і сучасний підхід до реального забезпечення створення для всіх до 2015 р. інклюзивно-орієнтованих освітніх установ як найефективнішого методу боротьби з дискримінацією в освіті, інструмент побудови інклюзивного суспільства і надання освіти для всіх дітей без винятку. У зв'язку з тим, що 113 млн. дітей з ОМЗ не мали доступу до базової освіти, 880 млн. таких дітей взагалі були неграмотними, якість освіти й засвоєння гуманних цінностей і навичок не відповідали потребам дітей, «Рамкова концепція» пропонувала новий шлях розвитку освітньої політики, покликаний забезпечити освіту для всіх в рамках «шкіл доброзичливого ставлення» до 2015 р.

Зазначимо, що на європейському рівні у 2001 р. було прийнято «Резолюцію Європейського Парламенту щодо безбар'єрної Європи для дітей з ОМЗ» (*European Parliament Resolution towards a barrier-free Europe for people with disabilities*) [159]. 2003 р. «Резолюція Парламенту щодо юридичного зобов'язання інструменту ООН для сприяння і захисту прав та гідності осіб з ОМЗ (інвалідність)» (*European Parliament Resolution towards a United Nations legally binding instrument to promote and protect the rights and dignity of persons with disabilities*) [160] супроводжувалася «Резолюцією Ради ЄС про сприяння зайнятості та соціальної інтеграції осіб з ОМЗ (інвалідність)» (*European Council Resolution on promoting the employment and social integration of people with disabilities*) [42], а також «Резолюцією Ради ЄС

щодо рівних можливостей для учнів та студентів з ОМЗ у сфері освіти та навчання» (*European Council Resolution on equal opportunities for pupils and students with disabilities in education and training*) [161]. Ці документи ЄС спрямували політику держав-членів щодо навчання дітей з ОМЗ.

Так, вищезазначені документи знайшли своє відображення в Законі Італії № 328/2000 «Про реформу системи соціального забезпечення і створення місцевих служб соціального захисту» (*Legge 328/2000*) від 8 листопада 2000 р., в якому наголошувалося не лише на запровадженні вищезазначеного напрямку політики в сфері інклюзивного навчання дітей з ОМЗ, а й на поширенні інтегрованих систем соціального забезпечення. Зокрема, цим законом спеціальні школи було реорганізовано в ресурсні центри [198]. Подібна практика мала місце й в Англії. Так, Законом Англії «Про навчання і навички» (*UK Learning and Skills Act*) цього ж року введено національні курикулуми в умовах інклюзії [268].

Особливої уваги заслуговує прийняття Англією у 2001 р. закону «Про освіту осіб з ООП й осіб з ОМЗ (з інвалідністю)» (*UK Special Educational Needs and Disability Act*). У річищі цього закону нового бачення набув й «Кодекс практики» від 1994 р., який було доповнено керівництвом для роботи з ІНП. Визначено процедуру оцінювання й забезпечення особливих освітніх потреб за участі батьків. Створено спеціальні служби для батьків, серед обов'язків яких була взаємодія й своєчасне інформування [269].

Визначальним кроком в процесі євроінтеграції країн Західної Європи на даному етапі стало введення 1 січня 2002 р. єдиної грошової одиниці ЄС – євро, що призвело не тільки до створення економічного та валютного союзу ЄС, а також до його розширення, тобто приєднання 10 нових країн-учасниць.

В аспекті досліджуваної проблеми звернено увагу й Закон Іспанії «Про якість освіти» № 10/2002 (*Ley Orgánica 10/2002*) від 23 грудня 2002 р., на підставі якого встановлено новий підхід до організації навчання дітей з ОМЗ [202]. Зокрема, наголошувалося на тому, що такі діти мають бути

зараховані до загальних мейнстримінгових шкіл зі спеціально обладнаними класними кімнатами або до спецшкіл у звичайні класи, або мають можливість одночасно навчатися в обох закладах відповідно до своїх потреб [155].

У Франції подібна практика була закріплена Законом № 102/2005 «Про рівні права та можливості, участь та громадянство осіб з ОМЗ (інвалідність)» (*Loi n. 2005-102*) від 11 лютого 2005 р., який затверджував право дітей з ОМЗ на навчання. На систему освіти покладалася відповідальність за гарантування безперервності їхніх окремих шкільних маршрутів. Зокрема, ст. 19 Закону (Розділ IV – Доступність) передбачала, що будь-яка дитина з ОМЗ (інвалідність) мала бути зарахована до загальної мейнстримінгової школи, коледжу (базової середньої школи) або ліцею (вищої середньої школи), що знаходиться поблизу домівки і вважалася їхньою базовою установою [210].

Згодом, Закон Франції № 2005-380 «Про орієнтацію та програми майбутніх шкіл» (*Loi n. 2005-380*) від 23 квітня 2005 р. затвердив «загальну базу знань та навичок» (ст. 9). Вона являла собою цілісність знань, навичок, цінностей і ставлення, необхідних для успішного навчання і життя індивіда та майбутнього громадянина [211]. Як наслідок, Указ Франції № 2005-1752 (*Décret n. 2005-1752*) від 30 грудня 2005 р. визначив курикулуми як основну форму навчання дітей з ОМЗ, підкреслюючи, що основний курикулум завжди повинен бути орієнтиром для побудови їхньої шкільної кар'єри [119].

Особливої актуальності на цьому етапі набуло питання щодо навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання. Зауважимо, що воно було порушено вперше в історії становлення системи інклюзивного навчання. Положення про необхідність ІНП для дітей з ОМЗ було закріплене на законодавчому рівні й стало обов'язковою складовою освітньої політики кожної європейської держави [111]. Так, у Франції Циркуляром № 2006-139 «Про реалізацію і моніторинг ІНП» (*Circulaire no. 2006-126*) від 17 серпня 2006 р. [106] та Законом Італії «Про освіту» № 328/2000 (*Legge 328/2000*)

від 8 листопада 2000 р. [198] було імплементовано індивідуальні навчальні плани (*individual educational plan*). Так, навчальний розклад дитини з ОМЗ пропонували складати таким чином, щоб урахувати кількість годин, встановлених Комісією з прав і автономії осіб з обмеженими можливостями (інвалідність) (*Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées*) із урахуванням неповного робочого дня, а також обмежень, пов'язаних із її транспортуванням. Така дитина мала навчатися в загальній мейнстримінговій школі або навчальному підрозділі медико-соціального або медичного закладу [153].

Знаковою подією у розвитку досліджуваного феномену стало прийняття 13 грудня 2006 р. Генеральною Асамблеєю ООН Конвенції «Про права осіб з обмеженими можливостями (інвалідність)» (*UN Convention on the rights of persons with disabilities*). Ця «Конвенція» гарантувала особам з обмеженими можливостями (інвалідність) ті права, якими користувалися і всі інші люди. Тобто, документ законодавчо закріплював гасло: «всі різні – але всі рівні». Наголошувалося, що національне законодавство європейських держав щодо соціального захисту дітей з ОМЗ було достатньо прогресивним [292]. Унікальністю вказаного документа було те, що він вимагав від держав-учасниць вживати заходи для забезпечення доступу дітей з ОМЗ до фізичного середовища й інформаційно-комунікаційних технологій. «Конвенція» визнавала важливість міжнародної співпраці з питань виявлення громадянських, культурних, економічних, політичних і соціальних прав дітей з ОМЗ та їх забезпечення.

У цьому контексті на особливу увагу заслуговує Органічний закон Іспанії № 2 «Про освіту» (*Ley Orgánica 2/2006*) від 3 травня 2006 р., що змінив рамки й цілі спеціальної освіти в країні. Згідно з положеннями вказаного закону, діти з ОМЗ мали навчатися в загальних мейнстримінгових школах, обов'язком яких стала адаптація класних кімнат, а також усього шкільного обладнання, зокрема, й самих навчальних програм відповідно до індивідуальних особливостей кожного учня, а-от учням з ОМЗ надавалися

помічники – асистенти вчителів; навчання дітей з ОМЗ у спецшколах відбувалося лише в тих випадках, коли загальноосвітній заклад був не в змозі задовольнити потреби таких дітей [203].

З огляду на досліджувану проблему особливої уваги заслуговує «Лісабонська декларація» (*Lisbon Declaration: young people's views on inclusive education*), ухвалена 17 вересня 2007 р. у Лісбоні (Португалія), в якій було викладено ряд пропозицій, що були погоджені з молодими людьми з ОМЗ з 29 країн-учасниць ЄС, котрі навчалися у середній, професійній та вищій школах. У «Декларації» молоді люди стверджували, що вони бачать переваги інклюзивного навчання, адже набувають навичок соціалізації, як змоги спілкуватися з друзями з особливими потребами і без них. Для цього необхідна підтримка, ресурси і підготовка вчителів. Учителі мають бути вмотивовані, розуміти потреби дітей з ОМЗ, добре навченими, скоординованими між собою протягом шкільного року. Інклюзивне навчання разом з індивідуальною, спеціалізованою підтримкою є найкращою підготовкою до здобуття вищої освіти [135].

Визначальною особливістю другого етапу стало те, що країни Західної Європи (Англія, Іспанія, Італія, Франція) активно брали участь у проектах, ініційованих Європейським агентством з питань інклюзивного навчання, як-от: «Оцінювання в умовах інклюзивних шкіл» (2005-2006 рр.), «Індикатори для інклюзивного навчання» (2008-2009 рр.).

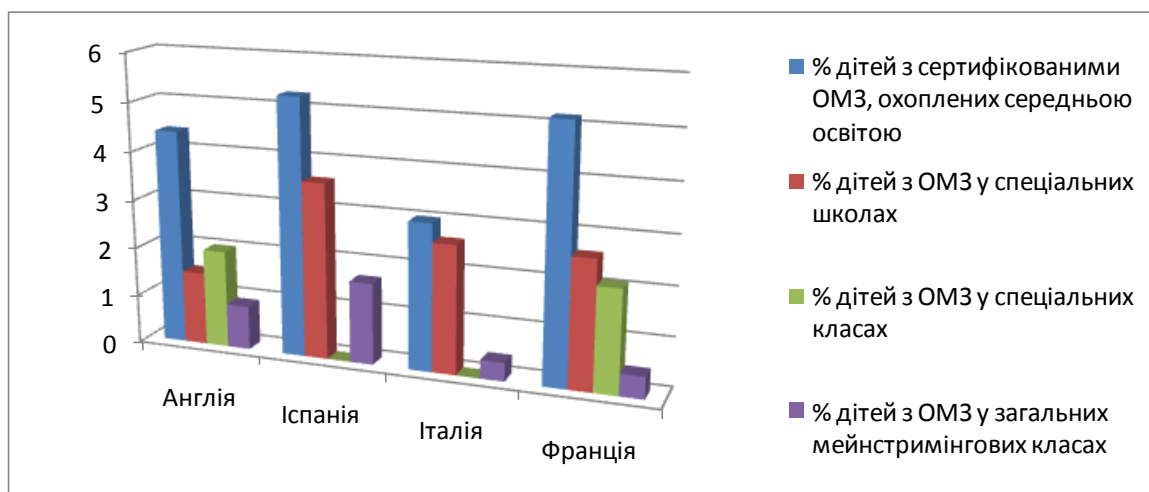
Так, першим було ратифіковано проект «Оцінювання в умовах інклюзивних шкіл» (*Assessment in inclusive settings*), затверджений 2005 р., згідно з яким 23 країни-учасниці, зокрема, Англія, Іспанія, Італія, Франція, взяли участь. Мета проекту полягала у розробленні бази знань, що розглядала політику та практику оцінювання знань дітей з ОМЗ в умовах інклюзивного навчання в країнах-учасницях; вивченні інноваційних прикладів ефективної політики й практики та висвітленні рекомендацій і керівних принципів оцінювання знань дітей з ОМЗ в інклюзивних освітніх установах. Кінцевим результатом проекту став

«Звіт», у якому розглядалися питання, що стосувалися правових рамок та політики щодо оцінювання в інклюзивних умовах [132; 134]. Зокрема, було визначено чотири основні сфери рекомендацій щодо роботи вчителів у межах загальних мейнстрімінгових шкіл (розуміння концепції «справедливості» та рівного доступу до оцінки; розробка цілісних підходів до оцінювання на основі ІНП); організації загальної мейнстрімінгової школи (розроблення позитивної шкільної філософії та «культури»); експертних груп з оцінювання (спеціалізовані групи мультидисциплінарного оцінювання мають базуватися на принципах співробітництва та міждисциплінарної роботи); політики оцінювання досягнень учнів, зокрема з ОМЗ (процедури оцінювання мають допомагати вчителям підтримувати навчання всіх учнів без винятку; бути пов'язаними з курикулумом закладу ЗСО та ІНП учнів з ОМЗ).

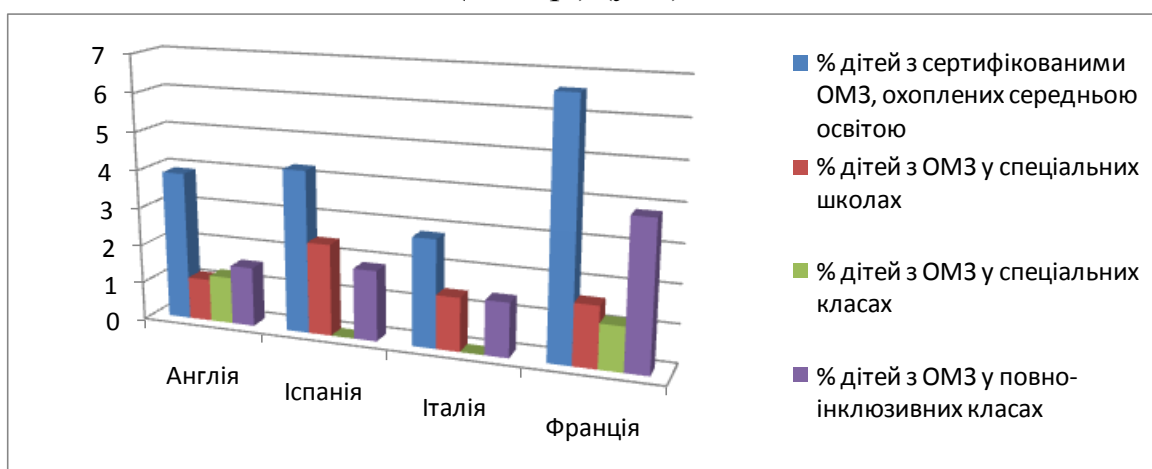
У подальшому проект «Індикатори для інклюзивного навчання» (*Indicators for inclusive education*) (2008-2009 pp.) був ініційований країнами-членами Агентства як оновлення його попередньої роботи у сфері інклюзивного навчання та аудиторної практики. Результати цієї роботи викладені в доповідях: «Інклюзивне навчання та практика в класі» (*Inclusive education and effective classroom practices*) [131] та «Інклюзивне навчання та практика в класі середньої освіти» (*Inclusive education and classroom practice in secondary education*) [133]. Загалом до проектної діяльності було залучено 32 національні експерти з 23 країн, зокрема, Італії, Іспанії, Англії. Метою проекту стала розробка методології, яка є підґрунтям до переліку показників, характерних для моніторингу організації інклюзивного навчання на національному рівні. Головним результатом проекту став підсумковий «Звіт» (*Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe*), що охоплював показники, зокрема: законодавство та узгодженість між інклюзивним навчанням та іншими політичними ініціативами; ціннісні твердження, що лежать в основі курикулуму; системи інклюзивного оцінювання; участь учнів з ОМЗ й їхніх батьків

у прийнятті рішень; зв'язок між інклюзивним навчанням і навчанням протягом усього життя; стимули до розподілу ресурсів та підтримки; механізми фінансування; міждисциплінарні системи підтримки; використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ); системи/ культури, які заохочують до співпраці та командної роботи між вчителями; диференціація, різноманітність і мультикультурна освіта в класі; системи підзвітності [136].

Аналіз аутентичної літератури [130; 137; 225] країн Західної Європи дав змогу статистично зобразити результати організації інклюзивного навчання в Англії, Іспанії, Італії, Франції на другому етапі, відображені діаграмами 1.4, 1.5.



Діаграма 1.4. Кількість дітей з ОМЗ у різних типах освітніх установ (2001 р.) (у %)



Діаграма 1.5. Кількість дітей з ОМЗ у різних типах освітніх установ (2008 р.) (у %)

Таблиця 1.4

Кількість дітей з ОМЗ, охоплених ЗСО (у %)

Країна	2001	2008	Різниця
Англія	4,4	3,9	-0,5
Іспанія	5,27	4,25	-1,02
Італія	3	2,82	-0,18
Франція	5,17	7,41	+2,24

Таблиця 1.5

Кількість дітей з ОМЗ, що навчалися у спецшколах (у %)

Країна	2001	2008	Різниця
Англія	1,5	1,11	-0,39
Іспанія	3,6	2,4	-1,2
Італія	2,62	1,4	+0,4
Франція	3,3	2,4	-0,9

Таблиця 1.6

Кількість дітей з ОМЗ, що навчалися у спецкласах (у %)

Країна	2001	2008	Різниця
Англія	2	1,23	-0,67
Іспанія	0	0	0
Італія	0	0	0
Франція	2,1	1,16	-1,06

Таблиця 1.7

Кількість дітей з ОМЗ, що навчалися у повно-інклюзивних класах (у %)

Країна	2001	2008	Різниця
Англія	0,9	1,56	+0,66
Іспанія	1,67	1,85	-0,18
Італія	0,38	1,42	+1,06
Франція	0,45	3,85	+3,4

Так, з діаграм 1.4, 1.5 видно, що у період 2001-2008 рр. відсоток дітей з сертифікованими ОМЗ, охоплених ЗСО, здебільшого зменшився в Англії на 0,5 %, в Іспанії – на 1,06 %, в Італії – на 0,18 %, на противагу, у Франції значно збільшився на 2,24 %. Відсоток дітей з ОМЗ у сегрегованих спеціальних

школах зменшився в Англії на 0,39 %, в Іспанії – на 1,2 %, в Італії – на 1,22 %, у Франції – на 1,02 %. Відсоток дітей з ОМЗ у спеціальних класах на базі загальних мейнстримінгових шкіл зменшився в Англії на 0,67 % та Франції – на 1,06 %, а-от в Іспанії та Італії залишився без змін, тобто в цих країнах спеціальні класи було реорганізовано. Відсоток дітей з ОМЗ у загальних мейнстримінгових класах, які наприкінці другого періоду було реформовано у повно-інклюзивні класи, збільшився в Англії на 0,66 %, в Італії – на 1,06 % та у Франції – на 3,4 %; лише в Іспанії відбувалася регресія – зменшився на 0,18 % [130; 137; 225].

Особливістю другого етапу було те, що стали залучати дітей з ОМЗ за такими категоріями: з порушеннями зору (незрячі, слабо зорі), з порушеннями слуху (нечуючі, слабочуючі), з фізичними порушеннями, з мовленнєвими порушеннями та комплексними порушеннями. Такі категорії ОМЗ як емоційні та поведінкові труднощі й розлади аутистичного спектру в рамках досліджуваних країн не розглядалися.

Беручи до уваги вищезазначене, відмітимо, що процес залучення дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи на другому етапі характеризувався загалом позитивними змінами, стали залучати меншу кількість таких дітей до спеціальних освітніх установ та більшу – до системи ЗСО, спеціальні класи почали реорганізовувати.

Зазначимо, що впровадження інклюзивного навчання в країнах Західної Європи, зокрема, Англії, Іспанії, Італії, Франції, супроводжувалося активними розробками вчених у цій галузі наукових знань. Так, європейські дослідники М. Ейнскоу (Ainscow) [85], С. Каррінгтон та Р. Робінсон (Carrington & Robinson) [102], Т. Хаксі (Hacsi) [180] стверджують, що інклюзивне навчання вимагає серйозних організаційних і структурних змін, а засоби, за допомогою яких впроваджується інклюзивна політика, можна розглядати як «адитивні» (від англ. *additive* – кумулятивний, сукупний), що застосовуються до наявної практики, або «генеративні»

(від англ. *generative* – який породжує) з переосмисленням політичних припущень і практик [193].

На переконання М. Ейнскоу (Ainscow) [76], Л. Кендала (Kendall et al.) [189], а згодом С. Піджила і П. Фріссена (Pijl & Frissen) [235] позитивне ставлення до змін має вирішальне значення, проте є результатом застосування лише незначних коригувань (наприклад, створення ресурсних кімнат і спеціальних підрозділів в межах загальної мейнстрімінгової школи) і без реального перетворення самої структури такої школи (підходи викладання та навчання).

Дослідження в галузі інклюзивного навчання [167; 184; 188; 213; 231; 236; 253] показали, що задоволення потреб дітей з обмеженими можливостями в загальноприйнятих умовах є не тільки можливим, але й корисним для дітей з ОМЗ, так і без них.

У той час як інші дослідники [100; 109; 170] не виявили особливої різниці в досягненнях дітей з ОМЗ, інтегрованих у інклюзивні або спеціальні умови, противники «повної інклюзії» стверджують, що недостатньо емпіричних даних для підтримки цього процесу, і що включення може бути згубним, оскільки основне середовище не готове до включення або нездатне забезпечити інтенсивну підтримку та втручання, що потребують учні з ОМЗ (інвалідність). Європейські дослідники С. Піджл, Х. Наккен та Дж. Манд (Pijl, Nakken, & Mand) [234]; Дж. Ліндсей (Lindsay) [205]; Д. Роджер і Й. Т'єрі (Rogers & Thiery) [241] також повідомляли про негативний вплив на учнів без ОМЗ (інвалідність).

Зокрема, Т. Сміт, Е. Поллоуей, Дж. Паттон та С. Дауді (Smith, Polloway, Patton, & Dowdy) відзначали неготовність батьків здорових учнів до сприйняття учнів з ОМЗ в загальних мейнстрімінгових класах, адже забирають час в інших учнів, а отже, знижують якість їхнього навчання [253].

Вивчення кращої практики в організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ дозволило виявити низку *бар'єрів*, які необхідно подолати для розроблення успішних програм інклюзивного навчання:

- недосконалість облаштування шкільних будівель;
- відсутність механізму укладання ІНП для дітей з ОМЗ відповідно до шкільних курикулумів;
- низька матеріальна підтримка вчителів, що працювали в інклюзивних класах [99; 170; 177; 193].

Отже, другий етап розвитку проблеми організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ у країнах Західної Європи характеризувався провідними тенденціями: залучення країн Західної Європи до проектів, ініційованих Європейським агентством із питань інклюзивного навчання; широке включення дітей з ОМЗ в освітній процес загальних мейнстрімінгових шкіл (з порушеннями зору (незрячі, слабо зорі), з порушеннями слуху (нечуючі, слабочуючі), з фізичними порушеннями, з мовленнєвими порушеннями та комплексними порушеннями); скорочення кількості дітей з ОМЗ у сегрегованих спеціальних школах; реорганізація спеціальних класів у повноінклюзивні на базі загальних мейнстрімінгових шкіл; укладання для дієвої організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ «функціональної діагностики», «динаміко-функціонального профілю», «індивідуального навчального плану», «річного плану інклюзії»; підвищення поінформованості суспільства про проблеми дітей з ОМЗ та переваги інклюзивної освіти.

III етап (2009-2015 рр.) – етап інтенсивного розроблення змісту, форм, методів інклюзивного навчання дітей з ОМЗ на базі загальних мейнстрімінгових шкіл з метою їх освітньої соціалізації. Специфікою третього етапу було те, що країни Західної Європи, зокрема, Англія, Іспанія, Італія, Франція, активно брали участь в європейських проектах з питань освіти вчителів для інклюзії, картографії реалізації політики інклюзивного навчання, забезпечення доступної інформації для безперервного навчання, підвищення досягнень всіх учнів без винятку. Намітилася тенденція до активної підготовки педагогічного персоналу на базі спеціальних курсів. Відбулося збільшення кількості дітей з ОМЗ, охоплених ЗСО; розширення категорій

залучених дітей з ОМЗ до навчання в рамках загальних мейнстримінгових класів, які було реорганізовано в повно-інклюзивні наприкінці етапу; деякі окремі категорії стали навчати лише в рамках спецшкіл.

Підкреслимо, що початок ХХІ ст. ознаменувався подальшим розширенням ЄС; прозорістю вступу до ЄС для будь-якої демократичної країни з вільним ринком, бажанням і перспективами приведення свого законодавства відповідно до законодавства ЄС; розв'язанням проблем консолідації ЄС; запровадженням процесу стабілізації й асоціації, підходу Європейської політики сусідства, результатом чого було підписання Угоди «Про асоціацію» між ЄС і державою, яка не була його членом, проте створювала рамки для співпраці між сторонами-підписниками, де сфери співробітництва спрямовані на розвиток політичних, торгових, соціальних, культурних зв'язків і зміцнення безпеки. В обмін на це асоційована держава могла отримати безмитний доступ до деяких або до всіх ринків ЄС, ринку сільськогосподарських продуктів і тощо, а також фінансову або технічну допомогу; імплементацію підписання Угоди «Про вільну торгівлю» (*Free Trade Agreement*) між ЄС і третьою країною [78].

Зміна шляхів реалізації інклюзивного навчання на третьому етапі розпочалася з прийняттям 2009 р. на міжнародному рівні документа «Політичні рекомендації ЮНЕСКО з питань інклюзії в освіті» (*UNESCO Policy guidelines on inclusion in education*), згідно з яким було визначено напрям на створення безбар'єрного середовища для здобуття освіти як здоровими, так і особливими дітьми. За словами Н. Барнетта (Barnett), заступника Генерального директора з питань освіти ЮНЕСКО, у міжнародному плані термін «інклюзивне навчання» трактувався як реформа, спрямована на підтримку й сприяння різноманітності серед учнів [279]. А тому, метою «Рекомендацій» стала ліквідація соціальної ексклюзії дітей з ОМЗ, що, у свою чергу, було наслідком різного роду негативного ставлення й відсутності належного реагування на нетиповість дітей за ознакою раси, економічного становища, соціальної приналежності,

особливих індивідуальних потреб. Пропонувалося запровадження інклюзивного навчання як процесу зміцнення спроможності системи освіти охопити всіх учнів. Інклюзія таким чином розглядалася як процес вирішення та реагування на різноманітність потреб усіх дітей, молоді та дорослих шляхом підвищення участі у навчанні, культурах та громадах, а також зменшення та аболішмент сегрегації від здобуття ЗСО. Сприяння залученню означало стимулювання дискусії, заохочення позитивного ставлення та покращення освітніх і соціальних рамок, щоб впоратися з новими вимогами в освітніх структурах та управлінні. Інклюзія включала в себе вдосконалення вхідних даних, процесів і середовищ для сприяння навчанню як на рівні учня в його/її навчальному середовищі, так і на системному рівні для підтримки всього досвіду навчання [113, с. 7-8].

«Політичні рекомендації» містили такі обґрунтування для поліпшення інклюзивних практик і навчання всіх дітей разом:

- *освітнє обґрунтування.* Інклюзивні школи мають розробляти способи викладання, які відповідають індивідуальним особливостям кожної дитини і поєднують все це в одному класі;
- *соціальне обґрунтування.* Інклюзивні школи здатні змінити ставлення до відмінності і сформувати основу справедливого, недискримінаційного суспільства;
- *економічне обґрунтування.* Набагато дешевше створювати та підтримувати школи, які навчають усіх дітей разом, ніж створювати складну систему різних шкіл, що спеціалізуються на різних групах дітей [279, с. 10].

Цей документ знайшов своє відображення в Висновках Ради «Про професійний розвиток вчителів та керівників шкіл» (*Council conclusions on the professional development of teachers and school leaders*) від 26 листопада 2009 р., а потім у нормативних документах окремих європейських країн. Так, Указ Франції № 2009-378 (*Décret no. 2009-378*) від 2 квітня 2009 р.

стосувався навчання дітей, підлітків і молодих людей з ОМЗ і співробітництва між загальними мейнстримінговими школами та медико-соціальними установами та службами (спеціальні школи). Цей Указ в основному спрямований на те, щоб забезпечити і полегшити доступ непрофесійних медичних працівників до загальних мейнстримінгових шкіл, коледжів та ліцеїв. Він визначив порядок створення і організації навчальних підрозділів в медико-соціальних або медичних установах [120]. Указував на те, що всі зацікавлені сторони, зокрема шкільний персонал, батьки та інші учасники спільноти, мають дотримуватися власних обов'язків та працювати, щоб усунути всі перешкоди для включення. Для цього слід усвідомити важливість переходу від медичної моделі інвалідності, яка ґрунтується на «дитині» або «на основі потреб», яка локалізує проблему в рамках навчального процесу, до соціальної моделі інвалідності, яка виходить за ці рамки і ставить акцент на соціальній політиці чи благодійності з метою виявлення інституційних бар'єрів на всіх рівнях (політичних, економічних, соціальних та освітніх) і забезпечення прав учнів на передньому плані планування [154]. Ключові позиції цього Указу лягли в основу Королівського Декрету Іспанії № 1 (*Real Decreto Legislativo 1/2013*) від 28 квітня 2013 р. [239].

Указ Франції № 2012-903 (*Décret no. 2012-903*) від 23 липня 2012 р., що стосувався індивідуальної і колективної допомоги учням з обмеженими можливостями, реструктурував і раціоналізував організацію індивідуальної компенсації, яка надавалася асистентами вчителів дітям з ОМЗ у загальних мейнстримінгових школах [121].

Підкреслимо, що прийняття Акту Англії «Про освіту» 2011 р. (*UK Education Act*) [266], Органічного закону Іспанії № 8/2013 (*Ley Orgánica e 8/2013*) [204], Декрету Франції № 2014-1485 (*Décret no. 2014-1485*) [123] від спонукало ратифікації низки документів: «функціональної діагностики», «динаміко-функціонального профілю», «проекту індивідуальної підтримки»,

«проекту життя», які стали основою складання «ІНП» дітей з ОМЗ, цим самим забезпечували організацію їхнього навчання найкращим чином.

Підкреслимо, що Указ Франції № 2014-724 (*Décret no. 2014-724*) встановив загальні умови, пов'язані з набором асистентів для дітей з ОМЗ і їхнім доступом до безстрокових трудових договорів, а також виконанням їхніх обов'язків [122]. Натомість, Циркуляр Франції № 2014-107 (*Circulaire no. 2014-107*) стосувався функціонування сегрегованих спеціальних закладів для підтримки учнів, які відчують труднощі, і персоналу, який в них працює. Це об'єднувало місії вчителів і шкільних психологів у рамках таких закладів, оскільки вони відігравали важливу роль у розробці і реалізації персоналізованих схем підтримки і моніторингу індивідуальних планів навчання. Вони являють собою, зокрема, ресурс і підтримку для викладацької команди в їх відносинах і обговореннях з сім'ями учнів, які перебувають у важкій життєвій ситуації або з обмеженими можливостями [107].

Водночас, італійський уряд провів реформу Національної школи освіти і професійної підготовки концепції «Хороша школа» (*La Buona Scuola*) 13 липня 2015 р. Ця реформа передбачає зміни в управлінні освітою і навчальною програмою, а також в курикулумах. Вона була покликана підтвердити центральну роль загальної мейнстримінгової школи в суспільстві і підвищити рівень освіти й навичок учнів з ОМЗ на основі індивідуальних навчальних планів та стилю навчання [200]. Вона була спрямована на те, щоб протидіяти нерівності, запобігати відсіву зі шкіл і створювати відкриті школи як постійні лабораторії для досліджень, експериментів, освітніх інновацій, включенні до активної громадянської позиції [153].

Характерною особливістю третього етапу було те, що європейські країни (Англія, Іспанія, Італія, Франція) активно брали участь у проектах, ініційованих Європейським агентством з питань інклюзивного навчання, таких, як «Освіта вчителів для інклюзії» (2009-2011 рр.), «Картографія

реалізації політики інклюзивного навчання» (2010-2011 рр.), «Забезпечення доступної інформації для безперервного навчання» (2011-2012 рр.), «Підвищення досягнень всіх учнів» (2011-2012 рр.).

Проект «Освіта вчителів для інклюзії» (*Teacher education for inclusion*) став пріоритетним в освітній політиці Англії, Іспанії, Франції. Проект розпочався у 2009 р. і завершився підсумковою конференцією у лютому 2012 р. Проект був покликаний вирішити такі ключові питання: які педагоги потрібні для інклюзивного навчання в школі XXI ст., якими основними компетенціями має бути наділений вчитель в умовах інклюзивного навчання. У рамках проекту було зібрано цільову інформацію систем освіти європейських країн з метою вивчення реальності ситуації; дані про найкращу освітню практику; відповідну літературу [143]. Результатом проекту став «Профіль інклюзивних вчителів», що містив синтез політики та практики 25 країн-членів Агентства. У його рамках подано рекомендації щодо широкої політики і підтримки подальшого розвитку педагогічної освіти до роботи з дітьми з ОМЗ в умовах інклюзивного навчання. Він також містив інформацію про структуру та зміст програм педагогічної освіти, зокрема педагогічну практику, роль та розвиток вчителів та їх компетентність оцінювати різноманітності учнів як корисний ресурс для освіти; підтримувати всіх учнів без винятку; співпрацювати та працювати в команді з іншим педагогічним персоналом; постійний особистісний професійний розвиток [139].

Проект «Картографія реалізації політики інклюзивного навчання» (*Mapping the implementation of policy for inclusive education*) був однорічним проектом, який було реалізовано упродовж 2010-2011 рр. Він фінансувався Європейським співтовариством в рамках програми «Навчання впродовж життя», охопивши всі країни-учасниці, зокрема, Англію, Іспанію, Італію, Францію. Метою проекту було виявити сертифікацію порушень дітей з ОМЗ з подальшим впровадженням політики інклюзивного навчання у більш ефективний спосіб; робота з експертами проекту з метою визначення

й обґрунтування доступної для політиків інформації; виділення прогалин в поточній інформації; надання детальних пропозицій щодо того, як можна збирати необхідну інформацію в майбутньому для національної, самостійної картографії та порівняння на європейському рівні [140]. Результатом проекту став «Звіт», де було викладено рекомендації щодо необхідності створення спільної бази для картографії даних, яка б ґрунтувалася на існуючих національних процедурах збору даних, а також міжнародних угодах; моніторингу прав учнів для картографування реалізації політики інклюзивного навчання; оцінювання ефективності систем інклюзивного навчання на національному та шкільному рівнях [150].

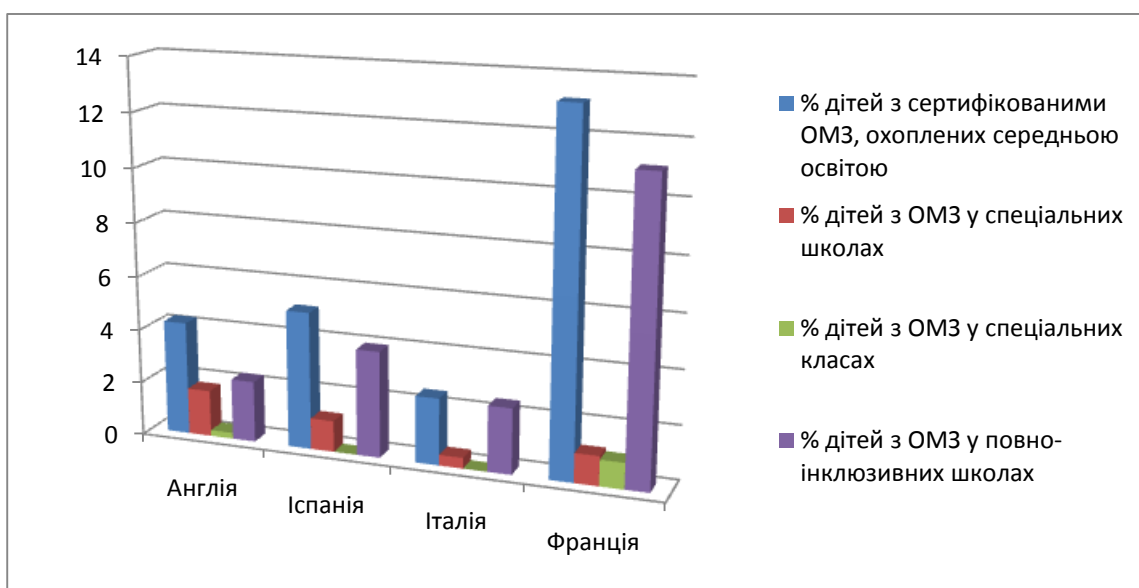
Проект «Забезпечення доступної інформації для безперервного навчання» (*Accessible information provision for lifelong learning*) було реалізовано протягом року 2011-2012 рр., охопивши 21 країну-учасницю, зокрема, Англію, Іспанію, Італію, Францію. Він був фінансований грантом Європейського співтовариства в рамках трансверсальної програми «Навчання впродовж життя: співпраця з політикою та інновації». Метою проекту було використання існуючої європейської та міжнародної політики та стандартів доступності інформації як основи для практичної реалізації доступного інформаційного забезпечення в рамках навчання протягом усього життя [138]. Результати проекту було репрезентовано на конференції «Інфо-доступ» (*I-access*), що проходила в Копенгагені (Данія, 22-24 червня 2012 р.) з метою обговорення наслідків доступної інформації для навчання впродовж життя, а також визначення практичних рекомендацій щодо підвищення обізнаності про доступну інформацію для навчання протягом усього життя як питання про права; необхідності застосування підходу до зацікавлених сторін, який базується на співпраці та обміні інформацією; надання доступної інформації фахівцями, які беруть участь у навчанні протягом усього життя, шляхом ІКТ та засобів масової інформації; необхідності сприяти дослідженню, щоб створити доказову базу для майбутнього розроблення, впровадження та оцінки політики [145].

Проект «Підвищення досягнень всіх учнів» (*Raising achievement for all learners*) був реалізований з грудня 2011 р. по листопад 2012 р., охопивши 27 країн-учасниць, зокрема, Італію та Францію. Він мав на меті визначити такі ключові питання, як: що означає поняття «підвищення досягнень», яких саме досягнень, що розуміють під поняттям «підвищення», які ваші очікування щодо учнів, які слід врахувати, підвищення досягнень для всіх учнів як питання якості – що для вас означає якість, як можна визначити якість та підвищені досягнення, та стратегії, які мали успішне досягнення для всіх учнів інклюзивних шкіл. Результати проекту викладено в звітах конференції в Оденсе (Данія, 13-15 червня 2012 р.) [146]. У рамках цих документів було виокремлено рекомендації щодо надання можливостей участі учнів у спільній побудові знань; створення навчальних середовищ шляхом розширення того, що зазвичай доступне для всіх учнів; диференціації, що досягається за допомогою вибору заходів для всіх; формативне оцінювання як засіб підтримки навчання всіх учнів без винятку; якості взаємозв'язку вчителя та учня; розгляду труднощів у навчанні як професійних викликів для вчителя, а не дефіцит учнів; гнучкості в навчанні, яка обумовлена потребами учнів; взаємодії між професійною позицією та позицією школи щодо створення просторів для включення, де це можливо; випробування нових чи різних способів роботи для підтримки навчання всіх учнів; продовження професійного розвитку як способу розвивати більш інклюзивну практику.

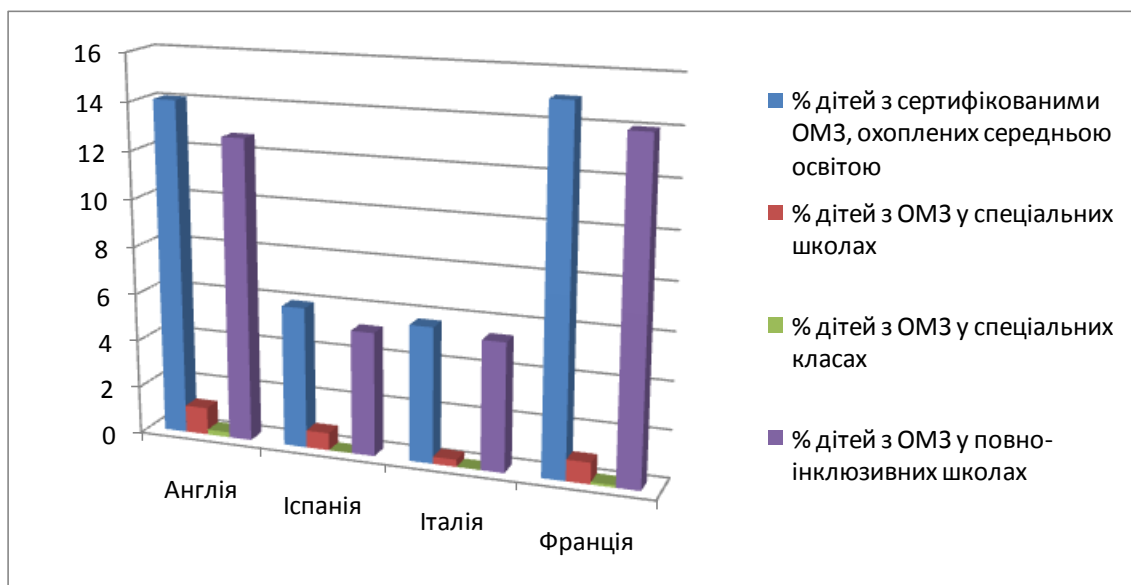
Особливої уваги заслуговує той факт, що базуючись на Декларації «Освіта для всіх», прийнятої у Джомт'єні (Таїланд, 1990 р.) [272], та «Дакарській рамковій концепції», прийнятої у Дакарі (Сенегал, 2000 р.) [275], після проведення в Інчхоні (Республіка Корея) Всесвітнього форуму з питань освіти 21 травня 2015 р. було прийнято «Інчхонську Декларацію і Рамкову програму дій» [283], що окреслила цілі розвитку освіти до 2030 р. Вона продукувала перетворення життя дітей з ОМЗ за допомогою освіти, визнаючи важливу роль освіти як основної рушійної сили розвитку

і в створенні можливостей якісного навчання протягом усього життя для всіх дітей без винятку, у всіх структурах і на всіх рівнях освіти. Це включає в себе рівноправний і розширений доступ до технічної, професійної і вищої освіти, підготовки наукових досліджень, приділяючи належну увагу забезпеченню якості. Крім цього, важливе значення мають наявні гнучкі траєкторії навчання, а також визнання, сертифікація і акредитація знань, навичок і компетентностей, придбаних в рамках неформального і інформального навчання. Необхідно використовувати ІКТ для зміцнення освітніх систем, поширення знань, забезпечення доступу до інформації, якісного та ефективного навчання і більш ефективного надання послуг.

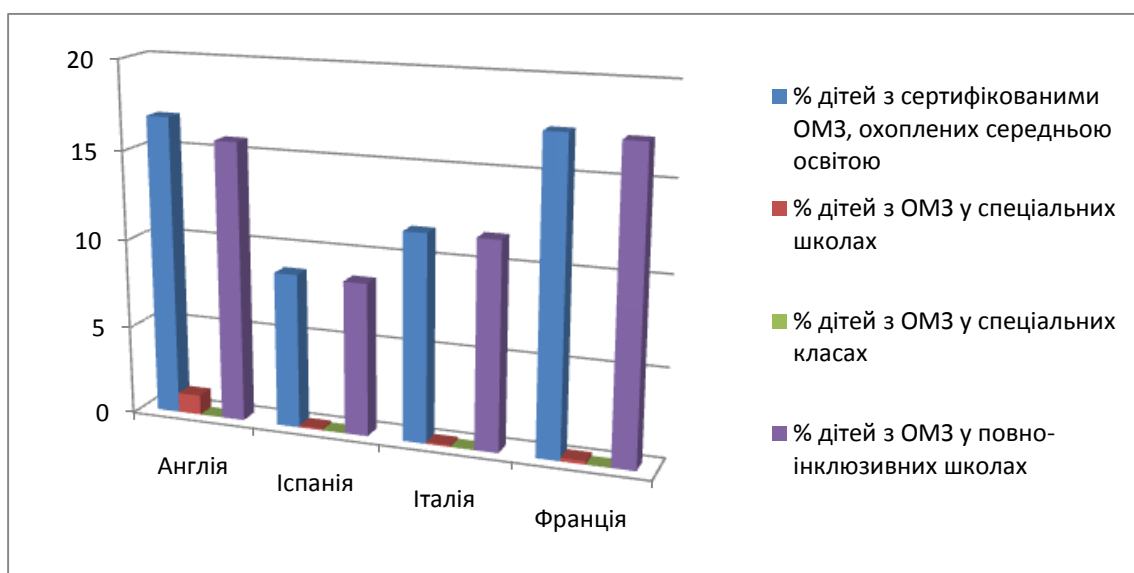
Аналіз аутентичної літератури [141-142; 148-149; 151-152; 258] країн Західної Європи дав змогу статистично зобразити здобутки третього етапу організації інклюзивного навчання в Англії, Іспанії, Італії, Франції, відображених в діаграмах 1.6, 1.7, 1.8.



Діаграма 1.6. Кількість дітей з ОМЗ у різних типах освітніх установ (2010 р.) (у %)



Діаграма 1.7. Кількість дітей з ОМЗ у різних типах освітніх установ (2012 р.) (у %)



Діаграма 1.8. Кількість дітей з ОМЗ в різних типах освітніх установ (2014 р.) (у %)

Таблиця 1.8

Кількість дітей з ОМЗ, охоплених ЗСО (у %)

Країна	2010	2012	2014	Різниця
Англія	4,23	14,06	16,84	+12,61
Іспанія	5,11	5,93	8,69	+3,58
Італія	2,84	5,7	11,72	+8,88
Франція	13,17	15	17,4	+4,23

Таблиця 1.9

Кількість дітей з ОМЗ, що навчалися у спецшколах (у %)

Країна	2010	2012	2014	Різниця
Англія	1,73	1,15	1,11	-0,61
Іспанія	1,16	0,73	0,1	-1,15
Італія	0,4	0,3	0,1	-0,3
Франція	1,1	0,9	0,2	-0,9

Таблиця 1.10

Кількість дітей з ОМЗ, що навчалися у спецкласах (у %)

Країна	2010	2012	2014	Різниця
Англія	0,22	0,21	0	-0,23
Іспанія	0	0	0	0
Італія	0	0	0	0
Франція	0,97	0,1	0	-0,97

Таблиця 1.11

Кількість дітей з ОМЗ, що навчалися у повно-інклюзивних класах (у %)

Країна	2010	2012	2014	Різниця
Англія	2,28	12,7	15,73	+13,45
Іспанія	3,95	5,2	8,59	+4,64
Італія	2,44	5,4	11,62	+9,18
Франція	11,1	14	17,2	+6,1

Аналіз Діаграм 1.6, 1.7, 1.8 дав змогу констатувати, що упродовж 2010-2014 рр. відсоток дітей з сертифікованими ОМЗ, охоплених ЗСО, значно збільшився в Англії на 12,61 %, в Іспанії – на 3,58 %, в Італії – на 8,88 % та у Франції – на 4,23 %. Відсоток дітей з ОМЗ зменшився у сегрегованих спеціальних школах в Англії на 0,61 %, в Іспанії – на 1,15 %, в Італії – на 0,3 %, у Франції – 0,9 %. Відсоток дітей з ОМЗ у спеціальних класах на базі загальних мейнстримінгових шкіл зменшився в Англії на 0,23 % та Франції – на 0,97 %, а от в Іспанії та Італії залишився без змін, тобто в цих країнах спеціальні класи було реорганізовано. Відсоток дітей з ОМЗ у повно-інклюзивних класах

збільшився в Англії на 13,45 %, в Іспанії – на 4,64 %; в Італії – на 9,18 % та у Франції – на 6,1 % [141-142; 148-149; 151-152; 258].

Особливістю третього етапу було те, що на відміну від другого етапу категорії залучених дітей з ОМЗ відрізнялися по досліджуваних країнах. Так, специфікою Англії було те, що розрізняли лише сертифікованих та несертифікованих дітей з ОМЗ.

Специфікою Іспанії було те, що такі категорії дітей з ОМЗ, а саме: дітей з порушеннями зору, слуху, з моторними порушеннями, з розладами аутистичного спектру, з емоційними та поведінковими труднощами, з комплексними порушеннями – залучали до навчання в рамках двох систем спецшкіл та повно-інклюзивних класів загальних мейнстримінгових шкіл; на противагу, такі категорії дітей з ОМЗ – з компенсаторними порушеннями та труднощами в навчанні – залучали лише до системи ЗСО.

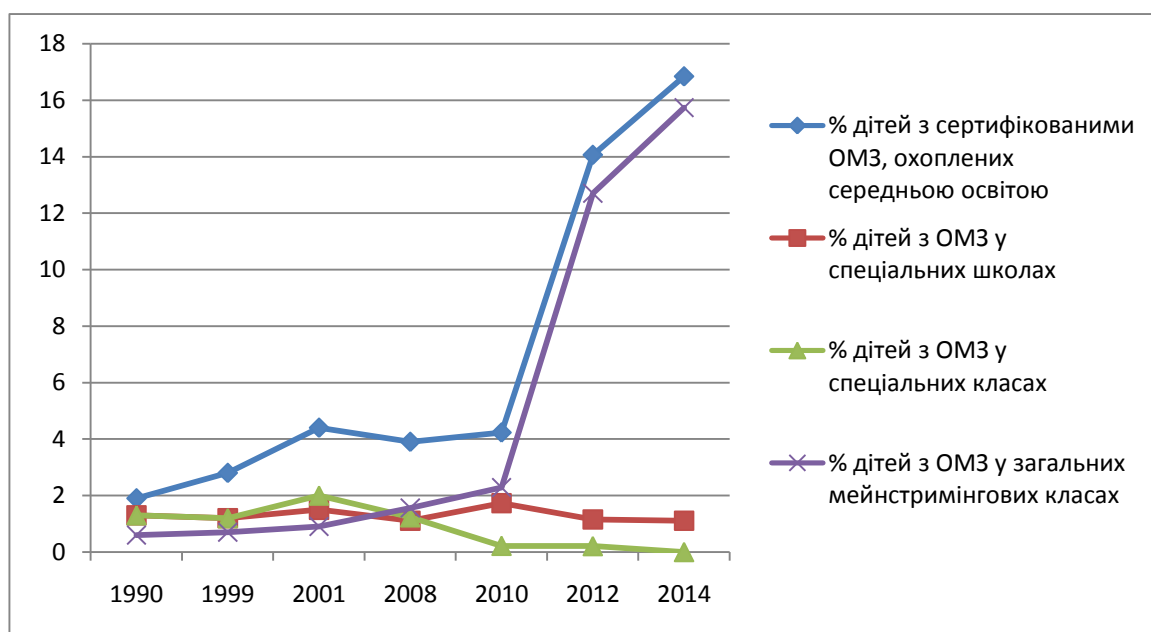
Специфікою Італії було те, що до навчання в лише повно-інклюзивних класах залучали такі категорії дітей з ОМЗ, як: діти з порушеннями зору, з середніми ментальними порушеннями, з тяжкими ментальними порушеннями, з фізичними порушеннями, а от дітей з порушеннями слуху залучали як до спецшкіл, так і до системи ЗСО.

Специфікою Франції було те, що до навчання в лише повно-інклюзивних класах залучали такі категорії дітей з ОМЗ, як-от: з незначними ментальними порушеннями, з фізичними порушеннями, з метаболічними порушеннями, слабо чуючі, слабо зорі, з мовними порушеннями, на противагу, такі категорії дітей з ОМЗ, як з порушеннями слуху, зору, з середніми та тяжкими ментальними порушеннями, з нейропсихологічними порушеннями, з комплексними порушеннями були залучені до навчання в сегрегованих спецзакладах освіти. Така категорія ОМЗ як аутизм в рамках третього періоду в досліджуваних країнах не розглядалися.

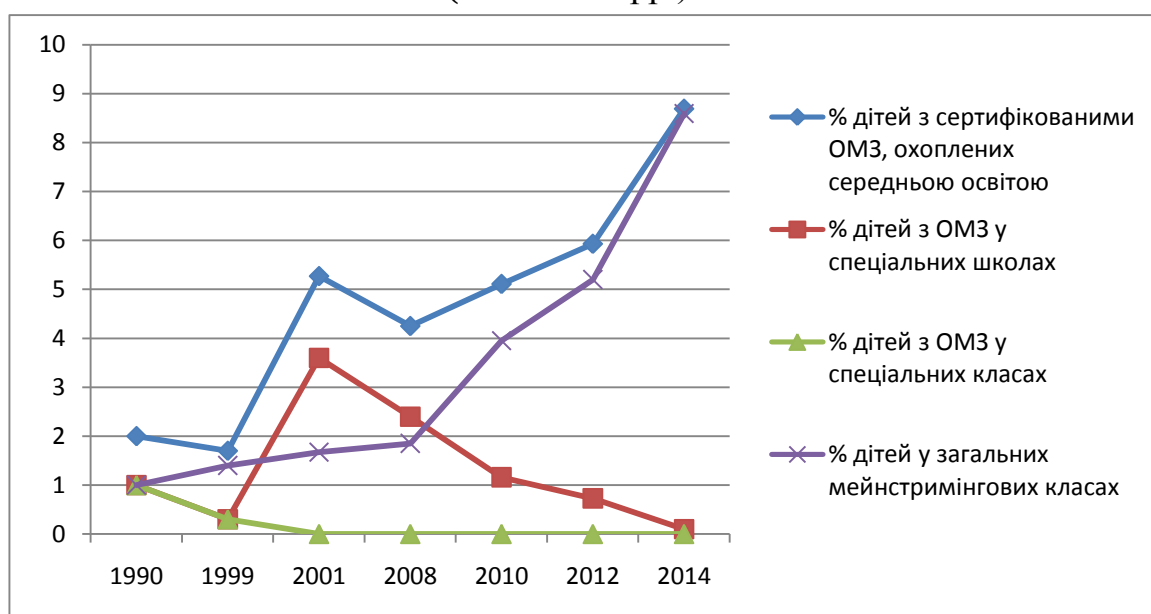
Таким чином, аналіз статистичних даних дозволив стверджувати, що на третьому етапі намітилася тенденція до ліквідації спецкласів, і залучення більшої кількості дітей з ОМЗ до повно-інклюзивних класів на базі загальної

мейнстримінгової школи, та навчання окремих категорій дітей з ОМЗ у рамках сегрегованих навчальних закладів.

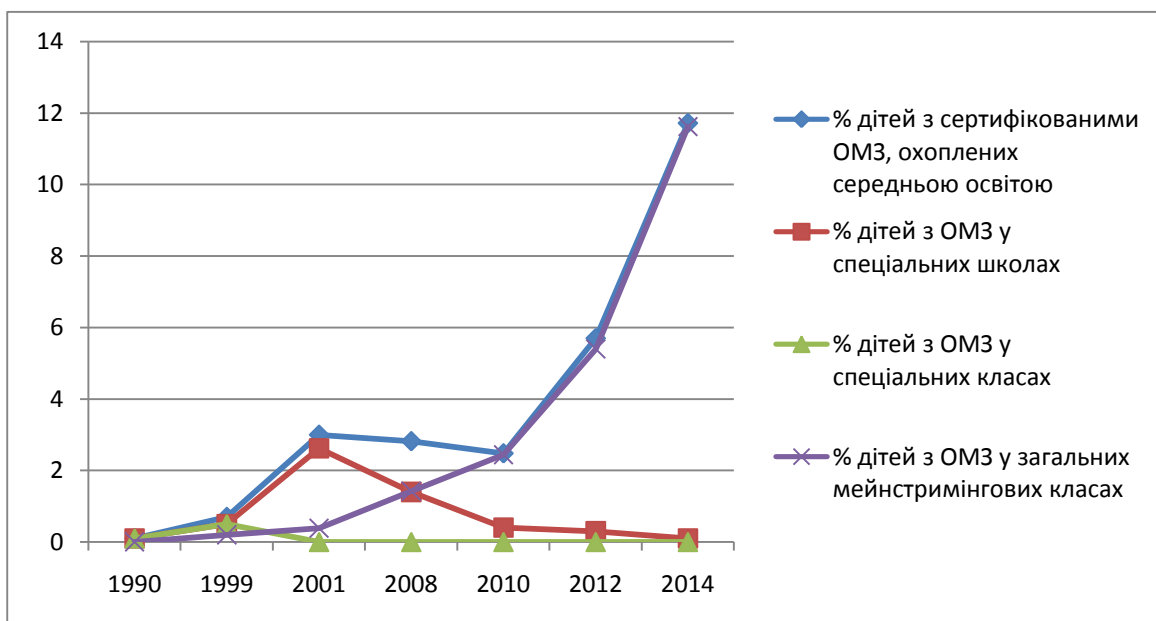
Аналіз аутентичної літератури [130; 137; 141-142; 148-149; 151-152; 223; 225; 258; 295] та статистичних даних Діаграм 1.1-1.8 (див. с. 76; 87; 99-100) і таблиць 1.1-1.11 (див. с. 76-77; 87-88; 100-101) дав змогу відстежити динаміку розвитку проблеми навчання дітей з ОМЗ упродовж 1990-2014 рр. і графічно проілюструвати графіками 1.1, 1.2, 1.3, 1.4.



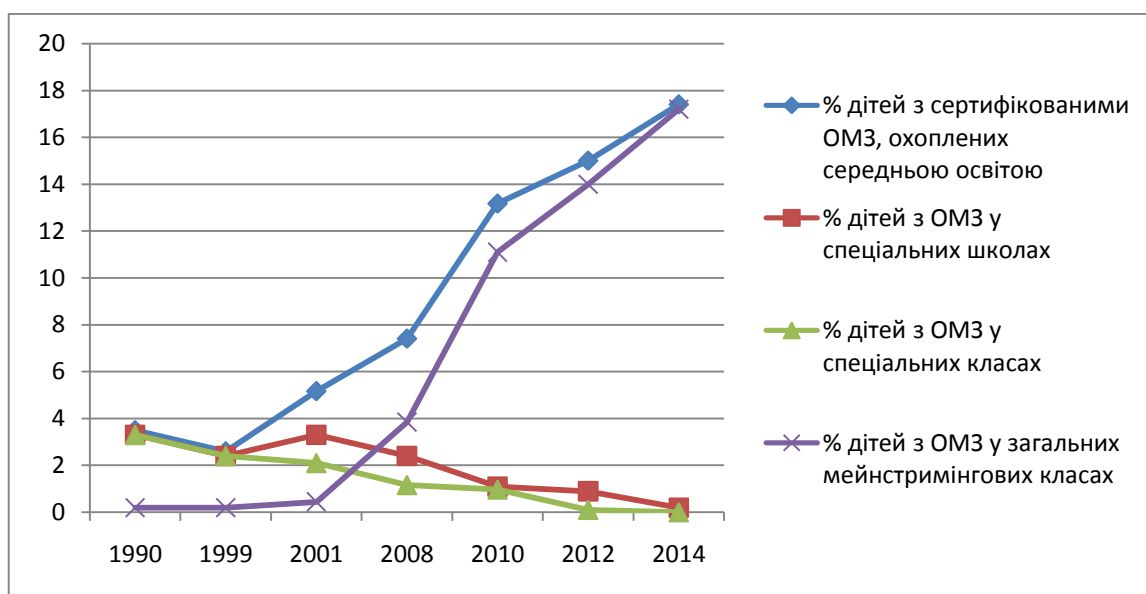
Графік 1.1. Англія. Навчання дітей з ОМЗ у різних типах освітніх установ (1990-2014 рр.)



Графік 1.2. Іспанія. Навчання дітей з ОМЗ у різних типах освітніх установ (1990-2014 рр.)



Графік 1.3. Італія. Навчання дітей з ОМЗ у різних типах освітніх установ (1990-2014 рр.)



Графік 1.4. Франція. Навчання дітей з ОМЗ у різних типах освітніх установ (1990-2014 рр.)

Таблиця 1.12

Англія. Кількість дітей з ОМЗ, що навчалися у різних типах освітніх установ (1990-2014 рр.) (у %)

Рік	Відсоток дітей з ОМЗ, охоплених ЗСО	Відсоток дітей з ОМЗ у спецшколах	Відсоток дітей з ОМЗ у спецкласах	Відсоток дітей з ОМЗ у загальних мейнстрімних класах
1990	1,9	1,3	1,3	0,6

Продовж.табл. 1.12

1999	2,8	1,2	1,2	0,7
2001	4,4	1,5	2	0,9
2008	3,9	1,11	1,23	1,56
2010	4,23	1,73	0,22	2,28
2012	14,06	1,15	0,21	12,7
2014	16,84	1,11	0	15,73

Таблиця 1.13

Іспанія. Кількість дітей з ОМЗ, що навчалися у різних типах освітніх установ (1990-2014 рр.) (у %)

Рік	Відсоток дітей з ОМЗ, охоплених ЗСО	Відсоток дітей з ОМЗ у спецшколах	Відсоток дітей з ОМЗ у спецкласах	Відсоток дітей з ОМЗ у загальних мейнстримінгових класах
1990	2	1	1	1
1999	1,7	0,3	0,3	1,4
2001	5,27	3,6	0	1,67
2008	4,25	2,4	0	1,85
2010	5,11	1,16	0	3,95
2012	5,93	0,73	0	5,2
2014	8,69	0,1	0	5,59

Таблиця 1.14.

Італія. Кількість дітей з ОМЗ, що навчалися у різних типах освітніх установ (1990-2014 рр.) (у %)

Рік	Відсоток дітей з ОМЗ, охоплених ЗСО	Відсоток дітей з ОМЗ у спецшколах	Відсоток дітей з ОМЗ у спецкласах	Відсоток дітей з ОМЗ у загальних мейнстримінгових класах
1990	0,2	0,1	0,1	0
1999	1,2	0,5	0,5	0,2
2001	3	2,62	0	0,38
2008	2,82	1,4	0	1,42
2010	2,48	0,4	0	2,44
2012	5,7	0,3	0	5,4
2014	11,72	0,1	0	11,62

Таблиця 1.15.

Франція. Кількість дітей з ОМЗ, що навчалися у різних типах освітніх установ (1990-2014 рр.) (у %)

Рік	Відсоток дітей з ОМЗ, охоплених ЗСО	Відсоток дітей з ОМЗ у спецшколах	Відсоток дітей з ОМЗ у спецкласах	Відсоток дітей з ОМЗ у загальних мейнстримінгових класах
1990	3,5	3,3	3,3	0,2
1999	2,6	2,4	2,4	0,2
2001	5,17	3,3	2,1	0,45
2008	7,41	2,4	1,16	3,85
2010	13,17	1,1	0,97	11,1
2012	15	0,9	0,1	14
2014	17,4	0,2	0	17,2

Таким чином, аналіз Графіка 1.1 дозволив констатувати, що динаміка навчання дітей з ОМЗ в Англії упродовж 1990-2008 рр. позначилася поступовим збільшенням кількості дітей з ОМЗ, охоплених ЗСО, починаючи з 2010 р. намітилася тенденція до стрімкого залучення більшої кількості таких дітей до навчання. Кількість дітей з ОМЗ у спецшколах і спекласах упродовж 1990-2014 рр. поступово зменшувалася, а-от у загальних мейнстримінгових класах – поступово збільшувалася упродовж 1990-2010 рр., починаючи з 2012 р. почала різко збільшуватися.

Аналіз Графіка 1.2 дозволив констатувати, що динаміка навчання дітей з ОМЗ в Іспанії упродовж 1990-2014 рр. позначилася поступовим збільшенням кількості дітей з ОМЗ, охоплених ЗСО. Різке підвищення (2001 р.) та регресія (2008-2014 рр.) прослідковувалися щодо кількості дітей з ОМЗ у спецшколах. Натомість, спекласи існували лише упродовж 1990-1999 рр., починаючи з 2001 р. їх було реорганізовано; а-от у загальних мейнстримінгових класах кількість дітей з ОМЗ поступово збільшувалася упродовж 1990-2014 рр. [258].

Аналіз Графіка 1.3 дозволив констатувати, що динаміка навчання дітей з ОМЗ в Італії упродовж 1990-2001 рр. позначилася різким збільшенням

кількості дітей з ОМЗ, охоплених ЗСО, упродовж 2001-2010 рр. відбувалася регресія в цьому напрямі, проте, ситуація змінилася на краще з 2012 р. Тотожною Іспанії була практика щодо спецкласів. А-от у загальних мейнстримінгових класах – кількість поступово збільшувалася упродовж 1990-2012 рр., починаючи з 2012 р. почала різко збільшуватися.

Аналіз Графіка 1.4 дозволив констатувати, що динаміка навчання дітей з ОМЗ в Франції упродовж 1990-1999 рр. позначилася зменшенням кількості дітей з ОМЗ, охоплених ЗСО, починаючи з 2001 р. намітилася тенденція до залучення більшої кількості таких дітей до навчання. Кількість дітей з ОМЗ у спецшколах і спекласах упродовж 1990-2014 рр. поступово зменшувалася, а-от у загальних мейнстримінгових класах – поступово збільшувалася упродовж 1990-2001 рр., починаючи з 2008 р. почала різко збільшуватися.

Беручи до уваги аналіз Діаграм 1.1-1.8 (див. с. 76; 87; 99-100) і таблиць 1.1-1.11 (див. с. 76-77; 87-88; 100-101; 105-106), Графіків 1.1-1.4 (див. с. 103-104), можна стверджувати, що країни Західної Європи, зокрема, Англія, Іспанія, Італія, Франція, йшли різними шляхами організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в рамках спецшкіл, спецкласів, загальних мейнстримінгових, а згодом повно-інклюзивних класів упродовж 1990-2014 рр. [130; 137; 141-142; 148-149; 151-152; 223; 225; 258; 295].

Особливої уваги заслуговує той факт, що протягом останніх двох десятиліть сфера інклюзивного навчання зазнала фундаментальних змін [229], що пов'язано, принаймні частково, з відхиленням від медичного погляду на потреби учнів до екологічного погляду на інвалідність [127; 216], що зосереджувалася на структуризації соціальних контекстів. Такий підхід вимагав перегляду труднощів, з якими стикалися учні з ОМЗ, і не тільки внаслідок їхніх порушень, а також з огляду яким чином організовано школи та надано послуги у школах [82].

Питаннями підготовки педагогічного персоналу й забезпеченням інклюзивного освітнього середовища займалися європейські вчені

Е. Фраттура та С. Каппер (Frattura & Capper) [173], Дж. МакАртур (MacArthur) [214], Ф. Замботті (Zambotti) [306]. Так, вони вказували на те, що вчителі та спроможність системи повинні бути побудовані з орієнтацією на запобігання невдачі учнів з ОМЗ, а не на виправлення, як вважають Н. Хіггінс, Дж. МакАртур та С. Рітвельд (Higgins, McArthur, & Rietveld) [183], С. Содга та Дж. Марго (Sodha & Margo) [254]. Це зумовило активне обговорення питань ефективної організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ, як-от: створення належного навчального середовища шляхом розширення доступного; забезпечення диференціації і гнучкості навчання з урахуванням індивідуальних потреб дітей з ОМЗ; узгодження змісту загальної середньої освіти з індивідуальними освітніми траєкторіями дітей з ОМЗ; запровадження формального оцінювання як засобу підтримки навчання всіх учнів без винятку; сприяння професійному розвитку як способу удосконалення інклюзивної практики педагогічних працівників [117].

Вищезазначене спонукало до полеміки навколо суті інклюзивного навчання. Так, на позитивних перевагах включення дітей з ОМЗ до системи ЗСО наголошували С. Беннет та Т. Галлагер (Bennett & Gallagher) [93], П. Хант (Hunt) [185], С. Хікс-Монро (Hicks-Monroe) [184], адже коли учні з ОМЗ отримують освіту в загальноприйнятих установах, може виникнути ряд позитивних переваг, зокрема: дружба; моделі ролей для академічних, соціальних та поведінкових навичок; досягнення цілей ІНП; доступ до загального курикулуму; покращення набуття навичок та узагальнення; збільшення включення в майбутнє середовище; більші можливості для взаємодії; більші очікування; збільшення співпраці співробітників шкіл; збільшення участі батьків та сімей у соціальній інтеграції.

Проте, Н. Волдрон та Дж. МакЛескі (Waldron & McLeskey) демонстрували негативні наслідки такого навчання для дітей з ОМЗ, такі як: порушення рутинності особливого учня; скорочення навчального часу через переходи від одного налаштування до іншого; фрагментація графіка;

стигматизація для дітей з ОМЗ, яких інші можуть розглядати як інакших [297, с. 38].

Запровадження індивідуальних навчальних програм європейські науковці сприймали неоднозначно. Так, С. Данфорт (Danforth) [118], Дж. Еванс та К. Вінсент (Evans & Vincent) [166], Р. Слі (Slee) [252], Т. Хехір (Hehir) [181] вбачали в упровадженні ІНП відокремлення дітей з ОМЗ «від інших» з подальшою їх маргіналізацією. На противагу їм, Ф. Янг та Дж. МакІнтайр (Young & McIntyre) [304] стверджували, що дитина з ОМЗ може цілеспрямовано працювати і досягати специфічних навчальних цілей за допомогою ефективного використання саме ІНП, програм. Цю думку поділяли й дослідники А. Форд, М. Пугач та А. Отіс-Уїлборн (Ford, Pugach, & Otis-Wilborn) [169].

Незважаючи на велику кількість позитивних зрушень в сфері політики й практики організації інклюзивного навчання, можна було прослідкувати *бар'єри*, які необхідно було подолати неоднозначне ставлення здорових дітей та їхніх батьків до включених дітей з ОМЗ; прогалини в розробленні навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання дітей з ОМЗ [94; 174; 242].

Отже, третій етап розвитку проблеми організації інклюзивного навчання у країнах Західної Європи позначився активною участю країн Західної Європи в проектах, спрямованих на забезпечення освітньої соціалізації дітей з ОМЗ; фінансуванням проектів індивідуальної підтримки дітей з ОМЗ на локальному рівні, внаслідок чого відсоток таких дітей, охоплених навчанням у мейнстримінгових школах, значно збільшився ; зростанням чисельності дітей з ОМЗ (порушеннями зору, слуху, моторними, комплексними порушеннями, емоційними й поведінковими труднощами, розладами аутистичного спектру) у повно-інклюзивних класах.

Таким чином, упродовж кінця XX – початку XXI ст. з урахуванням інтеграційних процесів в системі освіти країн Західної Європи (Англія, Іспанія, Італія, Франція), динаміки змін шляхів реалізації інклюзивного

навчання, зокрема у нормативно-правових документах міжнародного, європейського, локального рівнів, поглядів науково-педагогічної думки країн Західної Європи, можна було простежити динаміку розвитку проблеми організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ досліджуваних країн Західної Європи, яка пройшла шлях від «залучення дітей з ОМЗ в загальний навчальний процес середніх шкіл», освітньої соціалізації до диференційованого навчання таких дітей. Незважаючи на позитивні кількісні зміни у статистиці залучених дітей з ОМЗ до закладів освіти й перехід навчання таких дітей в умовах сегрегованих до загальних мейнстрімінгових шкіл, прогалини в реалізації на практиці вимог інклюзивного навчання зумовили потребу у його реорганізації з метою вдосконалення шкільної системи, яка б відповідала сучасним потребам особливих дітей.

Висновку до розділу 1

1. Згідно з концепцією дослідження уточнено суть базових понять як-от: «спеціальна освіта», «освіта для всіх», «освіта дітей з особливими освітніми потребами», «особливі освітні потреби», «діти з особливими освітніми потребами», «обмежені можливості здоров'я» («інвалідність»), «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «інклюзія», «соціальна інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «інтегроване навчання», «організація інклюзивного навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «інклюзивна школа», «індивідуальний навчальний план», що дало змогу розглядати «організацію інклюзивного навчання дітей з ОМЗ» як створення відповідних умов для розвитку інклюзивного суспільства, включаючи всі форми підтримки, які можуть допомогти процесу участі дітей з ОМЗ в навчанні.

2. Проведений ретроспективний аналіз дає підстави для висновку, що незважаючи на широкий і різноплановий спектр досліджуваних питань проблеми організації навчання дітей з вадами медичного походження у період XVI – перша половина XX ст. у становленні систем спеціальної освіти можна виділити 4 загальних етапи: передісторія та формування передумов; розгортання спеціальних освітніх установ і законодавче оформлення системи; розвиток і диференціація системи освіти; згортання системи спеціальних установ і створення нових організаційних основ спеціальної освіти. У 90-ті рр. країни Західної Європи перебували на етапі перебудови організаційних основ розвиненої системи спеціальної освіти. Усі педагогічні системи навчання дітей з особливими освітніми потребами новітнього часу виникли у відповідь на зміну ставлення суспільства до їх прав та можливостей як заперечення попередніх форм навчання, орієнтованих на попередній етап ставлення суспільства. Саме так виникли концепції сегрегації, інтеграції, що призвело до переходу до інклюзії дітей з порушеннями. Необхідність заповнення прогалів в історико-педагогічному знанні зумовила проведення цілісного ретроспективного аналізу еволюції етапів проблеми організації інклюзивного навчання в досліджуваних країнах Західної Європи кінця XX – початку XXI ст.

3. Науково обґрунтовано етапи й визначено провідні тенденції розвитку проблеми організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи (Англія, Іспанія, Італія, Франція) кінця XX – початку XXI ст.:

І етап (1990-1999 рр.) – етап організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в умовах спеціальних освітніх закладів та спеціальних класів – озаменувався утворенням ЄС і поширенням його теренами політики освітньої інклюзії; ратифікацією урядами Англії, Франції, Іспанії, Італії міжнародних документів з питань забезпечення якісної освіти «для всіх»; скороченням сегрегованих освітніх установ і спецкласів; появою перших зразків інклюзивних класів для дітей з ОМЗ на базі загальних мейнстрімінгових шкіл.

II етап (2000-2008 рр.) – етап запровадження інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в рамках двох освітніх систем – загальних мейнстрімінгових шкіл і сегрегованих спеціальних шкіл для реалізації стратегії широкого включення – характеризувався залученням країн Західної Європи до проектів, ініційованих Європейським агентством з питань інклюзивного навчання; зменшенням відсотку дітей з ОМЗ, охоплених ЗСО; залученням дітей з ОМЗ за такими категоріями: з порушеннями зору (незрячі, слабо зорі), з порушеннями слуху (нечуючі, слабочуючі), з фізичними порушеннями, з мовленнєвими порушеннями та комплексними порушеннями; реорганізацією спеціальних класів в Іспанії й Італії. Натомість, в Англії й Франції такі класи продовжували функціонувати зі скороченням чисельності; реорганізацією спеціальних класів; створенням повно-інклюзивних класів на базі загальних мейнстрімінгових шкіл для реалізації концепції широкого включення.

III етап (2009-2015 рр.) – етап інтенсивного розроблення змісту, форм, методів інклюзивного навчання дітей з ОМЗ на базі загальних мейнстрімінгових шкіл з метою їх освітньої соціалізації. Його суттєвими ознаками були активна участь європейських країн у проектах, спрямованих на забезпечення освітньої соціалізації; зростання чисельності дітей з ОМЗ у повно-інклюзивних класах; на відміну від другого етапу категорії залучених дітей з ОМЗ відрізнялися по досліджуваних країнах; удосконалення нормативного забезпечення інклюзивного навчання; збільшенням відсотку дітей з ОМЗ, охоплених навчанням у мейнстрімінгових школах, зокрема зростання кількості повно-інклюзивних класів; розроблення науковцями дидактичного інструментарію організації інклюзивного навчання.

Матеріали розділу знайшли відбиття в таких роботах автора: [59-65].

Список використаних джерел до розділу 1

1. Айшервуд, М. М. (1991). *Полноценная жизнь инвалида* [пер. с англ.]. М.: Педагогика.
2. Алехина, С. В. (2012). *Актуальный запрос на инклюзивное образование*. Материалы IV международного теоретико-методологического семинара МГПУ. Москва: «Логомаг».
3. Басова, А. Г. (1940). *История обучения глухонемых*. М.: Государственное учебно-пед. издат-во Наркомпроса РСФСР.
4. Басова, А. Г., & Егоров, С. Ф. (1984). *История сурдопедагогики*. М.: Просвещение.
5. Бессмертный, Ю. Л. (Ред.). (1988). *Историческая демография докапиталистических обществ Западной Европы: проблемы и исследования*. М.: АПН РСФСР.
6. Бойчук, Ю. Д., & Бородіна, О. С. (2013). *Методичні рекомендації щодо організації та змісту діяльності загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзивного навчання*. Х.: ХНПУ імені Г. С. Сковороди.
7. Бойчук, Ю. Д. (2018). *Основи спеціальної та інклюзивної педагогіки*: [навч. посіб.]. Х.: ХНПУ імені Г. С. Сковороди.
8. Бонгард-Левин, Г. М. (Ред.). (1989). *Древние цивилизации*. М.: Мысль.
9. Бондар, В. І., & Синьов, В. М. (Ред.). (2011). *Дефектологічний словник*. Київ: Інститут корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М. П. Драгоманова.
10. Бут, Т. (2003). Политика включения и исключения в Англии: в чьих руках сосредоточен контроль. В Ш. Рамон & В. Шмидт (Ред.), *Хрестоматия по курсу «Социальная эксклюзия в образовании»* (с. 17-25) М.: Московская высшая школа социальных и экономических наук.

11. Вербенець, А. А. (2019). *Розвиток інклюзивного навчання в середніх освітніх закладах Мальти (друга половина XX – початок XXI ст.)*. (Дис. канд. пед. наук). Криворізький державний педагогічний університет, Кривий Ріг.
12. Гордеева, А. В. (2001). *Реабилитационная педагогика: от теории к практике*: [монографія]. М.: АПКиПРО.
13. Гордеева, А. В. (2002). *Реабилитационная педагогика в общеобразовательном контексте* (Дисс. докт. пед. наук). Институт непрерывного педагогического образования Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород.
14. Гордина, М. В. (2006). *История фонетических исследований: от античности до возникновения фонологической теории*. СПб: Академия.
15. Давиденко, Г. В. (2015). *Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу*. (Дис. докт. пед. наук). Національний авіаційний університет, Київ.
16. *Дефектология: словарь-справочник* [авт.-сост. Ермеев Д. К.]. (1996). М. Взято з <https://pandia.ru/text/78/047/98902.php>
17. Джуринский, А. Н. (2000). *История педагогики*. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.
18. Дьячков, А. И. (Ред.). (1965). *Основы обучения в воспитании аномальных детей*. М.: Просвещение.
19. Закон України Про освіту. № 1060-XII. § розд. I ст. 23. (1991). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed20170708#n656>.
20. Закон України Про освіту. № 651-XIV. § розд. I ст. 16. (1999). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14/ed20181013#n562>
21. Закон України Про позашкільну освіту. № 1841-III. § розд. I ст. 1. (2000). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14/ed20181013#n454>.
22. Закон України Про вищу освіту. № 1556-VII. § розд. I ст. 1. (2014). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed20140701#n28>.

23. Закон України Про освіту. № 2145-VIII. § розд. I ст. 1. (2017).
Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20170905#n29>.
24. Замский, Х. С. (1995). *Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания, и обучения с древних времен до середины XX в.* М.: Издательский центр «Академия».
25. Захарова, Н. М. (2011). Особливості соціально-педагогічного супроводу інклюзивного навчання учнів в умовах загальноосвітніх шкіл. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*, 3(4), 40-49.
26. Захарчук, М. Є. (2014). *Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США*: [монографія]. Львів: Вид-во Львів. Політехніки.
27. Иванов, В. Г. (1984). *История этики средних веков*. Л.: ЛГУ.
28. Инклюзия: словарь терминов. (n.d.). *Проект Центра «Взаимодействие»*. Взято с <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru>
29. Колупаєва, А. А. (2007). *Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади*: [монографія]. К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди».
30. Колупаєва, А. А., Найда Ю. М., & Софій, Н. З. (2007). *Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління*: [навч.-метод. посіб.]. К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди».
31. Колупаєва, А. А. (2009). Засадничі понятійно-термінологічні визначення інклюзивної освіти. *Дефектологія*, 2, 3-8.
32. Колупаєва, А. А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*: [монографія]. К.: Самміт-Книга.
33. Концепція «Нова українська школа». (2016). Взято з <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
34. Косовець, О. П. (2016). *Методика навчання інформатики учнів професійно-технічних навчальних закладів в умовах інклюзії* (Дис. канд. пед. наук). Вінницький національний технічний університет, Вінниця.

35. Лаговский, Н. М. (1915). История обучения глухонемых в Европе. *Вестник попечительства о глухонемых*, 1-2, 3-12.
36. Лаговский, Н. М. (1931). *Основы сурдопедагогики*. М.: ЦИЗПО.
37. Лефрансуа, Г. (2003). *Психология для учителя*. М.: Прайм-время.
38. Лёве, А. (2003). *Развитие слуха у неслышащих детей: история, методы, возможности*. М.: Издательский центр «Академия».
39. Макарьев, И. С. (2016). *Классификация категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями*. Проблемы современного педагогического образования. Ялта: ГПА (филиал) ФГОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского».
40. Малофеев, Н. Н. (1996). *Специальное образование в России и за рубежом: В 2-х частях: Ч. 1. Западная Европа*. М.: «Печатный двор».
41. Малофеев, Н. Н. (2009). *Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие для студентов пед. вузов*. М.: Просвещение.
42. *Международные акты о правах человека: Сб. документов*. (1998). М.: Издательская группа НОРМА ИНФРА.
43. *Международная защита прав и свобод человека: Сб. междунар. документов*. (1998). М.: Юр. лит-ра.
44. Назарова, Н. М., & Пенин, Г. Н. (2007). *История специальной педагогики. Т. 1*. М.: Издательский дом «Академия».
45. Наказ МОН України від 1 жовтня 2010 № 912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти». (2010). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>
46. Пазл-гласарій. (n.d.). *Педагогічні пазли*. Взято з <http://www.pazl.ippo.org.ua>
47. *Педагогічна мережа: словник*. (n.d.). Взято з <http://www.pedagog.profi.org.ua>

48. Пинский, А. А. (Ред.). (2003). *Вальдорфская педагогика: антология*. М.: Просвещение.
49. Постанова Кабміну України від 29 липня 2009 р. № 784 «Про затвердження Плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009-2015 роки «Безбар'єрна Україна». (2009). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/784-2009-%D0%BF>
50. Рассказова, О. І. (2012). *Развиток социальности учнів в условиях инклюзивной освіти: теория та технология*: [монографія]. Х.: ФОП Шейніна О. В.
51. Рейсквейк, ван К. (Ред.). (1996). *Специальное образование в развитии: сбор. ст.* СПб.
52. Рейсквейк, ван К. (1998). *Интеграция: понятие со множеством значений*. Навстречу друг другу: пути интеграции. СПб.
53. Розпорядження Кабміну України від 23.11.2015 № 1393 «Про затвердження плану дій з реалізації Національної стратегії у сфері прав людини на період до 2020 року». (2015).
54. Синьов, В. М., & Коберник, Г. М. (1994). *Основы дефектологии*: [навч. посіб.]. К.: Вища школа.
55. *Словник логопедичних термінів*. (n.d.). Взято з <http://www.logoped.org>
56. Софій, Н. З., Колупаєва, А. А., & Найда, Ю. М. (2007). *Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління*: [навч.-метод. посіб. для кер. загальноосвіт. навч. закл.]. К.: Центр. ін. післядиплом. пед. освіти АПН України.
57. *Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов, приняты резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1993 года*. (1993). Взято с http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabled.shtml

58. *Термінологічний словник – інклюзія.* (n.d.). Взято з <http://doshkilla.blogspot.com>

59. Тупица, Е. В. (2013). *Задачи реформирования системы высшего образования Великобритании конца XX – XXI веков.* Современные образовательные ценности и обновление содержания образования, Материалы междунар. науч.-практ. конф. Белгород: ООО «ГиК».

60. Тупица, Е. В. (2014). Технологизация учебного процесса – важнейший фактор обеспечения инклюзивного образования. *Občasny Vědecký Casopis TESH*, 1, 22-25.

61. Тупица, О. В. (2013). *Реалізація принципів болонського процесу в освітньому просторі країн Європи (на прикладі Великої Британії).* Матеріали X наук.-практ. конф. молодих учених «Методологія сучасних наукових досліджень». Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

62. Тупица, О. В. (2013). Генеза системи вищої педагогічної освіти Великої Британії у другій половині XX століття (на прикладі Англії). *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*, 3, 127-133.

63. Тупица, О. В. (2014). Періодизація розвитку інклюзивного навчання у країнах Західної Європи. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*, 42(5), 165-170.

64. Тупица, О. В. (2014). Понятійно-термінологічне поле дослідження проблеми організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць*, 45, 38-46.

65. Тупица, О. В. (2014). *Внесок Л. С. Виготського у розвиток спеціальної освіти.* Персоналії в історико-педагогічному дискурсі (до дня народження К. Д. Ушинського, Н. К. Крупської, А. С. Макаренка), матеріали наук.-практ. конф. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

66. Утченко, С. Л. (Ред.). (1962). *Хрестоматия по истории Древнего Рима.* М.: Соцэкгиз.

67. Феоктистова, В. А. (1973). *Очерки истории зарубежной тифлопедагогики и практики обучения слепых и сабовидящих детей*. Л.: Издат-во ЛГПИ им. А. И. Герцена.
68. Фуряева, Т. В. (2002). *Сравнительная педагогика особенных детей: теоретико-методологический аспект*. Красноярск: РИО КГПУ.
69. Хрипун, Д. Н. (2015). *Проблемы обучения глухих детей*. Сборник публикаций Московского научного центра психологии и педагогики по материалам междунар. науч.-практ. конф.: «Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире Знание». М.: Московский научный центр психологии и педагогики.
70. Хрипун, Д. М. (2016). Виховна та викладацька діяльність В. Д. Сиповського в Київській колегії Павла Галагана (1871-1874 рр.). *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збір. наук. праць*, 2(53), 202-206.
71. Цех, Ф. (1934). *Воспитание и обучение слепых детей*. М.: Учпедгиз.
72. Цибенко, Н. В. (Ред.). (2018). *Тлумачний словник освітянських термінів*. Київ: НМЦ «Агроосвіта». Взято з <https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=647B89EC5E30ED4B!1777&ithint=file%2cdocx&authkey=!AOpTFtMlgih-VzI>
73. Шипицина, Л. М., & Мамайчук, И. И. (2001). *Детский церебральный паралич*. СПб.: Изд-во «Дидактика плюс».
74. Шипицына, Л. М., & Назарова, Л. П. (2001). *Интегрированное обучение детей с нарушением слуха: метод. рекомендации*. М.: Детство-пресс.
75. *Школа открытая для всех: [пособ. для учителей общеобразовател. школ, работающих с детьми-инвалидами]* (2003). М.: РООИ «Перспектива».

76. Шматко, Н. Д. (1996). Интегрированный подход к обучению детей с нарушениями слуха в России. *Интегрированное обучение: проблемы и перспективы*, 13-19.
77. Шпек, О., Голубев, А. П., & Назарова, Н. М. (2003). *Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание*. М.: Издательский центр «Академия».
78. Яковюк, І. В. (2012). *Історія європейської інтеграції від Римської імперії до Європейського Союзу*. Київ: «Право України».
79. Янн, П. А. (2003). *Воспитание и обучение глухого ребенка: сурдопедагогіка как наука*. М.: Издательский центр «Академия».
80. Ярмаченко, М. Д. (1975). *Історія сурдопедагогіки*: [пос. історії виникнення і розвитку]. Херсон: Вища школа.
81. Acedo, C., Amadio, M., & Opetti, R. (2008). *Defining an inclusive education agenda: reflections around the 48th Session of the International conference on education* (Geneva, Switzerland, 25-28 November). UNESCO: International Bureau of Education. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186807>
82. Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer.
83. Ainscow, M. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211- 229.
84. Ainscow, M. (2007a). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7, 3-7.
85. Ainscow, M. (2007b). Towards a more inclusive education system. In R. Cigman (Ed.), *Included or excluded. The challenge of the mainstream for some SEN children* (pp. 128-139). London and New York: Routledge.
86. Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.

87. Allan, J. (2006). The repetition of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 121-133.
88. Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education: the philosophers of difference in practice*. Dordrecht: Springer.
89. Antor, G. (1989). Lebenswelt – ein neuer begriff und seine bedeutung in der sonderpädagogik. *Vierteljahresschrift für heilpädagogik und ihre nachbahrgebiete*, 58, 243-254.
90. Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, M. T., Krijger, E. M., & Bouts, L. (2007). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly*, 30, 47-62.
91. Banathy, B. (1998). Designing education as a social system. *Educational technology*, 38(6), 51-55.
92. Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.
93. Bennett, S., & Gallagher, T. L. (2012). *The delivery of education services for students who have an intellectual disability in the province of Ontario*. Toronto: Community Living Ontario.
94. Blamires, M., & Moore, J. (2004). *Support services and mainstream schools*. London: David Fulton.
95. Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
96. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. (Rev. ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
97. Booth, T. (2009). Keeping the future alive: maintaining inclusive values in education and society. In M. Alur, & V. Timmons (Eds.), *Inclusive education across cultures: crossing boundaries, sharing ideas* (pp. 121-134). Los Angeles: Sage.

98. Bourdieu, P., & Passeron, P. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
99. Brooke-Smith, R. (2003). *Leading learners, leading schools*. London: Routledge-Falmer.
100. Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B., & Spagna, M. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104-121.
101. *Cambridge Dictionary*. (n.d.). Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org>
102. Carrington, S., & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: a journey of learning. *International Journal of Inclusive Education*, 8, 141-153.
103. Cigman, R. (Ed.). (2007). *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. London and New York: Routledge.
104. Circulaire no. 95-127 du mai 19 1995. (1995). Pris de http://dcalin.fr/textoff/erea_1995.html
105. Circulaire no. 2006-126 du août 17 2006. (2006). Pris de <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602187C.htm>
106. Circulaire no. 2006-139 du août 29 2006. (2006). Pris de http://dcalin.fr/textoff/segpa_2006.html
107. Circulaire no. 2014-107 du août 18 2014. (2014). Pris de https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=81597
108. Circulaire no. 2016-117 du 8-8-2016. (2016). Pris de https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=105511
109. Cole, C. M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42(2), 136-144.
110. *Collins Dictionary*. (n.d.). Retrieved from <https://www.collinsdictionary.com>

111. Corbett, J. (2001). *Supporting inclusive education: a connective pedagogy*. London: Routledge Falmer.
112. Council of Europe. (1950). *European Convention on human rights*. Strasbourg: European Court of Human Rights. Retrieved from https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf
113. Council of European Union. (2009). *Strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Brussels: European Council. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=0J:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>
114. Council of Europe Commissioner for Human Rights (CECHR). (2017). *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper*. Retrieved from <rm.coe.int/fighting-school-segregationin-europe-throughinclusive-education-a-posi/168073fb65>
115. D'Alessio, S., & Watkins, A. (2009). International comparisons of inclusive policy and practice – are we talking about the same thing? *Research in Comparative and International Education*, 4(3), 233-249.
116. D'Alessio, S., Watkins, A., & Donnelly, V. (2010). Inclusive education across Europe: the move in thinking from integration to inclusion. *Revista de Psicología y Educación*, 1(5), 109-126.
117. D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy: a critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam/ Boston/ Taipei: Sense Publishers.
118. Danforth, S. (1997). On what basis hope? Modern progress and postmodern possibilities. *Mental Retardation*, 35(2), 93-106.
119. Décret no. 2005-1752 du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap. (2005). Pris de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000456016&dateTexte=&categorieLien=id>
120. Décret no. 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre

les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2 et 3 de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles. (2009). Pris de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020480797&categorieLien=id>

121. Décret no. 2012-903 du 23 juillet 2012 relatif à l'aide individuelle et à l'aide mutualisée apportées aux élèves handicapés. (2012). Pris de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000026221102&categorieLien=id>

122. Décret no. 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap. (2014). Pris de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029147713&dateTexte=&categorieLien=id>

123. Décret no. 2014-1485 du 11 décembre 2014 portant diverses dispositions relatives à la scolarisation des élèves en situation de handicap. (2014). Pris de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029147713&dateTexte=&categorieLien=id>

124. Department of Education and Skills (1994). *Code of practice for the identification and assessment of children with special educational needs*. London: DES. Retrieved from <http://www.lancsngfl.ac.uk/projects/sen/files/01-B.pdf>

125. Department of Education and Skills (2001). *Special educational needs code of practice*. London: DES.

126. Disability: Benefits, facts and resources for persons with disabilities (2018, June 4). *Disabled World towards Tomorrow*. Retrieved from <https://www.disabled-world.com/disability/>

127. Ebersold, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération: enjeux conceptuels et méthodologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Mars 2012. INS HEA.

128. *Encyclopedia Britannica*. (n.d.). Retrieved from <https://www.britannica.com>

129. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (1996). *Luxembourg Charter*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/CHARTER-of-LUXEMBOURG-November-1996.pdf>

130. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2003a). *Special needs education in Europe: thematic publication*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf

131. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2003b). *Inclusive education and effective classroom practices*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-en.pdf

132. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2005a). *Assessment in inclusive settings*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from <https://www.european-agency.org/projects/assessment-inclusive-settings>

133. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2005b). *Inclusive education and classroom practice in secondary education*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_en.pdf

134. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2007a). *Assessment in inclusive settings: key issues for policy and practice*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-EN.pdf

135. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2007b). *Lisbon Declaration: young people's views on inclusive education*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_en.pdf

136. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2009a). *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_Indicators-EN-with-cover.pdf

137. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2009b). *Special needs education country data 2008*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from <https://www.european-agency.org/country-information>

138. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2011a). *Accessible information provision for lifelong learning (i-access) - Report of the Conference held on 23rd and 24th June 2011, Copenhagen, Denmark*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/i-access%20Conference%20Report.pdf>

139. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2011b). *Key principles for promoting quality in inclusive education – recommendations for practice*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key-Principles-2011-EN.pdf>

140. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2011c). *Mapping the implementation of policy for inclusive education: an exploration of challenges and opportunities for developing indicators*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/mipie-report_0.pdf

141. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2011d). *Participation in inclusive education – a framework for developing*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/participation-in-inclusive-education-framework-for-developing.pdf>

agency.org/sites/default/files/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators_Participation-in-Inclusive-Education.pdf

142. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2011e). *Special needs education country data 2010*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from <https://www.european-agency.org/country-information>

143. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2011f). *Teacher education for inclusion across Europe – challenges and opportunities*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-en.pdf>

144. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2011g). *Young views on inclusive education*. Odense, Denmark: EAfDSNE.

145. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2012a). *Promoting accessible information for lifelong learning: recommendations and findings of the i-access project*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/i-access-recommendations-report.pdf>

146. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2012b). *Raising achievements for all learners – quality in inclusive education*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/RA4AL_conference-report.pdf

147. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2013a). *Organisation of provision to support inclusive education – literature review*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from <https://www.european-agency.org/resources/publications/organisation-provision-support-inclusive-education-literature-review>

148. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2013b). *Special needs education country data 2012*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from <https://www.european-agency.org/country-information>

149. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015a). *Agency position on inclusive education systems*. Odense, Denmark: EAfSNIE.

Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/PositionPaper-EN.pdf>

150. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015b). Inclusive pre-primary education project. *Kick-off meeting* (Brussels, Belgium, 9-10 June). Brussels: EAfSNIE. Retrieved from <https://www.european-agency.org/projects/iece/kick-off-meeting>

151. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015c). *Special needs education country data 2014*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from <https://www.european-agency.org/country-information>

152. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2016). *European agency statistics on inclusive education (EASIE): methodology report*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/publications/ereports/EASIE/EASIE%20%C2%AD%20Methodology%20Report.pdf>

153. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018a, February 14). *Country information. Italy: legislation and policy*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from <https://www.european-agency.org/country-information/italy/legislation-and-policy>

154. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018b, February 15). *Country information. France: legislation and policy*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from <https://www.european-agency.org/country-information/france/legislation-and-policy>

155. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018c, April 13). *Country information. Spain: legislation and policy*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from <https://www.european-agency.org/country-information/spain/legislation-and-policy>

156. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018d, March 27). *Country information. UK (England): legislation and policy*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from <https://www.european-agency.org/country-information/uk-england/legislation-and-policy>

157. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018e). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: a review of the literature*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/Evidence%20%E2%80%93%20A%20Review%20of%20the%20Literature_0.pdf

158. European Union (EU). (1990). *Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting with the Council of 31 May 1990 concerning integration of children and young people with disabilities into ordinary systems of education*, Official Journal C 162. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A41990X0703%2801%29>

159. European Union (EU). (2001). *European Parliament Resolution on the Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – Towards a barrier-free Europe for people with disabilities*, adopted on 4 March 2001, (COM (2000) 284 – C5-0632/2000-2000/2296 (COS)). Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2001:144:0067:0069:EN:PDF>

160. European Union (EU). (2003a). *European Parliament Resolution on the Communication from the Commission to the Council and the European Parliament – Towards a United Nations legally binding instrument to promote and protect the rights and dignity of persons with disabilities*, (COM(2003) 16 – 2003/2100 (INI)). Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52003DC0016>

161. European Union (EU). (2003b). *Council Resolution of 5 May 2003 on equal opportunities for pupils and students with disabilities in education and training*, 2003/C 134/04, Official Journal C 134, 07/06/. Retrieved from http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2003/oct/crs_134_04_en.html

162. Eurydice. (2018, December 29). *France: special education needs provision within mainstream education*. Retrieved from

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/special-education-needs-provision-within-mainstream-education_en

163. Eurydice. (2019a, April 17). *Italy: special education needs provision within mainstream education*. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-33_en

164. Eurydice. (2019b, March 18). *Spain: special education needs provision within mainstream education*. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-70_en

165. Eurydice. (2019c, March 21). *United Kingdom – England: special education needs provision within mainstream education*. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-77_en

166. Evans, J., & Vincent, C. (1997). Parental choice and special education. In R. Glatter, P. A. Woods, & C. Bagley (Eds.), *Choice and diversity in schooling: perspectives and prospects* (pp. 102-115). London: Routledge.

167. Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131-145.

168. Florian, L., & McLaughlin, M. (Eds.) (2008). *Disability classification in education: issues and perspectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

169. Ford, A., Pugach, M. C., & Otis-Wilborn, A. (2001). Preparing general educators to work with students who have disabilities: what's reasonable at the pre-service level? *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 275-286.

170. Fore, C., Hagan-Burke, S., Burke, M., Boon, R., & Smith, S. (2008). Academic achievement and class placement in high school: do students with learning disabilities achieve more in one class placement than another? *Education and Treatment of Children*, 31, 55-72.

171. Forlin, C., Tait, K., Carroll, A., & Jobling, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15(2), 207-226.
172. Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.
173. Frattura, E. M., & Capper, C. A. (2007). *Leading for social justice: transforming schools for all learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
174. Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: system thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Ontario Principals Council & Corwin Press.
175. Giangreco, M., Edelman, S., & Dennis, R. (1991). Common professional practices that interfere with the integrated delivery of related services. *Remedial and Special Education*, 12(2), 16-24.
176. Giangreco, M. F., Doyle, M. B., & Suter J. C. (2012). Demographic and personnel service delivery data: implications for including students with disabilities in Italian schools. *Life Span and Disability*, 15(1), 97-123.
177. Glaser, R. (1996). Changing the agency for learning: acquiring expert performance. In K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence: the acquisition of expert performance in arts and sciences, sports and games* (pp. 303-311). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum.
178. *Glossary of Special Education Terms*. (n.d.). Retrieved from <http://www.disabilityrights.org>
179. Goransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280.
180. Hacsí, T. (2002). *Children as pawns. The politics of education reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
181. Hehir, T. (2007). Confronting ableism. *Educational Leadership*, 64(5), 8-14. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb07/vol64/num05/Confronting-Ableism.aspx>

182. Hicks-Monroe, S. L. (2011). A review of research on the educational benefits of the inclusive model of education for special education students. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 11, 61-70.
183. Higgins, N., MacArthur, J., & Rietveld, C. (2006). Higgledypiggledy policy: confusion about inclusion. *Children's Issues*, 10(1), 30-36.
184. Hines, R. A. (2001). *Inclusion in middle school*. Champaign IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
185. Hunt, P. F. (2011). Salamanca Statement and IDEA 2004: possibilities of practice for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 15(4), 461-476.
186. Jonson, J., Mills, C., & Muller, W. (1993a). Social class and educational attainment in historical perspective: a Swedish-English comparison. *British Journal of Sociology*, 44(2), P. I, 213-247.
187. Jonson, J., Mills, C., & Muller, W. (1993b). Social class and educational attainment in historical perspective: a Swedish-English comparison. *British Journal of Sociology*, 44(3), P. II, 128-403.
188. Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2005). *The impact of population inclusivity in schools on student outcomes. Research evidence in education library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
189. Kendall, L., O'Donnell, L., Golden, S., Ridley, K., Machin, S., Rutt, S. et al. (2005). *Excellence in cities: the national evaluation of a policy to raise standards in urban schools 2000-2003*. Research Report 675B. London: Department for Education and Skills.
190. Krappmann, L. (1969). *Soziologische dimensionen der identitat*. Stuttgart: Klett-Cotta.
191. La Constitución española de 1978. (1978). Recuperado de <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=15&fin=29&tipo=2>

192. Lacey, P. J. (2000). Multidisciplinary work. Challenges and possibilities. In H. Daniels (Ed.). *Special education re-formed. Beyond rhetoric?* (pp. 157-171). London and New York: Falmer Press.

193. Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' attitudes to inclusion: implications for initial teacher education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2), 511-527. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13603110500173225>

194. Legge 30 marzo 1971, n. 118 (*Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili*). (1971). Recuperato da <http://www.handylex.org/stato/l300371.shtml>

195. Legge 30 luglio 1973, n. 477 (*Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato*). (1973). Recuperato da https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l477_73.htm

196. Legge 4 agosto 1977, n. 517 (*Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*). (1977). Recuperato da https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l517_77.html

197. Legge 5 febbraio 1992, n. 104 (*Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*). (1992). Recuperato da http://www.handylex.org/schede/diagnosi_funzionale_profilo_dinamico_pei.shtml

198. Legge 8 novembre 2000, n. 328 (*Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*). (2000). Recuperato da <http://www.handylex.org/stato/l081100.shtml>

199. Legge 8 ottobre 2010, n. 170 (*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*). (2010). Recuperato da http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf

200. Legge 13 luglio 2015, n. 107 (*Riforma della scuola “La Buona Scuola”*). (2015). Recuperato da <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

201. Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de las personas con discapacidad. (1982). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13>

202. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación. (2002). Recuperado de https://laicismo.org/data/docs/archivo_1045.pdf

203. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

204. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

205. Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.

206. Lipman, P. (1997). Restructuring in context: a case study of teacher participation and dynamics of ideology, race and power. *American Education Research Journal*, 34(1), 3-37. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.844.8625&rep=rep1&type=pdf>

207. Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1989). *Beyond separate education. Quality education for all*. Baltimore: Paul Brooks Publishing.

208. Loi n. 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées. (1975). Pris de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000333976>

209. Loi n. 895-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. (1989). Pris de http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1989_1.pdf

210. Loi n. 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. (2005). Pris de

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>

211. Loi n. 2005-380 du 23 avril 2005 pour d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École. (2005). Pris de <https://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm#loi>

212. Loreman, T. (1999). Integration: coming from the outside. *Interaction*, 13(1), 21-23.

213. MacArthur, J., Kelly, B., & Higgins, N. (2005). Supporting the learning and social experiences of students with disabilities: What does the research say? In D. Fraser, R. Moltzen & K. Ryba (Eds.), *Learners with special needs in Aotearoa New Zealand* (pp. 49-73). Southbank, Victoria: Dunmore Press.

214. MacArthur, J. (2009). *Learning better together – working towards inclusive education in New Zealand Schools*. New Zealand: IHC.

215. McIntyre, D. J., Byrd, D. M., & Foxx, S. M. (1996). Field and laboratory experiences. In W. R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education: a project of the association of teacher educators* (pp. 171-193). NY: Macmillan.

216. Medegini, R., & D'Alessio, S. (2012). Contribution des systems de soutien au development de l'éducation inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Mars 2012. INS HEA.

217. Meijer, C., & Watkins, A. (2016). Changing conceptions of inclusion underpinning education policy. In A. Watkins, & C. Meijer (Eds.), *Implementing inclusive education: issues in bridging the policy-practice gap (International perspectives on inclusive education, Volume 8)* (pp. 1-16). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

218. Merriam-Webster Dictionary. (n.d.). Retrieved from <https://www.merriam-webster.com>

219. Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education. Social contexts*. London: David Futton.
220. Mollenhauer, K. (1974). *Einführung in die sozialpädagogik*. Weinheim.
221. Nirje, B. (1994). The normalization principle and its human management implications. *The International Social Role Valorization Journal*, 1(2), 19-23.
222. Norwich, B. (2008). What future for special schools and inclusions? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35(3), 136-143. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00387.x>
223. OECD. (1994). *The integration of disabled children into mainstream education: ambitions, theories and practices*. Paris: OECD.
224. OECD. (2000). *Special needs education statistics and indicators*. Paris: OECD.
225. OECD. (2002). *Special needs education statistics and indicators*. Paris: OECD.
226. OECD. (2007). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages policies, statistics and indicators*. Paris: OECD.
227. Ofsted. (2005). *Inclusion: the impact of LEA support and outreach services*. HMI 2452. London: Ofsted. Retrieved from [https://dera.ioe.ac.uk/5392/1/Inclusion%20the%20impact%20of%20LEA%20support%20and%20outreach%20services%20\(pdf%20format\).pdf](https://dera.ioe.ac.uk/5392/1/Inclusion%20the%20impact%20of%20LEA%20support%20and%20outreach%20services%20(pdf%20format).pdf)
228. Ofsted. (2006). *Inclusion: does it matter where pupils are taught? Provision and outcomes in different settings for pupils with learning difficulties and disabilities*. HMI 2535. London: Ofsted. Retrieved from <https://dera.ioe.ac.uk/6001/1/Inclusion%20does%20it%20matter%20where%20pupils%20are%20taught%20%28pdf%20format%29%20.pdf>
229. Opertti, R., & Duncombe, L. (2012). Éducation et curriculum pour l'inclusion: faire avancer l'agenda de l'EPT. In C. Daviau, S. Cyr, P. Charland, & A. Simbagoye (Eds.). *Dans écoles en mouvements et réformes: enjeux, défis et*

perspectives (pp. 29-40). Bruvelles: De Boeck. Retrieved from <https://www.cairn.info/ecoles-en-mouvements-et-reformes--9782804171186-page-29.htm?contenu=resume#>

230. *Oxford Research Encyclopedia*. (n.d.). Retrieved from <http://oxfordre.com>

231. Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in education: comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125-135. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/248971076_Inclusion_in_Education_Comparing_pupils'_development_in_special_and_regular_education

232. Peters, S. J. (2004). *Inclusive education: an EFA strategy for all children*. Geneva: WHO. Retrieved from <https://docplayer.net/9497843-Inclusive-education-an-efa-strategy-for-all-children-susan-j-peters-world-bank-november-2004.html>

233. Peters, S. J. (2007). "Education for all?" A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18(2), 98-108. doi:10.1177/10442073070180020601

234. Pijl, S. J., Nakken, H., & Mand, J. (2003). Lernen im integrativen Unterricht: Eine Übersicht über die Auswirkungen von Integration auf die Schulleistung von Schüler/ innen mit Sinnesbehinderungen, Körperbehinderungen und/oder geistigen Behinderungen. *Sonderpädagogik*, 30, 236-242.

235. Pijl, S. J., & Frissen, P. H. A. (2009). What policymakers can do to make education inclusive. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(3), 366-377. Retrieved from <https://doi.org/10.1177%2F1741143209102789>

236. Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68 (2), 203-223.

237. Real Decreto 334/1985, de 6 marzo, de ordenación de la educación especial. (1985). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/1985/03/06/334/con>

238. Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. (1995). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-13290-consolidado.pdf>

239. Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. (2013). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12632>

240. Riddell, Sh. (2007). A sociological perspective on special education. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 97-110). London: SAGE Publications Ltd. Retrieved from https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/58701_06_Florian_Ch_06.pdf

241. Rogers, D. P., & Thiery, I. M. (2003). *Does an inclusive setting affect reading comprehension in students with learning disabilities?* Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, November 5-7, 2003, Biloxi, MS, USA.

242. Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: a role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16(1), 6-13.

243. Royal National Institute for Deaf People (RNIDP). (2007). *Beyond bricks and mortar. An alternative approach to the SEN debate*. London: Royal National Institute for Deaf People.

244. Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform. Can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey Bass.

245. Schneider, C. (2009). Equal is not enough? Current problems in inclusive education in the eyes of children. *International Journal of Education*, 1(1), 1-14. Retrieved from <http://macrothink.org/journal/index.php/ije/article/viewFile/101/47>

246. Schumann, P. (1940). *Geschichte des taubstummenwesens vom deutschen standpunkt aus dargestellt*. Frankfurt a. M: Moritz Diesterweg.

247. Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of

mainstreaming-inclsuion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.

248. Sentenza Corte Costituzionale 3 giugno 1987, n. 215. (1987). Recuperato da https://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/scc215_87.html

249. Shea, T. M., & Bauer, A. M. (1997). *An introduction to special education. A social systems perspective*. Madison, WI: Brown & Benchmark.

250. Shoho, A. R., Katims, D. S., & Wilks, D. (1997). Perceptions of alienation among students with learning disabilities in inclusive and resource settings. *The High School Journal*, 81(1), 26-36.

251. Slee, R. (2003). Teacher education, government and inclusive schooling: the politics of the Faustian waltz. In J. Allan (Ed.), *Inclusion, participation and democracy: what is the purpose?* (pp. 1-33). Dordrecht: Kluwer.

252. Slee, R. (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 99-116.

253. Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2006). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Fourth edition. Boston: Pearson.

254. Sodha, S., & Margo, J. (2010). *Ex curricula*. London: Demos.

255. Soriano, V., Watkins, A., & Ebersold, S. (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*. PE 596.807. Brussels: European Parliament. Retrieved from [www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=IPOL STU%282017%29_596807](http://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=IPOL_STU%282017%29_596807)

256. *The Free Dictionary by Farlex*. (n.d.). Retrieved from <https://www.thefreedictionary.com>

257. *The Web's Largest Resource for Definitions and Translations*. (n.d.). Retrieved from www.definitions.net

258. Thomson, P., & Russell, L. (2009). Data, data everywhere – but not all the numbers that count? Mapping alternative provisions for students excluded from school. *International Journal of Inclusive Education*, 13(4), 423-438.
259. Tomplison, C. A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. New Jersey: Pearson Education.
260. UK Children and Families Act. (2014). Retrieved from <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/part/3/enacted>
261. UK Department for Education. (2015). *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years*. London: DfE. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf
262. UK Disability Discrimination Act. (1996). Retrieved from <http://www.legislation.gov.uk>
263. UK Education Act. (1981). Retrieved from http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/60/pdfs/ukpga_19810060_en.pdf
264. UK Education Act. (1993). Retrieved from <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1993/35/contents/enacted>
265. UK Education Act. (1996). Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/contents>
266. UK Education Act. (2011). Retrieved from <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2011/21/contents/enacted>
267. UK Equality Act (2010). Retrieved from <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents>.
268. UK Learning and Skills Act. (2000). Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2000/21/contents>
269. UK Special Educational Needs and Disability Act. (2001). Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2001/10/contents>
270. UNESCO. (1960). *Convention against discrimination in education*. Paris: UNESCO. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF

271. UNESCO. (1981). *Sundberg Declaration*. Paris: UNESCO. Retrieved from http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/SUNDBE_E.PDF

272. UNESCO. (1990). *World Declaration education for all and framework for action to meet basic learning needs*. New York: UNESCO. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF

273. UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action. *World conference on special needs education: Access and quality* (Salamanca, Spain, 7-10 June). Paris: UNESCO. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

274. UNESCO. (1997). *International standard classification of education, ISCED*. Paris: UNESCO. Retrieved from http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm

275. UNESCO. (2000a). *Dakar framework for action*. Paris: UNESCO. Retrieved from http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/dakar_aktionsplan.pdf

276. UNESCO. (2000b). *Education for all: meeting our collective commitments; expanded commentary on the Dakar framework for action*. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120240>

277. UNESCO. (2005). *Education for all. The quality imperative: EFA global monitoring report*. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137333>

278. UNESCO. (2008). Conclusions and recommendations of the 48th session of the International conference on education. (ED/BIE/CONFINTED 48/5). *Inclusive education: the way of the future* (Geneva, Switzerland, 25-28 November). Geneva: UNESCO. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_english.pdf

279. UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>.

280. UNESCO Institute for Information Technologies in Education (IITE)/ European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education (EADSINE). (2011). *ICTs in education for people with disabilities: review of innovative practice*. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000193655>

281. UNESCO Institute for Statistics. (2011). *International standard classification of education IECD*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics. Retrieved from <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>.

282. UNESCO. (2015a). *World education forum: final report*. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243724>

283. UNESCO. (2015b). *Education 2030. Incheon Declaration and framework for action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Paris: UNESCO. Retrieved from unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf

284. UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO. Retrieved from http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/a_guide_for_ensuring_inclusion_and_equity_in_education

285. United Nations. (1948). *Declaration on human rights* NY: UN. Retrieved from <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

286. United Nations. (1959). *Declaration of the rights of the child*. NY: UN. Retrieved from <https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/142/09/IMG/NR014209.pdf?OpenElement>

287. United Nations. (1969). *Declaration on social progress and development*. NY: UN. Retrieved from <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/progress.pdf>

288. United Nations. (1971). *Declaration on the rights of mentally retarded persons*. NY: UN. Retrieved from <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/RightsOfMentallyRetardedPersons.aspx>

289. United Nations. (1975). *Declaration on the rights of disabled persons*. NY: UN. Retrieved from <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/RightsOfDisabledPersons.aspx>

290. United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child*. NY: UN. Retrieved from <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

291. United Nations. (1993). *Standard rules on the equalisation of opportunities for persons with disabilities by the General Assembly on 20 December 1993 (Resolution 48/96 annex)*. Retrieved from <https://www.un.org/disabilities/documents/gadocs/standardrules.pdf>

292. United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>

293. United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development*. New York: United Nations. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

294. United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General comment No. 4. Article 24: right to inclusive education*. Retrieved from www.refworld.org/docid/57c977e34.html

295. Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. Retrieved from <https://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SNE4110/h06/undervisningsmateriale/Vislie%20From%20education%202003-1.pdf>

296. Vysoká škola pedagogická v Praze. (1958). *Celostátní defektologická konference, 1957: [sborník přednášek]*. Praha: Státní pedagogické nakl.
297. Waldron, N., & McLeskey, J. (2010). Inclusive school placements and surplus/ deficit in performance for students with intellectual disabilities: is there a connection? *Life Span and Disability*, 13(1), 29-42. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/323a/5d2f254127797f08e4f8a7e25ddc851fbd24.pdf>
298. Warnock, M. (1978). *Meeting special educational needs: A brief guide by Mrs Mary Warnock to the Report of the Committee of enquiry into education of handicapped children and young people*. London: HMSO. Retrieved from <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101007182820/http://sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf>
299. Warnock, M. (2005). *Special educational needs: a new look*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.
300. Watkins, A., Ebersold, S., & Lenart, A. (2014). Data collection to inform international policy issues on inclusive education. In Ch. Forlin, & T. Loreman (Eds.) *Measuring inclusive education (International perspectives on inclusive education, vol. 3)*, (pp. 53-74). Bingley, West Yorkshire: Emerald Group Publishing Limited.
301. Weygand, Z. (1994). Von der fürsorge zur bildung: die taubstummen und die blinden vom mittelalter bis zum ende des 18. Jahrhunderts, z-t "blind – sehbehindert", 2, 80-92.
302. World Bank. (2014, August 4). *Education for all*. Retrieved from <http://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/education-for-all>
303. World Health Organization/ World Bank. (2011). *World report on disability*. Geneva: WHO. Retrived from https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf
304. Yong, F. L., & McIntyre, J. D. (1992). A comparative study of the learning style preferences of students with learning disabilities and students who

are gifted. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 124-132. Retrieved from <https://doi.org/10.1177%2F002221949202500206>

305. *Your Dictionary*. (n.d.). Retrieved from <https://www.yourdictionary.com>

306. Zambotti, F. (2011). Analisi descrittiva dei dati della ricerca. In A. Canevaro, L. D'Alonzo, D. Ianes, & R. Caldin (Eds.), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti* (pp. 43-87). Trento: Erickson.

307. Zimbardo, P. G., & Leppes, M. (1991). *The psychology of attitude change and social influence*. NY: McGraw-Hill.

РОЗДІЛ II

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ У ДОСЛІДЖУВАНИЙ ПЕРІОД

2.1. Нормативне, навчально-методичне та дидактичне забезпечення інклюзивного навчання

Інклюзивне навчання базується на основі психолого-педагогічного вивчення потенціалу та особливостей розвитку дітей з ОМЗ, прогнозування можливих труднощів у процесі навчання та шляхів їх подолання, соціально-педагогічної взаємодії колективу закладу ЗСО [188].

Сприятливими практиками для включення дітей з ОМЗ в навчальний процес є:

- автономія, незалежність: для заохочення розвитку максимально можливого рівня автономії, школа планує заходи, спрямовані на знання та орієнтацію в середовищі, що оточує учня з ОМЗ (клас, школа, територія), визнання правил суспільного життя та їх виконання;
- комунікація: для підвищення комунікативних навичок дітей з ОМЗ, школа впроваджує, крім словесного, інші типи мови (знакові, тілесні, жестові);
- когнітивна сфера: для заохочення когнітивного розвитку, школа спостерігає за такою дитиною, добираючи прийоми та інструменти, корисні для розпізнавання і вдосконалення різних методів і прийомів навчання;
- афективно-реляційна сфера: для гарантування, що включення дітей з ОМЗ у клас є дійсно всеохоплюючим, школа планує діяльність та лабораторії, з особливою увагою до часу, простору, матеріалів, залучення

зовнішніх експертів, щоб особливі потреби соціалізації перепліталися з більш загальними потребами в межах значущих відносин [59, с. 112].

Навчально-виховний процес в класах з інклюзивним навчанням у закладах нижчої середньої освіти країн Західної Європи (Англія, Іспанія, Італія, Франція) здійснюється відповідно до робочих курикулумів шкіл (див. Додаток А), складених на основі національних курикулумів для закладів ЗСО. Такі курикулуми затверджуються Міністерствами освіти досліджуваних країн, зокрема, Департаментом освіти і навичок Великобританії (*Department for Education and Skills of Great Britain*) [100], Міністерством освіти, культури і спорту Іспанії (*Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España*) [161], Міністерством освіти, університетів та досліджень Італії (*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca d'Italia*) [162], Міністерством національної освіти та молоді Франції (*Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse de France*) [160] з урахуванням потреб дітей з ОМЗ та особливостей їхнього розвитку. Наголосимо, що нижча середня освіта передбачає навчання дітей віком від 11 до 16 років у середніх школах першого ступеню (Англія (11-14 років), Італія (11-14 років) та коледжах (Іспанія (12-16 років), Франція (11-15 років), і охоплює навчання на 3-4 класи відповідно.

У процесі дослідницької роботи ми вивчали практики організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ у англійській школі Чессінгтон, Лондон (*Chessington school*) [69], іспанському коледжі Кардинала Спіноли, Мадрид (*Colegio Cardenal Spínola*) [81], італійській школі «Роккасекка дель Вольші», Саронно (*Scuola "Roccasacca dei Volsci"*) [184], французькому коледжі Жана Жіоно, Марсель (*Collège Jean Giono*) [82].

Основними завданнями інклюзивних закладів освіти досліджуваних країн є:

- адаптація навчального плану, курикулуму до реальних потреб учнів, а отже, і до потреб соціально-екологічного контексту;

- контроль навчально-дидактичного процесу з метою зменшення відстані між очікуваними результатами і фактично отриманими;
- розроблення прозорих курикулумів;
- заохочення до подолання соціально-культурних недоліків;
- взаємодія з наявними на території ресурсами, сформульовані з метою широкого культурного та соціального просування, щоб здійснити багатий освітній проект.

Підкреслимо, що курикулуми є основою навчального процесу, який представляє собою загальну концепцію навчання дітей з ОМЗ, всеосяжну за змістом і складну на практиці. У широкому сенсі курикулум визначає знання, вміння й методи їх формування, охоплюючи такі складники – зміст дисциплін, методи навчання й оцінювання. Він складається з двох рівнів – основного і варіативного [62]. Метою курикулумів є, по-перше, ознайомлення учнів з істотними знаннями про те, що дозволить стати освіченими громадянами; по-друге, допомога у розкритті творчості і досягнень.

Так, до основної складової входять дисципліни, які вважаються базовими й необхідними для всіх учнів без винятку, адже закладають основу для подальшого навчання і забезпечують концептуальний та методологічний інструментарій для подальшої власної освіти. Окрім того, вони покликані підготувати дітей з ОМЗ до повноцінної й ефективної участі в суспільному й культурному житті [77]. Основний курикулум досліджуваних шкіл країн Західної Європи включає такі дисципліни, як: державна мова (англійська, іспанська, італійська, французька), математичні науки, природничі науки, іноземні мови (зазвичай, англійська та друга мова, якою говорить суспільство, регіон), історія та географія, суспільствознавство, наука та технологія.

Варіативний складник курикулуму охоплює допоміжні аспекти, які сприяють збагаченню, поглибленню основного курикулуму шляхом

розширення й урізноманітнення його меж. Так, у школах до варіативної складової відносять музика, артистична освіта, образотворче мистецтво, релігія, інформатика, фізична культура, рухові науки, моральне громадянське виховання.

У процесі дослідження встановлено, що, наприклад, в школі Чессінгтон (Англія) робочий курикулум навчального закладу регулюється *Положеннями* «Про освіту» № 119/2006 [200], № 176/2007 [201], № 529/2008 [202], № 1555/2009 [203], № 1986/2011 [204], *Актом* «Про рівноправність» від 2010 р. [205]. У коледжі Кардинала Спіноли (Іспанія) – *Органічними законами* № 2/2006 [145] та № 8/2013 [146], *Королівськими декретами* № 74/2007 [179] та № 1105/2014 [181]. У школі «Роккасекка дель Вольші» (Італія) – *Законами* № 59/97 [135], № 62/2000 [136], № 53/2003 [138], № 296/2006 [139], № 107/2015 [141], *Декретом Міністерства освіти Республіки* № 139/2007 [90], *Декретами Президента Республіки* № 89/2009 [94] та № 122/2009 [95] та *Міністерським Циркуляром* № 31/2012 [70]. У коледжі Жана Жіоно (Франція) – *Законом* № 2005-102 [148], *Циркуляром* № 2010-068 [76], *Декретами* № 2014-1485 [88] та № 2015-1051 [89].

Так, наприклад, специфікою школи «Роккасекка дель Вольші» (Італія) [184] є те, що у 2014-2015 навчальному році Рада факультету школи розпочала процес спільної побудови робочого вертикального курикулуму, зобов'язуючись адаптувати дидактичні програми до унітарного, поступового навчання, що враховує фази розвитку учнів. Учителі працювали над визначенням трансверсальних та дисциплінарних компетентностей. *Вертикальний курикулум* було підготовлено на основі Національних показників навчальних програм 2012 р. і він став еталоном для кожного вчителя для дидактичного планування та оцінки здібностей учнів; з моменту їхнього вертикального переходу від школи молодшого шкільного віку до середньої школи першого ступеню [64].

Документ було поділено на такі частини:

I. *Трансверсальні компетенції*, які було укладено на основі європейських показників.

II. *Цілі навчання*, визначені з урахуванням шкільного порядку, дисципліни та сфери досвіду. Вказані цілі, яких діти мають досягти в кінці кожного навчального процесу, поділено на 3 сфери:

1. *Лінгво-художньо-експресивна*:
 - спілкування рідною мовою;
 - спілкування іноземною мовою;
 - спілкування другою мовою співтовариства;
 - культурне усвідомлення та самовираження: образотворче мистецтво, музика, рухові та спортивні науки.
2. *Історико-географічна*:
 - культурне усвідомлення та вираження: історія та географія;
 - культурне усвідомлення і самовираження: релігія.
3. *Математико-науково-технологічна*:
 - математичні навички;
 - базові навички в галузі науки і техніки.

III. *Програма дисципліни*, що охоплює: компетентності, здібності та знання. Її побудовано для всіх класів кожної школи відповідно до загальної структури паралельних класів. Цілі навчання розділено на три галузі, описані вище (див. приклад дисциплінарної програми державної мови (італійська) Додаток А).

IV. *Рівні майстерності*: початковий, базовий, середній, прогресивний (див. Додаток А).

Беручи до уваги вищезгадані характеристики рівнів майстерності, наприкінці першого циклу освіти відбувається *сертифікація навичок/компетенцій* учнів за схемою (див. Додаток А) [184].

У процесі дослідження виявлено, що спільним для досліджуваних шкіл Чессінгтон (Англія) [69] і «Роккасекка дель Вольші» (Італія) [184] та коледжах Кардинала Спіноли (Іспанія) [81] і Жана Жіоно (Франція) [82]

є той факт, що процедура зарахування дітей з ОМЗ до закладів ЗСО відбувається таким чином:

сертифікація ОМЗ → функціональна діагностика → динаміко-функціональний профіль → індивідуальний навчальний план → проект індивідуальної підтримки → проект життя → щорічний план інклюзії (Італія, Іспанія).

Для прийняття до школи потрібно мати *«сертифікат про ОМЗ (інвалідність)»* (*“disability certificate”*), тобто це офіційний документ, виданий Державною адміністрацією, за яким акредитовано (тимчасову чи остаточну) інвалідність. Це результат багатопрофесійної оцінки (медичної, психологічної та соціальної). Він регулюється нормативно-правовими *Актами* Англії «Про дискримінацію за ознакою інвалідності» від 1996 р. [195], «Про рівність» від 2010 р. [205], «Про освіту» від 2011 р. [198]; *Законами* Італії № 104/92 [134], № 296/2006 [139], *Органічними законами* Іспанії № 2/2006 [145] і № 8/2013 [146], й *Законами* Франції № 2005-102 [148] і № 2005-380 [149].

Процедура сертифікації ОМЗ включає такі етапи:

1. Спостереження за учнем з ОМЗ; впровадження методологічно-дидактичних стратегій відновлення; виявлення постійних труднощів; початок процедури сертифікації. Залучені об'єкти – колектив учителів, сім'я. Документація: спостереження та звіти; можливий план індивідуального навчання; складання інформаційного листа для діагностичних консультацій та служби дитячої нейропсихіатрії.

2. Запит на сертифікацію; діагностична оцінка; можливий початок реабілітаційних втручань у дитячій нейропсихіатрії (наприклад, логопеда, психомоторні навички); сертифікація інвалідності. Залучені об'єкти – сім'я, дитячий нейропсихіатр. Документація: «сертифікат про інвалідність»; «функціональна діагностика».

3. Подання запиту на оцінювання ОМЗ до компетентного місцевого органу охорони здоров'я; оцінка ОМЗ. Залучені об'єкти – сім'я,

місцева рада з питань охорони здоров'я. Документація: довідка про відповідність навчального закладу середньої освіти інклюзивному навчанню.

4. Надання документації, пов'язаної з діагностикою та оцінкою (протоколом); запит на надання допомоги педагогу (на наступний навчальний рік). Залучені об'єкти – сім'я, координатор, секретаріат, комуна. Документація: форми шкільного офісу; форми агентств охорони здоров'я [74].

Подальші дії відповідальних суб'єктів після процедури сертифікації ОМЗ (див. табл. 2.1) [69].

Таблиця 2.1.

Дії відповідальних суб'єктів після сертифікації дітей з ОМЗ

Відповідальні суб'єкти	Дії	Процедури та інструменти	Терміни
Асистент учителя та рада класу, група вчителів	Спостереження за учнем з ОМЗ	Використання різних методів спостереження (сітки спостереження, контрольний список, журнал)	Перший період навчального року (вересень-жовтень)
Асистент учителя та рада класу, група вчителів, команда соціального здоров'я, сім'я	Поширення «динаміко-функціонального профілю»	Активація відповідних контактів у період червень/ жовтень з психіатром, соціальними працівниками та членами сім'ї. Використання підготовленої моделі «функціональної діагностики» та «динаміко-функціонального профілю»	До 30 жовтня («функціональна діагностика», «динаміко-функціональний профіль», звичайно складений наприкінці початкових класів початкової та середньої школи, повинен бути оновлений за необхідності)

Продовж. табл. 2.1

Асистент учителя та рада класу, група вчителів	Розроблення «індивідуального навчального плану», узгодження його із сімейними та соціальними та медичними працівниками для внесення можливих пропозицій щодо освіти	Складання підготовленої моделі на основі даних, отриманих з «функціональної діагностики», спостереження та складання/оновлення «динаміко-функціонального профілю»-файлу	До 30 листопада кожного року (друк, підписання та передача ІНП в секретаріат для подачі у профілі учня)
Асистент учителя та рада класу, група вчителів	Виконання положень ІНП	Методи навчання, час, пропуски, матеріали, інструменти перевірки	Протягом навчального року, впроваджуючи відповідні постійні зміни
Асистент учителя та рада класу, група вчителів	Подання ІНП на перевірку й оцінку; співпраця з сім'єю та медичними та соціальними працівниками	Розроблення інструментів перевірки та оцінки досягнень для реалізації ІНП	Наприкінці навчального року (вся документація архівується у профілі учня)

Так, наприклад, «сертифікат про інвалідність» у школі Чессінгтон (Англія) містить такі складові: дані про учня з ОМЗ та його батьків, дата народження, вік на момент подачі заявки на сертифікацію, стать, адреса постійного/ поточного проживання, освітній статус, рід занять, ідентифікаційний код, характер ОМЗ, період з моменту виявлення ОМЗ, інформацію про те чи раніше зверталися із заявою про видачу сертифіката про інвалідність, результат звернення, підписання дитиною з ОМЗ або її юридичною особою-опікуном Декларації про обізнаність, які дії будуть проводитись з дитиною з ОМЗ (див. Додаток Б) [69].

Наступним етапом сертифікації дітей з ОМЗ є укладання «функціонального профілю», «динаміко-функціонального профілю»,

які слугують базисом для написання «проекту індивідуального прийому», «ІНП», який, у свою чергу є основою для укладення та імплементації «проекту життя» дітей з ОМЗ.

Для дітей з сертифікованими ОМЗ на основі робочих курикулумів розробляються ІНП з урахуванням рекомендацій цих документів. Навчання дітей у класах з інклюзивним навчанням здійснюється за навчальними планами, програмами, підручниками, посібниками, рекомендованими Міністерствами освіти Англії [100], Іспанії [161], Італії [162], Франції [160] для загальних мейнстримінгових навчальних закладів. Схема складання календарно-тематичного планування відповідає загальновизнаній формі.

Відмітимо, що в рамках нашого дослідження привертає увагу той факт, що після встановлення сертифікації дітей з ОМЗ згідно з нормативно-правовими *Актами* Англії «Про освіту» від 1996 р. [196], «Про особливі освітні потреби та ОМЗ (інвалідність)» від 2001 р. [207], *Положень* Англії «Про освіту» № 119/2006 [200], № 176/2007 [201], *Законами* Італії № 104/92 [134], № 296/2006 [139], *Органічними законами* Іспанії № 2/2006 [145] і № 8/2013 [146], й *Законом* Франції № 2005-102 [148] розробляється «функціональна діагностика» (“*diagnostico functional*”) (далі – ФД) відповідно до критеріїв біопсихосоціальної моделі Міжнародної класифікації функціонування обмежених можливостей та здоров'я (*International Classification of Functioning, Disability and Health*), прийнятої Всесвітньою організацією охорони здоров'я (*World Health Organization*) для формування «проекту індивідуальної підтримки», а також для підготовки «ІНП».

Під «ФД» розуміють аналітичний опис функціонального порушення психофізичного стану учня з ОМЗ [92]. Це документ окреслює модальності функціонування досліджуваного суб'єкта і узагальнює інформацію в психологічно-функціональних «рамках», що дозволяють зрозуміти обсяг патології, виявленої під час оцінки.

ФД є тим когнітивним інструментом, який дозволяє визначити:

- сукупність ОМЗ та труднощів, які визначаються порушеннями або спричиненими культурними та соціальними моделями та установками;
- рамки потенціалу (з урахуванням відновлюваності, функціональних залишків, підпорядкованих секторів);
- еволюційну перспективу, що характеризує потенціал розвитку для кожного суб'єкта, прогнозування для подальших освітніх інтервенцій [78].

ФД дозволяє аналізувати взаємозв'язок між ОМЗ та аспектами загальної поведінки суб'єкта:

1. когнітивний рівень досягнутого розвитку і вміння інтегрувати навички;
2. афективно-реляційний рівень самоповаги та відносини з іншими;
3. сенсорний тип і ступінь дефіциту зору, слуху і дотику;
4. моторно-праксічний: рухові і дрібномоторні навички;
5. нейропсихологічний: пам'ять, увага і просторово-часова організація;
6. особиста і соціальна автономія [93].

ФД укладається мультидисциплінарним підрозділом оцінювання, до складу якого належать:

- лікар-спеціаліст або експерт зі стану здоров'я дитини з ОМЗ;
- фахівець з дитячої нейропсихіатрії;
- реабілітолог;
- соціальний працівник або представник компетентного місцевого органу влади, який відповідає за навчання дітей з ОМЗ [97].

ФД також розробляється за умови співпраці батьків дітей з ОМЗ, а також за участі представника шкільної адміністрації, визначеного серед вчителів школи, яку відвідують. ФД оновлюється упродовж шкільного циклу (до кінцевого терміну реєстрації у січні) або в будь-який час, коли відбуваються значні зміни в базовій структурі, наприклад, якщо необхідно змінити види допомоги дітям з ОМЗ.

Так, наприклад, ФД у коледжі Кардинала Спіноли (Іспанія) містить такі складові: дані про учня з ОМЗ, інформація про клінічний діагноз, переважаючі ОМЗ, потенціал та труднощі в таких сферах, як: когнітивна, афективно-реляційна, комунікативна, сенсорна, моторно-практична, невро-психологічна, автономна, описні примітки потенціалу та ресурсів, інформація про те, який вид підтримки необхідно надати учню з ОМЗ (див. Додаток В) [81].

Подальшим кроком є укладання *«динаміко-функціонального профілю»* (*“perfil dinamico-funcional”*) (далі – ДФП) відповідно до *Актив* Англії «Про особливі освітні потреби та ОМЗ (інвалідність)» від 2001 р. [207], «Про дітей та сім'ю» від 2014 р. [214], *Положень* Англії «Про освіту» № 119/2006 [200], № 1555/2009 [203], *Законів* Італії № 104/92 [134], № 328/2000 [137], *Органічних законів* Іспанії № 2/2006 [145] і № 8/2013 [146], й *Закону* Франції № 2005-380 [149]. ДФП є документом, що укладається на основі ФД й містить когнітивні висновки, зважаючи на індивідуальні особливості учня з урахуванням спостережень, зроблених у різних контекстах, усіма операторами, які взаємодіють з дитиною: сім'я, заклад ЗСО, лікарі, громадські організації.

ДФП має на меті об'єднати отриману інформацію та вказати, після першої навчальної вставки, передбачуваний рівень розвитку, якого дитина з ОМЗ зможе досягти за короткий термін (шість місяців) і в середньому (два роки) [92].

Цей документ «вказує на фізичні, психічні, соціальні та афективні характеристики учня з ОМЗ і підкреслює як труднощі в навчанні, що виникають внаслідок наявності інвалідності, так і відносні можливості відновлення, а також наявність здібностей, які мають підтримуватися, поступово зміцнюватися, до того ж розроблені відповідно до культурного вибору такої дитини» [91].

ДФП є підґрунтям для формулювання цілей ІНП, оскільки, висвітлюючи навички та аналізуючи межі, дозволяє класному вчителю,

асистенту вчителя, вчителю ресурсних кімнат й координатору дітей з ООП таке:

- належним чином визначити цілі та відповідні підцілі з урахуванням потенціалу учня з ОМЗ;
- впроваджувати методи, більш спрямовані на здібності й досвід суб'єкту;
- обирати конкретні, функціональні та адаптовані методи навчання учня з ОМЗ;
- сприяти когнітивним сферам, які є доступними і продуктивнішими такому учневі;
- планувати індивідуальні маршрути та інтервенції, наполягаючи на навичках та потенціалі, висвітлених у ДФП, і використовуючи різні канали, навіть ті, що підпорядковуються, з метою досягнення більшого успіху суб'єкта [183].

ДФП укладається мультидисциплінарною одиницею Відділу місцевої медичної допомоги (*Unita locale socio sanitaria*) у співпраці з педагогічним персоналом закладу ЗСО і родичами або батьківськими органами [93]. До такої експертної групи належать спеціаліст з патології, дитячої нейропсихіатрії, реабілітаційний терапевт, психолог, соціальний працівник.

Зауважимо, що ДФП обов'язково оновлюється наприкінці дитячого садка, початкової школи, середньої школи та під час навчання у ЗВО [84-85].

Так, наприклад, ДФП у коледжі Кардинала Спіноли (Іспанія) містить такі складові: дані про учня з ОМЗ, заклад ЗСО, залучений допоміжний персонал для задоволення потреб такого учня, інформація про додаткові інтервенції активуються з метою забезпечення права відвідувати заклад ЗСО, аналіз афективно-реляційної, особистої, когнітивної, лінгвістичної, моторно-практичної і сенсорної сфер (див. Додаток Г) [81].

Наступним кроком є укладання «індивідуального навчального плану» (*“individual educational plan”*) відповідно до *Актив* Англії «Про особливі

освітні потреби та ОМЗ (інвалідність)» від 2001 р. [207], «Про освіту» від 2002 р. [197] та від 2011 р. [198], *Положень* Англії «Про освіту» № 529/2008 [202], № 1986/2011 [204], *Законів* Іспанії № 2/2006 [145], № 8/2013 [146], Італії № 104/92 [134], Франції № 2005-102 [148], *Декретів* Іспанії № 74/2007 [179], Італії № № 297/1994 [97], 122/2009 [95], Франції № 2014-1485 [88] – важливого документу для проектування плану заходів, покликаних допомогти досягти учневі з ОМЗ його індивідуальних очікуваних результатів, що перевищують його поточний рівень навичок. Він описує інтегровані та збалансовані інтервенції, підготовлені для дітей з ОМЗ, протягом певного періоду часу з метою реалізації права на навчання у закладах ЗСО та освіти у ЗВО.

ІНП відтворює діяльність учня з ОМЗ протягом всього його навчання і є важливим для всіх закладів освіти (шкільні, медичні та медико-соціальні). Для кожної дитини з ОМЗ ІНП складається, як свідоцтво зв'язку між інтервенцією, створеною на його користь, на поточний навчальний рік, на основі даних, отриманих з ФД та ДФП. Пропозиційні інтервенції інтегруються між собою, щоб отримати заключну редакцію ІНП й це пов'язано з обмеженими можливостями самої дитини, з його подальшими труднощами і доступним потенціалом такого учня [83].

Структурування ІНП є складним процесом і формується як аргументована карта всіх проектів інтервенцій: освітньо-дидактична, реабілітаційна, соціалізація, завершена інтеграція між загальною мейнстрімінговою школою або іншим закладом ЗСО та позашкільними заходами.

Зауважимо, що після початкового періоду систематичного спостереження за дитиною ОМЗ – як правило, не більше двох місяців – протягом якого визначається і реалізується проект прийому, укладається ІНП з річним терміном дії.

ІНП перевіряється щоквартально або кожні чотири місяці [155]. При переході учня з ОМЗ до іншого навчального закладу ІНП передається

разом з оновленим ФДП до нової школи. ІНП розробляється спільно операторами, призначеними для допомоги, викладачами навчальних закладів ЗСО та підтримки, а також, якщо такі є, психо-педагогічним оператором, у співпраці з сім'єю.

Підкреслимо, що під час формування ІНП доцільно дотримуватися ієрархічної структури (див. рис. 2.1), тобто розпочинати його підготовку із широкої загальної мети й довготермінових цілей із подальшою розбивкою їх на менші й конкретніші педагогічні завдання [152].

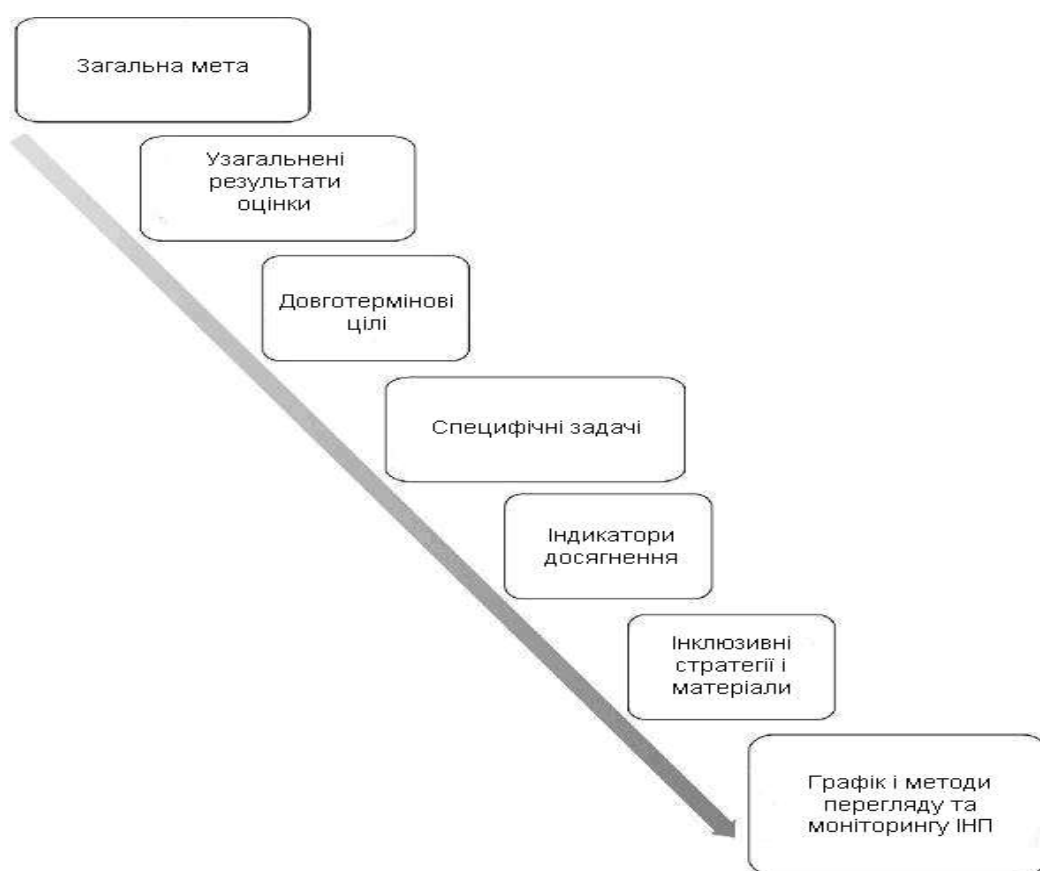


Рис. 2.1. Ієрархічна структура формування ІНП

ІНП, починаючи з синтезу відомих даних і прогнозу запропонованих втручань, вказує ті інтервенції, які різні оператори встановлюють щодо потенціалу дитини з ОМЗ, вже зафіксованого в ФД і в ДФП. Це стосується інтеграції їх у планування класів та до інституту та/ або складного проекту відповідно до конкретних компетенцій, враховуючи:

- освітньо-реабілітаційні та навчальні цілі, пов'язані з напрямками та функціями, які можуть виконуватися протягом одного або декількох років;
- заплановані заходи;
- методи, які вважаються найбільш придатними;
- час сканування запланованих втручань та просторів, що будуть використовуватися;
- матеріали, субсидії, за якими можна організувати інтервенційні пропозиції;
- зазначення наявних ресурсів у школі та позашкільній сфері, з точки зору засобів, послуг, людей, діяльності, засобів;
- форми та методи перевірки та оцінки ІНП [155].

Так, наприклад, у школах Чессінгтон (Англія) (див. Додаток Д) [69], «Роккасекка дель Вольші» (Італія) (див. Додаток Е) [184] та коледжах Кардинала Спіноли (Іспанія) (див. Додаток Ж) [81], Жана Жіоно (Франція) (див. Додаток И) [82], ІНП містять такі складові: дані про учня з ОМЗ, фахівців, які закріплюються за такою дитиною з метою виявлення й надання додаткових послуг, інформація про труднощі в навчанні, характер особливих освітніх потреб, коментарі від Ради класів, оцінювання навчальної діяльності учня з ОМЗ, його здібності та особливі потреби в навчанні, цілі та стратегії щодо організації навчання дитини з ОМЗ.

Ще одним документом, який забезпечує організацію інклюзивного навчання дітей з ОМЗ є *«проект індивідуальної підтримки»* (*“projet d'accueil individualisé”*) (далі – ППІ). Відповідно до *Актив* Англії «Про особливі освітні потреби та ОМЗ (інвалідність)» від 2001 р. [207], «Про освіту» від 2011 р. [198], *Положень* Англії «Про освіту» № 1555/2009 [203], № 1986/2011 [204], *Законів* Іспанії № 2/2006 [145], № 8/2013 [146], Італії № 170/2010 [140], № 107/2015 [141], Франції № 2005-102 [148], № 2005-380 [149], *Декретів* Іспанії № 1105/2014 [181], Італії № 122/2009 [95], Франції № 2014-1485 [88] ППІ стосується учнів із хронічними захворюваннями (наприклад, астма), алергією та харчовою непереносимістю. Наявність проекту дозволяє

їм навчатися у загальній мейнстримінговій школі або іншому закладі ЗСО. Кожен учень, який має такий проект, може скористатися схемою лікування чи дієти згідно з ППП, забезпечити безпеку та подолати недоліки, пов'язані зі станом здоров'я.

Це письмовий документ має на меті визначення для учнів з ОМЗ під час шкільного та позашкільного часу медичного лікування та/ або конкретних дієт, пов'язаних із непереносимістю їжі [80]. Він включає, де це доречно, освітні корективи, пов'язані зі станом здоров'я учня з ОМЗ, наприклад, для регулярного моніторингу глюкози в крові. У цьому документі також визначено, як у разі періодів госпіталізації чи догляду вдома вчителі загальної мейнстримінгової школи або іншого закладу ЗСО забезпечують подальше навчання такому учневі. Він може включати протокол надзвичайних ситуацій, який в повному обсязі додається до цього проекту.

Процедура: заявка на ППП подається сім'єю або директором закладу ЗСО, керівником закладу ЗСО, завжди за згодою та за участю сім'ї:

- за терапевтичними потребами, зазначених у підписаному розпорядженні лікаря, який слідкує за дитиною з ОМЗ у розрізі його патології, надсилається скріпленою печаткою до лікаря закладу або призначеного приймаючою громадою;
- у тісній консультації зі шкільним лікарем, або лікарем та медсестрою приймаючої громади [86].

Проект укладає шкільний лікар, потім підписують директор закладу ЗСО або директор та сім'я, а також представник місцевої влади за потреби. Пропонується підписати цей проект кожній особі, яка бере в цьому участь. Шкільна медсестра вносить позначки за необхідності. Шкільний лікар, забезпечує дотримання професійної таємниці та чіткість рекомендацій для непрофесійних працівників із охорони здоров'я. Проект оновлюється за необхідності на вимогу сім'ї [153].

ППП полегшує зарахування дитини з ОМЗ в школу. Він визначає роль кожного з них у межах своїх компетентностей. Для цього, національний лікар з питань освіти пояснює всім рецепт та необхідні дії. У деяких випадках догляд та/ або ліки необхідні учневі з хронічним та/ або алергічним захворюванням. Потім учителів просять надати певну допомогу або вжити необхідних заходів у разі надзвичайних ситуацій. ППП може передбачити встановлення дієти і необхідні заходи, які треба вжити, коли у дитини з ОМЗ алергічні прояви.

Нарешті, ППП дозволяє встановити конкретні домовленості в класі стосовно шкільного життя. Необхідно враховувати викладання фізкультури та спорту, перехід з класу в клас, шкільні поїздки, розташування меблів тощо.

ППП не дозволяє:

- виконання догляду, який виходить за рамки обов'язків не вихователів (наприклад, інтерпретація результатів аналізу учня з ОМЗ);
- розглядати можливість застосування іншого лікування дитині з ОМЗ, ніж за допомогою вдихуваного, перорального або самостійного введення;
- замінити відповідальність сім'ї такої дитини [63].

Так, наприклад, у коледжі Жана Жіоно (Франція), ППП містить такі складові: дані про учня з ОМЗ, відповідального за таку дитину, протокол скорої невідкладної допомоги учневі з ОМЗ, який має довгострокові проблеми зі здоров'ям для прийому в спільноту дитини, особливі потреби дитини з ОМЗ, як адаптовані графіки, подвійна гра в книги, класна кімната на першому поверсі або доступний ліфт, адаптовані меблі, освітлення, дозвіл на вихід із класу, як тільки учень відчує потребу, санітарна розкладка та доступність, готовність, щоб уникати зіткнень у шкільній їдальні, потреба в дієті, потреба в кімнаті (для відпочинку, догляду, фізіотерапії, забезпечення киснем.), фізкультурно-спортивне планування (див. Додаток К) [82].

Спільним для країн Західної Європи є той факт, що на основі «сертифікату інвалідності», «функціональної діагностики», «динаміко-функціонального профілю», «індивідуального навчального плану» та «проекту індивідуальної підтримки» складається *«проект життя»* (*“progetto di vita”*) дітей з ОМЗ. Відповідно до *Актів* Англії «Про особливі освітні потреби та ОМЗ (інвалідність)» від 2001 р. [207], «Про освіту» від 2011 р. [198], *Положень* Англії «Про освіту» № 1555/2009 [203], № 1986/2011 [204], *Законів* Іспанії № 2/2006 [145], № 8/2013 [146], Італії № 170/2010 [140], № 107/2015 [141], Франції № 2005-102 [148], № 2005-380 [149], *Декретів* Іспанії № 1/2013 [180], Італії № 89/2009 [94], Франції № 2015-1051 [89] передбачено, що для повного отримання освітньої, трудової, соціальної та сімейної інклюзії дитина з ОМЗ, індивідуальні різні інтеграційні інтервенції узгоджуються між собою не лише для уникнення неефективного перекриття, а насамперед для кращого вирішення переліку таких втручань, для адекватного реагування на конкретні та індивідуальні потреби бенефіціара. Завдяки такому інноваційному підходу діти з ОМЗ вже не просто отримують індивідуальні послуги, а діти, які мають свої потреби, інтереси та потенціал, яких треба розвивати.

Все це формує інституціональну, організаційну та професійну основу, яка передбачає: безпечність (беручи на себе відповідальність, в інформаційних проходах між операторами, динамічно та критично переслідуючи цілі, описані в «проекті життя»); глобальність (у визначенні оцінок – екологічний підхід); повнота та доцільність (широта загального бачення, глибина аналізу, розробки конкретних методів, які гарантують максимальну участь людини та сім'ї) [127].

Тому, щоб підготувати ефективний проект життя для різних втручань інтеграції/ включення, потрібно почати з повного аналізу всіх об'єктивних та суб'єктивних змінних, що стосуються дитини з обмеженими можливостями:

- стан особистого здоров'я;

- економічне/ культурне/ соціальне/ робоче становище дитини з ОМЗ також стосовно її сімейного та соціального контексту;
- реляційна/ афективна/ сімейна ситуація;
- особиста наявність сім'ї, друзів, соціальних працівників;
- особисті інтереси та прагнення;
- територіальні послуги, які вже використовуються;
- місцеві послуги, до яких можна отримати доступ найближчим часом [65].

Так, наприклад, у школі «Роккасекка де Вольші» (Італія) «проект життя» поділено на сім Розділів і містить такі складові: I. Діагностичний профіль, особисті дані учня з ОМЗ, дані про заклад ЗСО, шкільний курикулум. II. Інформація про клінічний курикулуми, сертифікацію ОМЗ. III. Опис ходу роботи через ФД та пряме спостереження за учнем з ОМЗ. IV. Інформацію про підрозділи багатoproфільного та експертного оцінювання, сім'ю, дані про ідентифікацію курсу навчання, абонентацію профілю учня з ОМЗ, його ІНП. V. Рекомендації Європейського Парламенту та Ради школи. VI. Дані про цілі, методи оцінювання, терміни перевірки діяльності учня з ОМЗ, заплановані заходи стосовно особистої, соціальної, міжособистісної сфер, дані про діяльність «проекту життя», методологічні стратегії його реалізації. VII. Дані про сферу досвіду, галузь навчання та досягнення з дисциплін дитини з ОМЗ (див. Додаток Л) [184].

Специфікою Італії та Іспанії є те, що щорічно у закладах ЗСО укладаються та імплементуються «річні плани інклюзії» (*“piano annual per l'inclusione”*), запроваджені Законами Іспанії № 1/90 [143], № 10/2002 [144], Італії № 170/2010 [140], № 107/2015 [141], Декретами Іспанії № 696/95 [177], Італії № 276/2007 [178]. Кожен навчальний заклад готує «план» для включення, який визначає методи скоординованого використання ресурсів, зокрема подолання бар'єрів та визначення фасилітаторів (від англ. *facilitator* – помічник, посередник) опорного контексту, а також для

планування втручання для підвищення якості включення дитини з ОМЗ до загальної мейнстрімінгової школи або іншого закладу ЗСО.

«План» завершує роботу, яку колегіально проводить школа кожного навчального року, і є основою для початку її роботи. Він спрямований на:

- гарантію єдності навчально-дидактичного підходу шкільної громади;
- забезпечення безперервності навчально-дидактичних дій навіть у разі змін учителів та завуча;
- дозвіл колегіально роздумувати про методи і форми навчання, прийняті в школі [75].

Метою «плану» є також:

- висвітлення критичних проблем та сильних сторін, виділення типів різних ООП та ресурсів, які можуть бути використані, набір труднощів та порушень, що виникають, важливість навчальних втручань та стратегій викладання під час включення учня з ОМЗ;
- забезпечення права на освіту та необхідну підтримку такого учня;
- сприяння навчальному успіху та запобігання бар'єрам у навчанні, сприяючи повноцінній соціальній та культурній інтеграції дитини з ОМЗ;
- зменшення освітніх та емоційних проблем; забезпечення адекватної підготовки та розвитку потенціалу такої дитини;
- прийняття адекватних форм перевірки та оцінювання досягнень учня з ОМЗ;
- підвищення обізнаності та підготовки вчителів та батьків такого учня до конкретних проблем [126; 128].

Розробка проекту «річного плану інклюзії», а також його реалізація та оцінка – це колегіальне взяття на себе відповідальності всієї шкільної громади за методи викладання й учіння, прийняті в школі, щоб гарантувати навчання всіх її учнів без винятку.

«Річний план інклюзії» складається з двох частин. Перша – це аналіз сильних та слабких сторін учня з ОМЗ – він повинен містити дані лише та виключно за поточний навчальний рік, записані між вереснем та червнем (підсумковий баланс). Друга – це цілі підвищення інклюзивності такого учня, запропоновані на наступний рік – повинні скласти звіт про пропозиції щодо вдосконалення роботи, які планується впровадити у навчальному році після поточного, у період з вересня по червень (кошторис).

Школам пропонується звітувати про навчальний рік на початку кожної частини програми «плану»:

- про поточний навчальний рік необхідно зазначити поруч із заголовком «Перша частина» – аналіз сильних і слабких сторін дитини з ОМЗ;
- наступний навчальний рік необхідно зазначити поруч із словом «Друга частина» – цілі підвищення інклюзивності такої дитини, запропоновані на наступний рік (див. Додаток М) [184].

У рамках нашого дослідження в полі зору перебувало й питання щодо *форм і методів викладання й учіння* дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи. Так, у школах Чессінгтон (Лондон, Англія) [69], і «Роккасекка дель Вольші» (Саронно, Італія) [184] та коледжах Кардинала Спіноли (Мадрид, Іспанія) [81], і Жана Жіоно (Марсель, Франція) [82] *навчання у співпраці* (далі – Нус) є однією з найбільш ефективних форм організації пізнавальної діяльності дітей з ОМЗ та необхідною передумовою створення інклюзивного освітнього середовища, а тому детального розгляду потребують методи Нус.

Аналіз науково-педагогічної літератури [59-60; 103; 169] свідчить про те, що активне залучення до процесу співпраці, орієнтованої на виявлення проблем у роботі школи ЗСО та пошук шляхів їх вирішення, допомагає значно підвищити якість навчання учнів з ОМЗ й викладання, а тим самим і навчальні результати особливих учнів.

Показово, що ефективна діяльність шкільної спільноти створює можливості для неперервного навчання (*life-long learning*) всіх членів такої спільноти, що, в свою чергу, зменшує професійну ізоляваність. Система роботи спільноти, яка навчається, ґрунтується на аналізі фактичних даних й передбачає критичне вивчення наявної практики й вироблення інноваційних рішень, умовами є відкритість, довіра, повага і взаємопорозуміння [165].

Особливої уваги у вказаній площині заслуговує метод викладання НуС – «бригадне викладання», тобто функціональний розподіл обов'язків між вчителями, які об'єднуючись в невеликі, предметні групи, розподіляють свої функції, базуючись на врахуванні досвіду й інтересів її членів [105-106]. Одні з вчителів, найбільш досвідчені, проводять лекційний курс предмету, інші – індивідуальний інструктаж, а також надають допомогу особливим учням, які самостійно виконують індивідуальні й колективні завдання.

Підкреслимо, що при бригадному викладанні змінюється характер взаємовідносин між вчителями й учнями взагалі, а також між самими вчителями. Так, частина шкільного персоналу, що займається плануванням навчального процесу та його матеріально-технічним забезпеченням, перестане контактувати з учнями з ОМЗ і для них вже не буде обов'язковою традиційна педагогічна освіта [166]. Водночас, вчителі, які керують самостійною індивідуальною або колективною роботою особливих учнів будуть вступати у більш тісні й різноманітні контакти з ними. Проте, таким вчителям необхідно мати специфічну педагогічну підготовку, яка, в свою чергу, надає більш глибоке ознайомлення з психологічними і соціальними аспектами групової й індивідуальної діяльності особливих учнів [174].

У нових умовах вчитель дає всім дітям менший обсяг навчального матеріалу, менше часу приділяє опитуванню, у зв'язку з чим скорочуються його інформативні й контролюючі функції, однак, консультуюча роль зростає з метою формування комунікативних умінь, навичок підготувати до творчої продуктивної праці [189]. Таким чином, спільноти професійного навчання

відкривають реальні шляхи обміну знаннями й досвідом між різними учасниками навчального процесу безпосередньо в межах шкільного суспільства, так і поза ним.

Окремої уваги з огляду на досліджувану проблему привертає *співпраця в інклюзивному класі* як метод викладання НУС, що є взаємодією вчителів на уроках з допоміжним персоналом, готовим до роботи з дітьми з ОМЗ, зокрема з асистентами вчителів, волонтерами, членами родини особливої дитини [61].

Функції допоміжного персоналу такі:

- надання безпосередньої підтримки вчителю й особливим учням, зокрема у проведенні оцінювання для навчання;
- дослідження фактичних даних про ефективність методів навчання дітей з ОМЗ та рівень включення таких дітей до навчального процесу;
- підтримання контактів з батьками, піклувальниками;
- планування й аналіз (регулярне фіксування даних, ведення документації про учнівську реакцію на застосовані методи й підходи, складання планів);
- підготовка навчально-методичних матеріалів;
- забезпечення особистого догляду дитині з ОМЗ [182].

Отже, нами було розглянуто методи викладання дітей з ОМЗ в рамках форми навчання у співпраці.

Іншою формою організації пізнавальної діяльності учнів з ОМЗ в досліджуваних школах є *групове навчання*. Невід’ємними рисами такого навчання є спонукальна взаємодія, позитивна взаємозалежність, індивідуальна відповідальність, аналіз роботи в групі, розвиток навичок міжособистісної й групової комунікації (див. рис. 2.2) [117].

Підкреслимо, що склад групи, яка виконує спільне завдання, не повинен перевищувати шести осіб. Група може включати й більшу

кількість учнів, коли обговорюється тема, яку треба буде вивчати, або проводиться дискусія у зв'язку з обговоренням навчального завдання. Водночас, передбачається можливість втручання вчителя, який керується як соціальними, так і педагогічними міркуваннями.

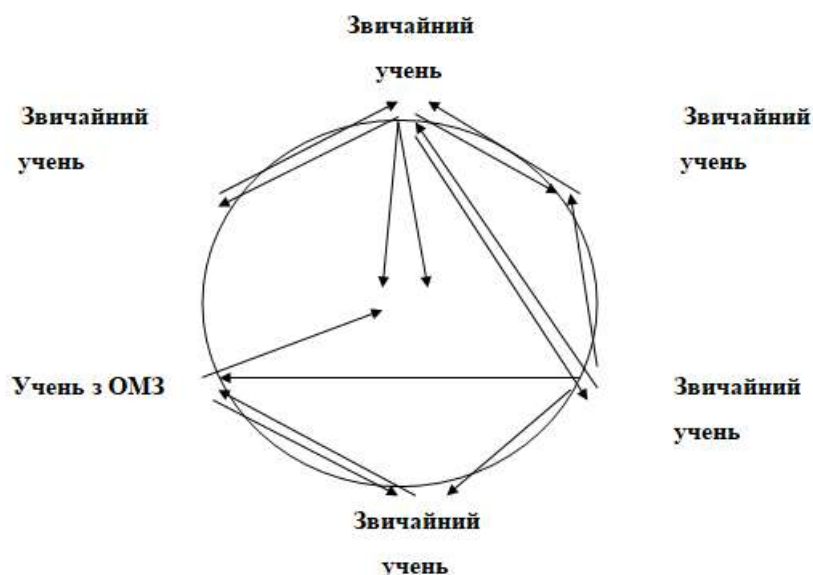


Рис. 2.2. Схема групового навчання

Як правило, групи в класі формуються стихійно [130; 175]. Із точки зору організаційних чинників, важливо поєднувати дітей в різнорівневі групи – як звичайних, так і дітей з ОМЗ, або в такі груп, до яких входять діти різного віку чи з різними здібностями [109], що, в свою чергу, приносить користь з позицій наставництва, співчуття, соціальних навичок і навчальних успіхів.

В окреслений історичний період з огляду на досліджувану проблему особливої уваги заслуговує питання *оцінювання навчальних досягнень* дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи. Відмітимо, що оцінювання є невід’ємною складовою навчального процесу, яка встановлює чи досягнуто очікуваних результатів навчання особливих дітей [99].

Способи оцінювання дітей з ОМЗ варіюються залежно від загальноосвітньої школи чи іншого ЗСО, педагогічного персоналу,

а головне – від особливих потреб таких дітей. З огляду на це, оптимальними є тести, що ґрунтуються на матеріалі класного курикулуму, тобто це формалізовані (стандартизовані) й неформальні (інформативні) тести [206].

Так, *формальні* тести представляють собою єдиний перелік очікуваних результатів для всіх учнів без винятку і мають визначені критерії оцінки й трактування. А *неформальні* використовуються для визначення педагогічних підходів, методів та технологій для подальшої роботи вчителя, учнів, батьків над проблемними сферами дітей з ОМЗ в рамках навчального процесу. На відміну від стандартизованих тестів, вони лише показують рівень особливого учня відносно звичайних дітей [157].

У рамках нашого дослідження науковий інтерес становлять методи психолого-педагогічного оцінювання закладів ЗСО досліджуваних європейських країн. Так, наприклад, у школах Чессінгтон (Англія) [69], і «Роккасекка де Вольші» (Італія) [184] та коледжів Кардинала Спіноли (Іспанія) [81], і Жана Жіоно (Франція) [82] застосовуються *тести інтелекту*. Вони поділяються на:

1. *групові* (тести з фіксованим часом виконання, тобто всі учні отримують набори спеціально розроблених запитань та мають відповісти на якомога більшу їх кількість за визначений проміжок часу. Вони не передбачають обговорення, розмов з екзаменатором чи його пояснень. Як правило, такі тести дають змогу об'єднати учнів в групи на основі індивідуальних показників – балів);

2. *індивідуальні* (тести дають змогу вчителю відповісти на запитання, що можуть виникати стосовно окремих учнів, зокрема учнів з ОМЗ. Це стандартизовані тести з індивідуальною процедурою проведення, коли дитина працює з екзаменатором тет-а-тет, разом виконуючи вимоги певного тесту) [170].

Іншим методом оцінювання навчальних досягнень учнів з ОМЗ в країнах Західної Європи є *оцінювання на основі курикулуму* – це такий

метод оцінювання, під час якого фіксується час виконання тестів і результати відкладаються на графіку, тим самим вимірюючи легкість виконання завдання. Тобто вчитель звертає увагу на відносну швидкість, з якою особливий учень може виконувати поставлене завдання. Після заміру швидкості, з якою учень з ОМЗ виконав завдання, вчитель відкладає її на графіку з метою побачити на ньому його прогрес (чи регрес) відносно попереднього результату та встановленої цілі. Зразком такого методу оцінювання може бути підрахунок слів з підручника, які учень з ОМЗ прочитав правильно за п'ять хвилин, а потім постійно відкладати на графіку його результати виконання цього ж завдання протягом навчального року і спостерігати, як він рухається до заздалегідь встановленої мети (наприклад, 150 слів).

За загальним правилом, що «тестування» успішності учня з ОМЗ походить прямо з курикулуму, що, в свою чергу, сприяє тому, що вчитель отримує інформацію для адаптації завдань тесту до здібностей такого учня та може встановити місця, де потрібні адаптації або модифікації навчальної програми. Наприклад, дитину з ОМЗ можуть попросити прочитати текст з її підручника протягом хвилини. Таким способом збирається інформація про правильність та швидкість читання, і пізніше її можна порівняти з результатами однокласників. Завдання проводиться швидко і надає специфічну інформацію, як особливий учень відрізняється від своїх однолітків, завдяки чому оцінюється короткостроковий прогрес в навчанні [220].

Науковий інтерес у вказаній площині становить метод *портфоліо*, який, за словами Л. Спенсера (Spencer) [185, с. 179], характеризується як «добірка робіт учня з ОМЗ, що дають цілісний погляд на сильні та слабкі сторони особливого учня». Створення такої добірки має залучати особливого учня до вибору матеріалів, критеріїв підбору й визначення досягнень та підтверджень саморефлексивності такого учня.

Зазначимо, що портфоліо містить зразки робіт, постійні роботи та результати тестування різноманітних видів навчання й оцінювання. Наприклад, портфоліо з читання може містити «результати виконання учнем з ОМЗ складених учителем тестів, включаючи й оцінювання на основі курикулуму, зразки результатів щоденних робіт та виконання домашніх завдань, робіт над помилками та зразками тестів» [64, с. 181] Як правило, якщо портфоліо використовуються в класі, вони дозволяють учителю більш уважно оцінювати успіхи учня з ОМЗ з плином часу, допомагають вчителям та батькам обговорювати успішність такого учня, допомагають оцінювати курикулум та надають учням спосіб активної співпраці з учителем у процесі оцінювання [170].

Таким чином, аналіз аутентичної літератури дає змогу зробити висновок, що для нормативного забезпечення, інклюзивне навчання дітей з ОМЗ у школах Чессінгтон (Англія), «Роккасекка де Вольші» (Італія) та коледжах Кардинала Спіноли (Іспанія), Жана Жіоно (Франція) відбувається на основі робочих курикулумів закладів освіти та отриманню сертифіката про інвалідність; навчально-методичне – охоплює укладання ФД, ДФП, ІНП, ППП, «проекту життя», «річного плану інклюзії»; дидактичне – передбачає оптимальний добір методів (бригадне викладання, навчання у співпраці), форм (групове навчання) навчання й оцінювання дітей з ОМЗ (формальні, інформальні, тести інтелекту (групові, індивідуальні), оцінювання на основі курикулуму, портфоліо).

2.2. Створення інклюзивного освітнього середовища

Для успішного навчання дітей з ОМЗ в межах загальних мейнстримінгових шкіл і коледжів першочергове значення має організація діяльності учнів і педагогів у класі. Вироблення чітких правил і процедур

забезпечує ефективну роботу впродовж дня і досягнення оптимального навчального результату. Тому часто вчителю спершу необхідно ретельно продумати такі правила. Винагородою за ці зусилля є поступове формування здорового педагогічного середовища для всіх, що сприяє згуртуванню учнівської спільноти класу та активізації навчальної діяльності [167]. Особливої уваги заслуговують такі питання як організація фізичного простору класної кімнати, схеми розміщення парт, організаційні аспекти реалізації навчального процесу, забезпечення особистого догляду, прийом медичних препаратів дітьми, які їх потребують, облаштування ресурсних кімнат, програма «TEACCH», що є інтегрованим набором інтервенцій упродовж всього життя дитини з ОМЗ.

Зазначимо, що відповідна *організація фізичного простору класної кімнати* є однією з найважливіших умов навчання дітей з ОМЗ у загальній мейнстримінговій школі чи коледжі разом зі здоровими однолітками. Загальноприйнятою є думка про те, що всі учні повинні мати фізичний доступ до класної кімнати, щоб спільно зі своїми товаришами залучатися до різних видів навчальної діяльності. Забезпечення фізичного доступу є визначальною передумовою навчання в інклюзивному середовищі, без нього жоден інший тип доступу, зокрема, доступ до курикулуму або соціальний — неможливий [96]. З огляду на це адміністрація закладу й учителі створюють умови для того, щоб усі учні могли потрапити до класної кімнати, водночас, інформуючи відповідного працівника школи про необхідні структурні модифікації з подальшою їх реалізацією. Такі модифікації є базовим мінімумом того, що школа має робити для задоволення потреб дітей з ОМЗ.

Як правило, в освітніх системах країн Західної Європи бюджетом передбачено окремі цільові кошти й розроблено резервні плани для здійснення модифікацій наявних споруд. З огляду на це, обов'язковим є облаштування нових шкільних будівель із урахуванням принципів універсальної доступності для всіх дітей без винятку. Зокрема, встановлення

пандусів усюди, де є сходи, до того ж такі конструкції не потребують значних коштів. За умови багатоповерхової будівлі школи — рекомендовано ліфти [71; 83].

Показово, що адаптація шкільних будівель й устаткування відбувається відповідно до Закону Італії № 107/2015 [141], Акта Англії «Про дискримінацію за ознакою ОМЗ (інвалідність)» від 1996 р. [207], іспанського Органічного закону № 8/2013 [146], відповідно до яких муніципалітети несуть відповідальність за забезпечення доступності шкільних будівель для всіх згідно з національними стандартами.

Окрім того, Закон Італії № 104/1992 [134], Органічний закон Іспанії № 10/2002 [144], Закон Франції № 2005-102 [148] передбачають усунення бар'єрів (архітектурних або сенсорних) і введення відповідних допоміжних засобів й інструментів для підтримки дітей з ОМЗ в освіті та навчанні. Наприклад, технічне і дидактичне обладнання має бути адаптоване до потреб таких дітей відповідно до їх функціональних чи сенсорних порушень. Окрім того, школи можуть укласти угоди з центрами, що спеціалізуються на педагогічних консультаціях і виробництві або адаптації конкретних дидактичних матеріалів. Класи, в яких навчаються діти з ОМЗ, зазвичай нараховують максимум двадцять учнів, за умови, що процес інклюзії підтримується проектом, який визначає стратегію і методи, яких дотримуються вчителі в класі разом з асистентами вчителя і шкільним персоналом. Асистенти вчителя є частиною команди класних вчителів і беруть участь у всіх заходах, а також плануванні та оцінюванні досягнень учнів з ОМЗ.

Зазначимо, що проблема забезпечення універсального доступу до фізичного простору на цьому не вичерпується. Зокрема, може виникнути потреба в розширенні дверних прорізів, коридорів. Тому звертається увага на спосіб відчинення-зачинення дверей, заміну існуючого на такий, що легко відчиняється з положення сидячи і двері залишаються відчиненими достатньо довго аби дитина з ОМЗ могла потрапити до класу.

Після того, як діти з ОМЗ без перешкод потрапляють до класної кімнати, вони мають змогу вільно пересуватися класом, через що площа кімнати за вимогами є більшою, ширшою, просторішою – не заставленою партами, стільцями, лавками, стелажами й іншим навчальним обладнанням [151]. Це може негативно позначитися на стосунках зі здоровими однокласниками. Тому, класні вчителі ретельно обмірковують різні варіанти оптимальної організації фізичного простору з урахуванням потреб кожного учня, особливо з ОМЗ. В менших класних кімнатах питання вибору необхідних ергономічних меблів та спосіб їх розміщення потребує глибшого аналізу.

Для учнів, яким складно зосереджуватися, місце слід обирають в зоні з мінімальною кількістю чинників, що відволікають. Зрозуміло, що за партою біля вікна дитині з ОМЗ навряд чи вдасться сконцентрувати увагу на навчальному завданні. Аналогічно, краще уникати зон, насичених стимулювальними матеріалами: постерами, акваріумами, клітками з тваринами тощо [118]. Також, продуктивній навчальній діяльності дітей з ОМЗ з труднощами концентрації уваги не сприяють місця в зоні з поживавленим рухом, наприклад біля дверей чи полиць з матеріалами, які часто використовуються.

Вивчення досвіду роботи загальних мейнстримінгових шкіл і коледжів в країнах Західної Європи переконує в тому, що важлива й висота парт і лав у класі, варто звертати увагу на зону освітлення й зону з робочого місця, доступ до раковин, питних фонтанчиків та іншого спеціального облаштування класної кімнати. Модифікації, спрямовані на забезпечення доступу для всіх, розпочинаються з класної кімнати але, безперечно, не обмежуються її рамками. Ідеальний варіант, коли будь-яка зона в школі доступна для всіх дітей без винятку.

На особливу увагу, в контексті досліджуваної проблеми, заслуговує питання *розміщення парт у класі*. Так, наприклад, згідно з *традиційною схемою розміщення (traditional placement)* (див. рис. 2.3) – парти розміщують

рядами, усі учні сидять один за одним обличчям до вчителя, який пояснює матеріал біля дошки. Зокрема, такої схеми дотримуються в іспанському коледжі Кардинала Спіноли (Мадрид) [81] й італійській школі «Роккасекка дель Вольші» (Саронно) [184].



Рис. 2.3. Традиційна схема розміщення учнів у класі (коледж Кардинала Спіноли (Мадрид, Іспанія), школа «Роккасекка дель Вольші» (Саронно, Італія))

Цей варіант розміщення має переваги. Зокрема, сприяє зосередженню уваги класного вчителя на собі, який, в свою чергу, бачить кожне обличчя, що дає змогу йому контролювати наскільки уважно є та чи інша дитина з ОМЗ та чи не відволікається від поточної діяльності [158]. Водночас, такому підходу характерні кілька недоліків. Навчальний процес ґрунтується на провідній ролі класного вчителя, тож і можливостей для навчання учнів шляхом обговорення значно менше. Така організація класної кімнати веде до застосування традиційної методики на основі усних пояснень і записів на дошці, а відповідно, на такому уроці мало стимулів для значимого залучення особливих дітей до навчальної праці [219]. Окрім того, в подібному навчальному середовищі проблематично враховувати індивідуальні труднощі в навчанні, а тому існує потенційна небезпека перетворення дітей з ОМЗ на пасивних отримувачів знань, замість активних учасників процесу навчання.

Іншим недоліком такого розташування парт є те, що учні мають змогу взаємодіяти лише з тим, хто сидить поруч. Такий обмежений рівень соціальної взаємодії мало узгоджується з педагогічними технологіями на основі соціального конструктивізму, що підкреслює її значення в організації роботи класного вчителя й учнів, особливо дітей з ОМЗ, підтвердивши свою ефективність в процесі наукових досліджень [173].

Це впливає і на роботу асистента вчителя, завданням якого є надавання підтримки дитині з ОМЗ, а тому він часто має сидіти поряд із такою дитиною. Це, в свою чергу, спонукає до подальшого обмеження можливостей для соціальної взаємодії з однокласниками.

Наукового інтересу, з огляду на досліджувану проблему, заслуговує розташування парт в англійській школі Чессінгтон (Лондон) [69] і французькому коледжі Жана Жіюно (Марсель) [82]. Так, учителі розсаджують усіх учнів групами, враховуючи їхні здібності, знання, уміння та навички з різних академічних галузей. Такий підхід в країнах Західної Європи отримав назву *формування груп за рівнем успішності (progress level groups)*. Його суть в загальному вигляді така: учні в групах, зокрема й діти з ОМЗ, не обов'язково сидять обличчям до вчителя, який, в свою чергу, стає більш мобільним і може пояснювати матеріал або надавати інструкції, перебуваючи в будь-якій частині класу (див. рис. 2.4).

Зауважимо, що такий підхід об'єднання учнів у групи має свої переваги. Зокрема, коли класний вчитель рухається класом, більшість учнів починає уважно його слухати й тим самим активно долучається до процесу навчання. Як правило, всі діти у групах обернені один до одного й можуть взаємодіяти у процесі пізнавальної діяльності [211]. Час від часу вчитель працює з окремими групами, добираючи відповідну методику й коригуючи свої дії залежно від рівня підготовленості чи потреб їх учасників.

Окрім того, порівняно з традиційною схемою розміщення рядами, цей підхід полегшує учнівську взаємодію й взаємонавчання, завдяки чому в класній кімнаті звільняється більше простору і вчителю легше підійти

до певної групи для надання допомоги чи індивідуального пояснення матеріалу.

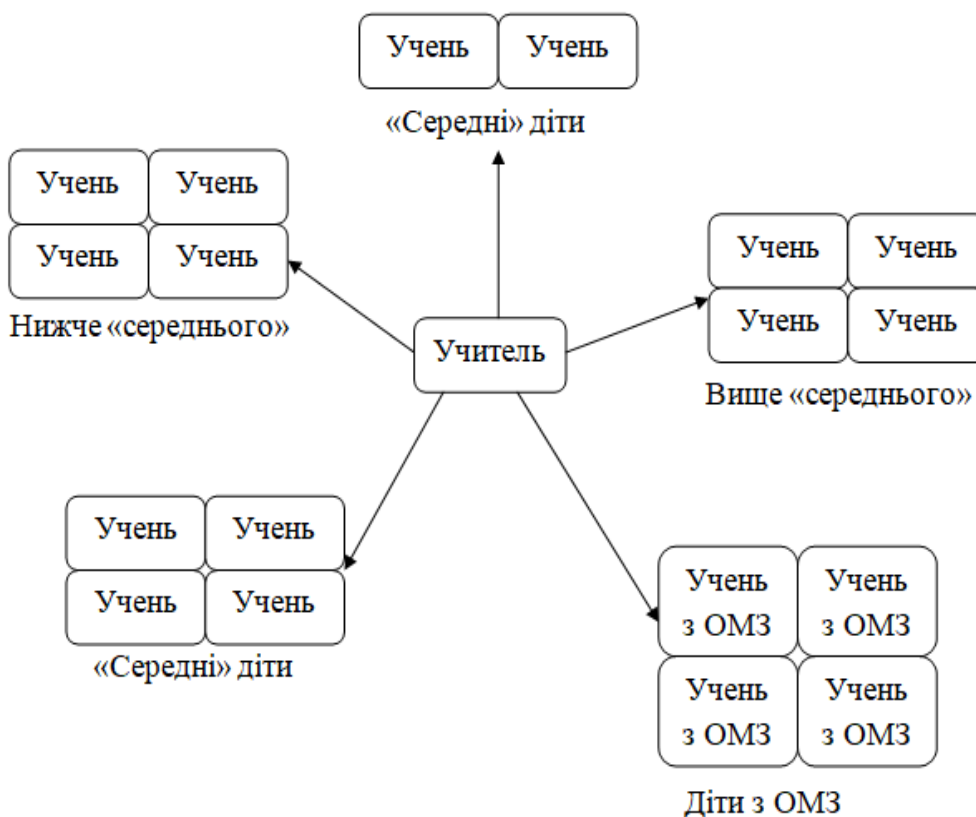


Рис. 2.4. Схема розміщення учнів «за рівнем успішності» (школа Чессінгтон (Лондон, Англія), коледж Жана Жіоно (Марсель, Франція)

Показово, що разом із традиційним, цей підхід також має свої недоліки. Так, за членами кожної групи майже неодмінно закріплюється «соціальна стигма», особливо, якщо діти належать до групи, якій складно дається матеріал, зокрема дітям з ОМЗ. А тому між учнями може виникнути конкуренція через бажання перейти до «кращої» групи, що, в свою чергу, негативно позначається на соціальному кліматі в класному й загальному шкільному учнівському колективі [117].

Водночас, об'єднання учнів у групи за рівнем академічної успішності не веде до покращення загальних академічних показників усіх дітей. І хоча приналежність до групи більш обдарованих може бути корисною для окремих учнів, такі часто позитивні академічні та соціальні наслідки на решту класу майже не поширюються [158]. До того ж, залучення

асистента вчителя дає найкращі результати тоді, коли такий працівник є свого роду ресурсом для всього класу. У контексті груп з однаковим рівнем успішності, асистенти вчителя частіше сидять поруч з групами слабших учнів, бо загалом вважається, що такі діти потребують вищого рівня індивідуальної підтримки. Відповідно, присутність асистента вчителя лише посилює ймовірність соціальної стигматизації учнів цієї групи, яку решта однокласників починає сприймати як «спеціальну» групу в звичайному класі.

У випадку *формування різнорівневих груп* (гетерогенні групи (*heterogenous groups*) в загальних мейнстрімінгових школах – Чессінгтон (Лондон, Англія) [69], «Роккасекка дель Вольші» (Саронно, Італія) [184] та коледжі Кардинала Спіноли (Мадрид, Іспанія) [81], в одній і тій самій групі працюють учні з неоднаковим рівнем здібностей, знань і навичок з різних академічних галузей та з різними освітніми потребами, зокрема з ОМЗ (див. рис. 2.5).

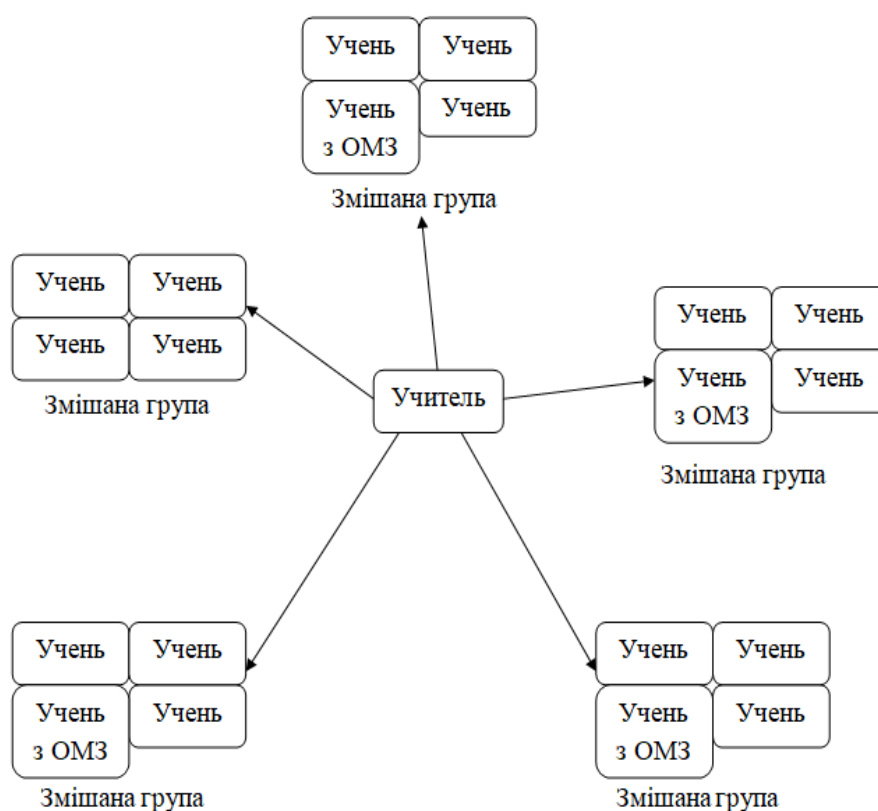


Рис. 2.5. Схема розміщення учнів згідно з «формуванням різнорівневих груп» (школа Чессінгтон (Лондон, Англія), школа «Роккасекка дель Вольші» (Саронно, Італія), коледж Кардинала Спіноли (Мадрид, Іспанія))

Зазначимо, що цей підхід [156] є оптимальним, адже він дає змогу уникнути більшості труднощів, притаманних групам з однаковим рівнем успішності. У роботу різнорівневої групи кожна дитина приносить свій індивідуальний досвід, запас знань, інтереси й здібності, тим самим взаємодіючи з однолітками й навчаючись в них.

Зважаючи на широкі можливості для взаємодії в різнорівневих групах, учитель може реалізовувати численні конструктивістські особистісно орієнтовані технології, зокрема навчання за принципом «рівний – рівному» (*“peer tutoring”*) і співпрацю (*cooperative learning*) [102]. За потреби, учні виконують індивідуальні завдання.

Переваги такого підходу для вчителя полягають у тому, що він виступає організатором навчальної діяльності учнів; може пояснювати матеріал і давати інструкції з будь-якої частини класної кімнати; має змогу більш гнучко вибудовувати навчальний процес, завдяки простішому переміщенню класом й наданню індивідуальної допомоги дітям з ОМЗ.

Окрім того, об'єднання в одну групу дітей з різними сильними сторонами й потребами, зокрема дітей з ОМЗ, означає, що вони можуть допомагати один одному в навчанні, що, в свою чергу, веде до збагачення навчального досвіду й виховує дух спільності.

З погляду організації роботи асистента вчителя, цей розподіл різних дітей є корисним, адже в такій ситуації він частіше працює з кожною групою й спілкується з усіма учнями, а не зосереджується в одній зоні класної кімнати, як на уроці, де учнів об'єднують у групи за рівнем успішності.

Науковий інтерес у вказаній площині викликає досвід загальних мейнстримінгових шкіл (школи – Чессінгтон (Лондон, Англія) [69], «Роккасекка дель Вольші» (Саронно, Італія) [184] і коледжах – Кардинала Спіноли (Мадрид, Іспанія) [81], Жана Жіоно (Марсель, Франція) [82] розміщення парт за *індивідуальними навчальними місцями (individual learning placement)*). Особливістю цього підходу є те, що він не передбачає об'єднання учнів у групи, натомість, створюється невелика кількість навчальних місць,

які діти, зокрема діти з ОМЗ, обирають, керуючись особистими вподобаннями або вимогами поставленої вчителем задачі (див. рис. 2.6). Відповідно до цього підходу, діти з ОМЗ спроможні опановувати індивідуальні курси й певною мірою організовувати власну пізнавальну діяльність [154].

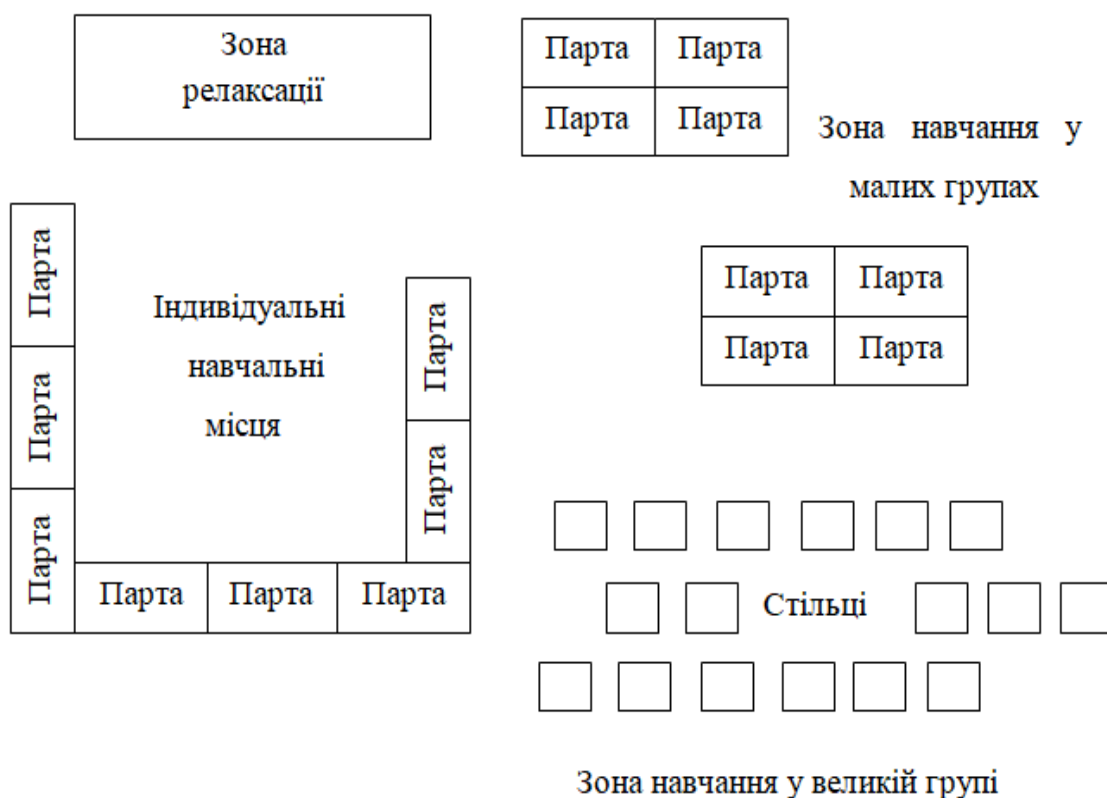


Рис. 2.6. Схема розміщення учнів за індивідуальними навчальними місцями (школи – Чессінгтон (Лондон, Англія), «Роккасекка дель Вольші» (Саронно, Італія), коледжі – Кардинала Спіноли (Мадрид, Іспанія), Жана Жіоно (Марсель, Франція)

Підкреслимо, що в рамках такого підходу дитина з ОМЗ сама обирає найбільш зручне для себе місце. Так, площу класної кімнати поділено на окремі зони навчання, а саме: навчання у великій та малих групах, а також для індивідуального навчання. Для проектної діяльності, що передбачає читання матеріалів й неформальне обговорення, створено комфортну зону з диванчиками і подушками. Як правило, на уроці всі учні працюють у різних зонах, а класний вчитель та асистент переміщаються класом й надають

необхідну підтримку відповідно до індивідуальних потреб дітей, особливо дітей з ОМЗ [158].

Головним недоліком названого підходу до облаштування класної кімнати для організації навчання дітей з ОМЗ є те, що ефективне навчання в такому середовищі вимагає високого рівня самодисципліни й мотивації до навчальної діяльності, а тому однаково доцільним для кожної групи учнів такий підхід не може бути. Окрім того, дітям з ОМЗ важко звикнути до відсутності структури, як наприклад, при традиційному розміщенні (Іспанія, Італія) [81; 184] або навчанні в групах за рівнем успішності (Англія, Франція) [69; 82], що, у свою чергу, є характерною рисою такого навчального середовища. Відповідно до цього підходу, діти з ОМЗ спроможні опановувати індивідуальні курси та певною мірою організовувати власний процес навчання [190].

Ураховуючи вищесказане, можна стверджувати, що на практиці для створення інклюзивного середовища в загальних мейнстрімінгових школах і коледжах країн Західної Європи, при виборі способу організації груп для виконання певної діяльності, вчитель обмежений низкою чинників, а саме: площа й форма класної кімнати, наявні ресурси, тривалість перебування в одному середовищі й особливості учнівського колективу – присутність дітей з ОМЗ. Однак, педагогічні працівники намагаються гнучко вибудовувати навчальний процес, при цьому даючи змогу учням з ОМЗ підсилювати ефективність свого навчання через соціальну взаємодію разом зі здоровими однолітками. У зв'язку з цим, вчителі комбінують вищеописані підходи розташування парт і формування груп. Підкреслимо, що об'єднання в групи за принципами особистісно орієнтованої педагогіки та із урахуванням потреби в активній соціальній взаємодії під час пізнавальної діяльності забезпечує структуру, яка сприяє досягненню кращих навчальних результатів незалежно від складу учнівського колективу. Європейські дослідники Р. Александер, Дж. Роуз і С. Вудхед (Alexander,

Rose, & Woodhead) стверджують, що якість навчальної діяльності на уроці підвищується, якщо вчителі:

- володіють навичками організації навчання в загальнокласній групі, в малих групах та індивідуальної роботи;
- використовують потенціал колективної співпраці у групах;
- вміло комбінують ці стратегії з урахуванням конкретної задачі [62, с. 32].

Особливої уваги з огляду на завдання дослідження, потребує й *питання організаційних аспектів реалізації навчального процесу*. Так, окрім структури фізичного простору класної кімнати, вчителі досліджуваних закладів ЗСО країн Західної Європи встановлюють певні правила й чітко озвучують усім учням. Такі правила регулюють виконання звичних повсякденних завдань й визначають порядок дій у ситуаціях, які можливі лише за певних обставин, що, в свою чергу, свідчить про те, що діти з ОМЗ більш комфортно почуваються в системі зрозумілих правил і процедур [175]. Проте, це не означає, що навчальний процес має бути суворо регламентованим, але в школах наявна загальна система правил, з якими учні можуть порівнювати свої дії у тій чи іншій ситуації.

Зокрема, до таких правил відносять виконання певних учнівських обов'язків, наприклад, організація роботи й життєдіяльності класу (організація заходів, участь у діяльності різноманітних соціальних комітетів і груп взаємопідтримки на базі школи). Підкреслимо, що в умовах впровадження інклюзивної моделі, всі учні без винятку виконують певні обов'язки, що характерні індивідуальним навичкам, що, в свою чергу, сприяє становленню загального благополуччя класного колективу й загальної шкільної громади [211]. До того ж, учнівські обов'язки в межах класу й школи є добровільними і співвідносяться з індивідуальними навичками й інтересами.

Іншою особливістю організаційних аспектів є *визначення порядку дій у надзвичайних ситуаціях*. Так, навчальні заклади ЗСО країн Західної Європи

(школи – Чессінгтон (Лондон, Англія) [69], «Роккасекка дель Вольші» (Саронно, Італія) [184], коледжі – Кардинала Спіноли (Мадрид, Іспанія) [81], Жана Жіоно (Марсель, Франція) [82] регулярно проводять тренування для відпрацювання дій у непередбачуваних ситуаціях, при цьому особливу увагу приділяють дітям з ОМЗ. Враховуючи особливості розмаїтого учнівського контингенту, персонал школи ретельно продумує всі деталі такого порядку. Наприклад, на випадок евакуації розроблено чіткі заходи й визначено маршрути для швидкого й безпечного виходу з будівлі. При цьому особливу увагу приділяють дітям, які мають труднощі пересування, погано орієнтуються, або мають проблеми з дотриманням вказівок [212]. Після того, як учні покинули приміщення школи чи коледжу, важливо спроектувати їхню безпеку. Наведений нижче приклад ілюструє злагоджену взаємодію персоналу та успішну евакуацію завдяки добре складеному й продуманому порядку дій у надзвичайній ситуації.

Укладений порядок дій у надзвичайних ситуаціях необхідно розмістити на видному місці в класній кімнаті, щоб усі учні й дорослі, які періодично в ній працюють, могли ознайомитися зі встановленим планом. Такий порядок узгоджується відповідним загальношкільним документом [79]. Це гарантує чітку й злагоджену роботу всіх працівників в аварійній ситуації.

Однак у навчальному процесі екстрені випадки не обмежуються інцидентами загальношкільного значення. Вони можуть виникати й іноді виникають в окремо взятому класі. І хоча передбачити кожен випадок нереально, слід продумати порядок дій для можливих надзвичайних обставин. Зокрема, він особливо потрібен у класах, де навчаються діти з ОМЗ, внаслідок яких для дитини підвищується ймовірність нещасного випадку чи іншої критичної ситуації. Тому, якщо будь-кому з учнів терміново знадобиться невідкладна медична допомога, в учителя є наперед заготовлений план дій, який передбачає звернення за допомогою до інших працівників та виклик «швидкої» [99]. Якщо в класній кімнаті встановлено телефон або є при собі власний мобільний, то очевидний вихід –

зателефонувати в пункт швидкої медичної допомоги та до іншого шкільного працівника. Якщо в класі телефону немає, вчитель має направити відповідального учня до відповідного працівника з усним повідомленням про інцидент та про необхідні заходи.

Привертає увагу й *питання організації роботи вчителя на заміні*. Так, у практиці кожного класного вчителя трапляються випадки, коли через хворобу вони змушені пропустити кілька робочих днів. В інклюзивному класі важливо заздалегідь готуватися до таких періодів, адже зазвичай хвороба приходить тоді, коли ми найменше її очікуємо. Тому добре складений план для колеги, який тимчасово заміняє, допоможе зберегти наступність інклюзивного навчального процесу навіть за відсутності класного вчителя [176].

Окрім планів та інформації, які зазвичай залишають для вчителя на заміні, передають більш конкретні дані про дітей з ОМЗ та описи вимог щодо їх залучення до навчального процесу [155]. Досить часто вчителі не знають, хто працюватиме в класі у період їхньої відсутності. З цього приводу у процесі розроблення плану рекомендовано зважати на те, що цей фахівець нічого не знає ні про дітей з ОМЗ, ні про інклюзію. Звісно, така особа може бути знайома з класом та мати певний досвід впровадження інклюзивної моделі, але ймовірно також, що вона виявиться новачком у цих питаннях.

Учителю на заміні знадобиться папка з невеликим пакетом матеріалів, яка регулярно оновлюється класним вчителем. Стисло мають бути подані такі документи:

- загальна характеристика учнів класу, зокрема учнів з ОМЗ;
- короткий виклад інклюзивної філософії і методів її втілення на практиці;
- спосіб організації роботи з класом за відсутності класного вчителя відповідно до цієї філософії;
- важлива медична та інша інформація [98].

Рекомендовано, щоб ці матеріали були не великі за обсягом. Необхідно враховувати, що більшість учителів на заміні не можуть дозволити собі витрачати багато часу на підготовку до уроків та вивчення інформації, обмежившись двома сторінками [172]. Додаткові дані, що не мають пріоритетного значення для роботи вчителя на заміні, можна подати у формі додатку.

Якщо у класі також працює асистент вчителя, то під час відсутності класного вчителя асистент відіграє провідну роль у забезпеченні наступності й надає потрібну інформацію вчителю на заміні. У процесі попереднього інструктажу необхідно роз'яснити асистенту вчителя його завдання з надання підтримки класові та вчителю, який тимчасово виконує обов'язки класного вчителя.

Ще одним аспектом є *питання забезпечення потреб дітей з ОМЗ щодо особистого догляду в досліджуваних школах*. У зв'язку з незнанням чого очікувати від подібних ситуацій, це питання провокує неоднозначне ставлення серед представників педагогічної спільноти. Так, деякі профспілки й об'єднання учителів наполягають на тому, що завдання шкільного вчителя – винятково у навчанні дітей, а не в догляді за ними чи задоволенні будь-яких інших потреб [132]. Проте, педагогічна діяльність не зводиться до простої передачі всім учням знань, умінь та навичок, визначених освітнім стандартом, і організації, які регламентують таке вузьке розуміння ролі вчителя викликають у нас певну недовіру. На наше переконання, більшість людей стають на педагогічний шлях, бо щиро турбуються про учнів, прагнуть не лише сприяти їхньому навчанню, а й покращувати їхній загальний рівень життя. Здебільшого, вибір професії вчителя продиктований не однобоким бажанням виконувати функцію передачі знань, а зовсім іншими міркуваннями [129]. А тому вчителі, що працюють з діти з ОМЗ, з готовністю й ентузіазмом приймають на себе додаткові функції поза вузькими рамками курикулуму й викладання, що, в свою чергу, сприяє

піднесенню якості життя таких учнів й сприйняттю нових знань, умінь та навичок, зокрема під час прийому їжі та ліків у школі.

Як відомо, діти з ОМЗ потребують спеціальної допомоги у процесі харчування, а тому класні вчителі й асистенти виробляють певну стандартну методику для таких учнів, яка дає змогу дитині з ОМЗ зберегти відчуття власної гідності та робити власний вибір. Так, особи, які надають дітям з ОМЗ необхідну допомогу у процесі прийому їжі, отримують спеціальні консультації й набувають потрібних навичок під керівництвом батьків та відповідного фахівця, наприклад, лікаря або логопеда, який володіє спеціальними знаннями про механізми жування й ковтання та який знайомий з учнем з ОМЗ [163]. Нехтування цією вимогою може призвести до сумних наслідків. Наприклад, під час годування дитина з ОМЗ може легко вдаватися, і працівник, який не знає правильної техніки годування або методів надання першої допомоги, наражає таких учнів на небезпеку. Деякі діти мають гастральний зонд для штучного харчування (гастростомічну трубку); він видається складним на перший погляд, проте його легко збирати та під'єднувати. Водночас, перед тим як використовувати таке приладдя, вчитель або асистент вчителя отримує інструктаж у кваліфікованого спеціаліста.

Зауважимо, що учень, який потребує допомоги у процесі харчування, має їсти в той самий час і в тому самому середовищі разом з іншими учнями, за винятком, коли він відмовляється від їжі або коли згідно з приписами клініциста рекомендовано інший режим. Підкреслимо, що в досліджуваних країнах за сприятливої погоди легкі закуски під час другого сніданку зазвичай всі діти їдять на вулиці, а тому діти з ОМЗ також стають частиною такої традиції, як правило, за відсутності вагомих протипоказань. Особа, яка забезпечує підтримку особливій дитині, виходить надвір разом із нею, надає необхідну допомогу в місцях, де полюбляють збиратися її друзі й однолітки, а потім, за потреби, відступає на другий план з метою дати такій дитині поспілкуватися з приятелями на перерві [182]. Найголовнішим

за такої ситуації є сприяння ефективній допомозі й намагання не втручатися в соціальний досвід дитини з ОМЗ, коли вона їсть разом з іншими.

У межах нашого дослідження інтерес становить *питання прийому ліків дітьми з ОМЗ у класі*. Так, в досліджуваних закладах ЗСО – школах Англії [69], Італії [184] і коледжів Іспанії [81], Франції [82] на класних вчителів покладається завдання давати ліки учням з ОМЗ. Поширеність певних станів спонукає навчальні заклади серйозно ставитися до проблеми прийому (введення) медичних препаратів у навчальний час. Уже кілька років у різних країнах світу точаться численні дискусії щодо доцільності прийому ліків такими учнями під керівництвом учителя [80; 156].

На думку окремих фахівців, учитель, не будучи практикуючим лікарем, не повинен давати (вводити) медичні препарати. Водночас противники Дж. Морс, С. Колатарсі, В. Нерінг, С. Рот, Л. Баркс (Morse, Colatarci, Nehring, Roth, Barks) [163] цієї позиції стверджують, що вчитель діє *in loco parentis* – тобто в ролі батьків – і тому зобов'язаний сприяти благополуччю ввірених його турботі учнів і, зокрема, давати необхідні ліки. У деяких достатньо великих школах є кваліфікована штатна медсестра. Проте таких навчальних закладів меншість, і в реальності, подобається це нам чи ні, в учителя немає іншого виходу, ніж самому давати ліки учням упродовж шкільного дня.

Беручи до уваги наведене вище, вимоги до класного вчителя стосовно прийому ліків мають обмежуватися певними розумними рамками. Так, практика застосування пероральних лікарських засобів дитині з ОМЗ під керівництвом учителя видається більш слушною порівняно з введенням медичних препаратів інших видів. Учитель за жодних обставин не повинен робити ін'єкції чи виконувати інші інвазивні медичні процедури з будь-яким учнем, особливо з ОМЗ. Крім того, вчителям рекомендовано давати дитині ліки тільки в тому випадку, коли це безальтернативний варіант [163].

Рекомендовано також звернутися до своєї професійної асоціації за консультацією щодо застосування медичних препаратів у школі. Іноді сімейний лікар коригує дозування і час прийому (введення) ліків таким

чином, щоб це можна було робити вдома до чи після уроків. Тому, в кожному випадку з'ясовують, чи є така можливість. Якщо вона відсутня, лікар намагається скласти такий режим прийому ліків, який найменше порушує перебіг навчального процесу.

Окрім того, на рівні школи й класу укладаються й запроваджуються спеціальні правила для забезпечення безпеки учнів з ОМЗ. Учитель стежить за тим, щоб прийом медичних препаратів здійснювався у безпечний і належний спосіб, та веде відповідні записи про такі процедури на випадок виникнення проблем. Необхідність цих заходів обумовлена тим, що на практиці дійсно трапляються помилки й упущення у зв'язку з прийомом ліків дітьми з ОМЗ у закладах ЗСО [80], а ретельне документування допоможе їх уникнути. У більшості шкільних округів діє стандартний порядок зберігання та прийому ліків, тому звірений з правилами й протоколами місцевого органу управління освіти.

Окремої уваги заслуговує питання *облаштування ресурсних кімнат* для дітей з ОМЗ у країнах Західної Європи. Так, ресурсні кімнати – це облаштована частина аудиторії, або невелика спеціально призначена кімната, де курикулум школи, коледжу може бути доставлений учневі з ОМЗ індивідуально або в невеликій групі. Призначена для учнів з ОМЗ, які мають право або на спеціальний клас, або на звичайне заняття, але потребують певної інструкції в індивідуалізованій або невеликій груповій обстановці на частину дня. Індивідуальні потреби підтримуються в ресурсних кабінетах, визначених індивідуальними навчальними планами учнів з ОМЗ. Іноді цю форму підтримки називають ресурсом [212]. Дитина, яка отримує такий тип підтримки, перебуває деякий час у приміщенні з ресурсами, деякий час в звичайному класі з модифікаціями та/ або приміщеннями, які є ресурсною підтримкою в звичайному класі. Цей тип підтримки допомагає забезпечити збереження допоміжної моделі.

Підкреслимо, що мінімум три години на тиждень терміном 45 хвилин виділяється на навчання в рамках ресурсної кімнати. Іноді це залежить

від віку дитини з ОМЗ. Отже, вчитель у межах ресурсної кімнати може з певною послідовністю зосередитись на конкретній галузі потреби. Ресурсні кімнати в середніх школах і коледжах носять більше консультативний характер.

Старші учні з ОМЗ відчувають стигму, коли йдуть до ресурсної кімнати. Однак їхні індивідуальні потреби краще задовольняються, і вчитель ресурсної кімнати тісно співпрацює із класним вчителем, щоб максимально підтримати дитину з ОМЗ. Ресурсна кімната, як правило, менш відволікає, підтримуючи соціальні потреби учнів з ОМЗ у невеликій груповій обстановці, забезпечуючи відповідну атмосферу таким учням. Дуже рідко дитина проводить більше 50% свого дня в ресурсній кімнаті, однак, вона може витратити до 50% часу в ресурсній кімнаті (див. рис. 2.7) [69; 81-82; 184].



Рис. 2.7. Облаштування ресурсної кімнати (школи – Чессінгтон (Лондон, Англія), «Роккасекка дель Вольші» (Саронно, Італія), коледжі – Кардинала Спіноли (Мадрид, Іспанія), Жана Жіоно (Марсель, Франція))

Учні з ОМЗ в ресурсній кімнаті зазвичай оцінюються та перевіряються, оскільки там їм ніщо не заважає і вони мають кращі шанси на успіх. Такі учні переоцінююся кожні три роки, щоб визначити право на спеціальну освіту.

У процесі вивчення досвіду навчальних закладів ЗСО (школи – Чессінгтон (Лондон, Англія) [69], «Роккасекка дель Вольші» (Саронно, Італія) [184], коледжі – Кардинала Спіноли (Мадрид, Іспанія) [81], Жана Жіоно (Марсель, Франція) [82] особливої уваги заслуговує програма «ТЕАССН», що направлена на навчання дітей з ОМЗ та дисфункцією мовлення. Вона була розроблена завдяки роботі, розпочатій понад тридцять років тому співробітниками університету Північної Кароліни. Із США програма поширилася й на західноєвропейські країни.

Зазначимо, що ця програма не є методом втручання, а інтегрованою системою втручань, яка забезпечує глобальне управління протягом усього життя. Її мета є вироблення якнайкращого ступеня самостійності в особистому, соціальному та трудовому житті, через освітні стратегії, що розширюють здібності дитини з ОМЗ. Програма «ТЕАССН» була побудована для розвитку її імітаційних здібностей, перцептивних функцій, моторних навичок, навичок окулярної інтеграції, розуміння мови та виробництва, управління поведінкою [119].

Ця програма включає численні контекстуалізовані та індивідуалізовані навчальні заходи, які проводяться з дітьми з ОМЗ. Реалізація цих заходів повинна базуватися на:

- моделі взаємодії (необхідність контекстуалізації певної техніки втручання в системі відносин, в яких опиняється дитина з ОМЗ);
- перспективі розвитку (необхідність визначення реабілітаційного втручання загального рівня розвитку дитини з ОМЗ в різних сферах);
- поведінковому релятивізмі (визначення конкретних навчальних цілей дитини з ОМЗ для кожного контексту, враховуючи труднощі або неможливість узагальнити поведінкову реакцію);

- навчальній ієрархії (необхідність визначення пріоритетів серед проблем поводження з дитиною з ОМЗ) [150, с. 22].

Важливою частиною програми є оцінювання досягнень дітей з ОМЗ, яке проводиться за допомогою використання інтелектуальних тестів та стандартизованих шкал, методом спостереження за моделями поведінки; методом збору інформації, проведеної в інтерв'ю з батьками, під час якого з'ясовуються їхні очікування та проблеми, що у них виникають [49].

Дуже важливим є те, що для дітей з ОМЗ навчальне середовище є структурованим, передбачуваним і запропоновані заходи є точними і зрозумілими поза словесними ознаками. Структуризація повинна стосуватися як простору, так і робочого часу.

Структурування простору: проміжки повинні бути чітко і візуально розмежовані, кожен з конкретним зазначенням функцій та очікувань від дитини з ОМЗ. Простір для індивідуальної роботи, простір для відпочинку, простір для групових занять і простір для дозвілля – кожен чітко розмежований і позначений відповідними ідентифікаційними символами. Наприклад, робочий куточок, як правило, облаштований лавочкою, обшитою двома поличками, розташованими перпендикулярно, де розміщується робочий матеріал, що потрібно виконати (на лівій полиці), або зберігається вже виконані завдання (праворуч). Важливо, щоб кожен простір був пристосований одному виду діяльності: таким чином дитині з ОМЗ буде легко зорієнтуватися і досягти самостійності руху, яка буде дуже корисною для неї (див. рис. 2.8) [69; 184].



Рис. 2.8. Схема структурування простору ресурсної кімнати (школи – Чессінгтон (Лондон, Англія), «Роккасекка дель Вольші» (Саронно, Італія))

Структурування часу: для структурування часу кожен предмет повинен мати «порядок денний», що складається із послідовності об'єктів, зображень або написаних слів, відповідно до його здібностей, упорядкованих зверху вниз. У кінці кожного заняття кожен відносний символ переміщається дитиною з ОМЗ в інший спеціальний простір, який фіксує минулий час: таким чином можна буде в будь-який момент дізнатися, скільки часу минуло і скільки залишилося до повернення додому. Цей «порядок денний» також повинен допомагати дитині з ОМЗ зрозуміти, що їй потрібно робити (див. рис. 2.9) [81-82].



Рис. 2.9. Структурування часу в рамках ресурсної кімнати (коледжі – Кардинала Спіноли (Мадрид, Іспанія), Жана Жіоно (Марсель, Франція))

Структурування робочого матеріалу: дитина з ОМЗ має робочий план, розміщений на робочому столі, що складається, наприклад, з літер алфавіту чи цифр, кожна з яких зображена на робочому вікні. Кожне завдання міститься у коробці на лівій полиці, кожен ящик позначений символом (літерою чи цифрою), залежно від рівня розвитку та здібностей дитини з ОМЗ. Коли завдання буде закінчено, воно буде розміщене у своєму ящику на правій полиці, це допомагає зрозуміти, скільки роботи виконано і що ще потрібно зробити. Робота проводиться зліва направо, оскільки це типова організація західної культури. Важливо наголосити на тому, що структура часу та простору – це не самоціль, і не мета, яка має бути досягнута, а швидше еволюційний інструмент, засіб допомогти, наприклад, дитині з розладами аутистичного спектру досягти орієнтування у просторі та організації свого життя (див. рис. 2.10) [81; 184].



Рис. 2.10. Структурування робочого матеріалу в рамках ресурсних кімнат (школи «Роккасекка дель Вольші» (Саронно, Італія), коледжу Кардинала Спіноли (Мадрид, Іспанія))

Таким чином, аналіз досліджуваної проблеми в рамках закладів ЗСО, зокрема, школах Чессінгтон (Лондон, Англія) [69], «Роккасекка дель Вольші» (Саронно, Італія) [184], коледжах Кардинала Спіноли (Мадрид, Іспанія) [81], Жана Жіоно (Марсель, Франція) [82] установив, що створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з ОМЗ в рамках загальних мейстрімінгових шкіл і коледжів країн Західної Європи є запорукою успішної організації процесу. Інклюзивне освітнє середовище включає: організацію фізичного простору у класній кімнаті, розміщення парт (традиційне розміщення, формування груп за рівнем успішності, формування різнорівневих (гетерогенних) груп, індивідуальні навчальні місця); організаційні аспекти реалізації навчального процесу (правила поведінки, виконання учнівських обов'язків, визначення порядку дій у надзвичайних ситуаціях, організація роботи вчителя на заміні); забезпечення особистого догляду; прийом медичних препаратів дітьми, які їх потребують, облаштування ресурсних кімнат; програму «ТЕАССН», що є інтегрованим набором інтервенцій упродовж всього життя дитини з ОМЗ.

2.3. Підготовка вчителів до організації інклюзивного навчання

Шляхом наукового пошуку встановлено, що соціальні, культурні, економічні й політичні зміни наприкінці ХХ ст. – на початку ХХІ ст. в країнах Західної Європи (Англія, Іспанія, Італія, Франція) мав місце інтенсивний розвиток освіти дітей з ОМЗ, що спричинили пошук методик підготовки вчителя середньої школи нового типу, здатного забезпечувати нову якість навчання й виховання дітей з ОМЗ в умовах закладу ЗСО [210-212].

Зазначимо, що питання педагогічної освіти є важливим складником політичної програми країн Західної Європи та світу, в якій усвідомлюється

роль вчителя загальної мейнстримінгової (початкової і середньої) школи та його підготовки до організації інклюзивного навчання. Учителі стають ключовими суб'єктами системи освіти та проведення реформ. Їхня професія, натхненна цінностями інклюзивності та необхідності розвивати потенціал усіх учнів без винятку, здійснює вагомий вплив на суспільство і відіграє життєво важливу роль у розвитку людського потенціалу й формуванні майбутнього покоління. Тому для досягнення своєї амбітної мети країни ЄС розглядають роль вчителя, його навчання протягом усього життя, розвиток кар'єри як ключовий пріоритет. Зважаючи на це, учителі мають швидко реагувати на проблеми суспільства, активно брати участь у його розбудові й готувати всіх учнів, зокрема учнів з ОМЗ, до самостійного навчання протягом усього життя. Тому згідно з положеннями Організації управління стандартами в освіті, службі у справах дітей та навичок «Офстед» (*Ofsted*) вони повинні мати такі компоненти компетентностей:

1. Мотиваційно-орієнтаційний:
 - наявність мотивації до здійснення інклюзивного навчання;
 - сукупність особистих орієнтацій та цінностей вчителя;
 - особливості вчителя: толерантність, відсутність забобонів, зосередженість на спілкуванні та взаємодії;
 - необхідність розробки теорії та методик інклюзивної освіти.
2. Інформаційний:
 - теоретичні знання: правові знання, розуміння психологічних, освітніх закономірностей та особливостей вікового й особистісного розвитку дітей з ОМЗ;
 - технологічні знання: форми, технології, методи, засоби, методи, умови ефективного інклюзивного навчання дітей з ОМЗ;
 - конструктивні навички: розуміння способів проектування, коригування, прогнозування, оцінка ефективності інклюзивного навчання дітей з ОМЗ.

3. Операційний:

- стратегічні навички: оволодіння навичками постановки цілей, вибір оптимальної організації та оцінювання навчальної роботи дітей з ОМЗ в умовах розвитку інклюзивного навчання;
- навички проекту: вміння проектувати і впроваджувати процес спільного навчання дітей з ОМЗ та нормальним розвитком;
- комунікативні навички: майстерність впровадження різних методів педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивного навчання дітей з ОМЗ;
- конструктивні навички: здатність створювати розвивальне середовище в інклюзивному освітньому середовищі та використовувати ресурси і можливості освітньої організації для розвитку дітей з ОМЗ [164].

Отже, педагогічна освіта має бути на рівні вищої освіти або її еквівалентом і підтримуватися тісними партнерськими відносинами між вищою освітою й установами, в яких вчителі можуть отримати роботу.

Історично склалося, що підготовка шкільних класних учителів на первинному рівні у країнах Західної Європи не була частиною університетської системи освіти. Вона надавалася спеціальними навчальними закладами (педагогічні коледжі (*écoles normales, teacher training colleges*) [113] Професійна підготовка класних вчителів середньої школи була не досить розвиненою. Так, із прийняттям *Закону Англії «Про реформу освіти»* від 20 липня 1988 р. [199], *Рамкового закону Франції № 495-1989* [147], *Органічного закону Іспанії № 1/90* [143], *Закону Італії № 104/92* [134] пріоритетною стала вимога, щоб основна підготовка всіх класних вчителів закладів ЗСО відбувалася в автономних університетських інститутах.

Науковий інтерес у вказаній площині викликає той факт, що з ратифікацією положень Дакарської «Рамкової концепції дій» 2000 р. [208], реформи в освіті супроводжувалися готовністю підвищити академічний рівень класних вчителів, які б відповідали європейським

вимогам. Зокрема, питання ролі класних вчителів загальних мейнстримінгових класів, їхніх компетенцій та підвищення кваліфікацій розглядалися Європейською комісією (*European Commission*) (доповідь Комісії «Про конкретні майбутні цілі систем освіти» (*Report from the Commission: the concrete future objectives of education systems*) від 31 січня 2001 р. [114], Європейським Парламентом (*European Parliament*) (Резолюція ЄвроПарламенту «Про створення безбар'єрної Європи для осіб з ОМЗ» (*European Parliament resolution: towards a barrier-free Europe for people with disabilities*) від 12 травня 2001 р. [115]. Це обумовлювалося низкою протиріч: між збільшеним обсягу наукової інформації й традиційним способом її репрезентування; між підвищеними вимогами до професійної майстерності класного вчителя закладу ЗСО та недостатнім рівнем його кваліфікації до роботи з дітьми з ОМЗ в умовах інклюзивного навчання; між зростанням об'єктивної значущості професії класного вчителя для роботи з дітьми з ОМЗ в умовах інклюзивного навчання і фактичною недооцінкою його праці з боку суспільства [113].

Підкреслимо, що головний акцент освітньої і виховної стратегій було поставлено на розвиток самостійності, соціальної ініціативи й громадянської свідомості учнів, зокрема учнів з ОМЗ, середньої школи. Складність завдань, поставлених перед класним вчителем закладу ЗСО, було визначено такими факторами, а саме: розширенням контингенту учнів середніх шкіл й зміною їхнього соціального статусу; виконанням класним вчителем додаткових функцій (вивчати індивідуальні особливості й умови життя учнів, зокрема учнів з ОМЗ; піклуватися про їхнє здоров'я; посилювати зв'язки з батьками та громадськістю) [111].

З огляду на це країни Західної Європи (Англія, Іспанія, Італія, Франція), починаючи з 2003 р., вдалися до реалізації різних проектів підготовки класних вчителів (*class teacher*):

- у межах магістратури інститутів чи університетів з питань підготовки вчителів;

- у межах спеціальних курсів, організованих громадськими організаціями для підготовки таких вчителів;
- у межах онлайн, дистанційних курсів з метою підвищення кваліфікації класних вчителів до роботи з дітьми з ОМЗ в умовах інклюзивного навчання [112].

Так, наприклад, у Франції із прийняттям Декрету № 2004-13 «Про створення сертифікату професійної компетентності для надання спеціалізованої допомоги, адаптованого шкільного навчання дітей з обмеженими можливостями» від 5 січня 2004 р. [83], вчителів рекрутували лише після отримання ліцензії (*Licence 3*) шляхом конкурентного регіонального іспиту, до якого вони готувалися в університетських інститутах підготовки вчителів (*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*). Після складання названого іспиту, було надано рік для професійної підготовки.

Розглянемо досвід підготовки класних вчителів у межах магістратури. Так, у Франції Паризькому університеті Нантерр (*l'Université de Paris Nanterre*) [214] за загальним правилом, зміст навчального курсу магістра на здобуття посади класного вчителя загальної мейнстрімінгової школи (*Master-2*) ґрунтувався на вимогах рекрутування, які визначалися Міністерством народної освіти Франції.

Окремої уваги заслуговує курикулум магістратури М-2 у французькому університеті Нантерр, за яким навчали у 2005-2006 н.р. Як відомо, навчання тривало два роки, які, в свою чергу, було поділено на два семестри, загальною тривалістю 66 кредит-годин, що дорівнювало 66 ECTS кредитам.

Так, перший семестр загальною тривалістю 36 кредит-годин (36 ECTS кредитів) включав 10 лекцій й 26 семінарів, де застосовувалися такі навчальні методи, як аналіз історичної та аутентичної документації, робота з текстом, документацією, цільове дослідження (вивчення рекомендацій, характеристик, відеозвітів історії). Оцінювання рівня знань студентів

відбувалося за допомогою написання конспектів із історичних документів і захисту усної доповіді на самостійно обрану тему. Зазначимо, що студенти вивчали такі теми: «Освітня політика, дискусія й нагальні питання»; «Розбудова авторитету та довіри»; «Шкільне насильство».

Другий семестр загальною тривалістю 30 кредит-годин (30 ECTS кредитів), включав 10 лекцій, 13 семінарів та 7 практичних занять. Методами навчання були дослідження, аналіз та синтез історичної та аутентичної документації. Оцінювання було ідентичним першому семестру. Студенти займалися за такими темами, як «Обмеження стандартизації», «Підлітковий вік»; «Відсівання зі школи»; «Учні з особливими освітніми потребами»; «Гендерна проблема»; «Мотивація у шкільному середовищі»; «Оцінювання» (див. Додаток Н) [214].

Надалі, із прийняттям Циркуляру № 2004-026 «Про впровадження спеціального професійного навчання для вчителів першого та другого рівня, що здобувають сертифікат професійної придатності спеціальних засобів, адаптованих курсів та навчання дітей з ОМЗ (*Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH)*) або додатковий сертифікат для адаптованих курсів та навчання дітей з ОМЗ (*Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH)*) від 10 лютого 2004 р. [72], Циркуляру № 2004-103 «Про зміст підготовчих курсів сертифікату 2CA-SH» від 24 червня 2004 р. [73] базова підготовка класних вчителів загальних мейнстримінгових шкіл стала дорівнювати 42 ECTS кредитам, включаючи інформацію про учнів з ОМЗ. Учителів набирали за допомогою двох конкурсних іспитів: іспит на заміщення посади вчителя початкової школи й іспит на заміщення посади вчителів середніх шкіл чи викладачів ЗВО. Ці іспити були відкритими для кандидатів, які отримали дипломи з високими балами (*A-levels*) після трьох років навчання в університеті. Ті, хто склав іспит успішно, мав змогу здобувати професійну освіту протягом одного року, а потім упродовж такого

ж терміну проходити стажування у школах. Підготовку кандидатів організовували спеціальні університетські інститути підготовки вчителів. Однак, однорічного тренінгового курсу було не достатньо і тому французьких вчителів, що його закінчили, відносили до неспеціалізованого педагогічного персоналу [126].

Для нашого дослідження цінним буде той факт, що після проходження атестації на заміщення посади вчителя загальної мейнстрімінгової школи, кандидати отримували комплементарний сертифікат «Про оволодіння адаптованими методами навчання й виховання дітей з ОМЗ» (*2CA-SH ou Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap*), мета якого полягала в атестації спеціальних можливостей кандидата, призначеного для заміщення посади неспеціалізованого вчителя, чий клас відвідували діти з ОМЗ, і який надав підтримку таким дітям, зокрема, організувавши інтегровані навчальні одиниці (*unités d'apprentissage intégrées*) [67].

Сертифікати варіювалися за спеціальностями, що відповідали різним типам порушень дітей. Так розрізняли:

- навчання і підтримка глухих чи дітей з сенсорними порушеннями;
- навчання і підтримка сліпих чи дітей з візуальними порушеннями;
- навчання і підтримка дітей з порушеннями моторно-рухового апарату;
- навчання і підтримка дітей з серйозними когнітивними дисфункціями;
- навчання і підтримка дітей з регіональних адаптованих шкільних центрів [68].

Зазначимо, що новим у підготовці вчителів стало стажування, яке до цього моменту було відсутнє взагалі. Так, за два роки магістратури М-

2 студенти проходили 4 види практики, а саме: ознайомлювальну (3 тижні) і пасивну (3 тижні) – на першому курсі та під керівництвом методиста (3 тижні) й самостійну (4 тижні) – на другому.

Зокрема, ознайомлювальна практика проходила безпосередньо в закріпленій за інститутом середній школі. Мета її полягала у сприйнятті всієї системи освіти в цілому, ознайомленні з освітніми проблемами в загальному вигляді та різними циклами навчання дітей.

Пасивна ж практика, тривалістю 2 дні 3 рази на рік, проходила під керівництвом педагогічного персоналу, відповідального за її проходження. Мета даної практики – відвідування уроків та їх аналіз, самостійне проведення фрагментів занять у класі студентами [101].

Зазначимо, що на другому році навчання студенти проходили практику під керівництвом методиста (обсягом 20-30 ECTS кредитів), який виступав у ролі помічника, радника, наставника, відповідального за підготовку з предмета, метою візитів яких було не контроль, а порада.

Нарешті, останнім видом практики була самостійна, під час якої студенти самостійно вчителювали по 4-6 годин на тиждень протягом року, що у цілому становило двісті уроків. Мета її полягала у відповідальності стажера за успішне проходження навчальної програми школи, оцінюванні досягнень усіх дітей, зокрема дітей з ОМЗ, участі в класних зборах, а головне – в ознайомленні зі специфікою роботи в класі.

Починаючи з 2015 н.р., класних вчителів загальних мейнстрімінгових шкіл Франції, стали готувати дистанційно. Так, отримати диплом за спеціальністю «ОМЗ» (*DU Handicap*) можна було шляхом відкритого дистанційного навчання, яке стосувалося всіх видів ОМЗ з обов'язком обліком порушень у дітей з ОМЗ, їхніх сімей і фахівців від народження до повноліття [120].

Дистанційне навчання становило 2 семестри, включаючи такі 6 тем:

- Концепція ОМЗ: міждисциплінарний підхід (5 ECTS);

- Клініка ОМЗ: психологічний підхід (5 ECTS);
- Академічна методологія роботи (1) (2 ECTS);
- Академічна методологія (2) (3 ECTS);
- Ситуація з ОМЗ: педагогічні аспекти і процес соціалізації в різних вікових категоріях (5 ECTS);

- Написання дипломної роботи (відповідає 10 ECTS).

Тривалість такої спеціалізації становить 100 годин протягом 12 місяців, включаючи періоди університетських канікул.

54 години занять відводиться на електронне навчання, а 46 годин (3 групи по 2 дня) повинні проводитися на місці (або дистанційно) [120].

Компетентності, що формуються:

- удосконалювання знань про поняття «ОМЗ» та практичну діяльність (освіту та навчання, особисте, культурне, сімейне, трудове та суспільне життя дітей з ОМЗ);
- концепції і теорії мислення суб'єкта, сім'ї або професійних груп, які стикаються з перешкодами як досвідом, який впливає на побудову предметів і їх зв'язку з реальними, уявними і фантастичними планами;
- знання методик індивідуального та групового втручання, у місцях освіти, відпочинку, роботи та в установах у всіх вікових категоріях життя;
- застосування ноу-хау в методології дослідження;
- пошук інформації, її ієрархія та аналіз, написання синтезних робіт та здійснення дослідницького процесу (розробка на основі питання, дослідницька проблема, операціоналізація цієї проблематики, впровадження методології та корпусного аналізу);
- опановування методиками роботи закладів ЗСО (див. Додаток П) [120].

Зазначимо, що в окремих країнах Західної Європи (Англія [187], Італія [116]) підготовка класних вчителів відбувалася у межах громадських організацій. Так-от, починаючи з 2004 р., підготовкою фахівців в Італії

займається Фундація Ернеста Бессо (*Fondazione Ernesta Besso*) [116]. Усі вчителі, які відвідують спеціальні курси отримують сертифікат про відвідуваність робочих годин, що діють для навчання та розвитку навичок персоналу школи, засвідчуючи та забезпечуючи якість навчальних ініціатив.

Пропозиція щодо підготовки курсів відповідає ознакам, наданим недавнім законодавством, що стосується індивідуальних та соціальних потреб студента, проблеми індивідуальної та системної оцінки, схоластичної та соціальної інтеграції, з урахуванням близьких галузей, які уважно ставляться до викладання та методики, лабораторна діяльність та навички [87].

Компетентності, що формуються:

- сприяти надбанню більшого професіоналізму шляхом здобуття інформації та навичок щодо включення в школу учнів з ОМЗ;
- підвищувати ефективність освітнього стилю вчителів шляхом створення освітніх стратегій, що враховують потреби усіх учнів, зокрема учнів з ОМЗ, та функціональних стратегій для мотивації їх до навчання і розвитку їх потенціалу;
- створювати простір для роздумів і обміну думками з питань управління групою в класі з учнів з ОМЗ;
- забезпечувати підтримку поданої або опробованої динаміки;
- поглиблювати різні стратегії інтервенцій, пов'язані з роботою з учнями з особливими психофізичними порушеннями, порушеннями слуху і зору.
- знати і аналізувати педагогічні та нормативні питання, пов'язані з розвитком шкільного контексту.
- підвищити дух згуртованості і співробітництва педагогічного складу [116].

Методологія, яка використовувалася в загальному підході проекту, була зосереджена на:

- обізнаність, прояснення і поділ цілей проекту;
- активний пошук рішень;
- налаштування інтервенцій.

Методи проведення зустрічей будуть організовані та чергуються на фронтальних уроках, груповій роботі, репетиторстві, рольових іграх, мозковому штурмі, лабораторіях і спільному навчанні (див. Додаток Р) [116].

У 2015-2016 н.р. розширилися компетентності:

- заохочувати відносини з сім'ями і асоціаціями, покращуючи спільне використання цілей і методів читання і реагування на потреби учнів з ОМЗ;
- просувати інклюзивні методи навчання таких учнів;
- зміцнювати інклюзивний потенціал всіх класних учителів курикулумів, застосовуючи методологію з метою сприяння включенню і експериментальному використанню моделей співпраці і інтеракції педагогічних груп;
- забезпечувати команду вчителів і радників, які приймають учнів з ОМЗ в своєму класі, навчальним модулем для консолідації розробки, реалізації та оцінки відповідних та інтегрованих шляхів навчання у співпраці з іншими дисциплінами, що відповідають за ті ж цілі, на контрольній території;
- підтримувати розвиток культури інклюзивності в царині освіти, співпраця з третім сектором, місцевими установами та громадськими організаціями охорони здоров'я та іншими «гравцями на території» для повного прийняття життєвих проєктів для учнів з обмеженими можливостями;
- підтримувати інтеграцію між навчальними та позашкільними заходами, а також між формальною освітою і неформальними методами навчання учнів з ОМЗ;

- сприяти розробці інклюзивних освітніх середовищ і поглиблювати використання цифрових технологій в якості компенсаційних інструментів у процесі навчання учнів з обмеженими можливостями (див. Додаток С) [116].

В Англії ж до 2014 р. підготовка вчителів до роботи з дітьми з ОМЗ – в Агентствах з підготовки й розвитку шкіл (*Training and Development Agency for Schools*) [187], навчання в яких відбувалося згідно з положеннями Національних стандартів. Цей навчальний ресурс був розроблений Інститутом освіти Лондонського університету (*Institute of Education*) для Агентства, що дозволяло вчителям-стажерам з три- або чотирирічними програмами базової підготовки вчителів проходити більш поглиблене вивчення навчання учнів з ОМЗ.

Як наслідок, було розроблено програму з трьох тематичних блоків («Розвиток та різноманітність» (*“Development and diversity”*) (21,5 ECTS кредитів), «Сфера потреб за «Процесуальним кодексом дітей з особливими потребами»» (*“Areas of need set out in the SEN code of practice”*) (24,5 ECTS кредита), «Менеджмент класу та партнерство» (*“Classroom management and partnerships”*) (20,5 ECTS кредита), кожна з яких складалася з 6 сесій (усього 18) загальною тривалістю 66 ECTS кредитів [209].

Метою була розробка знань, навичок та розуміння інклюзивної практики для учнів з ОМЗ. Вони надавали підходи та матеріали для підтримки слухачів та допомагали їм виявити та усунути перешкоди для участі в звичайному житті та досягнення успіхів для учнів з широким спектром ОМЗ [110].

Відповідно, набували таких компетентностей:

- забезпечувати ефективними індивідуальними умовами навчання особливих учнів, при цьому беручи до уваги їхню різноманітність та забезпечуючи рівноправність й інклюзію таких дітей в процес навчання разом зі здоровими однолітками;

- розуміти роль педагогічного персоналу, який несе відповідальність за дітей з ОМЗ;
- долучатися до співпраці з іншими вчителями та учнів між собою;
- здійснювати індивідуальний і професійний розвиток до роботи в умовах інклюзії;
- володіти необхідними педагогічними стратегіями вчителювання, навчання й управління поведінкою особливих учнів у класі, разом з цим адаптуючи їх до індивідуального навчання;
- мати здатність організовувати індивідуальний, груповий чи класовий пізнавальний процес;
- знати різні методи оцінювання досягнень дітей з ОМЗ.

Заключним етапом кожної сесії було підведення підсумків за допомогою оцінювання – виконання завдань з хендаутів (див. Додаток Т) [187].

Наприклад, в Іспанії ж підготовка класних вчителів до роботи з дітьми з ОМЗ велася у межах онлайн-дистанційних курсів у 2008-2009 н.р. на базі Європейського університету Мігеля де Сервантеса (*Universidad Europea Miguel de Cervantes*) (див. Додаток У) [213], а у 2014-2015 н.р. – Національного інституту освітніх технологій та підготовки вчителів (*Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado*) (див. Додаток Ф) [121] з метою сприйняття та обізнаності педагогічного персоналу проблеми інклюзії й інтегрування дітей з ОМЗ в заклади ЗСО за курсом «Різноманітність та інклюзія: учні з ОМЗ (із узагальненим порушенням розвитку) та їхня інтервенція у класі» ("*Educación inclusive. Iguales en la diversidad*"), затвердженого Королівським декретом № 276/2007 [178]. Сертифіковані курси 120 годин навчання – 4,8 ECTS кредитів.

Компетентності, що формуються:

- розвивати критичні можливості та цінності, які передбачають прийняття відмінностей особливих учнів як різноманітності;

- співпрацювати у рішеннях, пов'язаних з адаптацією навчальної відповіді до потреб та ресурсів цих учнів;
- сприяти формуванню позитивного ставлення до різноманітності учнів;
- виявляти та сприяти усуненню бар'єрного середовища у навчанні учнів з ОМЗ та їх участі в шкільному житті;
- поліпшити готовність вчителів до роздумів та спільної критики щодо застосовуваних підходів та дидактичних моделей навчання таких учнів;
- вміти визначати ситуації та умови, необхідні для спільної роботи в умовах інклюзії [210-211].

Змістова структура курикулуму побудована у трьох змістових блоках, і кожен відповідав декільком модулям. Після закінчення курсу студент отримає посвідчення про придатність, з програмою курсу на звороті, підписаною та печаткою університету (див. Додаток У, Ф) [121; 213].

Окремої уваги заслуговує підготовка *асистентів вчителя (teaching assistant)* в країнах Західної Європи. Так, асистент вчителя, або вчитель підтримки (*support teacher*) – це педагогічний працівник, який працює разом з класним вчителем-предметником, приділяючи учням з ОМЗ додаткову увагу та проводячи з ними інструктажі. Вони працюють у державних та приватних школах, дитячих центрах, релігійних організаціях [66; 191-192].

Компетентності, які мають бути сформовані у асистента вчителя:

- бути уважним, вміти спостерігати та аналізувати ситуації, учасниками яких є учні з ОМЗ;
- бути готовим до діалогу з класним вчителем-предметником, визнавати відмінності особливих учнів як різноманітності;
- розуміти фізіогноміку (погляди, жести, міміку), а також вміти орієнтуватися за зовнішніми ознаками щодо стану учня з ОМЗ;
- бути уважним до найдрібніших деталей;

- уміти передбачати потреби і бажання учнів з ОМЗ, запобігати запитам, бути чуйним, вміти слухати й розуміти інших;
- уміти злагоджено працювати в команді, давати можливість кожному учневі проявити себе якнайкраще;
- демонструвати ті дії, виконання яких можливе учнями з ОМЗ, які дають можливість відчувати себе повноцінними членами суспільства, хоча і з різними можливостями;
- залучати учнів з ОМЗ до групових форм роботи, під час якої вони самостійно діляться своїми навиками;
- бути щирим, толерантним, готовим прийти на допомогу та власним прикладом домогтися такого ставлення й іншими учасниками освітнього процесу;
- уміти працювати з іншими вчителями задля спільної мети;
- вести документацію разом із іншими колегами, адже документи є свідченням досягнень учня з ОМЗ під час навчання в школі;
- організовувати час і місце для освіти й відпочинку відповідно до потреб кожного учня з ОМЗ;
- окреслювати певні методичні поради щодо подальшого навчання таких учнів [87];
- уникати проблем під час навчання особливих учнів та знаходити шляхи їх вирішення у разі настання;
- мати здатність до самооцінки та критичного осмислення своєї роботи;
- налагодити відносини з сім'ями, установами та місцевими асоціаціями, які піклуються учнями з обмеженими можливостями;
- повторити або доопрацювати матеріал уроків, поданий учителем, в групах або індивідуально (за потреби);
- забезпечувати дотримання шкільних і класних правил, щоб допомогти учням правильно вести себе;

- допомагати вчителям у веденні записів, таких як відвідування та оцінювання досягнень учнів з ОМЗ [113];
- допомагати вчителям підготуватися до уроків, підготувавши матеріали або встановивши обладнання, таке як комп'ютери;
- спостерігати за учнями з ОМЗ в класі, між уроками, під час обіду і перерв, а також під час екскурсій.

Асистентів учителів, як правило, готують в межах *онлайн-дистанційних курсів* на базі мультимедіаплатформ. Так, наприклад, в Англії платформи Стаді365 (*Study365*) [186], Оплекс Керієз (*Oplex Careers*) [168], Ед'юкейт КьюЕй (*Educate QA*) [107], Інтернейшнл Оупен Академі (*International Open Academy*) [121], Ексен (*Eksen training*) [108] забезпечують підготовку асистентів вчителів, тривалістю 10-70 ECTS кредитів терміном від шести до дванадцяти місяців.

Програма включає опанування таких тем «Основи становлення професії асистента вчителя; покращення навчання учнів з ОМЗ; учні з особливими потребами в класі та їх забезпечення; підтримка учнів з ОМЗ стосовно навичок грамотності, обчислення, ІКТ; підтримка зусиль класного вчителя з навчальною діяльністю, розвиток здорових стосунків на робочому місці; правові процедури та рівність на робочому місці», кожне з яких супроводжується підсумковим онлайн-тестом. Курси розраховані для випускників шкіл та пошукачів роботи [48; 50; 107-108; 121; 168; 186].

У процесі навчання здобувачі набувають таких компетентностей:

- розуміти основи особливих потреб учнів з ОМЗ;
- усвідомлювати роль асистента вчителя та співпрацювати з агенціями, які піклуються учнями з обмеженими можливостями;
- вивчати загальні умови ОМЗ в умовах закладів ЗСО;
- розуміти проблеми поведінки особливих дітей та кращих методів їх вирішення [83].

Учитель ресурсної кімнати (resource room teacher) – це фахівець, який працює з дітьми, котрі мають різноманітні порушення в межах ресурсних кімнат, тобто вчитель спеціальної освіти (*special education teacher*), або вчитель особливих освітніх ресурсів (*special education resource teacher*). Діти з ОМЗ потребують унікальної інструкції спеціально підготовлених фахівців, щоб допомогти їм досягти свого найвищого потенціалу та прагнути прогресувати поза їхніми обмеженнями. Учителі ресурсної кімнати працюють з учнями з важкими когнітивними, емоційними або фізичними порушеннями. Їх робота – це, насамперед, навчання таких учнів життєвим навичкам та базовій грамотності. Однак більшість вчителів працюють з дітьми з легкими та середніми порушеннями, змінюючи загальноосвітні навчальні програми для задоволення їх індивідуальних потреб та надаючи необхідні інструктажі [131].

Компетентності, що формуються:

- створювати та застосовувати відповідні навчальні програми та призначати види діяльності, що відповідають специфічним можливостям та потребам кожного учня з ОМЗ;
- брати участь у навчальному, соціальному та поведінковому розвитку особливого учня;
- допомагають розробляти ІНП для кожного окремого учня з обмеженими можливостями з метою розробки індивідуальних цілей такого учня, модифікованих відповідно до його можливостей та потреб;
- нести відповідальність за моніторинг, оцінку та запис прогресу дитини з ОМЗ разом з класним вчителем-предметником;
- співпрацювати з батьками такої дитини, щоб постійно інформувати їх про прогрес і давати рекомендації щодо сприяння навчанню вдома;
- спілкування та координацію з іншими особами, які займаються благополуччям особливої дитини, включаючи батьків, соціальних

працівників, шкільних психологів, трудових та фізичних терапевтів, шкільних адміністраторів та інших учителів [87; 207; 113].

Учителів ресурсних кімнат готують у межах *онлайн-магістратури* на базі ЗВО. Так, наприклад, в Іспанії Інститутах вищих психологічних досліджень (*Instituto Superior de Estudios Psicológicos*), Мадрид [124], Валенсія [125], Барселона [123], Університет дистанційної освіти УДІМА, Мадрид (*UDIMA-Universidad a Distancia de Madrid*) [193] готують магістрів за спеціальністю «спеціальна освіта» (*Máster en Educación Especial*). Навчання охоплює 60 ECTS кредитів. Програма включає лекції та семінари з тем «Оцінювання та психопедагогічне втручання; увага до різноманітності; нейроредукція; розлади аутистичного спектру; нові технології, застосовані до навчального втручання; рання увага та психопедагогічне втручання; висока продуктивність; інтелектуальна інвалідність; стратегії навчання, учні з порушеннями опорно-рухового апарату, зору, слуху; процеси та труднощі в усному висловленні, в навчанні грамоті», стажування та написання звіту, підсумковий проект магістра [123-125; 193].

Учитель ресурсних кімнат володіє такими компетентностями:

- аналізувати причини, що змінюють процеси навчання, з метою коригування психолого-педагогічної уваги, якої потребує кожна дитина з особливими потребами;
- оцінювати кожен складність навчання таких дітей, виявлену за допомогою різних інструментів та діагностичних тестів;
- знати інструменти спостереження й запису для виявлення поведінки та звичок особливих дітей, що змінюються в класі;
- розробляти стратегії запобігання цим труднощам та керувати навчальним колективом школи щодо технік, ресурсів та методології, які слід застосовувати;

- встановлювати психопедагогічні програми інтервенцій у різних навчальних контекстах для сприяння інтеграції учнів з особливими потребами, враховуючи наявні ресурси;
- використовувати нові технології як інструмент для діагностики, дослідження та психолого-педагогічного втручання таких учнів;
- використовувати ресурси для відвідування учнів із моторним та сенсорним дефіцитом у класі [77; 96; 206; 218].

Навчатися можуть психологи, педагоги, вчителі, соціальні педагоги, після закінчення спеціальності видається диплом магістра спеціальної освіти.

В Англії організовують підготовку ще однієї категорії педагогічного корпусу до роботи з дітьми з ОМЗ – *координаторів дітей з особливими потребами (special educational needs coordinator)* – в межах спеціальних програм РіалТрейнінгЮКей (*RealTradingUK*) *онлайн-магістратури* на базі університетів Бірмінгему (*University of Birmingham*) [216], Лідз Беккетт (*Leeds Beckett University*) [133], Міддлсекс Лондон (*Middlesex University London*) [159], Сандерленду (*University of Sunderland*) [217], Бедфордшайєру (*University of Bedfordshire*) [215] тощо тривалістю 60 ECTS кредитів, близько 12 місяців, поділено на 3 модулі. Координатор дітей з освітніми потребами – це вчитель, який відповідає за задоволення особливих освітніх потреб в школі. Кожна школа в Англії зобов'язана залучати координаторів, оскільки вони забезпечують, щоб усі учні з порушеннями навчання можуть отримати необхідну допомогу і підтримку в школі. Законодавство вимагає, щоб усі установи щодо догляду за дітьми, незалежно від кількості залучених дітей, були інклюзивними. Це означає, що в більшості груп дітей є діти, які мають певну інвалідність, або труднощі з навчанням, а у великих дитячих садках, ймовірно, є кількість дітей, які мають певну форму додаткових потреб. Роль координаторів – нагляд за включенням та підтримкою дітей з ОМЗ. У суспільстві також повинна бути спеціальна політика щодо освітніх потреб та відповідно заява про включення дитини з ОМЗ до класу.

Компетентності координатора:

- забезпечити учням, які відчувають себе поза увагою, в основному це стосується дітей з ОМЗ, необхідну підтримку, щоб мати можливість продовжувати навчання у схожих темпах, як і їх однолітки;
- координувати додаткову підтримку учнів з ОМЗ із навчанням за спеціальністю та налагоджувати зв'язки з батьками, вчителями та іншими фахівцями, які займаються ними;
- нести відповідальність щодо запиту про залучення психолога-педагога та інших зовнішніх служб, особливо для особливих дітей, які отримують підтримку;
- мати підтримку головного вчителя та інших вчителів, щоб спробувати розробити ефективні способи подолання бар'єрів навчання дитини, а також забезпечити, щоб дитина з ОМЗ отримувала ефективне навчання через оцінку потреб дитини та встановлення цілей для вдосконалення;
- співпрацювати з координаторами навчальних програм у школі, щоб забезпечити рівним акцентом та пріоритетом вимоги до навчання всіх дітей із ОМЗ [14-15; 87; 96; 206].

Основні елементи програми – 3 модулі, кожен з яких 20 ECTS кредитів;

- орієнтація та перспективи на особливі потреби дітей з ОМЗ та інклюзивну практику їх навчання;
- практика та включення дітей з обмеженими можливостями на основі доказів;
- розвиток всієї школи шляхом інклюзії [100].

Щоб подати заявку на цей курс, здобувачі повинні мати кваліфікацію у сфері викладання. Якщо є статус кваліфікованого вчителя або диплом кваліфікованого навчання, можна отримати право бути координатором дітей з освітніми потребами для всіх дітей та молоді. Якщо є початкові навчальні курси для молодшого шкільного віку або професійний статус у підготовці дітей молодшого шкільного віку, то претендент отримає право бути

координатором дітей з освітніми потребами для дітей з ОМЗ віком від народження до п'яти років. Підсумком магістратури є стажування, написання звіту, підсумкового проекту магістра [133; 159; 215-217].

Таким чином, у ході наукового пошуку встановлено, що зміст і форми підготовки педагогічних працівників до організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ відбувається в магістратурі університету чи інституту, спеціальних курсах, заснованих громадськими організаціями, онлайн, дистанційних курсах. Так, наприклад, класних вчителів готують на базі магістратури університетів; в межах громадських організацій та онлайн-дистанційних курсів. Підготовка асистентів учителя відбувається в межах онлайн-дистанційних курсів на базі мультимедіа платформ. Учителів ресурсних кімнат готують у межах онлайн-магістратури на базі ЗВО. Зокрема, в Англії організовують підготовку ще однієї категорії педагогічного корпусу до роботи з дітьми з ОМЗ – координаторів дітей з особливими потребами – в межах спеціальних програм онлайн-магістратури на базі університетів.

2.4. Творче використання досвіду організації інклюзивного навчання в країнах Західної Європи досліджуваного періоду в умовах реформування національного шкільництва

Звернення до вітчизняного досвіду впровадження інклюзивного навчання свідчить про те, що його провідні тенденції тотожні із зарубіжними напрацюваннями як у нормативно-правовому, так і в організаційно-педагогічному аспектах. Утім деякі проблеми залишаються нерозв'язаними, серед них, на переконання дослідниці І. Малишевської, відсутність:

- належної ранньої діагностики, обліку та корекції розвитку дитини з особливими потребами, консультативно-методичної

та переддошкільної системи корекційної допомоги дітям з особливими потребами та їх родинам;

- узгодженості освітньої законодавчої бази України з метою забезпечення прав і освітніх потреб особливих дітей;
- повного охоплення таких дітей інклюзивним навчанням;
- належної навчально-виховної та корекційної роботи з дітьми з особливими потребами у спеціальних навчальних закладах;
- а також ізолюваність дітей з особливостями психофізичного розвитку в спеціальних школах-інтернатах [28, с. 102-103].

Переважає більшість визначених вище проблем сьогодні успішно розв'язується. Проте врахування досвіду країн Західної Європи, зокрема, Англії, Іспанії, Італії, Франції у визначеному напрямі могло б забезпечити більшу ефективність цього процесу.

У процесі наукового пошуку встановлено, що у вітчизняному освітньому просторі здійснено чимало напрацювань у царині правового унормування інклюзивного навчання. Проте поняття освітньої інклюзії у нормативних документах усе ще межує із поняттям спеціальної (корекційної) освіти, інколи вживається замість нього. На наше переконання, прийняття освітньої інклюзії як «включення» потребує не механічної заміни понять, а передусім зміни ментального рівня, у соціокультурного сприйняття та прийняття інших як рівних а, отже, і рівноправних.

Згідно з філософією інклюзивного навчання, школа має стати місцем, де формуються відповідні етичні цінності та характер підростаючої особистості в атмосфері прийняття та щастя, тобто політика інклюзії стосується як учнів, зокрема дітей з особливими потребами, так і всього персоналу школи.

Отже, головним напрямом реалізації інклюзивної політики закладу ЗСО має бути підвищення спроможності школи належним чином реагувати на різноманітність учнів та ефективно організовувати навчальний процес

в умовах гетерогенності, орієнтуватись на наявні можливості особливих учнів та їх розвиток, відходячи від стереотипних стандартів та норм. Інклюзивне навчання має базуватися на принципі «діалогізму в рамках педагогіки партнерства, суб'єкт-суб'єктних відносин осіб з фізичними обмеженнями і здорового оточення; принцип співіснування, обопільного суверенітету світу людей з порушеннями здоров'я і світу здорових людей» [11, с. 22]. Такий підхід співпадає із провідними положеннями Концепції «Нова українська школи», що дає підстави очікувати від вітчизняних закладів ЗСО у найближчий час системного впровадження інклюзивного навчання для дітей з ООП, зокрема дітей з ОМЗ.

Зокрема, реалізація політики інклюзії передбачає дотримання двох наступних принципів: розвиток шкільного середовища з урахуванням особливостей кожного учня з ООП (ОМЗ), а також надання їм підтримки, відповідно до індивідуальних освітніх потреб [7, с. 20-21]. Так, шкільне середовище має бути організоване таким чином, щоб бути доступним для всіх учнів і враховувати їх фізичні можливості й особливості, а навчання побудоване у такий спосіб, щоб усі особливі учні відчували себе прийнятими та цінними незалежно від їх можливостей. Підтримка індивідуальних особливостей кожного з учнів з ООП (ОМЗ) передбачає загальну спрямованість шкільної політики на розвиток індивідуальних потреб особливих дітей на зменшення можливих перешкод на шляху до участі в навчальному процесі, а також зниження дисциплінарного тиску до мінімуму [43].

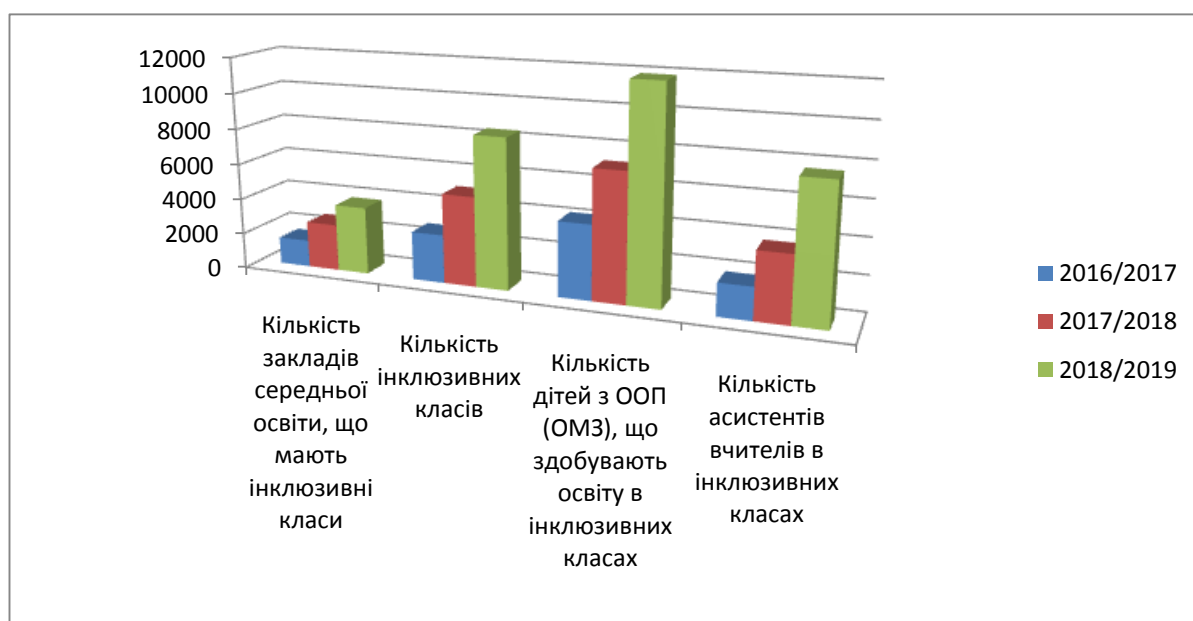
Отже, реалізація політики інклюзивного навчання має сприяти підвищенню доступності навчання та мінімізації можливих бар'єрів та труднощів на шляху до участі учнів з ООП (ОМЗ) в навчальному процесі; передбачати підтримку відмінностей таких учнів, надання їм допомоги у подоланні бар'єрів та перешкод, що виникають у процесі навчання у школі та поза її межами, з боку усіх членів педагогічного колективу.

Варто зазначити, що на 2011-2012 н.р. в Україні з 10% дітей з ООП (ОМЗ), навчанням у спеціальних закладах освіти було охоплено близько 2 %. Решта – навчалися у загальноосвітніх навчальних закладах, де умови роботи не відповідали особливостям їх психофізичного розвитку, або ще гірше не навчалися взагалі (діти з розладами аутистичного спектру, із складними порушеннями) [28, с. 103]. Сьогодні ця ситуація значно покращилася, проте переважно за рахунок значного скорочення спеціальних шкіл (див. діаграми 2.1-2.3). Тому організація інклюзивного навчання, за якого діти з ООП (ОМЗ), максимально залучені до освітнього процесу поряд із іншими дітьми, сприятиме подоланню соціальної ізоляції цих дітей, їхній адаптації до соціуму.

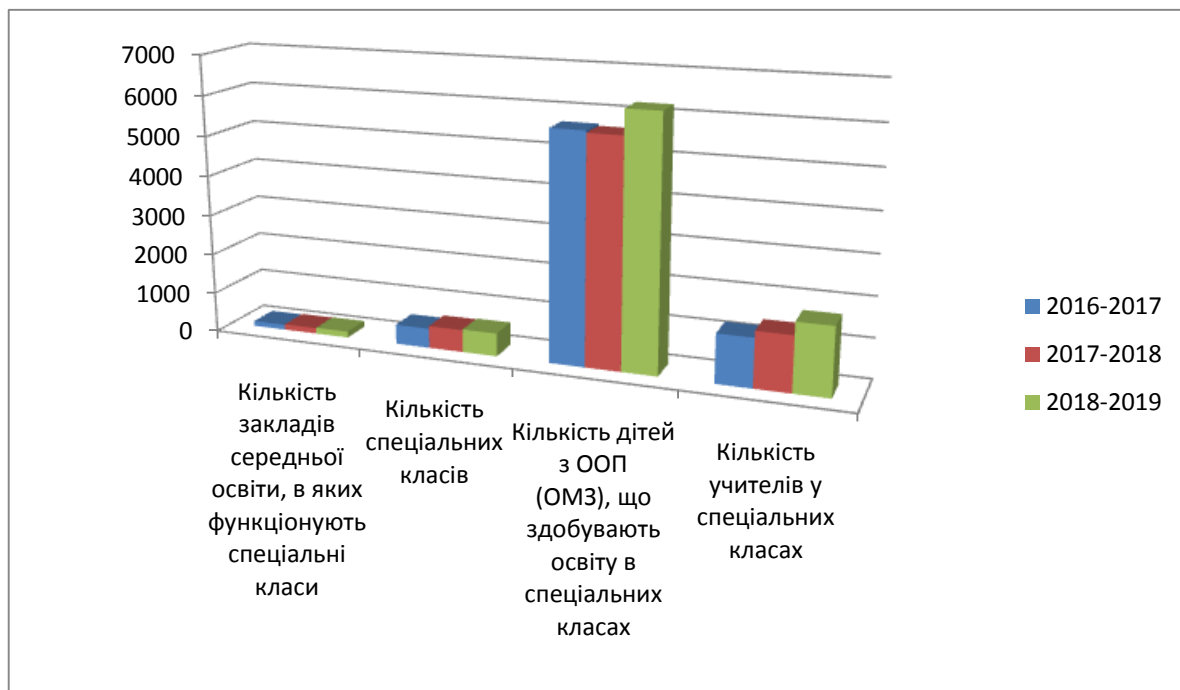
Аналіз [29-30; 38] свідчить, що станом на 2018-2019 н.р. в Україні діти ОМЗ загальну середню освіту здобували:

- 11 866 осіб в інклюзивних класах;
- 6 230 осіб в спеціальних класах;
- 37 787 осіб в спеціальних школах;
- 12 115 осіб з ООП, зокрема з ОМЗ, через індивідуальну форму

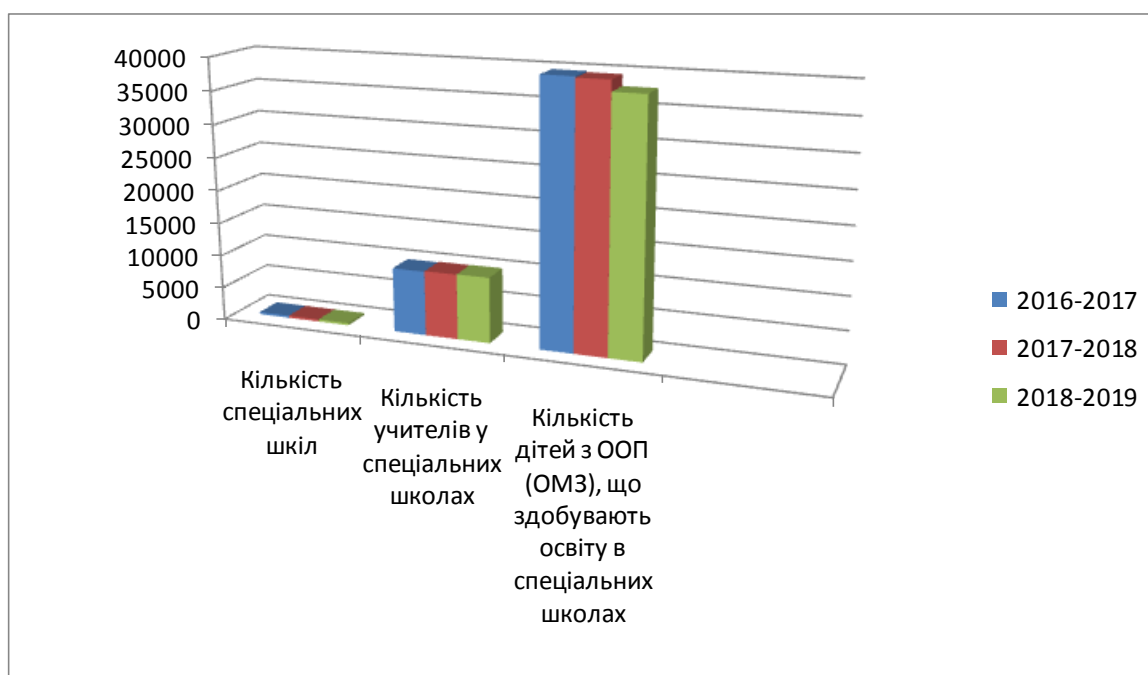
навчання.



Діаграма 2.1. Динаміка показників розвитку інклюзивних класів в Україні у період 2016-2019 н.р.



Діаграма 2.2. Динаміка показників розвитку спеціальних класів в Україні у період 2016-2019 н.р.



Діаграма 2.3. Динаміка показників розвитку спеціальних шкіл в Україні у період 2016-2019 н.р.

Таблиця 2.2

Динаміка показників розвитку інклюзивних класів для дітей з ООП (ОМЗ) в Україні у період 2016-2019 н.р.

Кількість	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Кількість закладів середньої освіти, що мають інклюзивні класи	1518	2620	3790
Кількість інклюзивних класів	2715	5033	8417
Кількість дітей з ООП (ОМЗ), що здобувають освіту в інклюзивних класах	4180	7179	11866
Кількість асистентів учителів в інклюзивних класах	1825	3732	7636

Таблиця 2.3

Динаміка показників розвитку спеціальних класів для дітей з ООП (ОМЗ) в Україні у період 2016-2019 н.р.

Кількість	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Кількість закладів середньої освіти, в яких функціонують спеціальні класи	126	141	152
Кількість спеціальних класів	490	557	577
Кількість дітей з ООП (ОМЗ), що здобувають освіту в спеціальних класах	5669	5618	6230
Кількість учителів у спеціальних класах	1217	1381	1702

Таблиця 2.4

Динаміка показників розвитку спеціальних шкіл для дітей з ООП (ОМЗ) в Україні у період 2016-2019 н.р.

Кількість	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Кількість спеціальних шкіл	333	333	325
Кількість учителів у спеціальних школах	9758	9857	9898
Кількість дітей з ООП (ОМЗ), що здобувають освіту в спеціальних школах	39596	39427	37787

Аналіз Діаграми 2.1 дає підстави стверджувати, що у період 2016-2019 рр. кількість шкіл, що мають інклюзивні класи, зросла в 2,5 рази, кількість інклюзивних класів – в 3,1 рази, кількість дітей з ООП (ОМЗ),

що здобувають у них освіту, – в 2,8 рази, а кількість асистентів учителів – в 4,2 рази.

Аналіз Діаграми 2.2. дозволяє констатувати, що у період 2016-2019 рр. кількість ЗСО, в яких функціонують спеціальні класи, кількість таких класів і кількість дітей з ООП (ОМЗ), що здобувають у них освіту, зросла в 1,2 рази, а кількість вчителів в спеціальних класах – в 1,4 рази.

Аналіз Діаграми 2.3 засвідчує той факт, що упродовж 2016-2019 рр. кількість спеціальних шкіл в Україні зменшилася на 1,02 %, кількість учнів з ООП (ОМЗ), що навчаються в них – на 1,05 %, у той час як кількість вчителів збільшилася на 0,4 % [29-30; 38].

Для вивчення досвіду організації інклюзивного навчання дітей з ООП (ОМЗ) в Україні, визначення спільних і відмінних рис з країнами Західної Європи у визначеному аспекті, скористалися напрацюваннями вітчизняних провідних загальноосвітніх шкіл (далі – ЗОШ) I-III ступенів № 38 [52] і № 105 [53] міста Харкова. Організація інклюзивного навчання у цих ЗСО здійснюється завдяки співпраці Харківської міської ради з німецькою федеральною компанією GIZ, котра інвестувала переоблаштування цих двох шкіл по 50 тис. євро, а саме створено пандуси, підйомники, убиральні (див. Додаток X).

Зарахування до школи відбувається на основі заяви батьків та рішення психолого-медико-педагогічної комісії (починаючи з 2017 р. – інклюзивно-ресурсного центру) про стан нозологій дитини з ОМЗ, на основі яких укладається «індивідуальна програма розвитку» (див. Додаток Ц с. 282-285), що включає «індивідуальний навчальний план дитини за нозологією». Зауважимо, що така «програма розвитку» є прототипом європейського «проекту життя», а український «індивідуальний навчальний план» – протитипом європейського. Проте, обидва документи ще потребують змістовного удосконалення.

Наголосимо, що до ЗОШ № 38 (Харків, Україна), починаючи з 2013-2014 н.р. приймали дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, опорно-

руховими порушеннями, затримкою психофізичного розвитку. Починаючи з 2018-2019 н.р. стали зараховувати на навчання дітей з різноманітними нозологіями. Усього в школі навчається 21 дитина з ООП (ОМЗ) (1-6 класи) [52]. Натомість, до ЗОШ № 105 (Харків, Україна) зараховують дітей із затримкою мовлення, розвитку, ДЦП, кількість таких дітей на 2018-2019 н.р. складає 10 осіб (1-6 класи) [53].

Навчання дітей з ОМЗ в межах інклюзивних шкіл відбувається на основі таких законодавчих документів України, як: *Постанови Кабміну України* № 1096 «Про встановлення розміру доплати за окремі види педагогічної діяльності» від 25 серпня 2004 р. [39] і № 88 «Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з ООП» від 14 лютого 2017 р. [42]; *Листи МОН України* № 1/9-384 «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 18 травня 2012 р. [22], № 1/9-675 «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» від 25 вересня 2012 р. [23], № 1/9-539 «Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітям з ООП» від 08 серпня 2013 р. [24], № 1/9-413 «Про організацію навчально-виховного процесу учнів з розумовою відсталістю та затримкою психічного розвитку» від 13 серпня 2014 р. [25], № 1/9-2 «Про сучасні підходи до навчально-виховного процесу учнів з ООП» від 10 січня 2017 р. [26], № 1/9-498 «Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з ООП в закладах освіти в 2019-2020 н.р.» від 5 серпня 2019 р. [27]; *Наказ МОН* № 609 «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» від 08 червня 2018 р. [35]. Зокрема, *Постанова Кабміну України* № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15 серпня 2011 р. (див. Додаток Ц) [40] і *Наказ МОН України* № 912 «Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання» від 1 жовтня 2010 р. (див. Додаток Ш) [31] становлять свого роду «Конституцію

організації інклюзивного навчання дітей з ООП (ОМЗ)» в ЗОШ № 38 [52] і № 105 [53] (Харків, Україна).

На особливу увагу заслуговує той факт, що навчання в межах інклюзивних шкіл України має здійснюватися за двома напрямками: відповідно до загальноосвітньої програми закладу ЗСО та згідно із спеціальними програмами, що ураховують індивідуальні потреби учнів з ООП (ОМЗ) [3; 19].

Отже, має бути розроблено декілька варіантів навчальних програм закладів ЗСО, залежно від можливостей та оптимальних шляхів навчання для кожного конкретного особливого учня. Так, є такі учні з ООП (ОМЗ), які найкращим чином засвоюють матеріал через конкретний досвід; для інших, навпаки, найбільш прийнятним є абстрактне мислення; одні учні надають перевагу самостійній роботі, а інші ефективно працюють у групах. Ефективна педагогічна технологія в цьому контексті має бути заснована на поєднанні різних підходів до навчання, із урахуванням індивідуальних особливостей за швидкістю розвитку кожного з особливих учнів. Розробка таких варіативних програм для вітчизняної школи поки що залишається перспективним напрямом розвитку.

Підкреслимо, що згідно з *Наказом МОН України № 504 «Про затвердження Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку»* від 22 квітня 2014 р. [32] такі програми для учнів початкової школи з ООП (ОМЗ) набули чинності в Україні [58, с. 252]. Це позитивне зрушення, проте воно не розв'язує питань інклюзії, оскільки розглядає проблему в її «спеціальному» аспекті (див. Додаток Ю). Так, учителі-предметники ЗОШ № 38 [52] і № 105 [53] (Харків) орієнтуються на типові навчальні плани, при складанні робочих навчальних програм школи. Зокрема, у ЗОШ № 38 існує спеціальна пам'ятка спеціалісту для роботи з дитиною з ООП (ОМЗ) (див. Додаток Щ) [52].

Зазначимо, що включені діти з ООП (ОМЗ) відвідують заняття згідно з навчальним планом ЗОШ, проте з меншою навантаженістю. Освітній процес в класах, де навчаються такі діти, базується на бригадному викладанні учителів-предметників й асистентів учителя з подальшим розподілом їх обов'язків. Оцінювання відбувається на базі курикулуму ЗОШ, зокрема, асистенти вчителя ведуть спостереження за прогресом-регресом навчання дитини з ООП (ОМЗ) й відкладають відповідно у її портфоліо [18; 44-46].

Підкреслимо, що у межах ЗОШ № 38 діти з ООП (ОМЗ), відвідують корекційно-розвиткові заняття з учителем-реабілітологом і вчителем лікувальної фізичної культури (діти з порушеннями опорно-рухового апарату), вчителем-дефектологом (діти з розладами аутистичного спектру), з логопедом (діти з порушеннями мовленнєвого розвитку) [52]. Суттєвим недоліком є відсутність ресурсної кімнати, що є важливою умовою для забезпечення інклюзивного шкільного середовища, планування якого здійснюється згідно з *Указом Президента України № 1228 «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями»* від 18 грудня 2007 р. [51], *Постановою Кабміну України № 784 «Про затвердження Плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших мало мобільних груп населення на 2009-2015 роки «Безбар'єрна Україна»* від 29 липня 2009 р. [40], ДБН В.2.2-17:2006 «Будинки і споруди. Доступність будинків і споруд для маломобільних груп населення» [8] (див. рис. 2.11) [29].

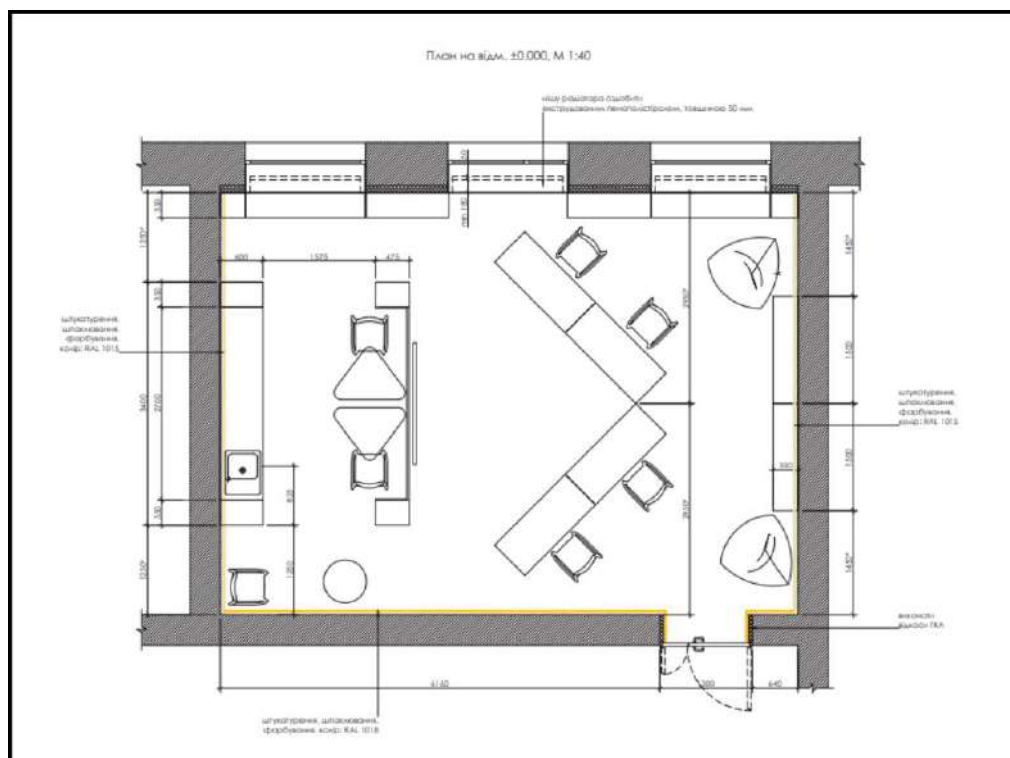


Рис. 2.11. Схема ресурсної кімнати ЗОШ (Україна)

Візуально ресурсна кімната повинна мати такий вигляд (див. рис. 2.12) [29].



Рис. 2.12. Візуалізація розташування меблів й обладнання у ресурсній кімнаті ЗОШ (Україна)

Натомість, додаткові заняття дітей з ООП (ОМЗ) у ЗОШ № 105 (Харків) відбуваються у межах ресурсної кімнати. Вона поділена на три зони: ігрова (див. рис. Я.1-Я.3 Додатку Я), навчальна (див. рис. Я.4 Додатку Я) і соціально-побутова (див. рис. Я.5-Я.6 Додатку Я), загальною площею не менше 50 кв. м. У цій кімнаті працюють практичний психолог, логопед, дефектолог згідно з рекомендаціями інклюзивно-ресурсних центрів [53].

Вивчення досвіду зазначених інклюзивних шкіл [52-53] в Україні дозволило виокремити низку недоліків в організації інклюзивного навчання. По-перше, при наповнюваності класу в тридцять осіб, дозволено включення двох-трьох дітей з нозологіями, при цьому передбачено роботу одного асистента вчителя, що ускладнює роботу класу в цілому. Коли одна дитина з ООП (ОМЗ) потребує особливої уваги – асистент учителя відволікається саме на неї, при цьому вчителю-предметнику необхідно розподіляти увагу на двох інших дітей з ООП (ОМЗ), що перешкоджає природньому засвоєнню матеріалу, успішності здорових однолітків [5; с. 21]. По-друге, окремі категорії дітей з ООП (ОМЗ) можуть нести потенційну загрозу для здорових дітей класу. Наразі механізм роботи з такими дітьми не розроблено. По-третє, не всі шкільні будівлі придатні до того, аби створити відповідні умови для навчання дітей з ООП (ОМЗ). По-четверте, бракує фінансування [17]. Це призводить до того, що не в усіх інклюзивних ЗОШ є ресурсні кімнати. Це доведено на прикладі ЗОШ № 38 [52] і № 105 [53] (Харків). По-п'яте, бракує асистентів учителя. Законодавчо передбачено відкриття інклюзивних класів на базі ЗОШ за наявності лише однієї ставки асистента вчителя. При цьому дітей з ООП (ОМЗ) може бути двоє-троє. По-шосте, інклюзивним навчанням охоплені діти переважно початкової і основної школи (1-6 класи). По-сьоме, до дітей з нозологіями застосовується інша система оцінювання. Діти з ООП (ОМЗ), яких було зараховано до ЗОШ на основі висновку медико-педагогічної комісії і відповідної заяви батьків, мають право навчатися лише до дев'ятого класу. Після цього вони отримують свідоцтво іншого зразку. Проте, продовжити навчання в десятому-одинадцятому класах

не мають права [29]. По-восьме, організація інклюзивного навчання в Україні передбачає зведення до мінімуму застосування дисциплінарних санкцій, на противагу підтримці та реабілітації тих, хто має певні труднощі та ускладнення. У школі відсутні покарання у випадку можливої відсутності через хворобу або тривале відновлення після захворювань, а члени педагогічного колективу докладають максимум зусиль із метою відновлення участі таких учнів у навчальному процесі.

Варто визнати, що у цьому напрямі організація інклюзивного навчання дітей з ООП (ОМЗ) в Україні перебуває лише на початковому етапі, зважаючи на проблему шкільного булінгу, що взагалі є неприпустимим в умовах запровадження інклюзивного навчання [16].

Водночас, одним із провідних напрямів ефективної організації інклюзивного навчання дітей з ООП (ОМЗ) в Україні залишається підготовка педагогічного персоналу школи з метою підвищення гнучкості реагування на різноманітність учнів, набуття вмінь надання їм відповідної підтримки, а також розвиток активної взаємодії між членами педагогічного колективу та реалізація певних стратегій допомоги в адаптації нових співробітників до роботи в інклюзивних школах (1-6 класи) [2; 9].

У контексті порушеної проблеми наголосимо, що Україні (як і в Західній Європі) довгий час існувала система спеціальних закладів освіти, яка сьогодні поступається місцем інклюзивним школам. Проте у сучасних економічних умовах повна імплементація таких закладів видається не можливою. Україна лише прагне увійти до європейського співтовариства, тому підтримка європейських донорів наразі невелика, а правові документи ЄС із питань інклюзивної освіти допоки не набули обов'язковості виконання. Крім того, сьогодні найбільш актуальною у національній системі освіти (з огляду на реалізацію концепції «Нова українська школа» [19]) є проблема підготовки вчителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Науковці, вчителі-практиканти наголошують на необхідності «спеціальної підготовки педагога до роботи

в умовах інклюзії у ЗОШ, який повинен добре знати особливі освітні потреби учнів і бути здатним задовольнити їх» [9, с. 16]. Констатовано і стійкість перешкод на цьому шляху дієвої організації інклюзивного навчання дітей з ООП (ОМЗ): «відсутність спеціального освітнього закладу або його територіальна віддаленість від місця проживання особливої дитини; некоректно проведена діагностика або взагалі її відсутність (насамперед, це стосується учнів із легкими сенсорними дефектами або тих, які мають незначну затримку психічного розвитку); небажання батьків навчати дитину з ООП (ОМЗ) у спеціальній школі й зацікавленість ЗОШ у впливі учнів будь-яких категорій в умовах демографічної кризи в Україні» [2; 6; 10; 21; 56].

Варто також звернути увагу на поступовий перехід національної освітньої ідеології як необхідної умови формування в соціумі інклюзивної культури. Характерним прикладом у цьому напрямі вважаємо зміну назв кафедр і здобуття ними ліцензії на освітньо-кваліфікаційні рівні. Зазначимо, що в Україні вчителів до організації інклюзивного навчання за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» готують в межах двох освітніх рівнів – бакалаврського та магістерського.

Зокрема, бакалаврів спеціальної освіти готують на таких факультетах, зокрема: соціально-гуманітарному (Полтавський інститут економіки і права вищого навчального закладу Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»), педагогічної освіти та соціальної роботи (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки), педагогічному (Рівненський державний гуманітарний університет), спеціальної та інклюзивної освіти (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова), реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи (Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради), педагогіки та психології (Миколайвський національний університет імені В. О. Сухомлинського), здоров'я та фізичного виховання (ДВНЗ «Ужгородський національний

університет)), спеціальної освіти (ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»), медичному (Херсонський державний університет), соціальної педагогіки та психології (Запорізький національний університет), дошкільної та спеціальної освіти (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини), соціально-психологічному (Житомирський державний університет імені Івана Франка), педагогічної освіти (Львівський національний університет імені Івана Франка), дошкільної і технологічної освіти (Криворізький державний педагогічний університет) та ін. [29].

Освітні програми, якими оволодівають студенти, охоплюють такі: «Корекційна освіта», «Здоров'я людини», «Корекційна психопедагогіка та логопедія», «Корекційна та інклюзивна освіта», «Спеціальна освіта (логопедія/ олігофренопедагогіка)» та ін. [29].

Наголосимо, що у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди лише 2017 р. на природничому факультеті при кафедрі спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти отримано ліцензію на підготовку фахівців зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» (бакалавр, магістр).

Так, згідно з *Наказом МОН України № 285-л «Про ліцензування освітньої діяльності»* від 23 листопада 2017 р. [33] і відповідно «Стандарту вищої освіти (перший освітній рівень)» (див. Додаток АА) [29] педагогічних працівників готують за освітньою програмою «Корекційна та інклюзивна освіта» (бакалаврський рівень) упродовж трьох років десяти місяців. Програма орієнтується на загальнонаукові уявлення про сучасні дослідження в галузі корекційної педагогіки і спеціальної психології, інклюзивної освіти, логопедії з урахуванням специфіки роботи спеціальних та інклюзивних освітніх закладів. Особливістю програми є наявність навчальної дефектологічної та логопедичної практики, виробничої логопедичної практики. Здобувачі отримують кваліфікацію бакалавра спеціальної освіти, учителя-дефектолога, вихователя дітей з порушеннями психофізичного

розвитку, асистента учителя-реабілітолога, асистента учителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням [1].

Здобуття ступеня бакалавра спеціальної освіти дає право на:

- подальше продовження навчання на другому рівні вищої освіти;
- набуття кваліфікації за іншими спеціалізаціями в системі післядипломної освіти;
- допуск до професії – наявність академічної і професійної кваліфікації, підтверджена документом про вищу освіту;
- вступ на освітньо-професійну та освітньо-наукову програми підготовки і здобуття освітнього ступеня магістра [54].

Результатом навчання є формування таких компетентностей:

- базові знання про основні закони і теорії формування психічних процесів у дітей з нормативним розвитком та з особливостями психофізичного розвитку;
- здатність організації педагогічної діяльності та ефективного управління робочим часом.
- здатність використовувати під час навчання та виконання професійних завдань знання про особливості життєдіяльності дитини з різними порушеннями розвитку;
- здатність використовувати психолого-педагогічні знання і практичні навички з фундаментальних та професійних дисциплін в процесі розвитку виховання і навчання дітей з особливими потребами;
- здатність до оцінювання, інтерпретації та синтезу психолого-педагогічної інформації про дітей з особливими потребами, отриманої з різних джерел;
- здатність здійснювати диференційований та індивідуальний підхід до дітей з особливими потребами, сприяти корекції відхилень різного типу;

- здатність до надання консультативної допомоги та ведення пропедевтичної роботи з батьками та педагогами;
- здатність застосовувати знання та розуміння для розв'язання практичних завдань в галузі корекційної освіти;
- здатність проектувати та організовувати педагогічний супровід дітей з особливими потребами в сучасних дошкільних, загальноосвітніх та спеціальних закладах освіти (див. Додаток АБ) [54].

Підкреслимо, що магістрів спеціальної освіти в Україні готують на таких факультетах: психології та спеціальної освіти (Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара), дошкільної, спеціальної та соціальної освіти (Бердянський державний педагогічний університет), дошкільної і спеціальної освіти та історії (Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради), психолого-педагогічному (Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка), корекційної та соціальної педагогіки і психології (Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Франка), фізичного виховання (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка) та ін. [29].

Освітні програми, якими оволодівають студенти, охоплюють такі: «Логопедія», «Спеціальна освіта. Логопедія. Спеціальна психологія», «Спеціальна освіта (фізична реабілітація)», «Олігофренопедагогіка і практична психологія», «Ортопедагогіка та реабілітування», «Психокорекційна педагогіка та психологія», «Діагностико-консультативна тифлопедагогіка (логопедія/ ортопедагогіка)», «Адаптивна фізична культура та реабілітологія» та ін.

Згідно з *Наказом МОН України № 491-л «Про ліцензування освітньої діяльності»* від 21 грудня 2017 р. [34] і відповідно до «Стандарту вищої освіти (другий освітній рівень)» (див. Додаток АБ) [29] педагогічних працівників готують у ХНПУ імені Г. С. Сковороди за освітньою програмою

«Логопедія» (магістерський рівень) упродовж одного року чотирьох місяців. Особливістю програми є наявність практики в загальноосвітніх і спеціальних закладах. Здобувачі отримують кваліфікацію магістра спеціальної освіти, учителя-логопеда, учителя-реабілітолога, викладача ЗВО з корекційної педагогіки, методиста зі спеціальної та інклюзивної освіти.

Здобуття ступеня магістра освіти з такої спеціальності дає право на:

- подальше підвищення кваліфікації до рівня професіонала;
- проведення самостійних досліджень з метою розв'язання актуальних складних науково-педагогічних питань; вступ на освітньо-наукову програму підготовки;
- здобуття ступеня доктора філософії [54].

Результатом навчання є оволодіння такими компетентностями:

- спеціальна: вчитель-логопед володіє системою знань про виховання і навчання дітей із порушеннями в розвитку мовлення, використовує їх у своїй роботі; викладач володіє методиками викладання корекційної педагогіки та спеціальної психології та системою оцінювання знань, умінь і навичок таких дітей;
- технологічна: вчитель-логопед та викладач ЗВО уміє самостійно планувати та організовувати свою діяльність і діяльність особливих дітей (студентів); методично грамотно проводити корекційні заняття та загальноосвітні заходи, використовуючи при цьому спеціальні прийоми і засоби навчання; проявляє творчість при проведенні корекційної й викладацької роботи з такими дітьми (студентами);
- комунікативна: вчитель-логопед та викладач ЗВО уміє встановити контакт із будь-якою дитиною (студентом), враховує при цьому їх індивідуальні особливості; зацікавлений у діловому співробітництві з колегами, вступає з ними у взаємодію; вміє встановити доброзичливі стосунки з батьками, включати їх у корекційну роботу;

- рефлексивна: вчитель-логопед та викладач ЗВО здатний вибрати оптимальне рішення в різних педагогічних ситуаціях, помічає свої помилки в роботі та прагне їх виправити (див. Додаток АГ) [54].

Вивчення досвіду організації інклюзивного навчання в країнах Західної Європи, зокрема, Англії, Іспанії, Італії, Франції [69; 81; 82; 107-108; 116; 120-125; 133; 159; 168; 184; 186-187; 193; 213-217], переконує в тому, що цей процес в європейському просторі відбувається на тлі поширення та зміцнення ідей недискримінації та рівності всіх членів суспільства, тому можемо зробити припущення, що всі зусилля науковців та педагогів-практиків не будуть марними лише за умов поширення ідей недискримінації та рівності прав і можливостей у суспільній свідомості.

Важливим аспектом реалізації інклюзивного навчання в указаних країнах є також інтеграція зусиль педагогічного колективу з метою забезпечення оптимального переходу учнів до дорослого життя та можливого продовження освіти у ЗВО, що висуває на перший план укладання для кожного з учнів індивідуального перспективного плану. Звідси, школа має допомогти дітям з ООП (ОМЗ) стати економічно активними та набути навичок, що відповідають соціальним вимогам дорослого життя, тобто забезпечити в майбутньому можливість реальної професійної діяльності [7; 10; 21]. А тому, доцільним вважаємо формування культури підтримки дітей з ОМЗ на рівні громади; розроблення нормативного й навчально-методичного забезпечення організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ у закладах ЗСО («функціональна діагностика», «динаміко-функціональний профіль», «проект індивідуальної підтримки», «річний план інклюзії»); запровадження індивідуальної програми розвитку дитини з ОМЗ; утілення в життя програми «ТЕАССН», що дозволило б отримати всебічну картину стану нозологій дитини з ООП (ОМЗ) та окреслити набір корекційно-педагогічних інтервенцій відповідно.

Недоліком вітчизняної практики підготовки педагогічних працівників є те, що таких фахівців, як асистент учителя, учитель ресурсної кімнати, координатор

з особливих освітніх потреб – ще не готують, а тому доцільно буде запровадити дистанційна курси та на онлайн платформах з метою підвищення кваліфікації вчителів).

Цей напрям організації інклюзивного навчання в країнах Західної Європи збігається з головними положеннями нещодавно ухваленої урядом України Концепції «Нова українська школа» [19], де наголошено на необхідності створення сприятливого, недискримінаційного для кожного учня/ учениці освітнього середовища [4; 20; 36]; зміні пріоритетів в оцінювання навчальних досягнень учнів та учениць (оцінювання відбувається у форматі розвитку учнів, із застосуванням зворотного зв'язку [37; 45-46], з метою визначення напрямів та перспектив подальшого удосконалення та усвідомлення власних можливостей [47; 57; 221]; установленні партнерських стосунків між усіма суб'єктами освітнього процесу [12; 56; 171].

Таким чином, порівняльний аналіз досвіду країн Західної Європи та України засвідчив той факт, що в Англії, Франції, Італії, Іспанії склалася дієва система організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ. В Україні невизначеність концептуального підходу та наявність низки бар'єрів спричиняють гальмування цього процесу. У дисертації накреслено перспективи актуалізації педагогічно цінного досвіду організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи досліджуваного періоду в умовах реформування національного шкільництва: збільшення державного фінансування інклюзивної освіти у ЗЗСО; формування культури підтримки дітей з ОМЗ на рівні громади; розроблення нормативного й навчально-методичного забезпечення організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ у закладах ЗСО; запровадження індивідуальної програми розвитку дитини з ОМЗ; належне облаштування ресурсних кімнат й проектування їх роботи з метою надання якісних освітніх, корекційних та реабілітаційних послуг; утілення в життя програми «ТЕАССН»; підготовка педагогічних працівників (учитель-предметник, асистент учителя, вчитель ресурсної кімнати, координатор дітей

з особливими потребами) до організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ (курси підвищення кваліфікації вчителів, дистанційні курси на онлайн-платформах, бакалаврські та магістерські програми підготовки вчителів за спеціальністю «Спеціальна освіта», «Психологія»).

Висновки до розділу 2

1. Установлено, що освітній процес в інклюзивних класах для дітей з ОМЗ в закладах загальної середньої освіти країн Західної Європи (школи Чессінгтон (Лондон, Англія) і «Роккасекка дель Вольші» (Саронно, Італія), коледжів Кардинала Спіноли (Мадрид, Іспанія) і Жана Жіоно (Марсель, Франція) організовано на базі робочих курикулумів, що є підґрунтям для складання «індивідуального навчального плану»; «проекту індивідуальної підтримки». Загальні мейнстримінгові заклади освіти Італії й Іспанії укладають ще й «річний план з інклюзії». З'ясовано, що процедура зарахування дітей з ОМЗ до закладів загальної середньої освіти відбувається на основі «сертифікату про інвалідність»; «функціональної діагностики»; «динаміко-функціонального профілю»; «проекту життя». Аналіз досвіду роботи мейнстримінгових шкіл і коледжів Англії, Іспанії, Італії, Франції засвідчує, що освітній процес в інклюзивних класах базується на навчанні у співпраці; серед методів викладання переважають бригадне та співпраця в інклюзивному класі; серед методів учіння домінує кооперативне навчання. Оцінювання дітей з ОМЗ здійснюється на основі формальних й інформальних тестів; тестів інтелекту (групові, індивідуальні); оцінювання на основі курикулуму; портфоліо.

2. У процесі дослідження встановлено, що створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з ОМЗ у школах Чессінгтон (Лондон, Англія) і Роккасекка дель Вольші (Саронно, Італія), коледжах Кардинала Спіноли (Мадрид, Іспанія) і Жана Жіоно (Марсель, Франція) забезпечується організацією

фізичного простору у класній кімнаті (розміщення парт: традиційна схема, «за рівнем успішності», «за формуванням різнорівневих груп», за індивідуальними навчальними місцями); дотриманням організаційних аспектів організації навчального процесу (виконання учнівських обов'язків, правил внутрішнього розпорядку школи, дій у надзвичайних ситуаціях, приписів роботи вчителя на заміні); забезпеченням умов для особистого догляду (харчування, прийом медичних препаратів, відпочинок); облаштуванням ресурсних кімнат та їх функціонуванням Навчання в рамках ресурсної кімнати організоване за програмою «TEACCH».

3. У роботі схарактеризовано зміст і форми підготовки педагогічних працівників до організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи. З'ясовано, що підготовку класних учителів здійснюють університети та інститути у процесі опанування здобувачами вищої освіти магістерських програм; спеціальні курси, засновані громадськими організаціями; онлайн-дистанційні курси. Підготовка асистентів учителя забезпечується, як правило, через онлайн-дистанційні курси на базі мультимедіаплатформ. Учителів ресурсних кімнат готують у межах онлайн-магістратури за спеціальністю «Спеціальна освіта» на базі ЗВО. Водночас в Англії організовано підготовку ще однієї категорії педагогічних працівників до роботи з дітьми з ОМЗ – координаторів дітей з особливими потребами – в межах спеціальних програм онлайн-магістратури на базі університетів.

4. Накреслено перспективи творчого використання прогресивного досвіду організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ країн Західної Європи в сучасних умовах розбудови нової української школи (розроблення й запровадження нормативних документів, що регламентують процедуру зарахування дітей з ОМЗ до інклюзивних шкіл («функціональна діагностика», «динаміко-функціональний профіль», «проект індивідуальної підтримки», «річний план інклюзії»); належне обладнання ресурсних кімнат із урахуванням структуризації простору, часу й робочих матеріалів; реалізація програми «TEACCH»; забезпечення спеціальної підготовки педагогічних працівників

(учитель-предметник, асистент учителя, вчитель ресурсної кімнати та ін.) до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Матеріали розділу знайшли відбиття в таких роботах автора: [14-15; 48-50; 126-128; 188-192].

Список використаних джерел до розділу 2

1. Андрущенко, В. П., & Бондар, В. І. (2010). Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ ст. *Наук. вісник МДУ ім. В. О. Сухомлинського*, 1(28), 12-20.
2. Бойчук, Ю. Д., & Бородіна, О. С. (2013). *Методичні рекомендації щодо організації та змісту діяльності загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзивного навчання*. Х.: ХНПУ імені Г. С. Сковороди.
3. Бойчук, Ю. Д., Бородіна, О. С., & Микитюк, О. М. (2015). *Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: [монографія]*. Х.: Іванченко І. С. [вид.].
4. Бондар, В. І. (2012). Тенденції розвитку освіти дітей з психофізичними вадами в Європі та Україні. *Збір. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*, 19(1), 7-26.
5. Бондар, В. І. (2013). Освітня інтеграція дітей з особливостями розвитку в розвинених країнах світу (кінець ХХ ст.). *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 19, Корекц. пед.-ка та спец. психологія*, 23, 18-22.
6. Васильєва, М. В. (2004). *Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Харків. держ. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, Харків.
7. Вербенець, А. А. (2019). *Розвиток інклюзивного навчання в середніх освітніх закладах Мальти (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)*. (Дис. канд. пед. наук). Криворізький державний педагогічний університет, Кривий Ріг.

8. ДБН В.2.2-17:2006 «Будинки і споруди. Доступність будинків і споруд для маломобільних груп населення». (2006).
9. Демченко, І. І. (2016). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Умань.
10. Дичківська, І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*: [навч. посіб.]. Київ: Академвидав.
11. Дікова-Фаворська, О. М. (2009). *Соціологічна концептуалізація освіти осіб з функціональними обмеженнями здоров'я*. (Автореф. дис. д-ра соц. наук). Класичний приватний ун-т, Запоріжжя.
12. Єрмакова, Т. С. (2019). Адаптація дітей з особливими освітніми потребами до умов інклюзивного середовища. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*, 2, 24-30. DOI 10.33625/1993-6400-2019-2-24-30
13. Зленко, Л. О., Гусак, Р. В., Вакуленко, І. В., & Покришка, В. О. (2012). *Про організацію навчання та виховання дітей з особливими потребами у загальноосвітніх навчальних закладах*: [метод. рекомендації]. Чернігів: ЧОППО ім. К.Д.Ушинського.
14. Іванова, О. В. (2018). Особливості підготовки вчителів середньої школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в країнах Західної Європи (початок ХХІ століття). *Імідж сучасного педагога*, 6(183), 48-51.
15. Іванова, О. В. (2018). *Впровадження інклюзивної практики у закладах середньої освіти країн Західної Європи (на прикладі Іспанії на початку ХХІ ст.)*. Регіональна освітня система підвищення кваліфікації як фактор розвитку професіоналізму педагогічних працівників: теорія, практика та виклики часу. Матеріали Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. (23 листопада 2018, м. Полтава). Полтава: ПОІППО.
16. Іжицька, І. (2017, листопад 2). *Інклюзивна освіта в Україні. Інклюзія в школі та днз*. Взято з <https://times.zt.ua/inklyuzyvna-osvita-reforma-v-osviti/>

17. *Інклюзивне навчання в Новій українській школі*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (26-27 березня 2018 р., м. Тереховля). (2018). Київ: Інтерсервіс, 2018.
18. Коваль, Л. В. & Рубан, О. М. (2013). Здобутки та перспективи інклюзивної освіти в Україні за результатами соціологічного дослідження. *Освіта осіб з особливими потребами: Шляхи розбудови*, 4(1), 193-204.
19. Концепція «Нова українська школа». (2016). Взято з <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
20. Кучерук, О. С., & Бойчук, Ю. Д. (2012). Індивідуальний підхід до студента з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзії у вищому навчальному закладі. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 37, 108-114.
21. Кучерук, О. С., & Бойчук, Ю. Д. (2012). Професійні вимоги до вчителя загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзивного навчання. *Постметодика*, 2, 42-44.
22. Лист МОН України від 18 травня 2012 № 1/9-384 «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». (2012).
23. Лист МОН України від 25 вересня 2012 № 1/9-675 «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя». (2012).
24. Лист МОН України від 08 серпня 2013 № 1/9-539 «Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами». (2013).
25. Лист МОН України від 13 серпня 2014 № 1/9-413 «Про організацію навчально-виховного процесу учнів з розумовою відсталістю та затримкою психічного розвитку». (2014).
26. Лист МОН України від 10 січня 2017 № 1/9-2 «Про сучасні підходи до навчально-виховного процесу учнів з особливими освітніми потребами». (2017).

27. Лист МОН України від 5 серпня 2019 № 1/9-498 «Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р.». (2019).

28. Малишевська, І. А. (2014). Сучасні проблеми корекційної педагогіки в Україні. *Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови*, 6, 100-104.

29. Міністерство освіти і науки України. (n.d.). Взято з <https://mon.gov.ua/>

30. МОН України. (2018). *Статистичні дані*. Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/statistika-inklyuziya.pdf>

31. Наказ МОН України від 1 жовтня 2010 № 912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти». (2010). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>

32. Наказ МОН України від 22 квітня 2014 № 504 «Про затвердження Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку». (2014). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0504729-14>

33. Наказ МОН України від 23 листопада 2017 № 285-л «Про ліцензування освітньої діяльності». (2017).

34. Наказ МОН України від 21 грудня 2017 р. № 491-л «Про ліцензування освітньої діяльності». (2017).

35. Наказ МОН України від 8 липня 2018 № 609 «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». (2018). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti>

36. Палиева, Н. А. (2012). *Организация работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях внедрения инклюзивного образования*: [метод. мат.]. Ставрополь: ГБОУ ДПО СКИРО ПК и ПРО.

37. Перхун, Л. В. (2017). *Формування особистості у системі інклюзивної освіти у Франції*. (Дис. канд. пед. наук). Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Дрогобич.

38. Порошенко, М. А. (2019). *Інклюзивна освіта*: [навч. посіб.] Київ: ТОВ «Агенство «Україна».

39. Постанова Кабміну України від 25 серпня 2004 № 1096 «Про встановлення розміру доплати за окремі види педагогічної діяльності». (2004). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1096-2004-%D0%BF>

40. Постанова Кабміну України від 29 липня 2009 р. № 784 «Про затвердження Плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших мало мобільних груп населення на 2009-2015 роки «Безбар'єрна Україна». (2009). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/784-2009-%D0%BF>

41. Постанова Кабміну України від 15 серпня 2011 № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». (2011). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>

42. Постанова Кабміну України від 14 лютого 2017 № 88 «Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами». (2017). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-%D0%BF>

43. Савчук, Л. О. (2011). *Діти з особливими освітніми потребами й організація їх навчання*: [наук.-метод. посіб.]. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ».

44. Сак, Т. (2009). Технологія портфоліо в інклюзивному класі. *Дефектологія*, 4, 6-9.

45. Сак, Т. (2010). Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі. *Дефектологія*, 1, 3-5.
46. Сак, Т. (2011). *Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі*: [навч. курс та наук.-метод. посіб.]. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»».
47. Таранченко, О. (2009). Можливості оптимізації навчання дітей зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчального закладу. *Дефектологія*, 2, 8-11.
48. Тупиця, О. В. (2013). *Підготовка спеціалістів технічного профілю в університетах Великої Британії*. Сучасна вища і середня освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика: матеріали наук.-практ. конф. (22 листопада 2013, м. Харків). Х.: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди.
49. Тупиця, О. В. (2014). *Особливості соціально-педагогічної роботи з сім'ями, що виховують дітей з особливими освітніми потребами*. Матеріали наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів каф. заг. пед-ки та пед-ки вищої школи (13 травня 2014, м. Харків). Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди.
50. Тупиця, О. В. (2015). *Особливості підготовки вчителів середньої школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у Франції*. Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі середньої та вищої школи – 2015: матеріали наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів каф. заг. пед-ки та пед-ки вищої школи (14 квітня 2015, м. Харків). Х.: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди.
51. Указ Президента України від 18 грудня 2007 р. № 1228 «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями». (2007). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1228/2007>
52. Харківська загальноосвітня школа I-III ступенів № 38. Харків, Україна. (n.d.). Взято з <http://school38.edu.kh.ua/>
53. Харківська загальноосвітня школа I-III ступенів № 105. Харків, Україна. (n.d.). Взято з <http://school105.edu.kh.ua/>

54. Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. (n.d.). Харків, Україна. Взято з <http://hnpu.edu.ua>
55. Хрипун, Д. М. (2018). *Моделі та технології соціально-реабілітаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами*: [навч.-метод. посіб.]. Умань: Видавець «Сочінський М. М.».
56. Хрипун, Д. М. (2019). Внесок Наталії Федорівни Засенко у розбудову вітчизняної системи підготовки сурдопедагогів. *Збір. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Серія: соціально-педагогічна. XXXIII*, 194-205.
57. Хрипун, Д. М. (2019). Використання гри в інклюзивному навчанні дітей з порушеннями слуху. *Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки за матеріалами V Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю: «Інклюзивна освіта теорія, методика, практика» (28 березня 2019 р.), V*, 113-116.
58. Шестакевич, Т. (2014). Інформаційно-технологічний супровід освітніх процесів для осіб з особливими потребами. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Сер. Інформаційні системи та мережі*, 783, 251-261.
59. Ainscow, M., & Kaplan, I. (2005). Using evidence to encourage inclusive school development: possibilities and challenges. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 106-116.
60. Ainscow, M., Muijs, D., & West, M. (2006). *Using collaboration as a strategy for improving schools in complex and challenging circumstances: what makes the difference?* London: National College of School Leadership.
61. Anderson, V., & Finney, M. (2008). "I'm a TA not a PA!": teaching assistants working with teachers. In G. Richards & F. Armstrong (Eds.), *Key issues for teaching assistants: working in diverse and inclusive classrooms* (pp. 73-83). London, UK: Routledge.

62. Alexander, R. J., Rose, J., & Woodhead, C. (1992). *Curriculum organization and classroom practice in primary schools: a discussion paper*. London: Department of Education and Science.

63. Arrêté du 6 février 2015 relatif au document formalisant le projet personnalisé de scolarisation mentionné à l'article D. 351-5 du code de l'éducation. (2015). Pris de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030218453&categorieLien=id>

64. Bigge, J. L., & Stump, C. S. (1999). *Curriculum, assessment, and instruction for students with disabilities*. Belmont, CA: Wadsworth Pub.

65. Biggs, A., Long, P., Perreault, C., Ritchen, B., & Hertel, V (Eds.). (1998). *Guidelines for school medication administration*. Denver, CO: Colorado State Board of Nursing.

66. Canarini, F., & Bertozzo, W. J. (Eds.). (2008). *Immediatori in educazione special*. Franco Angeli.

67. Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. France. (n.d.). Pris de <http://inshea.fr/fr/content/2ca-sh>

68. Chambers, D., & Forlin, C. (2010). Initial teacher education and inclusion. In C. Forlin (Ed). (2010). *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. London: Routledge.

69. Chessington school. London, England (n.d.). Retrieved from <http://chessington.kingston.sch.uk>

70. Circolare Ministeriale 31 del 18 aprile 2012. (*Revisione indicazioni nazionali scuole infanzia e primo ciclo*). (2012).

71. Circulaire n. 95-127 du mai 19 1995. (1995). Pris de http://dcalin.fr/textoff/erea_1995.html

72. Circulaire n. 2004-026 du 10 février 2004 de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées,

les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH). (2004). Pris de <https://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm>

73. Circulaire n. 2004-103 du 24 juin 2004 des contenus de la formation préparatoire au 2CA-SH. (2004). Pris de <https://www.education.gouv.fr/bo/2004/26/MENE0401347C.htm>

74. Circulaire n. 2006-126 du août 17 2006. (2006). Pris de <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602187C.htm>

75. Circulaire n. 2006-139 du août 29 2006. (2006). Pris de http://dcalin.fr/textoff/segpa_2006.html

76. Circulaire n. 2010-068 du mai 28 2010. (2010). Pris de <http://www.anpes.org/circulaire-n-2010-068-du-28-mai-2010-pass.html>

77. Circulaire Ministeriale 18 aprile 2012, n. 31 (*Stati fissati i criteri per la revisione delle Indicazioni nazionali*). (2012). Recuperato da <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=9840>

78. Circulaire n. 2014-107 du août 18 2014. (2014). Pris de https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=81597

79. Circulaire n. 2016-117 du 8-8-2016. (2016). Pris de https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=105511

80. Clay, D., Farris, K., McCarthy, A., Kelly, M., & Howarth, R. (2008). Family perceptions of medication administration at school: errors, risk factors, and consequences. *Journal of School Nursing*, 24(2), 95-102.

81. Colegio Cardenal Spínola. Madrid, España. (n.d.). Recuperado de <http://www.colegiospinola.org>

82. Collège Jean Giono. Marseille, France. (n.d.). Pris de <http://www.ash13.iens13.ac-aix-marseille.fr>

83. Décret n. 2004-13 du 5 janvier 2004 créant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap et le certificat complémentaire

pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. (2004). Pris de

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000246839&categorieLien=cid>

84. Décret no. 2005-1752 du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap. (2005). Pris de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000456016&dateTexte=&categorieLien=id>

85. Décret no. 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2 et 3 de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles. (2009). Pris de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020480797&categorieLien=id>

86. Décret no. 2012-903 du 23 juillet 2012 relatif à l'aide individuelle et à l'aide mutualisée apportées aux élèves handicapés. (2012). Pris de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000026221102&categorieLien=id>

87. Décret no. 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap. (2014). Pris de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029147713&dateTexte=&categorieLien=id>

88. Décret no. 2014-1485 du 11 décembre 2014 portant diverses dispositions relatives à la scolarisation des élèves en situation de handicap. (2014). Pris de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029147713&dateTexte=&categorieLien=id>

89. Décret no. 2015-1051 du 25 août 2015 portant diverses dispositions relatives à l'aménagement des épreuves des examens et concours de l'enseignement scolaire pour les élèves en situation de handicap et modifiant le code de l'éducation. (2015). Pris de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000031091497&categorieLien=id>

90. Decreto del Ministro della pubblica istruzione 22 agosto 2007, n. 139 (*Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*). (2007). Recuperato da https://www.cliclavoro.gov.it/Normative/D.M_22_agosto_2007_n.139.pdf

91. Decreto del Ministro del lavoro e delle politiche sociali 22 dicembre 2012, n. 37 (*Introduzione, in via sperimentale per gli anni 2013-2015, del congedo obbligatorio e del congedo facoltativo del padre, oltre a forme di contributi economici alla madre, per favorire il rientro nel mondo del lavoro al termine del congedo*). (2012). Recuperato da <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/13/13A01373/sg>

92. Decreto del Presidente della Repubblica del 24 febbraio 1994, n. 87 (*Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*). (1994). Recuperato da <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr24294.html>

93. Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 (*Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*). (1999). Recuperato da <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>

94. Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89 (*Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*). (2009). Recuperato da http://www.marche.istruzione.it/dirigenti/allegati/maggio/riforma_infanzia-1ciclo.pdf

95. Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122 (*Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia*). (2009). Recuperato da http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/dpr122_2009.pdf)
96. Decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112 (*Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria*). (2008). Recuperato da <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2008/08/21/08A05897/sg>
97. Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 (*Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione*). (1994). Recuperato da https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo297_94.html
98. Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979, n. 50 (*Programmi, orari di insegnamento e prove die same per la scuola media statale*). (1979). Recupareto da <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm9279.html>)
99. Decreto Minstriale 26 agosto 1981, n. 348 (*Criteri orientativi per gli esami di licenza media*). (1981). Recuperato da <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm26881.html>
100. Department for Education and Skills of Great Britain. (n.d.). Retrieved from <https://www.gov.uk/government/organisations/departement-for-education-and-skills>
101. Deppeler, J. (1998). *Professional development workshops: supporting people with disabilities*. Melbourne: Impact.
102. Deppeler, J. (2003). *Improving inclusive practice through collaborative inquiry: a university and school-system professional development project*. Paper presented at the ICET teachers as leaders: Teachers education for a global profession conference, Melbourne.
103. Deppeler, J. (2006). Improving inclusive practices in Australian schools: creating conditions for university-school collaboration in inquiry. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 347-360.

104. Deppeler, J. (2007). Collaborative inquiry for professional learning. In A. Berry, A. Clemens, & A. Kostogriz (Eds.), *Dimensions of professional learning* (pp. 73-87). Rotterdam: Sense.
105. Deppeler, J. (in press). Professional learning as collaborative inquiry: working together for impact. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: changing paradigms and innovative approaches* (pp. 180-188). Abbingdon, UK: Routledge.
106. Deppeler, J., & Gurry, P. (1994). *Helping you and your partner: modelled reading resource kit*. Melbourne: Education: Curriculum & Resources.
107. Educate QA. UK. (n.d.). Retrieved from <https://www.reed.co.uk/courses/sen-teaching-assistant-level-3/191578#/courses/sen-teaching-assistant/online>
108. Eksen. UK. (n.d.). Retrieved from <https://www.reed.co.uk/courses/sen-teaching-assistant-support-in-teaching-learning-in-school-course-material-only/201583#/courses/sen-teaching-assistant/online>
109. Elias, M. J., & Butler, L. B. (2005). *Social decision making/ social problem solving: a curriculum for academic, social, and emotional learning*. USA: Research Publications.
110. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2010). *Teacher education for inclusion – international literature review*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-Literature-Review.pdf>
111. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2012). *Profile of inclusive teachers*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
112. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015a). *Empowering teachers to promote inclusive education. A case study of approaches to training and support for inclusive teacher practice*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Empowering%20teachers%20to%20promote%20inclusive%20education.pdf>

[agency.org/sites/default/files/Empowering%20Teachers%20to%20Promote%20Inclusive%20Education.%20A%20case%20study.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Empowering%20Teachers%20to%20Promote%20Inclusive%20Education.%20A%20case%20study.pdf)

113. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015b). *Empowering teachers to promote inclusive education. Conceptual framework and methodology*. Odense, Denmark: EAfSNIE. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Empowering%20Teachers%20to%20Promote%20Inclusive%20Education.%20Conceptual%20Framework%20and%20Methodology.pdf>

114. European Commission. (2001). *Report from the Commission: the concrete future objectives of education systems*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0059:FIN:EN:PDF>

115. European Parliament. (2001). *European Parliament resolution: towards a barrier-free Europe for people with disabilities*. Retrieved from <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0422+0+DOC+XML+V0//EN>

116. Fondazione Ernesta Besso. Rome, Italia. (n.d.). Recuperato da <http://www.fondazionemarcobesso.it>

117. Hallam, S. (2002). Mixed up? The pros and cons of ability grouping. *Education Journal*, 64, 24-26.

118. Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J., & McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.

119. Ianes, D. (2005). *Didattica speciale per l'integrazione*, Erickson.

120. INS HEA. Suresnes, France. (n.d.). Pris de <http://inshea.fr/fr>

121. Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Madrid, España. (n.d.). Recuperato da <https://intef.es>

122. Instituto Superior de Estudios Psicológicos. Barcelona, España. (n.d.). Recuperato da <https://www.educaweb.com/curso/master-educacion-especial-isep-barcelona-barcelona-317069/>

123. Instituto Superior de Estudios Psicológicos. Madrid, España. (n.d.). Recuperato da <https://www.educaweb.com/curso/master-educacion-especial-isep-madrid-madrid-317070/>

124. Instituto Superior de Estudios Psicológicos. Valencia, España. (n.d.). Recuperato da <https://www.educaweb.com/curso/master-educacion-especial-isep-valencia-valencia-317071/>

125. International Open Academy. UK. (n.d.) Retrieved from. <https://www.reed.co.uk/courses/sen-teaching-assistant-diploma-5-cpd-accredited-courses-50-gbp-only-today/245363#/courses/sen-teaching-assistant/online>

126. Ivanova, E. V. (2018). Concepts of classroom practice to develop secondary inclusive schooling in Western European countries at the end of the twentieth century to the beginning of the twenty-first century. *Colloquium-journal: Międzynarodowe czasopismo naukowe*, 11(22), 33-35.

127. Ivanova, O. V. (2018). Practical aspects review of special needs education at mainstream schools in Western European countries at the end of the twentieth century to the beginning of the twenty-first century. *The scientific heritage: International scientific journal*, 29(3), 9-11.

128. Ivanova, O. V. (2018). *Effective factors for providing inclusive education within the secondary phase of schooling*. Сучасні тенденції у підготовці та професійній діяльності фахівців соціальної галузі: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (23 листопада 2018, м. Харків). Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди.

129. Jaffe, M. B. (1989). Feeding at-risk infants and toddlers. *Topics in Language Disorders*, 10(1), 13-25.

130. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.

131. Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.

132. Kerschner, R., & Farrell, P. (Eds.). (2009). *A psychology for inclusive education: new directions in theory and practice*. London: Routledge.
133. Leeds Beckett University. UK. (n.d.). Retrieved from <https://www.leedsbeckett.ac.uk>
134. Legge 5 febbraio 1992, n. 104 (*Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*). (1992). Recuperato da http://www.handylex.org/schede/diagnosi_funzionale_profilo_dinamico_pei.shtml
135. Legge 15 marzo 1997, n. 59 (*Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa*). (1997). Recuperato da <http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/art21.html>
136. Legge 10 marzo 2000, n. 62 (*Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione*). (2000). Recuperato da <https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/ddlpar3.html>
137. Legge 8 novembre 2000, n. 328 (*Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*). (2000). Recuperato da <http://www.handylex.org/stato/l081100.shtml>
138. Legge 28 marzo 2003, n. 53 (*Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*). (2003). Recuperato da https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/legge53_03.pdf
139. Legge 27 dicembre 2006, n. 296 (*Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato*). (2006). Recuperato da <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/01/11/07A00183/sg>
140. Legge 8 ottobre 2010, n. 170 (*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*). (2010). Recuperato da http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf
141. Legge 13 luglio 2015, n. 107 (*Riforma della scuola "La Buona Scuola"*). (2015). Recuperato da

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

142. Lewis, A., & Norwich, B. (Eds.). (2005). *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. Maidenhead: Open University Press.

143. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de ordenación general del sistema educativo. (1990). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

144. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación. (2002). Recuperado de https://laicismo.org/data/docs/archivo_1045.pdf

145. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

146. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

147. Loi n. 895-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. (1989). Pris de http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1989_1.pdf

148. Loi n. 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. (2005). Pris de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>

149. Loi n. 2005-380 du 23 avril 2005 pour d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École. (2005). Pris de <https://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm#loi>

150. Ioreman, T. J. (1999). Integration: coming from the outside. *Interaction*, 13(1), 21-23.

151. Loreman, T. J. (2000). School inclusion in Victoria, Australia: the results of six case studies. In M. Ainscow & P. Mittler (Eds.), *International special education Congress 2000* (pp. 187-234). Manchester: Inclusive Technology and the University of Manchester.

152. Loreman, T. J. (2001). *Secondary school inclusion for students with moderate to severe disabilities in Victoria, Australia*. Melbourne: Faculty of Education, Monash University.
153. Loreman, T. J. (2009). *Respecting childhood*. London: Continuum.
154. Loreman, T. J. (2010). Essential inclusive education-related outcomes for Alberta pre-service teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(2), 124-142.
155. Loreman, T. J., & Deppeler, J. M. (2001). Working towards full inclusion in education. Access: the national issues. *Journal for People with a Disability*, 3(6), 5-8.
156. McInerney, D. M., & McInerney, V. (2002). *Educational psychology: constructing learning*. Sydney: Prentice-Hall.
157. McLaughlin, M. J., & Warren, S. H. (1994). The costs of inclusion. *School Administrator*, 51(10), 8-12.
158. McNamara, D. R., & Waugh, D. G. (1993). Classroom organization: a discussion of grouping strategies in the light of the "Three wise men" report. *School Organization*, 13(1), 41-50.
159. Middlesex University London. London, UK. (n.d.). Retrieved from <https://www.mdx.ac.uk/>
160. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse de France. (n.d.). Pris de <https://www.education.gouv.fr>
161. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (n.d.). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es>
162. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca d'Italia. (n.d.). Recuperato da <https://www.miur.gov.it/>
163. Morse, J. S., Colatarci, S., Nehring, W., Roth, S. P., & Barks, L. S. (1997). Administration of medication by unlicensed assistive personnel to persons with mental retardation and developmental disabilities. *Mental Retardation*, 35(4), 310-311.
164. Movkebaieva, Z., Oralkanova, I., & Uaidullakzy, E. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia – Social and*

Behavioral Sciences, 89, 549-554. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/82368377.pdf>

165. Mulford, B. (2008). *The leadership challenge: improving learning in schools*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

166. Nevin, A., Thousand, J., & Villa, R. (2009) Collaborative teaching for teacher educators – what does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25(40), 569-574.

167. Ofsted. (2004). *Special educational needs and disability: towards inclusive schools*. London: Ofsted. Retrieved from www.ofsted.gov.uk/publications

168. Pearson, S. (2007) Exploring inclusive education: early steps for prospective secondary school teachers. *British Journal of Special Education*, 34(1), 25-32.

169. Pierangelo, R. & Giuliani, G. A. (2009). *Assessment in special education: a practical approach. Methods of assessment and testing considerations* (Ch. 3). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

170. Polex Careers. UK. (n.d.). Retrieved from <https://www.reed.co.uk/courses/teaching-assistant-course-level-2-cpd-accredited/109374#/courses/sen-teaching-assistant/online>

171. Pomeschchikova, I., Iermakov, S., Bartik, P., Shevchenko, O., Nosko, M., Yermakova, T., Nosko, Yu. (2016). Influence of exercises and games with ball on vestibular stability of students with muscular-skeletal apparatus disorders. *Sport Science*, 7(1), 75-83.

172. Pont, B., Nusche, D., & Hopkins, D. (2008). *Improving school leadership, vol. 2: case studies on system leadership*. France: OECD Publishing.

173. Pourdavood, R., Svec, L., & Cowen, L. (2005). Social constructivism in practice: case study of an elementary school's mathematics program. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 27(1/2), 15-37.

174. Pugach, M., & Blanton, L. (2009) A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 575-582.

175. Putnam, J. M. (2009). Inclusive and effective schools: challenges and tensions. In P. Hick, R. Kershner, & P. Farrell (Eds.), *A psychology for inclusive education: new directions in theory and practice* (pp. 80-95). London: Routledge.

176. Real Decreto 334/1985, de 6 marzo, de ordenación de la educación especial. (1985). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/1985/03/06/334/con>

177. Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. (1995). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-13290-consolidado.pdf>

178. Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. (2007). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-4372-consolidado.pdf>

179. Real Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias. (2007). Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F3/LYN11706/3-11706.pdf>

180. Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. (2013). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12632>

181. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (2014). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

182. Rose, R., & Howley, M. (2007). *The practical guide to special educational needs in inclusive primary classrooms (primary guides)*. London: Paul Chapman.
183. Salvia, J., & Ysseldyke, J. (2001). *Assessment*. Boston: Houghton Mifflin Company.
184. Scuola “Roccasecca dei Volsci”. Sonnino, Italia. (n.d.). Recuperato da <https://icsonnino.edu.it>
185. Spencer, L., Ritchie, J., Lewis, J., & Dillon, L. (2003). *Quality in qualitative evaluation: a framework for assessing research evidence*. London: National Centre for Social Research.
186. Study365. UK. (n.d.). Retrieved from <https://www.reed.co.uk/courses/sen-teaching-assistant/214150#/courses/sen-teaching-assistant/online>
187. Training and Development Agency for Schools. Manchester, England. (n.d.). Retrieved from <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk>
188. Tupitsa, E. V. (2014). *Variations of understanding and motives for inclusive education*. Zbiór raportów naukowych “Pytania. Odpowiedzi. Hipotezy: Nauka XXI stulecie” (30-31.05.2014, Gdańsk). Warszawa: Wydawca Sp. z o.o. “Diamond trading tour”.
189. Tupitsa, E. V. (2014). *Pedagogical tools in providing inclusive active learning process*. Social and economic problems of modern society: materials of the III international scientific conference (June 1-2, 2014, Prague). Prague: Vědecko vydavatelské centrum “Sociosféra-CZ”.
190. Tupytsya, O. V. (2014). *Problems in realization of inclusive education of children with disabilities in European countries*. Роль науки в развитии общества: матеріали IV (XLIV) Междунар. науч.-практ. конф. по философ., филолог., юрид., пед., эконом., психолог., соц. и полит. наукам (24-25 апреля 2014, г. Горловка). Горловка: ФЛП Пантюх Ю. Ф.
191. Tupytsya, O. V. (2015). *Initial teacher training within inclusive education in Italy and Spain at the beginning of the twenty first century*. Актуальні проблеми

педагогічної науки: матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. заоч. конф. (13-14 березня 2015, м. Миколаїв). Миколаїв: ГО «ІОМІП».

192. Tupytsya, O. V. (2015). *Peculiarities of initial teacher training within special needs education in France at the beginning of the twenty first century*. Педагогіка в системі гуманітарного знання: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (13-14 березня 2015, м. Одеса). Херсон: Видавничий дім «Гельветика».

193. UDIMA-Universidad a Distancia de Madrid. Madrid, España. (n.d.). Recuperato da <https://www.educaweb.com/curso/adaptacion-grado-magisterio-educacion-primaria-maestros-especialistas-on-line-316751/>

194. UK Children and Families Act. (2014). Retrieved from <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/part/3/enacted>.

195. UK Disability Discrimination Act. (1996). Retrieved from <http://www.legislation.gov.uk>

196. UK Education Act. (1996). Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/contents>

197. UK Education Act. (2002). Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/schedule/20>

198. UK Education Act. (2011). Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2011/21>

199. UK Education Reform Act. (1988). Retrieved from http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/pdfs/ukpga_19880040_en.pdf

200. UK Education Regulations n. 119. (2006). Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/uksi/2006/119/contents/made?text=disabled#match-1>

201. UK Education Regulations n. 176. (2007). Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/uksi/2007/176/contents/made?text=disabled#match-1>

202. UK Education Regulations n. 529. (2008). Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/uksi/2008/529/contents/made?text=disabled#match-1>

203. UK Education Regulations n. 1555. (2009). Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/ukxi/2009/1555/contents/made?text=disabled#match-1>

204. UK Education Regulations n. 1986. (2011). Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/ukxi/2011/1986/contents/made?text=disabled#match-1>

205. UK Equality Act. (2010). Retrieved from <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents>.

206. UK Learning and Skills Act. (2000). Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2000/21/contents>

207. UK Special Educational Needs and Disability Act. (2001). Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2001/10/contents>

208. UNESCO. (2000a). *Dakar framework for action*. Paris: UNESCO. Retrieved from http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/dakar_aktionsplan.pdf.

209. UNESCO. (2013). *Promoting inclusive teacher education: curriculum*. Paris: UNESCO. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221035_eng

210. UNESCO. (2015b). *Education 2030. Incheon Declaration and framework for action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Paris: UNESCO. Retrieved from unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf

211. UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO. Retrieved from http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/a_guide_for_ensuring_inclusion_and_equity_in_education

212. United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development*. NY: UN. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

213. Universidad Europea Miguel de Cervantes. Sevilla, España. (n.d.). Recuperado de <https://prodidac.campuseuropeodeformacion.com>
214. Université de Paris Nanterre. France. (n.d.). Pris de <https://www.parisnanterre.fr/>
215. University of Bedfordshire. Bedfordshire, UK. (n.d.). Retrieved from <https://www.beds.ac.uk>
216. University of Birmingham. Birmingham, UK. (n.d.). Retrieved from <https://www.birmingham.ac.uk>
217. University of Sunderland. Sunderland, UK. (n.d.). Retrieved from <https://www.sunderland.ac.uk>
218. Vinello C., & Mariotti, R. (2004). *Ritardo mentale e autism*. Junior, Bergamo.
219. Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology*. Needham heights. MA: Allyn & Bacon.
220. Wright, J. (2015). *Classroom assessment & special education*. Wilmington, DE: Brandywine School District. Retrieved from http://www.jimwrightonline.com/mixed_files/brandywine/wright_SPED_assessment_wkshop_9_June_2015_Brandywine_DE_handout_1.pdf
221. Yermakova, T., Kamaev, O., Proskurov, E., Potop, V., Nosko, M. (2017). Factors that influence somatic health of 10-11-year-old schoolchildren at the beginning and end of an academic year. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(1), 407-413. DOI:10.7752/jpes.2017.01060

ВИСНОВКИ

1. Згідно з концепцією дослідження уточнено суть базових понять, що дало змогу розглядати «організацію інклюзивного навчання дітей з ОМЗ» як створення відповідних умов для розвитку інклюзивного суспільства, включаючи всі форми підтримки, які можуть допомогти процесу участі дітей з ОМЗ в навчанні.

2. З'ясовано, що проблема організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи актуалізувалася лише, починаючи з другої половини XX ст., що зумовлено переосмисленням основ організації системи спеціальної освіти; утвердженням ідей інтегрування дітей з порушеннями в розвитку до загальноосвітніх навчальних закладів під впливом розвитку західної демократії і ліберально-демократичних настроїв. Утім, витoki цієї проблеми сягають корінням епохи Відродження і Просвітництва, коли європейським суспільством було усвідомлено необхідність навчання глухих і глухонімих дітей, дітей з вадами в розвитку, започаткування діяльності спеціальних освітніх установ, розроблення педагогічних засад спеціальної освіти.

3. Науково обґрунтовано етапи й визначено провідні тенденції розвитку проблеми організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи (Англія, Іспанія, Італія, Франція) кінця XX – початку XXI ст.:

I етап (1990-1999 рр.) – етап організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в умовах спеціальних освітніх закладів та спеціальних класів – озаменувався збільшенням кількості залучених дітей з ОМЗ до системи загальної середньої освіти; скороченням сегрегованих освітніх установок і спецкласів; зростанням кількості інклюзивних класів на базі загальних мейнстрімінгових шкіл.

II етап (2000-2008 рр.) – етап запровадження інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в рамках двох освітніх систем – загальних мейнстрімінгових

шкіл і сегрегованих спеціальних шкіл для реалізації стратегії широкого включення – характеризувався залученням країн Західної Європи до проектів, ініційованих Європейським агентством з питань інклюзивного навчання; зменшенням відсотку дітей з ОМЗ, охоплених середньою освітою; залученням дітей з ОМЗ за такими категоріями: з порушеннями зору (незрячі, слабо зорі), з порушеннями слуху (нечуючі, слабочуючі), з фізичними порушеннями, з мовленнєвими порушеннями та комплексними порушеннями; подальшим скороченням дітей з ОМЗ у сегрегованих спеціальних школах; реорганізацією спеціальних класів в Іспанії й Італії. Натомість, в Англії й Франції такі класи продовжували функціонувати зі скороченням чисельності; створенням повно-інклюзивних класів на базі загальних мейнстрімінгових шкіл для реалізації концепції широкого включення.

III етап (2009-2015 рр.) – етап інтенсивного розроблення змісту, форм, методів інклюзивного навчання дітей з ОМЗ на базі загальних мейнстрімінгових шкіл з метою їх освітньої соціалізації. Його суттєвими ознаками були активна участь європейських країн у проектах, спрямованих на забезпечення освітньої соціалізації; запровадження сертифікації інвалідності дітей з ОМЗ; зростання чисельності дітей з ОМЗ у повно-інклюзивних класах; на відміну від другого етапу категорії залучених дітей з ОМЗ відрізнялися по досліджуваних країнах.

4. Узагальнено досвід організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ у закладах загальної середньої освіти країн Західної Європи за такими напрямками: нормативне, навчально-методичне та дидактичне забезпечення інклюзивного навчання; створення інклюзивного освітнього середовища; підготовка вчителів до роботи з дітьми з ОМЗ й накреслено перспективи творчого використання зарубіжного досвіду з організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в умовах реформування національного шкільництва.

Міністерство освіти і науки України

**Державний вищий навчальний заклад
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(ДДПУ)**

вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, 84116 тел./факс: (06262) 3-23-54
E-mail: sgpi@slav.dn.ua, www: ddpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 38177113

11.06.2015р. № 66-15-361 на №

ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження
**«Організація інклюзивного навчання в країнах Західної Європи
(кінець XX – початок XXI століття)»**

Тупиці Олени Вікторівни в навчальний процес
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Матеріали й висновки дисертації О.В. Тупиці на тему «Організація інклюзивного навчання в країнах Західної Європи (кінець XX – початок XXI століття)» впроваджувалися в навчально-виховний ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» упродовж 2014-2015 н.р.

Висновки дослідження О.В. Тупиці використовувалися у викладанні педагогічних дисциплін «Історія корекційної педагогіки», «Методичне забезпечення корекційно-виховного процесу в інклюзивних закладах освіти», в організації науково-дослідної роботи студентів дефектологічного факультету.

Узагальнення та висновки дослідження щодо теорії та практики організації інклюзивного навчання в країнах Західної Європи кінця XX – початку XXI століття, викладені О.В. Тупицею в дисертації та фахових виданнях, було представлено на обговорення професорсько-викладацьким складом кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти. Аналіз отриманих результатів і висновків засвідчив, що використання матеріалів дослідження в навчально-виховному процесі сприяє вдосконаленню змісту фахової підготовки студентів, розширенню тематики науково-дослідної роботи, визначенню перспектив творчого використання зарубіжного досвіду з організації інклюзивного навчання в умовах реформування національної системи освіти. Матеріали названої дисертації було високо оцінено професорсько-викладацьким складом кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти й буде використано в подальшій навчально-виховній та дослідницькій роботі на дефектологічному факультеті.

Ректор



С.О. Омельченко



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИ**

 Вул. Артема, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
 E-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585

 Від 23.06.15 № 01/10-558
 На № _____ від _____
ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження «Організація інклюзивного навчання в країнах Західної Європи (кінець XX – початок XXI століття)» Тупиці Олени Вікторівни в навчальний процес Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Матеріали і висновки дисертації О.В. Тупиці на тему «Організація інклюзивного навчання в країнах Західної Європи (кінець XX – початок XXI століття)» впроваджувалися в навчально-виховний процес Харківського національного педагогічного університету упродовж 2014-2015 н.р.

Апробація висновків дослідження здійснювалася на природничому та художньо-графічному факультетах при вивченні теми «Стандартизація та диференціація освіти» у процесі опанування студентами навчального курсу «Порівняльна педагогіка».

Результати впровадження матеріалів дисертаційної роботи в навчальний процес дають підстави для висновку про теоретичну й практичну цінність дослідження О.В. Тупиці. Вони можуть слугувати підґрунтям для написання курсових та магістерських робіт, укладання підручників та навчальних посібників, забезпечення підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, а також виступати імперативами для модернізації національної системи освіти. Матеріали дослідження О.В. Тупиці отримали позитивну оцінку професорсько-викладацького складу кафедр загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, історії педагогіки та порівняльної педагогіки і будуть використовуватися в подальшій навчально-виховній та дослідницькій роботі.

Ректор



І.Ф. Прокопенко

ХАРКІВСЬКА ОБЛАСНА РАДА
ДЕПАРТАМЕНТ НАУКИ І ОСВІТИ
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»

61057, м. Харків, вул. Пушкінська, 24

Тел./факс (057) 731-21-31 E-mail: kvnz.hano@gmail.com web-сайт: edu-post-diploma.kharkov.ua

Від 18.09.15 № 796

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження
**«Організація інклюзивного навчання в країнах Західної Європи
(кінець XX – початок XXI століття)»**
аспіранта кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
**Харківського національного педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди
Тупиці Олени Вікторівни**
в навчальний процес Комунального вищого навчального закладу
«Харківська академія неперервної освіти»

Положення і висновки дисертації О.В. Тупиці на тему «Організація інклюзивного навчання в країнах Західної Європи (кінець XX – початок XXI століття)» упроваджувалися в навчальний процес Комунального вищого навчального закладу «Харківська академія неперервної освіти» протягом 2014-2015 навчального року.

Зокрема, питання досвіду країн Західної Європи щодо підготовки вчителів середньої школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами висвітлювалися під час науково-практичних семінарів для керівників та координаторів експериментальних навчальних закладів - учасників дослідно-експериментальної роботи за напрямом: «Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти».

Результати дослідження О.В. Тупиці слугують імперативами для творчого використання європейського досвіду підготовки вчителів середньої школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах національної системи освіти.

Результати впровадження заслухано й затверджено на засіданні кафедри виховання й розвитку особистості, протокол №2 від 18.09.2015 р.

Ректор КВНЗ «Харківська академія
неперервної освіти»



Л.Д. Покросва



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
 вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,
 тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45
 E-mail: kgpa@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

Від 04.12.18 № 582
 на № _____ від _____

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Іванової Олени Вікторівни

на тему «Організація інклюзивного навчання в країнах Західної Європи (кінець XX – початок XXI століття)» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки в освітній процес Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

На кафедрі педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії впродовж 2017 – 2018 рр. були апробовані та впроваджені в освітній процес результати дисертаційного дослідження О. В. Іванової.

Упровадження основних здобутків наукової роботи О. В. Іванової здійснювалося на лекційних і семінарських заняттях під час викладання педагогічних дисциплін «Актуальні проблеми педагогіки», «Теорія і технології роботи з різними категоріями дітей», «Порівняльна педагогіка» для студентів факультету початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, і зокрема при вивченні змістового модуля «Інклюзивна освіта».

Використання теоретичних положень і висновків дисертаційного дослідження О. В. Іванової дозволило розглядати історію становлення й організацію інклюзивного навчання в країнах Західної Європи як цілісний процес та невід'ємний складник історико-педагогічного процесу; стимулювати навчально-пізнавальну діяльність студентської молоді; ефективно організувати науково-дослідну й самостійну роботу студентів.

Довідку обговорено на засіданні кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (протокол № 4 від 26 листопада 2018 р.).

Проректор з наукової роботи



О.М.Галус