

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

**ІВАНОВА Олена Вікторівна**

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

**ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В КРАЇНАХ  
ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

**АВТОРЕФЕРАТ**  
дисертації на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук



Харків – 2019

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди, Міністерство освіти і науки України.

**Науковий керівник:** доктор педагогічних наук, професор  
**Зеленська Людмила Дмитрівна,**  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,  
професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи.

**Офіційні опоненти:** доктор педагогічних наук, доцент  
**Єрмакова Тетяна Сергіївна,**  
Харківська державна академія дизайну і мистецтв,  
доцент кафедри педагогіки та іноземної філології;

кандидат педагогічних наук  
**Хрипун Дар'я Миколаївна,**  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, старший викладач кафедри спеціальної освіти.

Захист відбудеться «04» грудня 2019 року о 15.00 на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 64.053.04 у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди за адресою: вул. Алчевських, 29, ауд. № 216, м. Харків, 61002.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди за адресою: вул. Валентинівська, 2, ауд. № 214-В, м. Харків, 61168.

Автореферат розісланий «02» листопада 2019 року.

Учений секретар  
спеціалізованої вченої ради



Л. А. Штефан

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

**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 проєктів 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; невідповідність 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 ХХ – початку ХХІ 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, В. Бондар, Т. Бут, М. Ейнскоу, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Малофєєв, С. Миронова, В. Синьов, Р. Сігман, Л. Флоріан та ін.); *створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з ОМЗ* (П. Бурд'є, Н. Волдрон, Г. Давиденко, А. Данілавічюте, Д. Дешпелер, Дж. Ліндсей, Т. Лорман, Н. Назарова, Т. Сак, А. Шевцов та ін.); *специфіка забезпечення інтеграції дітей з ОМЗ в соціум* (В. Золотоверх, О. Іонова, Р. Міллер, Ю. Найда, О. Рассказова, Ш. Ріддел, Н. Софій, Т. Шеа, Д. Харві та ін.); *зміст, форми, методи реалізації інклюзивного навчання* (А. Вербенець, Н. Голуб, С. Д'Алессіо, Т. Єрмакова, М. Захарчук, С. Каррінгтон, Дж. Корбетт, П. Фаррелл, 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, Р. Слі, А. Форд, 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 ХХ – початок ХХІ 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 ХХ – початок ХХІ 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 ХХ – початок ХХІ 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 ХХ – початку ХХІ 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 витоки 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 ХХ – початку ХХІ 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 ХХ – початку ХХІ 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 ХХ – початку ХХІ ст., виявлення динаміки у просторово-часовій послідовності; історико-компаративістський та проблемно-цільовий – для встановлення особливостей компонування 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: ЮНЕСКО (<https://en.unesco.org/>), Всесвітній Банк (<https://www.worldbank.org/>), «Європейська агенція з питань розвитку освіти дітей з особливими потребами» (<https://www.european-agency.org/>), Організація економічного співробітництва і розвитку (<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 “Roccasecca 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 курикулуми 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://prodidac.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>), Італії (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 інституту корекційної педагогіки» тощо);

- дисертації і монографії провідних вітчизняних науковців, тематично споріднені.

**Хронологічні межі дослідження** охоплюють період кінця ХХ – початку ХХІ 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 мейнстримінгових 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 загальної середньої освіти. Вивчення теорії й практики організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ у загальних мейнстримінгових 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.: 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 (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 ХХ – початку ХХІ 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, вчитель ресурсної кімнати); переструктурування змісту предметів психолого-педагогічного циклу та введення курсів за вибором для студентів 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* *послугуватися* урядовці, менеджери освіти у процесі розроблення загальних стратегій організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ на національному, регіональному і локальному рівнях; заклади ВПО 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).

## ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У вступі обґрунтовано актуальність, доцільність та ступінь розробленості проблеми дослідження; вказано на її зв'язок з науковими програмами, планами, темами; визначено мету, завдання, об'єкт, предмет і методи дослідження; окреслено джерельну базу; розкрито наукову новизну, теоретичне й практичне значення одержаних результатів; наведено відомості про їх апробацію; публікації здобувача.

У першому розділі – **«Теоретичні питання організації інклюзивного навчання в країнах Західної Європи кінця ХХ – початку ХХІ століття»** – уточнено термінологічне поле дослідження; охарактеризовано витоки проблеми організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи; обґрунтовано етапи розвитку проблеми організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в досліджуваних країнах у визначених хронологічних межах.

Аналіз праць зарубіжних (Дж. Аллан, Т. Бут, М. Ейнскоу, Р. Сігман, Л. Флоріан та ін.) і вітчизняних (С. Альохіна, В. Бондар, А. Колупаєва, М. Малофєєв, В. Синьов та ін.) учених дозволив з'ясувати суть базових понять дослідження. Установлено, що поняття *«особливі освітні потреби»* вживається для позначення певних порушень, які призводять до того, що дитина потребує додаткових або спеціалізованих послуг. *«Обмежені можливості здоров'я»* (*«інвалідність»*) трактують як фізичний, розумовий, когнітивний або розвивальний стан здоров'я, який обмежує здатність дитини брати участь у певних завданнях або типових повсякденних заходах і взаємодіях. Термін *«діти з особливими освітніми потребами»* вживається для позначення категорії дітей, які потребують додаткової підтримки в рамках навчального процесу з метою надання прав на здобуття якісної освіти (діти з труднощами в навчанні, що не пов'язані з відхиленнями в розвитку; діти з труднощами, зумовленими соціальними причинами). *«Діти з обмеженими можливостями здоров'я»* – це фізичні особи, які мають вади у фізичному та/ або психічному розвитку, що перешкоджають здобуванню освіти без створення спеціальних умов (діти з мобільними та фізичними порушеннями, порушеннями мозкової діяльності, зору, слуху, когнітивними обмеженнями, психічними розладами і невидимими порушеннями). *«Інклюзію»* тлумачать як гнучку, індивідуалізовану систему навчання з психологічною та педагогічною підтримкою дітей з ОМЗ загальноосвітній школі. *«Інклюзивне навчання»* позиціонується як спеціально організований і контрольований процес інтеракції між вчителями та учнями закладу середньої освіти, спрямованої на задоволення індивідуальних освітніх потреб усіх учнів. *«Інтегроване навчання»* характеризують 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.

Аналіз базових понять дозволив 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 витоки 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.

На основі визначених критеріїв (інтеграційні процеси в системі освіти країн Західної Європи; динаміка змін шляхів реалізації інклюзивного навчання, що знайшли відображення у нормативно-правових документах міжнародного, європейського, локального рівнів; погляди науково-педагогічної громадськості країн Західної Європи на шляхи, умови ефективної організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ) науково обґрунтовано етапи й визначено провідні тенденції 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* – ознаменувався визначенням пріоритетних напрямів євроінтеграції країн Західної Європи (перехід від концепції «Співтовариство» до концепції «Союз»); створенням Європейського Союзу (ЄС, 1992), до якого одними з перших приєдналися Італія, Франція, Іспанія, Англія й стали його асоційованими членами; поширенням на теренах ЄС політики освітньої інклюзії.

У межах визначеного етапу набула чинності низка документів щодо підтримки дітей з ООП, зокрема, з ОМЗ, на трьох рівнях: *міжнародному* (Всесвітня Декларація «Освіта для всіх» (1990), «Стандартні правила ООН щодо вирівнювання можливостей дітей з ОМЗ» (1993), «Саламанкська декларація» (1994) тощо), *європейському* (Резолюція щодо інклюзії дітей з ОМЗ в заклади середньої освіти (1990),

«Люксембурзька хартія» (1996) й *локальному* (освітні закони Італії № 104 (1992), Англії (1993), Іспанії № 696 (1995), циркуляри Франції № 95-127 (1995) тощо). Вивчення приписів названих документів, а також автентичної літератури дозволило виявити провідні тенденції організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ у країнах Західної Європи на етапі, що досліджується, як-от: збереження спеціальних установ і шкіл для перебування й навчання дітей з ОМЗ; запровадження сертифікації про інвалідність дітей з ОМЗ, розроблення «проекту життя» з метою включення таких дітей в освітній процес закладів загальної середньої освіти. Названі тенденції зумовили виникнення низки бар'єрів на шляху організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ, як-от: неприйняття частиною громади Англії, Франції, Іспанії, Італії концептуальних засад організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ; неготовність батьків здорових дітей до процесів інклюзії; 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 мейнстрімінгових шкіл.

Це спонукало науково-педагогічну громадськість до розроблення класифікації категорій дітей з ООП (специфічні порушення розвитку, соціально-економічні, мовні, культурні недоліки) (М. Джіангреко, М. Дойл ін.), обґрунтування педагогічних умов організації інклюзивного навчання (Р. Гласер, Д. МакІнтайер та ін.); окреслення концептуальних засад діяльності «школи для всіх» (С. Форлінг та ін.); укладання переліку й змісту документів, що регламентували процедуру включення дітей з ОМЗ в освітній процес мейнстрімінгової школи (М. Мастопрієрі, С. Сарасон та ін.).

*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 проголошенням «Хартії основних прав ЄС» (2000); прийняттям Декларації «Про майбутнє ЄС» й ухваленням «Конституції ЄС» (2003), відповідно до яких Європейський Союз отримав статус юридичної особи і набув права міжнародної суб'єктності. Названі чинники стали підґрунтям для ратифікації низки документів щодо підтримки дітей з ОМЗ на трьох рівнях: *міжнародному* («Дакарська рамкова концепція дій» (2000), Конвенція «Про права інвалідів» (2006), *європейському* («Резолюція Європейського Парламенту щодо безбар'єрної Європи для дітей з ОМЗ» (2001), «Лісабонська декларація» (2007) тощо) й *локальному* (освітні закони Італії № 328 (2000), Англії (2000, 2001), Іспанії № 10 (2002), № 2 (2006), Франції № 102 (2005).

Провідними тенденціями цього етапу стали: залучення країн Західної Європи до проектів, ініційованих Європейським агентством із питань інклюзивного навчання («Оцінювання в умовах інклюзивних шкіл» (2005-2006), «Індикатори для інклюзивного навчання» (2008-2009); широке включення дітей з ОМЗ в освітній процес загальних мейнстрімінгових шкіл (сліпі та слабозорі, глухі та слабочуючі, з фізичними недоліками, з мовними проблемами та комбінаторними труднощами); скорочення кількості дітей з ОМЗ у сегрегованих спеціальних школах (в Англії – на 0,39 %; Іспанії – на 1,2 %; Франції – на 0,9 %); реорганізація спеціальних класів у повно-інклюзивні на базі загальних мейнстрімінгових шкіл (відсоток дітей з ОМЗ

збільшився в Англії на 0,66 %; в Італії на 1,06 %; у Франції на 3,4 %; лише в Іспанії простежувалася регресія на 0,18 %); розроблення 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.

Указані тенденції зумовили дискусію в науковому середовищі. Зокрема, європейські вчені М. Ейнскоу, С. Каррінгтон, Т. Хаксі та ін. вказували на те, що інклюзивне навчання є позитивним явищем і вимагає суттєвих організаційних і структурних змін в навчальному процесі. Натомість Дж. Ліндсей, Х. Наккен, Д. Роджер та ін. виступали проти запровадження інклюзивного навчання, звертаючи увагу на відсутність суттєвої різниці в навчальних досягненнях дітей з ОМЗ, інтегрованих в інклюзивні або спеціальні умови, наявність нездорових стосунків між дітьми з ОМЗ та учнями без інвалідності.

Зазначені чинники дали підстави для виокремлення низки труднощів у розвитку досліджуваного феномену на цьому етапі: недосконалість облаштування шкільних будівель; недосконалість дидактичного забезпечення інклюзивного навчання; низька матеріальна підтримка вчителів, що працювали в інклюзивних класах.

*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 стали подальше розширення ЄС; утвердження серед його асоційованих членів принципів побудови суспільства рівних можливостей, що послугувало ухваленню таких засадничих документів, як: «Політичні рекомендації ЮНЕСКО з питань інклюзії в освіті» (2009), «Інчхонська декларація» (2015), Висновки Ради ЄС «Про професійний розвиток вчителів та керівників шкіл» (2009), освітній закон Іспанії № 8 (2013), акт Англії (2011), укази Франції № 378 (2009), № 724 (2014) тощо).

Водночас цей етап позначився активною участю країн Західної Європи в проектах, спрямованих на забезпечення освітньої соціалізації дітей з ОМЗ («Освіта вчителів для інклюзії» (2009-2011), «Картографія реалізації політики інклюзивного навчання» (2010-2011), «Забезпечення доступної інформації для безперервного навчання» (2011-2012), «Підвищення досягнень усіх учнів» (2011-2012); фінансуванням проектів індивідуальної підтримки дітей з ОМЗ на локальному рівні, внаслідок чого відсоток таких дітей, охоплених навчанням у мейнстримінгових школах, значно збільшився (в Англії – на 12,61%; Італії – на 8,88%, в Іспанії та Франції – на 3,58% і 4,23% відповідно); зростанням чисельності дітей з ОМЗ (порушення зору, слуху, моторні, компенсаторні порушення, емоційні й поведінкові труднощі, аутизм) у повно-інклюзивних класах (в Англії – на 13,45%; Італії – на 9,18%; Франції – на 6,1%; Іспанії – 4,64%).

Це зумовило активне обговорення науковою спільнотою (С. Беннет, С. Данфорт, Ф. Замботті, Дж. МакАртур, Е. Фраттура, Т. Хехірта ін.) шляхів 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 формативного оцінювання як засобу підтримки навчання всіх учнів без винятку; розроблення методичних прийомів реалізації кооперативного навчання; сприяння професійному розвитку як способу удосконалення інклюзивної практики педагогічних працівників.

Утім визначений етап характеризувався й низкою недоліків, серед яких неоднозначне ставлення здорових дітей та їхніх батьків до включених дітей з ОМЗ; слабе навчально-методичне забезпечення інклюзивного навчання дітей з ОМЗ.

У другому розділі – **«Досвід організації інклюзивного навчання в країнах Західної Європи у досліджуваний період»** – узагальнено практичні напрацювання закладів загальної середньої освіти Англії, Франції, Італії, Іспанії щодо організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ за такими напрямками: нормативне, навчально-методичне та дидактичне забезпечення; створення інклюзивного освітнього середовища; підготовка вчителів до організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ; окреслено перспективи творчого використання досвіду організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи досліджуваного періоду в умовах реформування національного шкільництва.

Установлено, що освітній процес в інклюзивних класах для дітей з ОМЗ в закладах загальної середньої освіти країн Західної Європи (школи Чессінгтон (Лондон, Англія) і Рокасекка дель Вольші (Саронно, Італія), коледжів Кардинала Спіноли (Мадрид, Іспанія) і Жана Жіоно (Марсель, Франція) організовано на базі *робочих курикулумів* (навчальний план, в основу якого покладено загальну концепцію навчання дітей з ОМЗ). Він є підґрунтям для складання *«індивідуального навчального плану»* (офіційний документ для проектування заходів, покликаних допомогти досягти учневі з ОМЗ його індивідуальних очікуваних результатів, що перевищують поточний рівень навичок); *«проекту індивідуальної підтримки»* (офіційний документ для внесення освітніх корективів, пов'язаних зі станом здоров'я дитини з ОМЗ). Загальні мейнстримінгові заклади освіти Італії й Іспанії укладають ще й *«річний план з інклюзії»* (офіційний документ, який визначає методи скоординованого використання ресурсів, зокрема подолання бар'єрів, визначення фасилітаторів контексту й втручання для підвищення якості включення дітей з ОМЗ в освітній простір).

З'ясовано, що процедура зарахування дітей з ОМЗ до закладів загальної середньої освіти відбувається на основі *«сертифікату про інвалідність»* (офіційний документ, виданий Державною адміністрацією, за яким сертифіковано тимчасову чи остаточну інвалідність); *«функціональної діагностики»* (аналітичний опис функціонального порушення психофізичного стану учня з ОМЗ); *«динаміко-функціонального профілю»* (офіційний документ, що укладається на основі «функціональної діагностики» й містить когнітивні висновки, зважаючи на індивідуальність учня); *«проекту життя»* (офіційний документ, який складається на основі сертифікату про інвалідність, функціональної діагностики, динаміко-функціонального профілю, індивідуального навчального плану та проекту індивідуальної підтримки з метою визначення різних втручань включення).

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 (функціональний розподіл обов'язків і функцій між учителями, які, об'єднуючись у невеликі предметні групи, розподіляють свої функції, базуючись на врахуванні досвіду й інтересів її членів) та співпраця в інклюзивному класі (взаємодія класних учителів на уроках з асистентами, членами родини дитини з ОМЗ, волонтерами); серед методів учіння домінує кооперативне навчання (співробітництво учнів у групі, невід'ємними рисами якої є спонукальна взаємодія, позитивна взаємозалежність, індивідуальна відповідальність, аналіз роботи в групі, розвиток навичок міжособистісної й групової комунікації). Оцінювання дітей з ОМЗ здійснюється на основі формальних (єдиний набір очікуваних результатів для всіх учнів без винятку з визначеними критеріями оцінки і їх трактування) й інформальних тестів (метод визначення педагогічних підходів та технологій для подальшої роботи вчителя, учнів, батьків над проблемними сферами дітей з ОМЗ у рамках навчального процесу); тестів інтелекту: групові (тести з фіксованим часом виконання завдань), індивідуальні (стандартизовані тести з індивідуальною процедурою проведення); оцінювання на основі курикулуму (фіксується час виконання тестів, а результати відкладаються на графік, що визначає ступінь складності виконання завдання); портфоліо (добірка робіт учня з ОМЗ, що формує цілісний погляд на його сильні та слабкі сторони).

У процесі дослідження встановлено, що створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з ОМЗ у школах Чессінгтон (Лондон, Англія) і Рокасекка 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, відпочинку); облаштуванням ресурсних кімнат (простір для індивідуальної роботи, відпочинку, групових занять, дозвілля) та їх функціонуванням (залежно від віку й індивідуальних потреб дитина з ОМЗ може перебувати в ресурсній кімнаті до 50% робочого часу упродовж дня, отримувати індивідуальні консультації, працювати з учителем над виконанням індивідуального освітнього маршруту, складати тести тощо). 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. Наприклад, Паризький університет Нантерр (Франція) забезпечує підготовку магістрів зі спеціальності «Обмежені можливості здоров'я» обсягом 66 ECTS кредитів. Освітньою програмою передбачено такі види роботи: вивчення дисциплін «Освітня політика», «Шкільне насильство», «Обмеження

стандартизації», «Учні з ООП» тощо, проходження педагогічної практики, проведення цільового дослідження;

- спеціальні курси, засновані громадськими організаціями. Зокрема, в Англії такі курси організовано Агенством з підготовки й розвитку шкіл, в Італії – Фундацією Ернеста Бессо. Навчання охоплює 66-192 ECTS кредити, включає вивчення таких дисциплін, як «Концепція ОМЗ: міждисциплінарний підхід», «Клініка ОМЗ: психологічний підхід»; «Ситуація з інвалідністю: педагогічні аспекти і процес соціалізації в різних вікових категоріях» тощо, написання дисертації;

- онлайн-дистанційні курси. Наприклад, в Іспанії Європейський університет Мігеля де Сервантеса, Національний інститут освітніх технологій та підготовки вчителів пропонують такі сертифіковані курси: «Різноманітність та інклюзія: учні з ОМЗ (із узагальненим порушенням розвитку) та їхня інтервенція у класі», «Інклюзивне навчання. Рівноправність різноманітності» обсягом 4,8 ECTS кредитів.

Підготовка *асистентів учителя* забезпечується, як правило, через *онлайн-дистанційні курси* на базі мультимедіаплатформ. Зокрема, в Англії – це Стаді 265, Оплекс Керіез, Ед'юкейт QA, Міжнародна відкрита академія (загальна тривалість навчання 10-70 ECTS кредитів). По закінченні випускники отримують кваліфікації неперервного професійного розвитку.

*Учителів ресурсних кімнат* готують у межах *онлайн-магістратури* за спеціальністю «Спеціальна освіта» на базі ЗВО. Таку підготовку, наприклад, в Іспанії, забезпечують Інститути вищих психологічних досліджень Мадриду, Валенсії, Барселони, Університет дистанційної освіти УДІМА. Освітня програма охоплює 60 ECTS кредитів і включає лекції, семінари, стажування, написання звіту, виконання підсумкового проекту.

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 РіалТрейнінгЮКей *онлайн-магістратури* на базі університетів Бірмінему, Лідз Беккетт, Міддлсекс Лондон, Сандерленду, Бедфордшайеру тривалістю 60 ECTS кредитів.

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 ЗЗСО («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 «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»).

Вивчення науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволило зробити такі **висновки**:

1. Згідно з концепцією дослідження уточнено суть базових понять, 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.

2. З'ясовано, що проблема організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в країнах Західної Європи актуалізувалася лише з другої половини ХХ ст., що зумовлено переосмисленням основ системи спеціальної освіти; згортанням концепції сегрегації; утвердженням ідей інтегрування дітей з порушеннями в розвитку до закладів загальної середньої 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) у період кінця ХХ – початку ХХІ 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 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: широке втілення в життя принципів побудови суспільства рівних можливостей; удосконалення нормативного забезпечення інклюзивного навчання; збільшення відсотку дітей з ОМЗ, охоплених навчанням у мейнстрімінгових школах, зокрема зростання кількості повно-інклюзивних класів; розроблення науковцями дидактичного інструментарію організації інклюзивного навчання.*

4. Узагальнено практику роботи мейнстрімінгових шкіл і коледжів Англії, Іспанії, Італії, Франції щодо організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ

(нормативне, навчально-методичне та дидактичне забезпечення освітнього процесу; створення інклюзивного освітнього середовища й налагодження роботи ресурсних кімнат), а також досвід навчальних установ і організацій, які забезпечують підготовку педагогічних працівників (класних учителів, асистентів учителя, учителів ресурсних кімнат, координаторів дітей з особливими потребами) до організації інклюзивного навчання. На основі порівняльного аналізу окреслено перспективи творчого використання зарубіжного досвіду з організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ в умовах реформування національного шкільництва.

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.

### **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 ХХ 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. Технологізація учебного процесу – важнейший фактор обеспечения инклюзивного образования. *Občasny 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). Csęść 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 X 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. Тупиця 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. Tupytsya 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 : ПОШПО, 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.

## АНОТАЦІЇ

**Іванова О. В. Організація інклюзивного навчання в країнах Західної Європи (кінець ХХ – початок ХХІ 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.

У дисертації на підставі аналізу значної кількості наукових джерел уточнено зміст базових понять дослідження. Схарактеризовано витoki проблеми дослідження й обґрунтовано етапи її розвитку в країнах Західної Європи у період кінця ХХ – початку ХХІ ст.: *I етап (1990-1999)* – етап організації інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) в умовах спеціальних освітніх закладів та спеціальних класів; *II етап (2000-2008)* – 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)* – етап інтенсивного розроблення змісту, форм, методів інклюзивного навчання дітей з ОМЗ на базі загальних мейнстримінгових шкіл з метою їх освітньої соціалізації. Узагальнено досвід організації інклюзивного навчання дітей з ОМЗ у закладах загальної мейнстримінгової освіти країн Західної Європи досліджуваного періоду й окреслено перспективи творчого його використання в умовах реформування національного шкільництва.

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

**Иванова Е. В. Организация инклюзивного обучения в странах Западной Европы (конец XX – начало XXI века).** – Квалификационный научный труд на правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики (011 – Образовательные, педагогические науки). Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды, МОН Украины, Харьков, 2019.

В диссертации на основании анализа значительного количества научных источников уточнено содержание базовых понятий исследования. Дана характеристика истоков проблемы исследования и обоснованно этапы ее развития в странах Западной Европы в период конца XX – начала XXI в.: *I этап (1990-1999)* – этап организации инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях специальных образовательных учреждений и специальных классов; *II этап (2000-2008)* – этап внедрения инклюзивного обучения детей с ОВЗ в рамках двух образовательных систем – общих мейнстриминговых школ и сегрегированных специальных школ для реализации стратегии широкого включения; *III этап (2009-2015)* – этап интенсивной разработки содержания, форм, методов инклюзивного обучения детей с ОВЗ на базе общих мейнстриминговых школ с целью их образовательной социализации. Обобщен опыт организации инклюзивного обучения детей с ОВЗ в учреждениях общего мейнстримингового образования стран Западной Европы исследуемого периода и намечены перспективы творческого его использования в условиях реформирования национального школьного образования.

**Ключевые слова:** дети с особыми образовательными потребностями, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзия, инклюзивное обучение, интегрированное обучение, организация обучения, Западная Европа, этапы.

**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).** – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Thesis for the degree of 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 to the beginning of the twenty-first century.

According to the study concept, the basic concepts essence has been clarified, which made it possible to consider “organization of inclusive education for disabled children” as a system of measures to create appropriate conditions including all forms of support that can assist these children’s participation in the learning process.

It is found that the problem of organizing inclusive education for disabled children in the countries of Western Europe has only been relevant since the second half of the twentieth century, due to rethinking the special education system basis; minimizing the segregation

concept; adopting ideas of integrating children with developmental disabilities into general secondary educational establishments.

The stages are scientifically substantiated and the leading tendencies to develop the problem of organizing inclusive education for disabled children in the countries of Western Europe (England, Spain, Italy, and France) in the period of the end of twentieth to the beginning of the twenty-first 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's 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 Development in Special Needs 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 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.

The practice of mainstream schools and colleges in England, Spain, Italy, and France in organizing inclusive education for disabled children (normative, educational and didactic provision of the learning process; the creation of inclusive educational environment and setting up work of resource rooms), as well as the experience of educational institutions and organizations that provide training of pedagogical staff (classroom teachers, teacher assistants, resource room teachers, special needs coordinators) to the organization of inclusive education. The comparative analysis outlines the prospects of creative use of foreign experience while organizing inclusive education of disabled children in the context of reforming national schooling.

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 the countries of 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.